

TERESINHA APARECIDA DORIGON VIEIRA

VIABILIDADES DA AUTORIDADE DO EDUCADOR:
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de ____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leda Lísia Franciosi Portal

Prof^a. Dr^a. Maria Waleska Cruz

Prof^a. Dr^a. Márcia Rosa da Costa

TERESINHA APARECIDA DORIGON VIEIRA

VIABILIDADES DA AUTORIDADE DO EDUCADOR:
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leda Lísia Franciosi Portal

Porto Alegre

2009

RESUMO

A presente pesquisa, visando estudar a viabilidade da autoridade do educador, teve como delimitação os seguintes objetivos: a) Compreender o impacto das mudanças da representação de autoridade, na contemporaneidade, e sua possível repercussão na percepção dos adolescentes e professores; b) Captar, na percepção dos estudantes e dos seus educadores, o que consideram características principais no que se refere à representação da autoridade desses educadores; c) Analisar como tais características e competências facilitam a prática da educação para a paz; d) Apontar estratégias que auxiliem no desenvolvimento de professores, tanto no âmbito pessoal quanto grupal, no que tange à apropriação de competência de autoridade para uma perspectiva de Educação para a Paz. A questão que norteou a organização e desenvolvimento da pesquisa concentrou-se nessa indagação: O que caracteriza um/a educador/a como referência de autoridade a partir de percepções de estudantes adolescentes e do/a mesmo/a educador/a? Para responder a estas questões foram escolhidos os sujeitos de pesquisa que constaram de quatro turmas de oitavas séries de uma escola da rede privada de Porto Alegre e quatro professores desses alunos atuantes no ano de 2008, tendo sido selecionados conforme apontados pelos seus alunos no instrumento de pesquisa. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa – descritiva e interpretativa, usando como instrumento de coleta de dados cartas dos alunos aos professores e entrevistas semiestruturadas para esses últimos, seguindo indicações de Moraes (2007) para análise de conteúdo. A compreensão dos dados implicou diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, incluindo a subjetividade do pesquisador inerente ao processo interpretativo. A questão de pesquisa trouxe à tona categorias sobre: características do educador; sua relação com os educandos e a sala de aula propriamente dita como espaço das aprendizagens mediada pela autoridade do professor.

Palavras chave:

Educação – autoridade – educação para a paz – formação continuada.

ABSTRACT

The present research, aiming to study the feasibility of the authority of the educator has the following goals as delimitation: a) To understand the impact of the changes in the representation of authority, in its complexity and in its possibly repercussion on the adolescents and teachers in our days; b) To capture, in the students' and educators' perception, what they consider as main characteristics in what refers to the representation of authority of these educators.; c) To analyze how those characteristics and competencies make easier the practice of education for peace; d) To point out strategies that help in the development of the teachers as much in the personal level as on the group, in what touches the appropriation of authority of competency for a perspective of education for peace. The question that guided the organization and development of the research was concentrated in this question : What characterizes an educator as reference of authority from the point of view of adolescent students' perceptions and from the point of view of the educators themselves. To respond to these questions the subjects of the research were chosen among four classes of eighth grade of a net of private schools in Porto Alegre and four teachers of these pupils acting in the year 2008. These teachers were chosen according to indication done by their pupils in the research's instrument. The study was based by an approach of quality, using as instrument of gather data letters from the pupils to the teachers and interviews with the teachers, follow indications of Moraes (2007) for analysis of the content. The comprehension of the data implicated in dialogue between the empiric data and theoretical reference., including participation insertion of the subjectivity of the researcher proper to the interpretative process. The question of the research surfaced categories on: characteristics of the educator, his/her relationship with the students and with the classroom in itself as space of learning measured by the authority of the professor.

Key words: education – authority – education for peace – ongoing formation

GRATIDÃO

À minha família, compreensão nas minhas ausências

À minha comunidade, suporte nesse projeto

À meus orientadores:

Pergentino S. Pivatto, desafios ao traçar os horizontes da pesquisa

Leda Lísia F. Portal, firmeza, assertividade, dedicação

Às colegas de trabalho, incentivo constante, mesmo não contando comigo sempre

Às professoras do PPGF, pastilha de saberes e convivência

À Deus, Luz e energia dos meus dias.

SUMÁRIO

1	MOTIVOS INICIAIS.....	08
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	12
3	A AUTORIDADE ATRAVÉS DO TEMPO.....	19
4	ESCOLHAS: RESSONÂNCIAS E REPERCUSSÕES.....	45
5	O ESPAÇO DA RELAÇÃO.....	81
6	A SALA DE AULA PROPRIAMENTE DITA: ENTRE ANDORINHAS E CONDORES - ENSAIOS E VÔOS.....	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
8	REFERÊNCIAS.....	163
9	ANEXOS.....	172

1 MOTIVOS INICIAIS

Primeira filha, antes de três mulheres, ainda menina, deparei-me com a tarefa de ajudar meu pai a cuidar das meninas após a perda repentina de nossa mãe. A tarefa de cuidar das crianças me era estranha até então, pois havia sido função de minha mãe. Associadas ao cuidado, vieram exigências de responsabilidade, de liderança, de criatividade, ao tempo em que vivenciava o luto da perda e presentificava a autoridade para minhas manas na ausência de meu pai.

Já na vida escolar, tendo como referencial simbólico mãe professora, fui incentivada a querer essa profissão de educadora das séries iniciais. Tornei-me professora, formadora e religiosa tendo como sonho investir o melhor de mim para melhorar o mundo. O sonho foi mudando, contudo, noutros vieses, persiste.

Voltando à escola, como educadora, já também com olhar de psicóloga, acompanhando estudantes nas suas idas e vindas às voltas com a aprendizagem e com os educadores na sua relação educando e conhecimento, deparei-me com indagações em torno da custosa convivência entre os atores da comunidade escolar. Como entender o sentimento de impotência dos professores? Onde estão os equívocos? O que fazer para dar conta do desencontro entre as expectativas de uns e a resposta de outros? Perguntava-se a escola.

A partir da reflexão conjunta – equipes pedagógicas e professores – de “A voz do coração”, filme de Cristophe Barratier (2004) decidiu-se elaborar um projeto sobre “normas disciplinares de convivência”, que se transformou em projeto de Convivência Escolar.

Localizo esse projeto pelo fato de em uma das ações desse programa, no final de um fórum entre pais, estudantes e a comunidade escolar, após terem sido trazidos resultados de pesquisa sobre noções de relacionamento e de conflito, formas de resoluções de conflitos, expectativas em relação às intervenções do professor e da escola em geral, após se ouvir as queixas dos professores a respeito do afrouxamento das exigências no cumprimento das normas, ouvimos os próprios alunos das variadas etapas escolares, solicitando que os adultos deveriam ser mais exigentes e rigorosos com eles.

Sim, eles, as crianças e adolescentes podem ser muito cruéis entre si, conforme nos lembra Arendt (2007, p. 230), “pois a autoridade de um grupo, mesmo que seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um grupo isolado”.

O que eles estariam reivindicando através de tais enunciados? Poderia vir embutida nesse discurso uma demanda social pela intervenção dos adultos e dos responsáveis quando essas crianças e jovens já não derem conta de conter seu mundo interno invadindo o do outro? A fala dos estudantes me impactou, causou-me indignação e continuou repercutindo nas reflexões durante o andamento do projeto na escola. Tais indagações e indignações surgidas nas situações educacionais foram direcionando a busca de maior entendimento e aprofundamento no curso de pós-graduação e definindo o foco específico da pesquisa em torno da autoridade do educador.

À procura de respostas, deparei-me com a vertente, já conhecida, da psicanálise direcionada ao social que vê o ‘sujeito em crise’ por encontrar-se atravessado pela linguagem da eficiência comercial, estando os referenciais de autoridade igualmente sacudidos pelas radicais mudanças pelas quais passaram as sociedades nos últimos séculos como bem descreve Maria Rita Kehl (2009, p.8)

A crise do sujeito, outra face da chamada “crise da referência paterna” corresponde, a meu ver, ao deslocamento e à pulverização das referências que sustentavam, até meados do século passado, a transmissão da lei. Não se trata da ausência da lei na atualidade, mas da fragilidade das formações imaginárias que davam sentido e consistência à interdição do incesto – a qual, desde Freud, é considerada condição universal de inclusão dos sujeitos na chamada vida civilizada, seja ela qual for.

As indagações continuaram em torno da origem das queixas tanto dos estudantes, quanto de educadores. Por que a autoridade lhes foge? Por onde ela nos escapa, se como educadores, nos constituímos como autoridade?

Fui, então, buscar em Hannah Arendt e autores a ela relacionados, o conceito de autoridade na trajetória histórica do Ocidente, suas transformações e desvanecimento, refletindo tais impactos nos arranjos da vida moderna. No viés do pensamento e da sensibilidade de Arendt desfilam os propositores da educação para a paz como luz a trabalhar a formação e a ampliação de consciência em direção às possibilidades de fazer-se a paz a partir dos rastros de há tanto tempo em que se vem planejando a violência e a guerra.

Foucault aparece como um “estimulador, catalisador, mobilizador e ativador para pensar a educação, as relações educativas” (Veiga Neto 2007, p. 16). O discurso desse autor sinalizará o fato de que trabalhar o processo e subjetivação em vista da autonomia supõe depararmos com o surgimento de sujeitos pensantes, que estarão a se posicionar, reivindicar e projetar. O que faremos com esse tipo de sujeito? O calaremos? Silenciá-lo-emos? Daremos voz a ele? Sempre? Quando? Por quais meios?

Alain Renault (2004) vem fazer uma importante lembrança; como sociedade democrática que nos dizemos, não temos ainda solução para o problema das crianças e dos adolescentes. A partir da Convenção dos Direitos das crianças e adolescentes (1989) – dos direitos-liberdades e dos direitos-proteções –, aconteceu um corte educativo muito além dos 1.980 anos de negociação em torno da constituição da criança como ser livre. Atenta para a possibilidade de confusão dos critérios e das atribuições, pesos e medidas no trato com as crianças e adolescentes, questiono: devemos a elas mais proteção ou mais liberdade? Qual o grau de autonomia?

Acrescente-se existem muito poucas pesquisas que tenham dado voz aos adolescentes, considerando seus saberes e vivências. Foi a partir de meados da década de 80 que começaram a surgir pesquisas que ouviram as falas de crianças e adolescentes. Até então suas idéias não eram consideradas relevantes.

Em relação ao tema da autoridade, talvez se encontre outras pesquisas, mas somente uma foi mencionada, em levantamento da produção acadêmica, segundo Sposito (2002), a em que se considerem as falas dos jovens referindo-se à representação da autoridade do professor, com aluno do Ensino Médio. Isso atribui relevância a esse estudo bem como, pode tornar-se uma contribuição ao campo educacional.

Diante das inquietações expostas, considerando a multiplicidade de temáticas relacionadas, coube reduzir o campo para fins de investigação sendo definida a seguinte questão de pesquisa:

O que caracteriza um/a educador/a como referência de autoridade a partir de percepções de estudantes adolescentes e do/a mesmo/a educador/a?

Às voltas com tais questionamentos, que não são poucos, foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa.

1. Compreender o impacto das mudanças da representação de autoridade, na contemporaneidade e sua possível repercussão na percepção dos adolescentes e professores;
2. Captar, na percepção dos estudantes e dos seus educadores, o que consideram características principais no que se refere à representação da autoridade desses educadores;
3. Analisar como tais características e competências facilitam a prática da educação para a paz.
4. Apontar estratégias que auxiliem no desenvolvimento de professores, tanto no âmbito pessoal quanto grupal, no que tange à apropriação de competência de autoridade para uma perspectiva de Educação para a Paz.

Delimitados os espaços possíveis de circulação na pesquisa, foi delineado um caminho pelas questões norteadoras, seguindo-se os critérios da abordagem metodológica adotada a partir das atividades realizadas entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados como propostos no item seguinte.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com o intuito de uma aproximação dos sujeitos investigados, o estudo ancorou-se no paradigma qualitativo que, segundo Minayo (1992), enfatiza a singularidade de cada indivíduo, aprofundando o significado dos achados em relação aos participantes.

A pesquisa qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma dominante na investigação científica, qual seja o paradigma tradicional, que sustentou o positivismo que, por sua vez, se caracteriza pela objetividade do conhecimento, pelo determinismo dos fenômenos, pela validação, pela lógica formal como fonte de garantia do procedimento, pelo saber decorrente da experiência sensível e pela crença na neutralidade da ciência. A pesquisa qualitativa, por outro lado, se fundamentou no paradigma naturalístico, tendo como principal fundamento a existência de múltiplas realidades as quais são construídas pelo sujeito que as conhece. Portanto, o/a pesquisador/a, na pesquisa qualitativa faz parte, de alguma forma, da realidade pesquisada, incorpora na pesquisa, de forma sistemática, seus sentimentos, entendimentos, suas intuições. Não formula hipóteses a serem comprovadas, mas, a partir dos dados colhidos da realidade, vai dando significado aos fenômenos (MINAYO, 1992).

A relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida, aponta Flik (2004). Devido a essa diversificação dos contextos e das perspectivas sociais, a pesquisa direciona-se ao uso de estratégias indutivas, ao invés de partir de teorias *a priori* para testá-las. “São necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem de contextos a serem estudados. Entretanto, contrariando o equívoco difundido, tais conceitos são, em sua essência, influenciados por um conhecimento teórico anterior” (p.18). As teorias passam a ser desenvolvidas a partir de investigações empíricas, em que o conhecimento e a prática são estudados como saber e prática locais.

Justifica-se também a utilização da pesquisa qualitativa pelo fato de a ciência não mais produzir verdades absolutas, capazes de serem adotadas indiscriminadamente, passando a “fornecer ofertas limitadas para interpretação, cujo alcance é maior que do que o das teorias cotidianas, mas que podem ser empregadas na prática com comparável flexibilidade” (FLIK, 2004, p.19).

Em busca de compreender como se dá o desempenho dos educadores como autoridade, considerando as percepções tanto dos educandos, quanto dos próprios educadores, foram elaboradas questões direcionadoras do estudo. Pois como esclarece Flik (2004, p.63) “a formulação de questões de pesquisa, em termos concretos, é guiada pelo objetivo de esclarecer o que os contatos do campo irão revelar. [...] É importante que o pesquisador desenvolva uma idéia clara de sua questão de pesquisa, mas que permaneça aberto a novos e talvez surpreendentes resultados”. Como parâmetro, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Como se pode entender as questões em torno da dita “crise de autoridade” na contemporaneidade?
2. Quais são os atributos essenciais aos educadores para que sejam referência de autoridade nos tempos atuais?
3. Que características apresentam educadores/as que são referências de autoridade na perspectiva, tanto de alunos, quanto dos próprios professores?
4. Quais as possíveis repercussões de um desempenho de referência de autoridade para a construção de um sujeito que venha a empenhar-se na educação para a paz?
5. Quais seriam os possíveis caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento de uma ressignificação do exercício da autoridade dos professores em vista de uma educação para a paz?

A investigação contou com os seguintes participantes:

- Aluno/as de quatro turmas de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre; um total de 120 alunos, sendo analisadas cartas de 45 alunos, partindo do número de cartas a cada professor.
- Quatro professores das referidas turmas de 8ª série, os quais foram selecionados a partir de indicação dos estudantes.

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de pesquisa de campo. Segundo Flik (2004, p.66), “o acesso ao campo em estudo é uma questão mais crucial na pesquisa qualitativa. [...] Do ponto de vista metodológico, a pesquisa faz mais justiça ao seu objeto através desses procedimentos”.

Num primeiro momento foi feito o contato com a direção da escola, solicitando a permissão para a realização da pesquisa com seus devidos esclarecimentos.

Após receber autorização para a sua realização, procedeu-se para a fase da obtenção de dados, quando foi feito contato com os professores, durante reunião pedagógica, informando sobre a pesquisa e solicitando espaço para a realização de uma atividade inicial com os alunos. Todos os professores regentes¹ dispuseram-se a ceder uma de suas aulas para que seus alunos pudessem participar da atividade primeira.

Foi realizado um contato inicial quando foi informando aos alunos sobre idéia da pesquisa, sendo também comunicada a data e o horário em que eles estariam sendo convidados a desenvolver uma atividade, que também seria uma colaboração a um trabalho de pesquisa sobre as questões de relacionamento entre professores e alunos. Nessa oportunidade foi enviado o formulário do consentimento esclarecido para que os responsáveis pudessem autorizar a participação dos adolescentes na referida atividade de pesquisa.

Na data e horário agendados, foi solicitado que os alunos, em um primeiro momento, recordassem os professores e professoras que tiveram desde sua 5ª série, de preferência, os que continuavam na escola. Foram convidados, logo após, e orientados a escrever uma carta a um/a do/as professores lembrados que mais admiravam

Foi conversado com os estudantes, informando que a atividade constava da escrita de uma carta como demonstração de reconhecimento a esse/a profissional, a qual seria lida por ele, se o aluno assim o permitisse e que seria incluída aos dados da pesquisa já anunciada anteriormente.

O primeiro grupo de sujeitos da pesquisa – alunos – foram escolhidos segundo critério intencional. Já o segundo grupo, os professores foram selecionados de acordo com o número de cartas recebidos, no mínimo dez. Quatro professores receberam dez ou mais cartas, sendo que estes foram convidados a participar de uma entrevista.

Os instrumentos para coleta de dados, usados na pesquisa, em busca de informação sobre as relações entre os sujeitos foram cartas de estudantes a professores e entrevista semi-estruturada, gravada, com professores.

¹ Regentes são professores escolhidos pela escola para serem responsáveis pelo acompanhamento de estudantes e famílias das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Cada professor/a assume o cuidado por uma turma, recebendo para tanto, uma formação diferenciada oferecida pela escola, sendo ainda disponibilizados para esse trabalho três períodos semanais.

A escolha de cartas como instrumento de pesquisa foi inspirada na idéia de MEIRIEU (2005, p.13) que, lembrando seus mais de 35 anos como professor, escreveu cartas a jovens professores, livro em que vai discorrendo em torno do que seja a vocação de um/a educador/a e assim se expressa

Enquanto o artista procura comover, o político convencer, o empresário dirigir, o professor, por sua vez, ensina [...]. É tudo isso que faz o professor. Tudo isso que pude ver surgir em você, durante seus estudos, e observar, tanto em mim mesmo como em meus colegas, ao longo dos anos: um projeto que vai muito além da necessária definição administrativa de nossas tarefas, uma perspectiva que constitui o centro de nossa identidade profissional. Uma coisa sobre a qual nunca se fala, e que, no entanto, você está sempre perseguindo: um acontecimento pedagógico.

As cartas dos alunos foram escritas individualmente, em período de aula sendo salvaguardadas, posteriormente, as identidades dos participantes conforme termo de consentimento enviado às famílias.

Com o intuito de entender como os professores destacados pelos estudantes desenvolveram um perfil que representa autoridade, foi realizado um encontro com esses educadores, mais especificamente, uma entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou acesso a alguns dados históricos do percurso formativo dos mesmos e a outros elementos que julgavam tê-los influenciado na conquista de competências referentes à autoridade apontadas por seus respectivos educandos. Os encontros entre sujeito pesquisador e os sujeitos da pesquisa (professores) ocorreram de forma individual e presencial, de acordo também com o termo de consentimento assinado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas conforme Bardin (2008).

As questões elencadas serviram apenas como um desencadeador no diálogo com os professores, pois eles tiveram liberdade para se movimentar durante a entrevista, podendo expressar suas idéias, questionar a respeito da pesquisa ou trazer algum aspecto pertinente à temática do estudo. Referindo-se à entrevista semi-estruturada e entrevistas mais abertas Bardin (2008, p. 89) explicita que

lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – entrevistado – orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que essa pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “eu”, com seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente.

Vale frisar que, sabendo que há uma intenção declarada em estudar aspectos de uma educação integral, focalizando os aspectos de socialização e de convivialidade a partir da percepção da idéia de autoridade, esses procedimentos não visaram a classificar os

professores em tipos de pessoas, dividindo em capacitados e menos capacitados, mas a servir como um guia para o desenvolvimento de possibilidades que poderão emergir em diferentes contextos e condições vitais que não estão sendo consideradas.

Em decorrência da metodologia escolhida para a análise dos dados, foi utilizada a abordagem de análise textual de conteúdo de cunho descritivo e interpretativo de acordo com Moraes e Galiazzi (2007).

Segundo os autores,

A análise de conteúdo investe tanto na descrição como em interpretação. A descrição, nesta perspectiva de análise, é uma etapa importante e necessária, mesmo que não se possa permanecer nela. As categorias construídas no processo de análise, de algum modo, envolvem tanto a descrição como a interpretação. Bons trabalhos necessitam chegar à interpretação, especialmente interpretações alternativas e originais (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.143),

Os referidos autores lembram que a interpretação pode ter diferentes significados. Na análise de conteúdo, a interpretação constitui-se um afastar-se da descrição, um exercício de abstração e de teorização sobre o conteúdo analisado num determinado “corpus” textual. A análise do conteúdo concentra-se mais na busca da compreensão lembrando que dificilmente haverá descrição sem interpretação. A ênfase na descrição aparece então como “formas de apresentar os resultados da análise, formas de explicar uma nova compreensão de um fenômeno” (p.143). Importa frisar que “enquanto em suas origens a leitura proposta pela análise de conteúdo foi pretensamente objetiva, limitando-se ao manifesto, gradativamente essa concepção se amplia de modo a incluir cada vez mais o latente, o não dito, o subentendido” (p.147).

Segundo dicionário de Filosofia, a descrição

é um discurso que conduz à coisa através de suas marcas. Isso estabelece a diferença entre descrição e definição, pois enquanto esta declara a essência, que é universal, a descrição conduz à coisa singular, faz referência à individualidade da coisa, àquilo que a distingue das outras. [...] A descrição compõe-se de acidentes, de caracteres próprios e acidentais, como por exemplo, o homem é capaz de rir, anda ereto e tem unhas largas.[...] Dessa doutrina tradicional a lógica contemporânea aceita só o significado geral, isso é o reconhecimento do caráter individualizante da descrição. Mas choca-se com a dificuldade representada pelo fato de a descrição ser constituída por proposições que têm *sentido*, conotação, mas não *significado*, denotação que consiste na referência a um objeto existente. [...] Nesses termos, o problema da descrição tem conexões estreitas com o da natureza do *significado* (ABBAGNANO, 2000, p.241-242).

Já a interpretação, segundo a fonte anterior,

em geral refere-se à possibilidade de referência de um signo ao que ela designa, ou também operação através da qual o sujeito (interprete) estabelece a referência de um

signo ao seu objeto (designado). [...] Para Boécio, [...] qualquer termo que significa alguma coisa por si mesmo, incluindo entre as interpretações os substantivos, os verbos e as proposições, excluindo as conjunções, as preposições e em geral os termos gramaticais que não significam nada por si mesmos. Para ele, referência do signo ao que ele designa era o essencial na interpretação. [...] Nessa concepção, a interpretação é a referência dos signos verbais aos conceitos – as feições da mente – e dos conceitos às coisas. [...] Heidegger definiu-a como desenvolvimento; ‘A interpretação não é tomar o conhecimento de que se compreendeu, mas a elaboração das possibilidades projetadas na compreensão’ (ABBAGNANO, 2000, p. 579-580).

Para encaminhar o processo de análise de conteúdo, de acordo com a metodologia descrita por Moraes e Galiazzi (2007) partiu-se dos dados coletados em campo. O material que compôs o corpo da pesquisa foram especificamente as cartas escritas (pelos alunos a seus professores) e os textos resultantes das entrevistas dos sujeitos investigados (professores) que foram devidamente transcritas e configuradas em documentos escritos. Procedeu-se à leitura, envolvendo a própria subjetividade do investigador ao descrever e interpretar os dois tipos de textos, identificar e destacar enunciados significativos em um processo denominado de unitarização.

Para tanto, seguiu-se a uma desconstrução do texto em que as informações, primeiramente vindas dos alunos, foram marcadas no texto, transformadas, posteriormente em constituintes elementares exigindo um movimento de leitura profunda em que os significantes do textos foram interpretados, produzindo diversos significados pretendo, com isso ressaltar aspectos significativos referentes tanto ao fenômeno da autoridade do/a educador/a, quanto sobre questões relativas à educação para a paz.

Foram agrupadas cerca de cinco temáticas a partir das cartas dos alunos: características dos professores, relacionamento educador e educando, habilidade de resolução de conflitos, contexto da sala de aula e o desenvolvimento do aluno como cidadão.

O processo de unitarização dos textos produzidos pelos professores seguiu o mesmo processo feito com o texto dos alunos, sendo organizado primeiramente a partir das questões de pesquisa, desconstruindo a seguir em unidades de significado, em forma de tabelas. Seguiu-se com a codificação das unidades, sendo marcadas essas unidades de sentido por diferentes cores das fontes possibilitando assim o retorno ao texto original, quando necessário ((MORAES e GALIAZZI, 2007).

Ao descreverem sua prática como professores referenciados pelos seus alunos em sua atuação como autoridade, foi possível observar a coincidência das cinco temáticas referidas pelos alunos acrescentando aspectos como a aprendizagem da autoridade (incluída nas

características do educador - “escolhas: ressonâncias e repercussões)” e condições atuais da docência como restrição da autoridade do professor que não foi aprofundada nesse estudo.

Proseguiu-se após, à categorização que constitui a organização do material anteriormente classificado em unidades de análise. As unidades de análise foram destacadas sob a perspectiva das questões de entrevista que tinham como objetivo identificar as características do desempenho do educador na função de autoridade. Essa unitarização e categorização dos dois instrumentos resultaram na produção de um metatexto intercalado e entrelaçado das unidades de sentido dos estudantes e dos professores, a partir do qual ficaram ainda quatro categorias. Após análise das mesmas, foram agrupadas em apenas três categorias sendo encaminhadas à teorização entendida como a interlocução empírica e teórica.

Segundo Moraes (2007) o processo emergente de elaboração das categorias pode ser mais dificultoso pela exigência de o pesquisador ter que conviver com a insegurança de um caminho que necessita ser construído no processo. “Geralmente vai de categorias específicas e restritas, em grande número, a categorias cada vez mais amplas e em menor número” (p.118).

Seguem as características construídas e assim denominadas: características e/ou qualidades referentes ao desempenho da autoridade dos professores; aspecto relacional desses professores com seus educandos (incluindo aqui a resolução de conflitos) e a sala de aula propriamente dita como espaço das aprendizagens mediada pela autoridade do professor.

3 AUTORIDADE ATRAVÉS DO TEMPO

Ao iniciar este estudo é oportuno situar o papel da socialização, cabendo indagar qual seu papel, sua função, seu propósito. Já que tratarei de refletir em torno das questões relacionais entre adultos e adolescentes no ambiente da escola, enfocando o desempenho da autoridade do educador² no meio educativo.

Partindo do ponto de vista das teorias educacionais numa esfera sociológica, conforme Setton (1999), a socialização busca a construção de um ser social. Seu caráter é contratual, com um forte sentido moral e ético. Implica orientação conforme padrões de comportamento definidos e legitimados *a priori*.

A partir dos seus escritos, Emile Durkheim (1975) definia educação e apontava as suas funções, vendo o indivíduo como um ser que deveria se encaixar nos padrões sociais vigentes, sendo que, caberia à educação realizar essa função. Durkheim é visto como o sociólogo da ordem e teve sua produção intelectual influenciada pelo espírito de sua época, a consolidação da ordem moderna. Para ele

[...] a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. [...] conclui-se que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, [...] existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos da vida pessoal; é o que poderia se chamar de *ser individual*³. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação. (DURKHEIM, 1975, p.41- 42).

Setton (1999) lembra que os dois espaços tradicionalmente vistos como produtores de valores e pré-requisitos que fundamentam e estruturam as relações sociais são a família e a

² Entenda-se aqui educador e educadora e, que por uma questão de domínio lingüístico, serão usados os termos no masculino, no entanto procurar-se-á considerar sempre a presença feminina em todas as falas.

³ Grifos do autor

escola. Sabe-se que a família é a primeira instância socializadora dos novos cidadãos. Sua estrutura, inicialmente triádica – pai, mãe, filho/a - permite o acesso da criança ao mundo social. É com a família que aprendemos a nos identificar com o mundo exterior e querer participar dele. É ainda no espaço da família que a criança se depara com as primeiras interdições e o respeito a uma autoridade.

A família é a primeira instituição que marca a passagem de ingresso ao primeiro pacto cultural que alicerçará os futuros pactos com outras instâncias sociais. A proibição do incesto corresponde à criação da lei da cultura. Ou seja, o indivíduo tem de renunciar à onipotência de seu desejo e ao princípio do prazer, adequando-se ao princípio da realidade. A obediência à primeira lei da cultura implica um pacto, uma aliança com seus representantes. [...] No mesmo instante em que o indivíduo renuncia, abdicando do seu desejo, ganha acesso à ordem da civilização. (SETTON, 1999, p. 73).

Segundo ela, é nesse momento que o indivíduo vai tendo o direito de participar da sociedade e das vantagens que esta já conquistou. É nessa troca, entre sujeito e sociedade, que o indivíduo encontra meios para respeitar os pactos estabelecidos e sentir-se responsável por sua comunidade. Indo além, é na obediência que ele encontrará as condições de sua autonomia e poderá conquistar sua maior liberdade. Assegura a autora que se os laços familiares forem bem atados, permitirão a construção da autoridade fundada no pacto da cultura e a identificação do sujeito com a ordem social.

A autora concorda que a escola seria então a segunda instância responsável pela socialização do indivíduo como instituição específica da época moderna. Segundo ela, a instituição escolar aprofunda e consolida as práticas e princípios da herança familiar. Partindo da visão de Durkheim, segundo a autora citada, dada a complexidade da época moderna, a educação teria uma dupla função. A primeira seria a transmissão de um conteúdo comum a todos os indivíduos a fim de garantir a comunhão dos princípios de convivência social e a segunda seria a formação de pessoas preparadas para ocupar a diversidade na atual divisão social do trabalho. A função da educação seria então, criar um espírito coletivo nos seres individuais. Na visão dele, a despeito do que se acredita atualmente, o educando é uma *tábula rasa* em que se deve imprimir um espírito moral e coletivo.

A função da educação conforme o pensamento de Durkheim (1975) consistiria em fundar disposições para a interiorização de práticas morais. A moralidade, por sua vez, consiste em três elementos fundamentais: a disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade.

O conjunto de regras que orientam a conduta humana constitui a moral, sendo que essas regras provêm do exterior e não podem ser modificadas segundo nossas vontades. A idéia de regra externa nos coage, contendo uma noção de autoridade, sendo entendida esta como um poder com forte reconhecimento superior. A regularidade das práticas morais e a autoridade que elas nos impõem fazem surgir a disciplina que, por sua vez, teria a função de orientar a conduta adequada distinguindo do arbítrio individual. O dispositivo da disciplina seria então, assegurado pelo educador, para limitar as vontades individuais e garantir a ordem diante das paixões humanas preservando o respeito à vida social.

Uma segunda função da moral seria assegurar os vínculos dos indivíduos a um ou a vários grupos sociais, salvaguardando tais grupos dos perigos da desagregação. Com o intuito de manter a organização, as instituições revestem-se de autoridade cobrando dos indivíduos o exercício das normas de convívio. Para Durkheim, a autoridade apresenta um caráter real ou irreal de uma entidade que se encontra investida de poderes superiores aos que o próprio indivíduo possui. Essa idéia de autoridade externa é internalizada e sempre que o indivíduo toma decisões há como que uma voz de comando que reafirma o que devemos fazer. “[...] quando a nossa consciência fala, é a sociedade que fala em nós [...]. Mas há algo mais; a sociedade é não somente uma autoridade moral, como, segundo tudo nos leva a crer, é o modelo e a fonte de toda autoridade moral.” (DURKHEIM, 1975, p. 193). A educação moral, nas escolas, deveria incentivar nas novas gerações grandes objetivos coletivos, ideais sociais que visassem ao interesse comum de uns pelos outros.

Como um terceiro aspecto da moralidade, a autonomia viria equilibrar a condição de passividade imposta pela obediência às regras sociais. Pois defende que

[...] o axioma fundamental é que a pessoa humana é a realidade sagrada por excelência; é que ela tem direito ao respeito que o crente de todas as religiões reserva para o seu deus [...] Em virtude desse princípio, qualquer intromissão no nosso foro íntimo se nos afigura imoral, já que tal intromissão é uma violação feita a nossa autonomia pessoal. Hoje, toda gente reconhece, pelo menos teoricamente, que nunca uma determinada forma de pensar nos deve ser imposta obrigatoriamente, ainda que em nome de uma autoridade moral. (DURKHEIM, 1975, p. 211).

Dessa forma, para o sociólogo, a liberdade consiste na prática da moralidade sem qualquer espécie de pressão e, se não desejaros as regras sociais, não estaremos sendo livres.

Sujeitamo-nos à moralidade, porque racionalmente compreendemos a sua necessidade. O consentimento esclarecido constitui o princípio da autonomia moral e a libertação da vontade individual arbitrária.

Considerando que as idéias de Durkheim vieram colaborar na organização da vida moderna, conforme Lara (2007), as mudanças da modernidade, nas esferas públicas e privadas fizeram com que muitas atividades tidas como eminentemente privadas, como historicamente havia sido a educação nas diferentes sociedades, fossem assumidas por especialistas da esfera pública. Assim sendo, “Educação” e “Educação Escolar” passaram a ter significados semelhantes nas sociedades modernas. Nesse sentido, comenta o autor citado, a educação como um todo estaria em crise a partir dessa constatação, por deixar de cumprir com sua atividade-fim que seria de formar pessoas autônomas com vistas à integração na sociedade para atuarem como cidadãos. Segundo ele, a educação encontrar-se-ia esvaziada por estar repetindo idéias sem sentido num ritual sem importância.

Para estabelecer os parâmetros da socialização acima referidos, temos, na sociedade, pessoas constituídas em autoridade. Portanto, o que é autoridade? pergunta-se Arendt⁴ (2007). Ou o que foi autoridade? Visto que, segundo ela, nos dias atuais, não mais conseguimos claramente conceituar autoridade, sendo esta uma função equivocada. O próprio termo tornou-se obscurecido por controvérsia e confusão. Argumenta a autora que uma crise constante da autoridade sempre crescente vem acompanhando o desenvolvimento do mundo moderno.

Para essa filósofa, é uma crise que se manifesta desde o início do século XX, pois

[...] os sintomas mais significativos da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDR, 2007, p.128).

⁴ Hannah Arendt foi a autora escolhida por ser contada entre os filósofos (embora não se intitulasse como tal), uma pensadora que se ocupou do ser humano como sendo essencialmente político. Serão enfocados, em especial, seus ensaios: “O que é autoridade” e “A crise na Educação” em que a autora apresentará suas idéias a respeito na necessidade da presença do adulto junto às crianças e jovens como aquele que lhes apresenta o mundo. Através de suas idéias, entende-se como pensar a convivência entre iguais e entre as diferentes gerações como é o caso da escola.

Ao chegar ao mundo, pelo nascimento, a criança será objeto e objetivo da educação, explicita Arendt. Ela é vista a partir de um duplo aspecto: é nova frente a um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação, constituindo-se um novo ser humano também em formação.

Mesmo estando entre as atividades mais elementares das sociedades, pontua Lara (2007), a educação jamais permanece tal qual é. Ela se renova constantemente através do nascimento, da chegada de novos seres humanos. Acrescenta que a partir do século XVIII desenvolveu-se uma crença impregnada das idéias de Rousseau, em que se acreditava que a educação havia se tornado instrumento político, constituindo-se também uma atividade política em si.

Segundo Arendt (2007), considerando essa dualidade a respeito da criança, a sociedade assume, pela educação, a responsabilidade pela vida e desenvolvimento do novo ser e sua permanência no mundo. O educador aparece então com um papel especial a ser desempenhado com múltiplas responsabilidades para com as crianças e jovens e em relação à sociedade. A missão educativa para com os novos seres humanos, para Arendt assim se delinea:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo o caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. (ARENDR, 2007, p.239).

Para a autora, tal responsabilidade pelo mundo, na educação, assume a designação de autoridade. Nesse sentido, se um educador recusa-se a assumir tal autoridade diante das novas gerações, “[...] significa que os adultos recusam-se a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as suas crianças [...]” (p.240). Um dos sinais mais evidentes da crise na educação é o desaparecimento desse senso comum nos dias atuais; uma não responsabilização dos adultos pela sua casa comum, o mundo.

Continua Arendt afirmando que, tanto nas áreas privadas como semi-privadas (pré-políticas), tais como na criação e educação dos filhos, a autoridade sempre foi naturalmente reconhecida como necessária, quer por uma questão natural de garantia de sobrevivência do jovem ser humano, quer por questões políticas de sustentação e garantias de que a civilização

de então continuaria por meio dos novos integrantes que a ela chegaram pelos novos nascimentos.

Dessa forma, os tecidos sociais da autoridade foram sendo tramados pelas relações políticas inspiradas nas relações “naturais” que vinham sendo estabelecidas tanto entre adultos e crianças, como pela relação entre mestres e alunos (inspiração de origem pré-política). Ao constatar o esgarçamento deste tecido social, pode ser identificada aí uma ruptura das metáforas e modelos que foram sendo transportados ao longo dos tempos, com reflexos diretos no campo que as cunhou, a Educação. (LARA, 2007, p.6).

Ruptura essa, que vem provocando, de acordo com o autor citado, uma passagem para novas relações políticas no seio da sociedade contemporânea. Tal mudança para novas relações políticas vem deixando um vácuo de significados que abre espaço para práticas as quais abandonam os velhos significados, no entanto, sem colocar novos em seu lugar, dificultando uma definição para esse termo nos tempos atuais. Essas conseqüências são observadas tanto no dito currículo oculto⁵, como nos demais campos do currículo e nos espaços do político e do social.

Arendt estabelece que “[...] somos tentados e autorizados a levantar a questão sobre este tema por ter, a autoridade, desaparecido no mundo moderno [...]” (2007, p.127). O apagamento das figuras de autoridade apresenta especificidades para a época atual, pois ao valorizar o passado com seu conjunto de valores, a autoridade representou estabilidade e garantia de continuidade para as sociedades ocidentais por meio dos “[...] sentimentos de permanência e durabilidade [...]” (p.131), tão caros aos humanos diante da precibilidade do mundo.

Faz-se necessário, então, um percurso histórico que trate da delimitação do conceito de autoridade tal como é entendido no sentido mais usual no Ocidente, no seu pensamento político. Nesse sentido, Arendt (2007) procura desfazer uma das confusões mais primárias em relação à autoridade: confundi-la com poder, violência ou persuasão⁶. Segundo ela,

[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um

⁵ Aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino. Tudo aquilo que indubitavelmente se aprende na escola, mas que não se pode classificar nos compartimentos das disciplinas, não tem aparecido e tampouco tem sido objeto de avaliação explícita (ZABALA, 1998, p.31).

⁶ Esse conceito é aprofundado por Habermas em seu artigo “O conceito de poder em Hannah Arendt”.

processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDR, 2007, p. 129).

Segundo a filósofa, o conceito de autoridade, no Ocidente, encontrou duas diferentes formas de apresentação, conforme sua finalidade: assumiu forma de persuasão ao lidar politicamente com as questões públicas da polis e se expressou na forma de violência ao tratar com o estrangeiro. Dessa forma, o que verificamos na modernidade, pela perda da autoridade é, mais uma vez, o final do “ciclo platônico” que já havia atingido a religião e a tradição como veremos a seguir.

Segundo a autora, podemos dizer que historicamente o fenômeno dessa crise relaciona-se com três questões: relativas à tradição, à religião e à autoridade. A autoridade foi a que mais resistiu ao desgaste, ou seja, mostrou-se como elemento mais estável.

A crise da tradição está diretamente ligada à memória e à profundidade. Perdendo a tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos tempos. Sem esquecer que esse fio foi também a cadeia que aguilhoou às sucessivas gerações a aspectos do passado. O risco da perda da historicidade influencia diretamente na dimensão da profundidade da existência humana. “Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.” (ARENDR, 2007, p.131).

Ocorre algo análogo com a perda da religião. Na verdade, somente a crença, mas não a fé, possui uma inerente afinidade com a dúvida, levantada pela crítica dos pensadores dos séculos XVII e XVIII e é constantemente exposta a ela. Mas como não admitir que também a fé, protegida por séculos pela religião, suas crenças e dogmas, não tenha sido gravemente ameaçada pelo que é na realidade apenas uma crise da realidade institucional?

Pois a autoridade, assentando seu alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento. Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou a mudar desde então, a se transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo protéico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. (ARENDR, 2007, p.131-132).

Arendt (2007) localiza o surgimento da palavra e conceito de autoridade com os romanos, pontuando que o termo não existiu sempre. Na sociedade grega, Platão e Aristóteles tentaram introduzir a definição do que esta figura representava a eles. Existiam dois tipos de governo: um em nível público-político e outro relativo à esfera privada no âmbito da

administração doméstica. O governo conhecido na *polis* era absoluto, o tirano governava por meio da violência, necessitando proteger-se do povo por meio de uma guarda pessoal. O tirano, na verdade, segundo a opinião pública grega, destruía a esfera pública da *polis*. “Uma *polis* pertencente a um homem não é uma *polis* [...]” (p.143). Havia a privação da participação política que era considerada a essência da liberdade.

Na ausência de uma referência pública de autoridade, Platão e Aristóteles buscaram na esfera doméstica a imagem da autoridade. No entanto, o chefe de família governava como um déspota, dominando sobre os membros da família e escravos através da coerção. Estava, portanto, privado da liberdade, deveria abandonar o espaço do lar para encontrar a liberdade entre os pares da *polis*. Nem o déspota, nem o tirano poderiam ser chamados de homens livres. Dessa forma, as leis erigidas foram forjadas a partir do universo doméstico sendo elas também de cunho despótico. “A lei é o déspota dos governantes.” (ARENDDT, 2007, p.144). E é importante observar que em Roma, na crise do Império dos últimos séculos, foi introduzido o termo *dominus* que tinha o mesmo significado que o grego “déspota”.

A autora revela também que o conceito de autoridade começa a despontar na *República* de Platão onde ele confrontou a idéia de sociedade grega com um utópico governo da razão na pessoa do rei-filósofo. Essa idéia foi questionada por não ser o rei dado à filosofia e sim governar segundo seus próprios interesses. Além disso, o filósofo governaria não por amor a polis, mas por amor à filosofia e por busca de segurança própria. No entanto, o “[...] desenvolvimento do pensamento político grego clássico foi pautado pela busca da condição política a partir da qual os homens pudessem ser conduzidos sem o uso de meios externos violentos e sem a perda da liberdade, o que caracterizaria a situação de autoridade.”, completa Lara (2007, p.10).

Perseguindo o resgate do conceito de autoridade, Arendt (2007) relata que após a morte de Aristóteles, Platão se dá conta de que a coerção não é suficiente para governar e convencer as massas. “[...] o problema a respeito da coerção pela razão, contudo, está em que somente a minoria se sujeita a ela, de modo que surge o problema de assegurar com que a maioria, o povo que constitui em sua própria multiplicidade o organismo político, possa ser submetida à mesma verdade” (p.147). Assim, ao indicar as verdades, principalmente as mais evidentes, ou seja, as mais fáceis de serem comprovadas e entendidas pelas pessoas como sendo motivadoras das ações humanas sem que se tivesse que recorrer à coerção pela

violência, mas pela evidência, Platão vai criando seu conceito de razão, sendo esta apontada como sendo a esfera de liberdade pela qual o homem deveria movimentar-se.

No entanto, infere Lara (2007), “[...] o grande problema do império da razão como mola propulsora das ações humanas está na condição de que, de fato, as verdades evidentes o são para poucos.” Para a uma grande maioria da população há necessidade de outros meios de convencimento e deve-se evitar que seja usada a violência. “Esse é o principal impasse da filosofia política de Platão [...]”, afirma Arendt (2007, p.147), e é resolvido a partir do mito final das recompensas e das punições na vida futura. Esse dilema foi ultrapassado por meio do uso de contos bastante longos acerca da vida futura, com recompensas e punições através dos quais ele “[...] esperava que o vulgo acreditasse literalmente e cuja utilização recomenda, portanto, a atenção da elite na conclusão da maioria de seus diálogos políticos.” (p.147). Esses contos tiveram enorme influência na imagem do inferno no pensamento religioso e foram utilizados com fins políticos. São um engenhoso artifício para conseguir a obediência daqueles que não se sujeitavam ao poder coercivo da razão sem o efetivo uso da violência externa.

Na busca de modelos para a relação de autoridade sem violência Platão utilizou figuras como o timoneiro e seus passageiros, o pastor e suas ovelhas, o médico e seus pacientes, mas foi na figura do senhor e seus escravos que parece ter encontrado o fundamento do conceito. O senhor sabe o que deve ser feito, o escravo não sabe, devendo então ter um comportamento de concordância por admitir não saber o que precisa ser feito (atitude passiva na educação hoje por parte dos alunos).

Na alegoria da caverna, o filósofo sai para contemplar a verdade, a beleza, a bondade. Mas os homens que estão envolvidos nas sombras dos negócios humanos, pela fala, a *léksis*, o homem comum deve sair da caverna por seu próprio interesse. São humanos na medida em que também querem ver, embora permaneçam iludidos por sombras e imagens. Em questão de critério, o que essa solução de Platão estabelece é a supremacia do ver sobre o fazer e o da contemplação sobre o falar e o agir. Assim, “[...] a dominação dos negócios humanos por algo exterior ao seu próprio âmbito, justifica-se não apenas por uma prioridade absoluta do ver sobre o fazer e da contemplação sobre o falar e o agir, mas, também, pela pressuposição de que o que faz dos homens humanos é o anseio por ver” (ARENDDT, 2007, p. 155). Advém daí, segundo Lara (2007), a idéia de que basta que os professores melhorem sua formação

acadêmica para que a finalidade de sua atividade, que de modo geral, deveria ser poder ajudar na formação de melhores seres humanos para o convívio social, fosse alcançada.

Tentando dar um passo à frente, Aristóteles procura esclarecer os termos em torno do governar e ser governado não atribuindo capacidades ditatoriais da razão como o fez Platão. Sustenta o conceito de liderança que vai localizar-se na superioridade do perito sobre o leigo. Foi o primeiro a recorrer ao objetivo de estabelecer o governo no trato com os assuntos humanos, à “natureza”, estabelecendo assim “[...] a diferença entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governados e outros a governarem” (ARENDDT, 2007, p. 157). É importante lembrar que Aristóteles defendia “[...] a *polis* como comunidade de iguais, visando a uma vida que é potencialmente melhor [...]”; no entanto, o patriarca, que governava a partir da esfera privada, não reconhecia a diferença entre ele e seus familiares e escravos, mas somente o espaço de igualdade entre os cidadãos da *polis* que ele ocupava.

A relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional e nessa educação nada mais é implicado a não ser o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais. Daí, talvez a compreensão do prolongamento de relações familiares para a educação conforme Freire (1993), em que o professor pode cair na cilada da confusão dos papéis. Mas, acrescenta Arendt, que a autoridade só pode ter caráter educacional “[...] se admite que os antepassados representem um exemplo de grandeza para as gerações subseqüentes, que eles são os maiores, por definição [...]” (ARENDDT, 2007, p. 161). Caso contrário, corre-se o risco de se exercer pura dominação sobre as jovens gerações.

Ainda dentro do seu próprio ensaio, Arendt traz a idéia da autoridade romana ligada à **fundação**, ressaltando que desde o início da República até, virtualmente, o fim do império encontra-se presente a convicção do “caráter sagrado da fundação” (p.162), significando que a partir do momento em que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações. Ela mostra a distinção entre os gregos e os romanos no sentido de que os gregos fundavam a *polis* em qualquer lugar do mundo e os romanos jamais conseguiram repetir a fundação da sua primeira *polis*. Somente os romanos estavam enraizados no solo, “[...] por isso a palavra pátria deriva seu pleno significado da história romana.” A autora alemã vai discorrendo como muito do sentido ocidental da autoridade está profundamente ligado à idéia da fundação e simultaneamente à religião institucional. Já com a crise moderna destes conceitos, percebemos a influência direta no significado da autoridade.

Nesse sentido, diferentemente da religião grega, a religião romana tem o mais profundo sentido de re-ligar o presente com o passado, no que, ser religioso significava ligar-se ao passado, ou seja, ao esforço de fundar para a eternidade. Foi nesse contexto que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originalmente.

A palavra *auctoritas* derivada do verbo *augere* (aumentar), e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais obtinham por descendência e transmissão daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores. A autoridade dos vivos era sempre derivativa [...] da autoridade dos fundadores que não mais se contavam no número dos vivos. A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos. *Moribus antiquis res stat Romana virisque* – nas palavras de Ênio. (ARENDDT, 2007, p. 164).

Tal poder exercido pela autoridade fica mais claro contrapondo o termo *auctor* (autor) a artífice. Nessa contraposição, o artífice é apenas o que faz uma obra, ao passo que

[...] autor não é aqui o construtor, mas aquele que inspirou toda a empresa e cujo espírito, portanto, muito mais do que do que o efetivo construtor, se acha representado na própria construção. Distintamente do *artifex*, que tão somente o fez, é ele o verdadeiro 'autor' do edifício, vale dizer seu fundador; com ele tornou-se um aumentador da cidade.” (ARENDDT, 2007, p.164).

Paralelo a essa idéia da autoria, Machado (2008) ao tratar sobre a coação em relação à autoridade vai nos dizer que a busca da compreensão das dinâmicas das ações coletivas, daquelas ações que realizamos com os outros e as ações individuais em que manifestamos nossa vontade e nossa consciência conduzem a uma bifurcação:

Numa das vertentes teríamos a idéia de projeto como condição de possibilidade de uma ação consciente. Uma ação consciente é sempre antecipada, prefigurada, projetada. A idéia de projeto traduz, pois, a engenharia ou a arquitetura da ação, tanto individual quanto coletiva. Na outra vertente teríamos a articulação entre as idéias de coação legítima, associada ao exercício de uma autoridade, e a de coação ilegítima, associada à coerção e à violência. Na primeira das vertentes, o projeto como antecipação da ação, condição de possibilidade de um fazer consciente, abre as portas para uma articulação entre o interesse pessoal e o interesse coletivo que constitui o cerne da idéia de cidadania [...] Na outra, a coação legítima, deslizando suavemente para a coação consentida, que caracteriza propriamente a idéia de autoridade. (MACHADO, 2008, p. 17).

Arendt (2007) descreve os tipos de regimes governamentais, fazendo distinções entre eles e especificando cada um. Destaca a confusão entre restrição de liberdade nos regimes autoritários, a abolição das liberdades nas tiranias e ditaduras e a total eliminação da

espontaneidade, ou seja, de qualquer elementar manifestação da liberdade humana exigidas somente nos regimes totalitários.

Segundo ela, a confusão clássica está em identificar o totalitarismo com o autoritarismo e ver tendências totalitárias em toda limitação autoritária. A diferença entre tirania e governo autoritário está em que o tirano governa segundo seus próprios arbítrios; ao passo que mesmo os piores governos autoritários são limitados por leis. A origem da autoridade nos autoritarismos está em uma força que é superior ao seu próprio poder. É sempre dessa fonte externa, que transcende a esfera política, que deriva sua “autoridade”; o que legitima a autoridade por meio da qual o poder se confirma.

Como imagem do governo autoritário, Arendt propõe a pirâmide que funciona especificamente para o tipo cristão organizado a partir da idade média.

A pirâmide, com efeito, é uma imagem particularmente ajustada a uma estrutura governamental cuja fonte de autoridade jaz externa a si mesma, porém cuja sede de poder se localiza em seu topo, do qual a autoridade e o poder se filtram para a base de maneira tal que cada camada consecutiva possua alguma autoridade, embora menos que a imediatamente superior, e onde precisamente devido a esse cuidadoso processo de filtragem, todos os níveis, desde o topo até a base, não apenas se acham firmemente integrados no todo, mas se inter-relacionam como raios convergentes, cujo ponto focal comum é o topo da pirâmide, bem como a fonte transcendente de autoridade acima dela. (ARENDR, 2007, p. 135).

A forma de governo autoritária é posta como a menos igualitária de todas, visto que, nas tiranias, o tirano governa sozinho. É um contra todos e todos os que ele oprime são iguais, igualmente desprovidos de qualquer poder.

Exemplifica ainda a função da religião na vida social, de modo que, a partir dos questionamentos às crenças religiosas, outras crenças foram adotadas. Há nos relatos das Ciências Sociais a constatação de que a religião é uma necessidade humana. Passou-se a tentar viver sem a crença expressa em uma religião, no entanto, originaram-se crenças noutros objetos que, por sua vez, colocaram-se no lugar da antiga religião. Então, constata a autora: “[...] o que quer que preencha a função de uma religião é uma religião.” (p.140). O mesmo argumento é usado referindo-se à autoridade – se a violência tem a mesma função que a autoridade – faz com que as pessoas obedeçam - a violência, então, passa a ser autoridade.

Arendt (2007) explicita especificamente como o cristianismo, a partir do século V, quando este assumiu responsabilidades políticas que lhe estavam sendo entregues pelo ocaso do império romano e vê que deve lidar com a multidão de uma maneira única decidindo

assumir como estratégia a persuasão. Foram resgatadas as idéias de Platão acerca de parábolas e alegorias como meio de tornar a verdade auto-evidente e, dessa forma, persuadir os cidadãos a respeito da existência do inferno que os faria comportarem-se como se eles conhecessem a verdade. Um plano de liderança através de recompensas e punições. Segundo Arendt, pode-se afirmar que exatamente a assimilação da figura do inferno, que fora transformada em um elemento político revestido com a aura religiosa, o que permitiu ao Cristianismo uma autoridade superlativa com ascendência em relação aos demais poderes terrestres com quem passava a ter que manter relações seculares.

Na modernidade, o medo do inferno vai se esvaziando, por mais que ainda se mantivesse presente no pensamento de alguns nos séculos XVIII e XIX. Esse fato é tão significativo em nosso tempo que não parece ter volta.

Superficialmente falando, a perda da crença em existências futuras é politicamente, senão espiritualmente, a distinção mais significativa entre o presente período e os séculos precedentes. E essa perda é definitiva. Não importando quão religioso o nosso mundo possa tornar a ser, ou quanta fé autêntica ainda exista nele, ou ainda quão profundamente nossos valores morais possam se enraizar nos nossos sistemas religiosos, o medo inferno não está mais entre os motivos que impediram ou estimularam as ações de massa. (ARENDR, 2007, p. 180).

Em relação à religião, pontua ainda que a introdução do inferno platônico no corpo das crenças cristãs fortaleceu a tal ponto a autoridade religiosa que esta poderia esperar triunfar a qualquer contenda com o poder secular. Mas o preço pago por essa força suplementar foi a diluição do conceito romano de autoridade, permitindo que um elemento de violência se fizesse presente ao mesmo tempo na própria estrutura do pensamento religioso e na hierarquia eclesiástica.

Comentando Arendt, afirma Lara (2007, p.27) que “[...] a fenda conceitual deixada pelo pensamento de Maquiavel, apoiada no esfacelamento da tradição intelectual deixou o pensamento político sem categorias suficientemente abrangentes para lidar de forma apropriada com as experiências inéditas do século XX.” Assim sendo, a partir da idéia de que o novo se instala pela destruição do velho, podemos entender como o século XX encontrou, na violência, sua forma de fazer política, principalmente pela “Nova Esquerda”.

De acordo com Lara, vemos o conceito de violência sendo usado como manifestação do poder, pela forte penetração da violência no campo político, a qual exige obediência a um comando. Esse movimento favorece a instalação da confusão conceitual entre violência, poder e autoridade, que são realidades totalmente diferentes, como aponta Arendt

O **poder** corresponde à habilidade humana, não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade, nos referimos ao fato de que ele foi empossado por certo número de pessoas para agir em seu nome. [...] Em seu uso corrente, quando falamos em um “homem poderoso” ou de uma “personalidade poderosa”, usamos a palavra “poder” metaforicamente; aquilo a que nos referimos sem a metáfora é o “vigor.” (ARENDDT, 1994, p.36).

O vigor, inequivocamente, designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. Força, que frequentemente empregamos no discurso cotidiano como sinônimo de violência, especialmente se serve com um meio de coerção, deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às “forças da natureza” ou à “força das circunstâncias”, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais. Autoridade, [...] pode ser investida em pessoas – há algo como autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre crianças e seus pais, entre aluno e professor, ou pode ser investida em cargos como no Senado romano, ou em postos hierárquicos da Igreja. Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. A violência distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados como o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. (ARENDDT, 1994, p.37).

O que restou do conceito de autoridade para a educação, entre outras, foi a crença acentuada na idéia de progresso, até mesmo uma noção de que o progresso é ilimitado. Segundo Arendt (1994), o progresso confere uma perturbadora questão: e o que faremos agora? A resposta em seu grau mais primário é a seguinte: desenvolvamos o que já temos em algo melhor, maior. Essa provável irracionalidade do conceito de progresso ilimitado foi suportada pelos avanços científicos de caráter universalista que sempre apoiaram a idéia de que a esfera racional-científica daria conta de todos os conflitos humanos a qualquer tempo e lugar, ou seja, todas as aflições humanas encontrariam uma resolução equivalente no desenvolvimento científico que, enfim, produziria todos os tipos de remédios e apaziguamentos necessários.

Alerta Hannah Arendt que o modelo do progresso nos coloca um grave risco: se considerarmos o progresso como um desenvolvimento linear e contínuo, então a violência e seus defensores terão razão em sua prática como única forma de ruptura da realidade, no intuito de criar o novo. No entanto, se acreditarmos que a condição humana não seja resultante de um mero desenvolvimento cronológico, mas sim da capacidade humana de agir em liberdade, então a violência poderá ceder lugar ao poder e à autoridade em seus verdadeiros significados políticos.

Influenciado pelo modelo do progresso, Max Weber acredita na força da autoridade, definindo assim quatro tipos de autoridade, conforme a legitimidade de cada uma.

A autoridade tradicional fundamenta sua legitimidade no caráter sagrado da tradição. Ela se baseia nos valores costumeiros, historicamente constituídos como justificativa de um poder por esse próprio poder e por sua transmissão hereditária. A dominação tradicional seria uma referência que exige reverência. Um educação autoritária e possessiva usada por ditadores como Hitler ou a autoridade do “eterno ontem”, ou seja, aquela dos costumes santificados por sua validade imemorial e pelo hábito de respeitá-los enraizado nas pessoas[...]. *A autoridade carismática* provém de uma personalidade que tem uma “aura” extraordinária. A dominação carismática baseia-se nos poderes excepcionais, às vezes sacralizados de um indivíduo salvador ou guia [...]É o poder ‘carismático’ que o profeta exercia, ou - no campo político – o chefe de guerra escolhido, o soberano, o grande demagogo, ou o chefe de um partido político [...]. *A autoridade legal* ligada ao poder de um direito abstrato e impessoal, que se refere à função e não à pessoa, é o juridismo. *A autoridade racional*, que pode se exercer por valor e por convicção ou, então por cuidado com a eficácia. É o cientificismo ou o tecnocracismo. (WEBER apud GUILLOT, 2008, p. 150-151).

Já Alexandre Kojève⁷, de forma semelhante a Hannah Arendt, vai em busca do reconhecimento. Aponta que “[...] toda autoridade suscita a questão de saber por que ela existe, quer dizer, por que é reconhecida... e as respostas dadas a estas questões são diversas, a cada uma delas correspondendo um tipo particular de autoridade.” (KOJÈVE, 2004 apud MACHADO, 2008, p.47).

Quatro seriam os tipos “puros” de autoridade que o autor mapeou sendo que estes tipos se misturam dependendo do contexto; a autoridade do **pai**; autoridade do **chefe**; autoridade do **mestre** e a autoridade do **juiz**. Cada tipo corresponde a um espaço e a um tempo, a uma forma de atuação, mas, embora se saiba que os tipos frequentemente se superpõem ou se interpenetram, é importante distinguir os elementos fundadores de cada tipo.

A autoridade do pai, para o autor, está associada à intransferível responsabilidade de trazer ao mundo sua cria. Ter um filho representa uma permanente necessidade de responder por ele. É semelhante à do autor sobre sua obra, à dos mais velhos sobre os mais jovens, da tradição em salvaguardar os costumes. A coação consentida e legítima que deriva da responsabilidade assumida, como no exercício de qualquer autoridade, equilibra-se sutilmente sobre o fio da navalha que separa, de um lado, o autoritarismo e a invasão dos limites que

⁷ Alexandre Kojève - sobrinho do pintor Kandinsky é um filósofo Francês de origem russa, estudioso de Hegel. Seus seminários de 1933 - 1939 influenciaram toda uma geração de pensadores franceses de sua época. Ele procurou mapear as dimensões básicas que o fenômeno da autoridade ocupa, procurando expressar cada uma de suas formas de manifestação numa composição de tipos fundamentais como o fez Weber. (KOJÈVE, Alexandre. **La notion de l'autorité**. Paris: Gallimard, 2004).

fundam a personalidade dos filhos, e do outro, a prevaricação, ou o abandono decorrentes de uma abdicação em educar, ou de não coagir, respeitando os referidos direitos.

Já a autoridade do chefe, segundo Kojève, apud Machado (2008) está diretamente relacionada à realização efetiva da ação que intenta. As ações representam iniciativas, tomadas de decisão, para isso, o papel das lideranças, dos chefes parece fundamental. Isso pressupõe uma estrutura hierárquica. A autoridade do chefe decorre mais da necessidade de serem assumidas as responsabilidades relativas à tomada de decisão. O tempo da autoridade do chefe é o momento presente: é necessário decidir, dar a última palavra agora.

Para o referido autor, a autoridade do mestre refere-se à responsabilidade e ao risco inerente de quem inicia algo em alguém tendo como base e objetivo o conhecimento, a competência, os valores, a sabedoria. Embora a relação mestre/discípulo transcenda em muito a relação da Educação formal, a referência básica para caracterizar essa relação de autoridade é a relação professor/aluno. Compete ao educador antecipar as ações, prefigurar as conseqüências dessas, projetar o futuro e ir orientando a construção da consciência crítica do estudante. A autoridade do mestre é a de quem aponta caminhos responsabiliza-se pelos riscos inerentes, recordando ser uma das funções da Educação, do verbo latino *ducere* (conduzir), ainda que não se resuma nisso. O tempo do mestre reporta-se então ao futuro.

A autoridade do juiz é a do mediador, a de quem arbitra, de quem conhece as leis, acredita na justiça como um valor maior, sendo capaz de situar-se além dos interesses pessoais dos envolvidos. Como a responsabilidade do julgamento é muito grande, muitos se acomodam assumindo atitudes de quem não precisa assumir responsabilidades pelas ações dos outros. A aceitação da autoridade do juiz está associada à idéia de justiça. A perspectiva temporal do juiz não é o imediatismo do chefe, não emana do passado com suas tradições como a do pai, nem a de quem projeta o futuro como é o caso do mestre. A autoridade do juiz funda-se nos valores, na coerência acima dos interesses pessoais, portanto, na idéia de eternidade.

Mas poderíamos nos perguntar, como surge a autoridade? Qual seriam as possíveis trajetórias de uma pessoa até que venha a ser reconhecida como autoridade? Conforme Moscovici (2005, p.126), “[...] líder é a pessoa dentro de um grupo à qual foi atribuída, formal ou informalmente, uma posição de responsabilidade para dirigir e coordenar as atividades relacionadas à tarefa. Sua maior preocupação prende-se à consecução de algum objetivo

específico do grupo.” A maneira pela qual uma pessoa numa posição de líder influencia as demais pessoas no grupo é chamada de estilo de liderança.

Covey (1996) amplia este cenário ao afirmar que existe uma diferença fundamental que denomina de novo paradigma entre a gerência e a liderança; considera que os gerentes seguem os paradigmas vigentes, em que as pessoas são vistas ainda como objetos ou peças de uma engrenagem. Já os líderes vão além, revelando e identificando premissas e motivações nas outras pessoas, fazendo-as emergir, o que requer sinergia, que é sinônimo de cooperação e qualidade de relacionamento e empatia do ato de ouvir e de emitir visões e opiniões baseadas no respeito ao outro.

Segundo Moscovici⁸ (2005) não existe comprovação de que traços de personalidade específicos garantem a liderança, o que ocorre é a verificação de traços de eficiência de liderança. O conceito de eficiência de liderança se baseia no fato de que as características que colocam um indivíduo em posição de liderança podem ser bem diferentes das que o tornam um líder eficiente depois de estar no posto. A eficiência de liderança se mostra principalmente quando o líder é sensível às transformações de seus grupos e flexível na adaptação de seu comportamento a novas exigências.

Se o conceito de liderança é um conceito de relação interpessoal, a noção de poder está implícita no processo de influência social que caracteriza essa relação. A estrutura de poder ou influência social marca posições de diferenciação que podem ser percebidas como fixas ou mutáveis absolutas ou questionáveis, a depender do tipo e composição do grupo, do estilo de liderança e do tempo de interação. Para a autora

O poder consiste na capacidade de uma pessoa conseguir que outra pessoa ou grupo aja da forma desejada pela primeira. A pessoa com poder modifica o comportamento dos outros, manipula os outros à sua vontade. O poder está intimamente ligado, relacionado ao processo de influência social. Quando uma pessoa influencia outras nos seus pontos de vista e nas suas ações, esta pessoa tem poder. Este lhe é conferido pelas outras pessoas que a percebem como detentora de um atributo especial, como capaz de influenciá-las. São os próprios influenciados que atribuem poder ao influenciador, pelo processo da percepção, em decorrência de múltiplos fatores cognitivos e emocionais. (MOSCOVICI, 2005, p.136).

⁸ Fela Moscovici é psicóloga e consultora organizacional. É fundadora e didata mestra da Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos e autora de diversas obras nessa área.

Ela observa que uma liderança pode valer-se de diferentes fontes para exercer o seu poder. Muito difundida em psicologia social, a classificação de French e Raven (1959) indica seis bases principais de poder:

O poder legítimo é chamado autoridade e é atribuído por uma organização formal. A relação chefe-subordinado é uma relação de poder legítimo inquestionável. O que se pode questionar, eventualmente, é a modalidade do exercício desse poder, de forma mais ou menos autoritária.

O poder de coerção consiste na capacidade de aplicar punições ou fazer ameaças de punição, freqüentemente associada ao poder legítimo. Ameaças de retirada de afeto, de reconhecimento ou de consideração, censuras, afastamento, diminuição de atenção e de comunicação constituem exemplos de poder de coerção nas relações interpessoais.

O poder de recompensa consiste na capacidade de atribuir recompensas ou acenar com elas, sob forma de promessas, também amplamente ligado ao poder legítimo. A recompensa, por exemplo, pode ser afetiva sendo expressa por promessas explícitas ou implícitas e ações tais como elogios, olhares, sorrisos, abraços, aproximação, aumento de interação e de comunicação.

O poder de referência expressa uma relação psicológica de identificação com um modelo social. Há pessoas que exercem esta forma de poder por meio de uma liderança fortemente carregada de apelos emocionais, tornando-se "modelos ou ídolos". A história tem mostrado figuras de líderes carismáticos nos âmbitos religiosos, sociais, políticos, artísticos/culturais cujo poder de referência determina profundas mudanças na sociedade.

O poder de conhecimento é exercido através da apropriação de um determinado campo de saber ou assunto. É a influência do especialista, do perito, que os outros respeitam e cujas opiniões e diretivas são acatadas. O poder de informação constitui um modo de influenciar os outros por meio de retenção ou de transmissão parcial de informações.

A autoridade, portanto, “[...] é o poder legitimado socialmente. Uma pessoa que recebe a incumbência formal/legal de manipular os outros, têm o direito reconhecido de exigir dos outros certas formas de conduta por ela propostas.” (MOSCOVICI, 2005, p.136).

No entanto, quando nos referimos ao modo de pensar moderno, imbuídos da influência dos teóricos de nossa época, nos vem à mente o que diz o filósofo alemão: “Raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes; apenas obedeci.” (KANT, 1974, p.4).

Tendo em mente o fato de ser governado, realidade pela qual todo e qualquer ser humano passa, Michel Foucault pesquisou entre outros temas as condições do governo das pessoas, o sistema de punição e a questão do poder.

Na aula sobre governamentalidade, Foucault (1979), partindo da Antiguidade e da Idade Média, vai dizer que sempre existiram conselhos e tratados orientando como se comportar e como exercer o poder, como ser aceito e respeitado pelos súditos, conselhos para amar e obedecer a Deus. No entanto o governo do soberano tinha direito de vida e de morte sobre as pessoas e a regulação dos comportamentos era feita por meio de leis e de sanções. Em torno do século XVI, até o século XVIII surgem vários tratados a respeito da arte de governar. O problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica, perpassou a Idade Média e foi de certa forma, absorvido pelo Estado Moderno. Surge a questão de “[...] como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível.” (p.277). Lembra o autor, que a arte de governar, nesse período, tinha o seguinte princípio: aquele que quisesse governar o Estado deveria primeiro, saber governar a sua família, ou seja, a família era o referencial da arte de governar.

A partir da necessidade de controlar a população, a sociedade moderna criou o poder disciplinar como descrito a seguir

Nas sociedades modernas, os poderes se exercem através e a partir do próprio jogo da heterogeneidade entre um direito público da soberania e o mecanismo polimorfo das disciplinas. O que não quer dizer que exista, de um lado, um sistema de direito, sábio e explícito – o da soberania- e de outro, as disciplinas obscuras e silenciosas trabalhando em profundidade, constituindo o subsolo da grande mecânica do poder. Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito, o discurso da disciplina é alheio ao da lei da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será do da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico. (FOUCAULT, 1979, p. 189).

No entanto, além do efeito negativo das disciplinas como a sujeição e docilização dos corpos, Foucault vai acenar para a oportunidade de subjetivação e de empoderamento que surge desde estas práticas. Dessa forma, a importância que as relações de poder disciplinares desempenham baseia-se no fato de haver também um aspecto positivo, excluindo desse

aspecto, juízo de valor moral. A tese fundamental que surge é o fato de que o poder é produtor de individualidade. O indivíduo então é uma produção do poder e do saber.

Machado (1979), na introdução de *Microrfísica do Poder*, explica essa tese da seguinte forma: tornou-se comum definir o poder capitalista como algo que massifica e descaracteriza o sujeito; “[...] o que implica a existência anterior de algo como uma individualidade com características, desejos, comportamentos, hábitos, necessidades que seria investida pelo poder e sufocada, dominada, impedida de se expressar.” (p.xix). Na verdade não foi isso que aconteceu. Agindo sobre a massa desordenada e confusa, o poder disciplinar teria feito “[...] nascer uma multiplicidade ordenada no seio da qual o indivíduo emerge como alvo de poder.” (p.xix). Ou seja, toda forma de isolamento, seja nas prisões, nos hospitais, nas escolas, na Igreja (pela confissão), teria feito surgir dispositivos de individualização. Dessa forma, a ação sobre o corpo, o controle dos gestos, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, tudo isso fez com que aparecesse pela primeira vez na história esta figura singular – o sujeito como produção do poder. Resumindo, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica.

No dizer de Foucault sobre o lado positivo do poder

Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos em nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos esses vínculos. É por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos do poder, me parece muito insuficiente, e talvez até perigosa. (FOUCAULT, 1979, p.148).

Por outro lado, nem todo poder disciplinar gera subjetividade. Há muita passividade e anulação do sujeito produzidas a partir da repressão e do disciplinamento. Portanto, há que se considerar a posição de Michel Foucault (2002) em que questiona sobre quem é o sujeito:

Não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (FOUCAULT, 2002, p.29).

Retomando o aspecto da produção de subjetividade através do poder- saber Foucault (1979) define que

[...] o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. [...] Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder; é um dos seus primeiros efeitos. O indivíduo é o efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através dos indivíduos que ele constitui. (FOUCAULT, 1979, p.185).

Posto que ao educador caiba a função de gerenciar ou organizar os grupos, a sua função pode ser aproximada às representações do intelectual

O intelectual não tem mais que desempenhar um papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise [...] Trata-se, com efeito, de ter do presente uma concepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes a que estão ligados os poderes [...] onde eles se implantaram. Em outros termos, fazer um sumário topográfico e geológico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer. (FOUCAULT, 1979, p.151)

Segundo Guillot (2008) como Nietzsche proclamou a morte de Deus; Foucault, a morte do sujeito; Renaut (2004) indica “O fim da autoridade”. O lugar da autoridade foi esvaziado pelas conquistas da modernidade. Ou seja:

[...] mesmo o lugar do poder exercido pelos pais é assim concebido como destinado, em cada história individual, a esvaziar-se daqueles que o ocupam de forma apenas provisória e temporária para ser ocupado por novos ocupantes que vão ser aqueles dentre os cidadãos que têm a cargo o governo da cidade. Ocupantes, também eles, de resto, igualmente provisórios e temporários, uma vez que são regularmente submetidos, para exercer seu próprio poder, à aprovação e logo à eventual desaprovação dos seus concidadãos. (RENAUT, 2004, p.42).

O esvaziamento do espaço de autoridade, segundo o autor, deu-se em função do avanço das ciências sociais, da preocupação do Estado em garantir que os cidadãos pudessem usufruir mais livremente dos direitos conquistados, incluindo o direito de moldar como bem entender o seu eu interior. Assim sendo,

os Estados devem doravante preocupar-se muito mais em evitar inúteis “restrições à liberdade” que constituam ameaça à vida privada dos cidadãos e impor a si próprios limitar o mais possível a extensão e a força de sua acção. Nesta lógica, todo o Estado verdadeiramente moderno concebe-se, poderíamos dizer, como estando encarregue de organizar, limitando o seu poder, sua própria fraqueza, sem nessa medida renunciar – aí reside uma das antinomias mais temíveis da modernidade política – à única tarefa que é realmente sua: a de proteger os direitos que fazem com que os cidadãos sejam seres livres. (RENAUT, 2004, p. 43).

Segundo esse raciocínio, o autor nos leva a pensar que as repercussões para as funções de qualquer tipo de autoridade irão fazer-se sentir exigindo novas compreensões. Concluindo ele afirma que

o fim da autoridade não é, portanto o seu desaparecimento, e, por outro lado, significa ainda menos o desaparecimento do poder como tal. O que nosso percurso quis apontar e tentar medir corresponde antes ao fim dos dispositivos de poder organizados para funcionar prioritariamente através da autoridade, quer dizer sob a forma de um superpoder que já não vem limitar o reconhecimento de nenhum direito. (RENAUT, p.191).

Cientes do desaparecimento de certos dispositivos de poder, com efeito cascata nos vários níveis da sociedade, como descritos anteriormente, deduz-se a possibilidade da fragilização dos poderes vigentes ficando a provocação de saber o que fazer diante dos aborrecimentos causados por essa fragilização e que caminhos tomar.

Como educadore/as se nos impõe a responsabilidade de continuarmos a criar um futuro possível. Aliado/as aos sonhadores e pensadores de alternativas mais sustentáveis ao convívio humano, pretendemos empreender esforços para propor o resgate de uma autoridade ressignificada, como descrita, pensando, em conjunto, possibilidades de uma cultura educativa menos violenta. Para tanto, penso ser possível trilhar os caminhos dos referenciais teórico-metodológicos da educação para a paz, possibilitando a plantação de novos jardins onde cresçam juntos o conviver e o conhecer.

Historicamente falando, vemos muitos avanços no âmbito político e social, ao menos em termos de proposições e alternativas de convivência quando pensamos desde os governos absolutistas e autoritários até nossas democracias atuais. No entanto, as relações tanto nos níveis micro quanto macro, continuam marcadas pela desigualdade e violência. A violência está presente desde o ambiente familiar, passando pela escola e alcançando os mais assustadores índices em praticamente todos os espaços.

Nossas relações são marcadas por um histórico de dominação, reflete Eisler (2007, p.15).

Se observarmos esta história, vamos observar que muitos hábitos nossos – sejam eles de relacionamento com amigos, ou países estrangeiros – vêm de tempos passados, quando todos tinham que obedecer a “superiores” sem questionar. Nessas épocas, senhores feudais e chefes locais tinham poder de vida e de morte sobre seus “súditos”, como ainda têm em muitas partes do mundo. [...] se alguém ficasse no caminho de um nobre ou respondesse de forma insolente, sua vida corria perigo.

A autora cita a Arábia Saudita como país de hábitos dominadores e a Noruega como país em que as relações baseiam-se na parceria. Dois extremos, a partir dos quais podemos perguntar-nos sobre o porquê de cada um ter chegado aonde chegou.

As formas de relacionamento que se caracterizam pela dominação e violência estariam fazendo parte de nossa bagagem oculta? Se não, por que a sociedade como um todo se queixa da violência e com todo o aparato educativo não consegue livrar-se dela?

Filósofo francês e pesquisador da não-violência, Muller (2006, p.11) alerta que

(...) a não-violência ainda é um elemento estranho à cultura que herdamos. Os conceitos básicos nos quais nosso pensamento está estruturado e organizado deixam pouco espaço para a idéia de não-violência. A violência, por outro lado, é inerente ao nosso pensamento e comportamento. A não-violência ainda é um território inexplorado. Temos tanta dificuldade em apreender o conceito de não-violência, que frequentemente nos vemos inclinados a negar sua relevância.

Para Arendt (1994) a violência e sua glorificação, no século XX, explicam-se pela forte frustração da faculdade do agir humano no mundo contemporâneo, que “tem suas raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder, que seca as autênticas fontes criativas” (LAFER, 1994, p.8). Dessa forma, “[...] o decréscimo do poder pela carência da capacidade de agir em conjunto é um convite à violência.”

Na sua obra, *Sobre a condição humana*, Arendt (2008, p.8) afirma que “[...] é o discurso que faz do homem um ser político [...]”, ou seja, quando não se tem acesso à palavra, ou não se pode expressar através dela, automaticamente se parte para outras vias, incidindo com recorrência em atos violentos.

Muitas são as formas de se buscar entender as origens da violência juntamente com o desejo de não mais alimentá-la. Uma dessas formas podem ser as experiências pessoais como foi a de Hannah Arendt, Johan Galtung e tantos outros em maior ou menor grau. A partir do

seu testemunho como vítima das conseqüências da invasão nazista, Galtung (2003) decidiu dedicar-se ao estudo da paz, de métodos, políticas e estratégias para obtê-la. Ele questiona as origens da violência desde o que se entende por “natural” ou “normal” como norma, podendo-se acreditar que a violência seja algo natural como escreve: “A violência parece natural, a não-violência parece bizarra.” (GALTUNG, 2003, p.178). Tamanha é a familiaridade da convivência, principalmente do Ocidente com relações de violência. O autor aponta Gandhi como um “Caminho e Meta” para a conquista de relações não-violentas, o que não quer dizer ausência de conflitos, tampouco passividade.

Foi na tentativa de encontrar outros caminhos que não os da violência que uma série de estudiosos, pensando na formação das novas gerações, partiram em busca de uma educação para a não-violência de forma que, como afirma Guimarães (2005, p.17) “[...] o século XX colocou definitivamente o problema da paz, seja pela densidade das experiências que testemunhou, tais como o holocausto e a bomba atômica, seja pela efetividade do consenso que começou a operar, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.” Historicamente, o autor localiza os motivos mais evidentes para se pensar a paz e iniciativas decorrentes: Primeira Guerra Mundial em que juventude foi dizimada; Piaget (1896-1980) e Montessori (1870-1952) começaram a pensar em formas evitar a desgraça pela educação; Segunda Guerra Mundial; Fundação da UNESCO (1948) possibilitando várias iniciativas respaldadas no trecho de sua constituição: “Como as guerras nascem das mentes humanas, é nas mentes humanas que devem ser erguidas as defesas da paz.” (GUIMARÃES, 2004, p.8); as iniciativas dos países nórdicos na pesquisa sobre paz (195-1960); 1960 propostas dos movimentos de não-violência; enquanto que na América Latina, Paulo Freire desenvolvia a Educação Libertadora (1921-1997) continuando na década de 80 com a consolidação da Educação para a Paz e, em 1999 o centenário da Conferência de Haia que propôs oferecer às futuras gerações uma Educação para a Paz.

Conforme Jares (2007) a educação para a paz assenta-se em quatro legados históricos: o primeiro fundamenta-se no movimento da Escola Nova tendo como princípios desenvolver uma educação para a compreensão internacional que evite a guerra, interpretação psicológica da guerra, canalização do instinto combativo da criança, utopismo pedagógico entre outros, sendo que as propostas didáticas relacionavam-se com os princípios. O segundo legado foram as conseqüências da Segunda Guerra Mundial e iniciativas posteriores; o terceiro surge nos anos de 1960 com o surgimento da nova disciplina denominada Pesquisas para a paz em que

se revisaram os conceitos de paz, desenvolveu-se a teoria gandhiana dos conflitos, recuperou-se as idéias de Paulo Freire e vinculou-se a “[...] Educação para a Paz a um novo componente: educação para o desenvolvimento.” (JARES, 2007, p.25). Nas décadas de 60 e 70 ainda foram criadas organizações como a *International Peace Research Association*(IPRA) e *Peace Education Commision* (PEC) que têm como princípio a “unidade e mútua interação entre pesquisa, ação e educação para a paz” (JARES, 2007, p.27). O quarto marco não possui cronologia temporal como os primeiros e está ancorado no legado da não-violência trazendo os principais princípios gandhianos.

O suporte conceitual de Educação para a Paz, segundo Jares (2007) fundamenta-se em dois conceitos básicos: no conceito de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito. Com esses dois conceitos, o autor situa dois outros: a perspectiva ampla de desenvolvimento e a relação entre os conceitos direitos humanos-democracia, sendo mais enfatizados, nesse estudo, os conceitos de paz positiva e perspectiva criativa do conflito.

O conceito de paz positiva diferencia-se daquele conceito de paz tradicionalmente “[...] herdado do conceito de *pax romana* que identificava a paz como ausência de conflitos bélicos e, em nossos tempos, como ausência de todo e qualquer tipo de conflito” (JARES, 2007, p.31). Os estudos sobre a paz mostraram que a antítese desta está não para a guerra e sim para a violência.

Em relação ao conflito, Jares também alerta para o conceito negativo existente semelhante ao da paz. Do ponto de vista ideológico-científico o conflito está relacionado com disfunção, patologia e em decorrência disso, com situações que devem ser corrigidas e, acima de tudo, evitadas. Ele lembra que existe uma confusão entre violência e conflito, no entanto, a violência caracteriza-se como um meio, enquanto que o conflito é considerado um estado. O conflito é conceituado como “um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais por meio do qual se afirmam ou percebem (diferença entre conflito real ou imaginário) interesses, valores, e/ou aspirações contrárias” (JARES, 2007, p. 36).

O autor propõe

[...] um processo educativo contínuo e permanente fundamentado em dois conceitos (paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa para poder ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 2007, p.44-45).

Dessa concepção depreendem-se princípios ou significados educativos da educação para a paz, quais sejam: Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores; é uma educação a partir e para a ação; educar para a paz é um processo contínuo e permanente e inclui a dimensão transversal do currículo.

4 ESCOLHAS: RESSONÂNCIAS E REPERCUSSÕES

Estudantes e professores foram convidados a pensar e definir como percebem o exercício das relações de autoridade entre eles, posicionando-se a respeito das próprias percepções (e repercussões), de acordo com o papel exercido, seja de educadores, seja de educandos, considerando as contingências e especificidades de cada grupo com seus distintos ângulos de visão.

Os estudantes dirigiram-se aos seus educadores, inicialmente, destacando características pessoais que consideram como inspiradoras de autoridade, entendida conforme já explicitado, destacando o impacto delas refletido diretamente no âmbito profissional de seus professores e nas vidas deles.

Por meio de cartas escritas a professores que mais admiravam, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas percepções e sentimentos em relação a educadores que os acompanharam durante o período de um, dois ou mais anos na sua vida escolar. Eles atribuíram uma diversidade de características a esses educadores, ressaltando dentre elas, algumas que foram se repetindo ou sendo mais enfatizadas.

Por outro lado, foram diversos os critérios lembrados pelos professores e citados por eles mesmos, no momento das entrevistas, como atributos pessoais seus que acreditam terem auxiliado na compreensão da escolha feita pelos seus alunos podendo-se vislumbrar, que ambos, tanto educandos quanto educadores referiam-se às mesmas características e critérios ou que esses tangenciavam semelhantes pontos de referência, o que me permitiu agrupá-los nas categorias a seguir apresentadas, sem com essa organização, pretender uma cisão entre elas.

Quem são as pessoas que mais simbolizam a autoridade diante do grupo de adolescentes desta pesquisa e o que elas significam? A partir de um exercício perceptivo e contemplativo os alunos rememoraram cenas de sua vida escolar focando ações dos seus educadores. Este capítulo trata então de relatos e reflexões em torno do olhar para o outro e do olhar de si.

Iniciando pela questão dos valores, muitos alunos escreveram que vêem seus professores como mestres em suas vivências, sendo que são por eles percebidos como

marcadores de rumo para suas vidas futuras. “Além de aprender conteúdos, você me ensinou valores, os quais levarei para o resto de minha vida”. Os alunos referem serem esses valores instigadores do seu crescimento, percebido a partir de certo tempo de sua formação. “Tu nos faz sempre irmos além, ultrapassarmos os objetivos e os limites [...] espelho para qualquer um de nós”. Especificaram que admiram muito os seus atos, os sentimentos e os pensamentos e percebem também seus colegas sentirem essa admiração; “Te acho um grande mestre tanto na Matemática como na vida [...] por não seres hipócrita”. “[...] Tive a honra de te conhecer e isso não é para qualquer um, tu podes ter certeza de que nunca me esquecerei daquele que me ensinou tantas coisas boas e significativas. Você me conquistou, conquistou a minha confiança e meu orgulho. Por você sou uma grande admiradora e você é realmente um mestre. Com carinho e muito orgulho de ser sua aprendiz”.

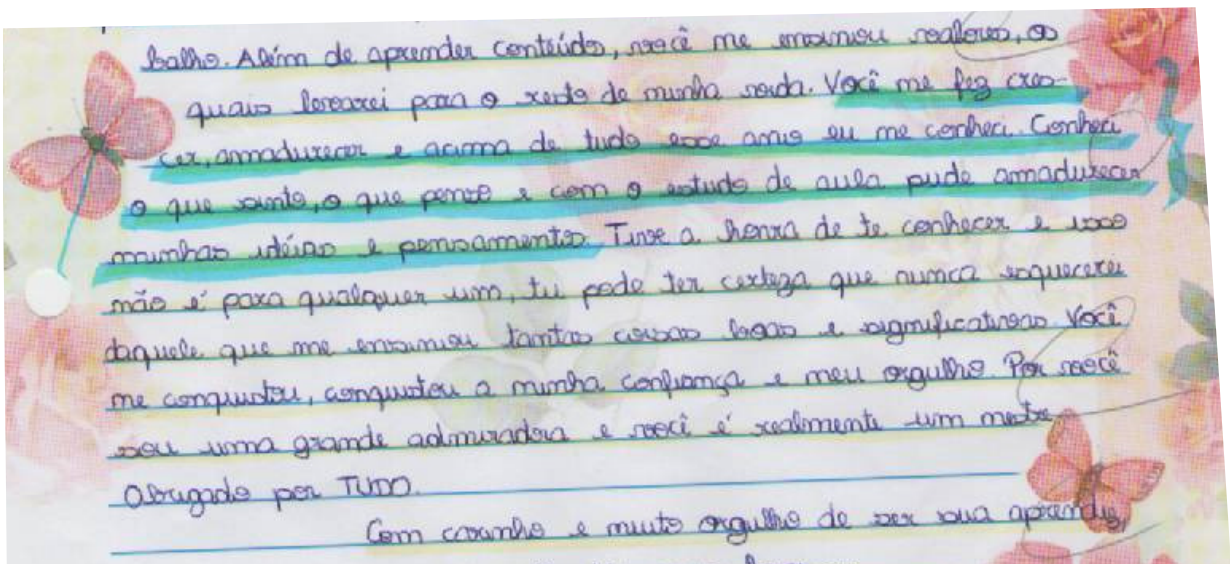


Figura 1: Carta de sujeito de pesquisa

Nas suas cartas, os estudantes não pouparam elogios aos educadores evidenciando assim sua admiração, não deixando de lado algumas críticas. É relevante o fato de que a admiração e o espanto mobilizam as motivações e os desejos também relativos ao aprender. “O início de toda filosofia é *thaumázzein*, o espanto maravilhado face a tudo o que é como é. [...] ser capaz desse espanto é o que separa os eleitos do vulgo, e permanecer-lhe devotado é o que os alheia dos negócios humanos.” (ARENDDT, 2007, p.156). Em relação à aprendizagem, afirma Meirieu (1998, p.93) “[...] que os pedagogos foram os primeiros a reconhecer, antes dos psicólogos modernos, que a admiração e o desejo de imitar constituíam os mais poderosos recursos da aprendizagem escolar.” E seria por esse motivo que o encontro com um modelo

adulto de referência, um modelo de saber vivo que se elabora no prazer de sua busca é tão determinante. Lembra o autor que atualmente, falar em modelo pode soar jocosos, porque ninguém se atreve a tal audácia. No entanto, questiona se não passaria por aí certa confusão de modéstia indispensável ao educador com o abandono de toda referência ou perda do menor ponto dessa.

Declara Meirieu (1998) que ainda é conveniente o educador recusar-se a ser somente um modelo, no entanto, isso só tem sentido para o educando e só pode ajudá-lo a crescer se o mesmo revelar quem são seus próprios modelos e se, ao mesmo tempo que manifesta sua capacidade de admiração, convidar o educando a ir além daquilo que representa apenas de maneira imperfeita para ir bem mais adiante. Sendo assim, “[...] os verdadeiros modelos são aqueles que têm outro e que não se apresentam como uma imagem rígida a ser imitada, mas como uma dinâmica capaz de inspirar os outros,” (MEIRIEU, 1998, p.93). E conclui que uma educação que ignorasse esse processo e forçasse os educadores a abandonar o desnivelamento entre professor e aluno, ou invertesse o sentido deste desnivelamento perderia toda a chance de suscitar o desejo de saber a partir da criação do enigma responsável pelo despertar da busca.

Ao exprimir admiração por seus educadores os alunos evocam o que afirma Polanyi⁹ (1997) quando se refere ao ensino dos valores, pontuando que o papel dos momentos de explicação é muito discreto quando comparado com a assimilação tácita, decorrente da vivência efetiva, da cultura e da prática do educador. Aulas explícitas sobre valores se não forem associadas a uma prática consentânea, esmaecem todo o edifício conceitual e favorecem a consolidação de cinismos de diferentes matizes.

Por sua vez, os professores, quando questionados sobre características suas diretamente relacionadas a serem educadores de referência e autoridade, apontaram algumas características essenciais referentes tanto ao exercício profissional em geral, como específicas de um/a educador/a. Trouxeram como principais a responsabilidade, a assiduidade e a pontualidade tidas como valores, com os quais o professor acaba inspirando os alunos sem que seja um objetivo explícito. O cumprimento com os compromissos assumidos, com as datas de atividades avaliativas combinadas, o esforço para que as tarefas assumidas sejam

⁹ Baseado nas idéias de Michael Polanyi apresentadas em *The tacit dimension*, publicação de 1966, e republicado por Prusak, em 1997.

conforme os prazos demonstram exemplos do entendimento de autoridade, conforme a fala assim expressa: *“Olha, eu acho que o principal é toda uma questão que eu tenho de ser uma pessoa muito responsável. Sou bem assíduo e procuro ser muito pontual. Eu acho que essas são as coisas positivas que tu acabas passando. Não costumo faltar aula. Não costumo não cumprir com os meus compromissos, no sentido de que: se marquei a prova pro dia “x” aí tem que ser dia “x”. A não ser, é claro, que a turma não chegou até lá e aí a gente conversa entre nós. Mas acho que são essas coisas que marcam muito a vida dos nossos adolescentes assim. Essa tua responsabilidade”*.

Relacionando-se às falas anteriormente citadas, Arendt (2007) afirma que

[...] na educação, a responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse o representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (p.239).

Ao apresentar o mundo aos educandos, o educador também o faz através da apresentação de si e de seus valores sendo assim expressos no dizer de Polanyi: o conhecimento humano tendo como ponto de partida o fato de que “[...] we can know more than we can tell. This fact seems obvious enough; but it is no easy to say exactly what it means. Take an example. We know a person’s face, and can recognize it among a thousand, indeed among a million. Yet we usually cannot tell how we recognize a face we know. So most of this knowledge cannot be put into words” (POLANYI, 1997, p.136). Afirma o autor que a partir dessa prerrogativa torna-se difícil limitar o conhecimento no âmbito das teorias explícitas, além do que, a maior parte do que conseguimos apreender permanece oculto ao que realmente conseguimos explicitar. Assim sendo, afirma Polanyi, nosso conhecimento é preponderantemente tácito.

Os professores foram apontados por seus alunos como pessoas maduras, adultas e responsáveis, pessoas que por essas características fazem com que eles adorem as suas aulas. A autenticidade foi uma qualidade acenada como virtude que destaca a autoridade do professor, causando admiração e motivando o crescimento dos adolescentes. *“Tu me ensinaste a crescer e a me desenvolver como estudante, porque tu és uma pessoa autêntica e autoritária e isso, para mim, é símbolo de educadora”*.

“Uma pessoa autoritária, símbolo de educadora” lembra o papel do adulto apontado por Arendt (2007) para quem, a autoridade, se recusada pelo adulto, pode significar que os próprios adultos estão se recusando a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as jovens gerações.

Nesse sentido, o grupo de professores inferiu que trabalhar com adolescente envolve sempre alguns riscos e alertam para a possibilidade de o adulto confundir-se com atitudes não condizentes com o seu papel. Arriscaram-se a afirmar que há toda uma sedução por parte dos adolescentes e que, nesse caso, fica bem mais desafiador para que se mantenha no seu papel. *“Claro que a gente tem que ter muito cuidado quando trabalha com adolescente prá também não adolecer junto na frente de um quadro! Então eu tenho me policiado e cuido muito disso. Acho que tu podes sim ser um professor de referência, um professor legal, tranquilo, mas nunca perdendo aquilo que tu, ali, naquele momento, sim tu és autoridade e tu precisas dela, não sendo autoritário. Mas tu precisas sim ser aquele ponto que eles têm como referência que tu és a autoridade da sala”*. O professor reforça *“nunca adolecendo, porque eu acho que isso é um risco muito grande que nós corremos, de adolecer, porque eles são muito envolventes, muito sedutores. Então a gente tem que ter esse cuidado.”*

A atitude de pessoa adulta é requisitada pelo adolescente e mantida não sem dificuldades pelo adulto devido a uma série de mudanças da modernidade movimentando esses lugares. Outeiral (2008) irá pontuar situações de sua clínica psicanalítica em que, na passagem da infância para a adolescência, a adolescência, por um lado, invade a infância e, por outro lado, vai se estendendo sobre os anos iniciais da vida adulta. O autor evoca a palavra “adulescência” com a pergunta sobre o motivo de os adultos copiarem cada vez mais os adolescentes e o porquê de a cultura jovem ser tão hegemônica atualmente? “Adulescente” é a pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não o ser. São pessoas, geralmente entre os 35 e 45 anos, definidas como adulescentes justamente por não conseguirem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens.

Esse fascínio pela cultura jovem é contextualizado a partir de várias questões. Conforme Guillot (2008) há um século, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, assistimos a uma sociedade adulescência. Segundo ele, a noção de adulto foi se desvalorizando progressivamente. Aquela figura de pessoa adulta envolvida na vida ativa, autônoma e responsável, que funda um lar, que se afirma em um status social, preocupada com o futuro, não é mais uma referência identificadora dominante. “A referência não é mais

sinônimo de reverência e a deferência cede lugar à “diferença.” (GUILLOT, 2008, p.71). Continua esclarecendo que o individualismo e o liberalismo econômico oferecem promessas de salvação a partir do desaparecimento dos ideais coletivos e, a partir daí, portanto, o surgimento do culto aos novos “heróis” com um denominador comum: uma adolescência sem fim. Seria, conforme o autor, uma perspectiva de novidade, uma sensação de inacabamento como fonte de liberdade de escolhas. Esse heroísmo contemporâneo teria operado uma revolução, colocando a “[...] adolescência na posição de sol de nosso universo de vida [...]”, afirma ele (GUILLOT, 2008, p.72).

Somando-se a essa realidade, é inerente à própria relação professor-aluno uma relação afetiva para a qual o professor necessita estar avisado, pois como pontua Restrepo

[...] educação corre paralela a certa disciplina erótica que obriga a sublimar a relação de sedução que se estabelece entre o mestre e o aluno, para levar o aluno à identificação apaixonada por um modelo gnosiológico. Como carecemos de um vocabulário amplo para designar os vários matizes que o componente afetivo adquire no ato educativo, é impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem, nem deixar de pensar a aventura pedagógica como uma busca afetiva de figuras de conhecimento, compromisso passional que busca com afã afundar sua pegada na grade intelectual. (RESTREPO, 2000, p.15).

Além disso, afirma o autor, o que fica como recordação, ao concluir um percurso, não é somente um conjunto de conhecimentos, mas, também, de forma muito especial, como vemos na admiração expressa pelos estudantes, um conjunto de hábitos, atitudes morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando.

Trazendo presentes valores que parecem ter necessidade de serem vistos pelos adolescentes, a coerência foi citada pelos professores como uma das atitudes fundamentais para que haja credibilidade no processo por eles empreendido. Essa coerência é exigida tanto do/a responsável direto/a pelas atividades em aula, quanto da organização escolar como um todo, ressaltaram os professores. Lamentam que essa coerência não seja uma constante na ação de todos os colegas, de forma que ao chegar um ou alguns professores com esse modo de proceder, acabam causando impacto nos educandos. A autoridade do educador parece estar muito diretamente ligada a esse fator como expressa o texto a seguir. *“Não tenho certeza, mas parece que o perfil de quem me apontou como autoridade, é um pouco o daquelas pessoas que ficam esperando acontecerem algumas coisas e elas, às vezes, não acontecem. O que eu geralmente escutava é algo do tipo assim: tem professor que fica ameaçando tirar da sala de*

aula, mas não tira. Eu não ameaço. Eu faço! As coisas já estão acontecendo. Então me parece que essas pessoas que me vêem como autoridade me vêem assim: ele não só promete, ele faz. E o que ele fala tem um efeito; portanto, dá prá gente acreditar. Nem que depois, eu tenha que reconhecer que não deu certo. Mas os meus alunos sabiam que eu iria dar um retorno. Acho esse retorno corresponde à expectativa do grupo. Me parece que tem disso”. Além da coerência, a capacidade de prometer e procurar cumprir o prometido estão na ordem do dia conforme a fala anterior. Poder-se-ia detectar também, na fala anterior, a possibilidade de arriscar um caminho ou modo de proceder, optando por uma atividade diferente como forma de fidelidade às próprias crenças. Tal fidelidade ao paradigma pessoal poderia levar a pensar em algo que desembocasse em educadores atores de seu processo formativo que, por sua criatividade inusitada, por sua genuinidade, ou por si mesmos, causariam espanto e admiração exatamente por fugir do cotidiano repetitivo a que os adolescentes estão acostumados.

Resgatando Arendt (2007) e Kojève (2004), Guillot pontua que a “boa” autoridade deve ser reconhecida:

[...] resta das análises de Kojève relativas à autoridade que esta deve ser reconhecida para ser legitimada. Mas deve-se esclarecer que reconhecimento é esse. Reconhecer a autoridade legítima de uma pessoa implica obedecer à sua autoridade, aceitar sua legitimidade e não se submeter à sua subjetividade. Portanto, essa relação é de verticalidade. Todavia, para ser legítima, ela também deve ter uma horizontalidade: o reconhecimento e o respeito recíprocos da plena e total dignidade humana de cada uma das duas pessoas. É no cruzamento dessa verticalidade e dessa horizontalidade que está o ponto cardeal que se garante os bons tratos dessa autoridade. Sem a verticalidade, os papéis ficam confusos; sem a horizontalidade, vigora o autoritarismo. (GUILLOT, 2008, p. 155).

Segundo Abbagnano (2000, p.147), a palavra coerência indica “[...] ordem, conexão, harmonia de um sistema de conhecimento [...] A coerência, nesse sentido, é mais que a simples compatibilidade entre os elementos de um sistema: implica, com efeito, não só ausência de contradição, mas a presença de conexões positivas que estabeleçam harmonia entre os elementos do sistema.”

Partindo da idéia de que o educador busca ser coerente e que cabe a ele conduzir o processo, de acordo com Rousseau (1995), é função do educador deixar muito claro, especificamente por seu modo de agir, que mesmo estando no comando dos grupos, está ciente de que está coordenando um Contrato Pedagógico. Rousseau, a despeito de ser favorável à teoria não-diretiva, estabeleceu cláusulas para garantir que se assegure o interesse

do educando de forma que o educador não abuse de sua autoridade, mas faça cumprir o contratado. Em relação a esse aspecto, em se tratando de uma educação que busque o desenvolvimento da autonomia e cidadania, Guillot (2008, p.161) lembra “[...] que a educação é um processo de vida, e não uma preparação para a vida. A escola é o lugar privilegiado da educação para a democracia pela experiência [...]”, tanto do professor, quanto do aluno.

No entanto, autoridade e credibilidade andam juntas segundo Guillot (2008). Afirma que professor tem promessas a cumprir com seus alunos, tem expectativas a serem respondidas. Conforme o autor, a vida de uma criança, de um adolescente, ou de qualquer um de nós assemelha-se a uma busca de saídas como se estivéssemos em um labirinto. De repente, necessitamos nos elevar desse emaranhado precisando talvez de um mapa e o meio mais indicado para a saída seria poder elevar-se desse labirinto com asas improvisadas como no mito de Ícaro cuidando, todavia, de não ir alto demais para não queimá-las no sol das ilusões.

Auxiliar a distanciar-se da realidade para poder ver mais claro os caminhos estaria entre os propósitos do educador. Para isso

O papel de um professor é ajudar a construir um pequeno “balão pedagógico”: a visão de cima permite ver de imediato o itinerário a tomar. Elevar-se é isto: o aluno é aquela ou aquele que se eleva acima de suas particularidades adquiridas. Abstrair vem a ser, precisa etimologicamente, “sair” de nossos atoleiros, alcançar as linhas depuradas do essencial, isto é, conceitualizar. Todavia, distanciar-se dos próprios particularismos não implica renunciar a suas raízes, mas voltar a elas com conhecimento de causa e com capacidade mais autônoma de julgamento. A universalidade do saber não é um outro mundo, mas uma maneira de poder mapear nosso mundo para melhor encontrar-se nele e não se deixar enganar por sinalizações falsas. (GUILLOT, 2008, p.147).

Esses professores consideram-se coerentes e exemplificam sua atitude na medida em que buscam fazer jus ao seu discurso, sendo que, ao afirmar algo ou fazer combinações com o grupo, mostram-se firmes no seu cumprimento. *“Cumprir a palavra. É. Acho que eu tenho algo também que não é impulso, mas uma firmeza. Acho que é essa palavra. Eu tenho firmeza”*.

Para Arentd (2008), a força que mantém as pessoas unidas baseia-se na promessa, no contrato mútuo. A faculdade de prometer constitui-se uma força estabilizadora muito conhecida em nossa tradição ocidental. De acordo com o pensamento da autora

A imprevisibilidade, eliminada, pelo menos parcialmente pelo ato de prometer, tem dupla origem: decorre ao mesmo tempo da “treva do coração humano”, ou seja, da inconfiabilidade fundamental dos homens, que jamais podem garantir hoje quem

serão amanhã, e da impossibilidade de se prever as conseqüências de um ato numa comunidade de iguais, onde todos têm a mesma capacidade de agir. O fato de que o homem não pode contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio é o preço que os seres humanos pagam pela liberdade; e a impossibilidade de permanecerem como senhores únicos do que fazem, de conhecerem as conseqüências de seus atos e de confiarem no futuro é o preço que pagam pela pluralidade e pela realidade, pela alegria de conviverem com outros num mundo cuja realidade é assegurada a cada um pela presença de todos. (ARENDR, 2008, p. 256).

Para que não haja uma preponderância das próprias idéias na gestão de um grupo e para que se tenha uma previsibilidade dos acontecimentos, a possibilidade de reger-se por promessas é uma alternativa da convivência, continua Arendt. Ela ilustra essa idéia indicando que as promessas são como pequenas ilhas de certezas frente a um oceano de incertezas. Poderíamos traduzir no sentido de que as promessas seriam como que âncoras de certezas nas imprevisibilidades, mesmo dentro do quadro programado de um cotidiano escolar. Voltando a Arendt, ela lembra que quando as pessoas se reúnem e agem em conjunto, passa a existir um poder que garante autoridade aos atos e palavras a quem conduz o processo, tornando maior a credibilidade dessa pessoa a quem participa sendo conduzido, no caso, os estudantes.

Guillot vem dar mais ênfase a essa idéia dizendo que o contrato pedagógico depende da autoridade do professor mais especificamente no sentido de que a autoridade deste “[...] não está nas lições ou nos discursos que ele ministra o melhor que pode, mas em seu engajamento, em uma palavra dada, que é uma palavra que deve ser mantida.” (GUILLOT, 2008, p.147). Há que se lembrar ainda, diz o autor, que a palavra lembra diálogo, ou seja, o reconhecimento da palavra do outro, a do aluno.

Os professores disseram que trazem para a sala de aula as mesmas exigências que têm consigo e com os seus familiares e que assumem isso. Definem-se como pessoas exigentes e coerentes. *“(...) então não adianta. Eu sou o que eu sou também em sala de aula. E o meu nível de exigência com o meu filho é exatamente o mesmo que eu tenho com os alunos. Não é não. Sim é sim. Agora pode. Agora não pode. Tenho o mesmo nível, não tenho dois jeitos. E esse meu jeito influencia direto. Acho que é a minha grande marca. E acrescentaram que “[...] O que tem de bom nas más influências é o fato de que eu consigo separar, por exemplo, eu estou braba com a Joana, mas a Maria não tem nada a ver com isso. Eu não vou descontar na Maria. Isso eu tenho consciência. Se eu estou braba com a turma 83, a 82 não tem absolutamente nada a ver com isso. Mas, também acho que eu não consigo estar totalmente normal na turma 82; tanto que eles percebem que eu não estou normal”.*

Conscientes de serem referência para os alunos, os professores refletem sobre a importância de fazerem o exercício constante de retomarem seu estado emocional. *“Então como eu sei dessa minha limitação, de ser sempre o que eu realmente sou, eu tenho que tomar esse cuidado. É uma coisa que eu preciso me policiar para não misturar as coisas e não carregar para os outros uma coisa que tenha, naquele momento, me incomodado”*. Acrescentaram estar conscientes de que sua atuação caracteriza-se como continuidade do padrão de funcionamento, muitas vezes exercido na família. O espaço ocupado entre os irmãos influencia as características pessoais e de certa forma direciona os modos de atuação adulta. Pessoas que foram referência na família continuam sendo no circuito de suas relações atuais. *“Na minha família, eu tenho um pouco disso de ser ponto de referência. Como eu sempre tive esse jeitinho, assim, nem um pouco mandão, uma coisa muito assim “discreta”, totalmente discreta. Eu não mando! Eu não olho! Eu não... é muito discreto”* (risos... para dizer que seu jeito mandão não é nada discreto). A liderança despertada e frequentemente alimentada anteriormente, continua nos novos espaços de atuação e de forma mais consciente.

Em relação a essa administração das emoções, Asensio et al. (2006) assinala que a atenção dispensada ao desenvolvimento do aspecto intelectual, até décadas atrás considerada o objetivo maior da educação, vem cedendo espaço para o desenvolvimento da educação das emoções e sentimentos, da afetividade. Assim sendo, continua o autor, a educação, ao voltar sua atenção também para esse aspecto, deve considerar os aspectos emocionais do educador e do educando. Nesse sentido, a Psicologia tem manifestado claramente que a criança precisa ser aceita e bem recebida para que possa desenvolver os sentimentos que lhe permitam, para mais tarde, aceitar, acolher e ter confiança em si mesma e naqueles que a rodeiam. Lembra ainda sabermos que o equilibrado desenvolvimento de uma criança, além dos cuidados físicos e nutricionais, se fundamenta, antes de tudo, na qualidade das relações afetivas que se estabelecem entre pais e filhos, entendendo-se, assim, que essa seja também o pilar em que se assenta toda e qualquer educação. Sem a mútua aceitação entre adultos e criança/adolescente, o processo educativo, tanto na família como na sala de aula, caminhará em meio a tropeços sem que se chegue a estruturar as bases das relações as quais o educando necessitará firmar em si para seguir rumo à sua maturidade.

Greenspan exemplifica que

[...] un niño no discrimina mediante el aprendizaje consciente o inconsciente de reglas o ejemplos, sino llevando su propio bagaje de señas emocionales de una situación a otra. Es decir, para Greenspan, la percepción supone un hacer/sentir que

no sólo permite evaluar las características físicas de un objeto sino que puede incorporar unas u otras tonalidades emocionales. A partir de este código dual el niño organizaría inicialmente, según este autor, su experiencia y construiría sus primeras discriminaciones, generalizaciones y hábitos de comportamientos. (GREENSPAN apud ASENSIO et al., 2006 p.50-51).

De acordo com Asensio et al. (2006), há uma relação entre emoções e corporeidade. Assim sendo, o pensamento, os conceitos, as idéias, estariam, por conseguinte, enraizados em nossa corporeidade e seriam dependentes dela (não só da atividade do córtex superior). Os conceitos do “antes” e o “depois”, o “acima” e o “abaixo”, o “mais” e o “menos”, antes de se configurarem em nossa mente como essa espécie de abstrações que tão habilmente manejamos com o pensamento, foram conceituados como elementos de nossa experiência corporal e afetiva. Não diretamente como objetos mentais ou símbolos que o pensamento se limita a manipular. (ASENSIO et al., 2006, p.51)

No decorrer de suas falas, os alunos pontuaram que a aprendizagem de valores como o respeito, a consideração pelo outro, a organização pessoal procede não só dos componentes curriculares específicos, mas também a partir do convívio com seus professores os quais lhes mostraram como *“ser uma pessoa melhor, mais honesta”*, ser *“uma pessoa do bem”*; *“valorizar e respeitar os educadores”*, *“aprendi a estudar com mais empenho, mais responsabilidade, aprendi a respeitar e a ter mais paciência com meus pais, a partir dos teus conselhos em sala de aula, teus ensinamentos”*.

Essas constatações dos alunos, bem como os depoimentos dos professores a respeito do gerenciamento de suas emoções vão ao encontro também do que acentua Asensio et al. (2006) dizendo que, quando nos referimos à necessidade de formar certos hábitos na criança ou no adulto

[...] se pretende llamar la atención so la importancia de la práctica reiterada en la adquisición de cualquier aprendizaje estabilizado también del que concierne a la ética de nuestras acciones. Toda experiencia, todo aprendizaje, modifica ciertas estructuras corporales, se corporeiza por consiguiente. Se pode pensar, no obstante, que esas modificaciones se producen bien de manera transitoria o por el contrario dejando una persistente huella en el cuerpo/cerebro/mente. Si éste es el caso, sino se producen indeseables disociaciones entre el sentir, el pensar y el hacer, las actuaciones de las personas se producen entonces de manera fluida y espontánea en situaciones que, lógicamente, guardan relación con la habituación producida. No es necesario en estas circunstancias pensar, reflexionar detenidamente para saber cómo obrar. La acción pertinente surge de manera súbita tal como le sucede al experto en los dominios que le son conocidos y respecto a los cuales dispone de una sobrada experiencia. (ASENSIO et al., 2006, p.53-54).

Os autores continuam dizendo que, com base nessas afirmações, um dos graves erros que se comete na escola a respeito da formação dos valores é pretender ensiná-los e avaliá-los

a partir de um discurso teórico como se se tratasse simplesmente de mais uma aprendizagem instrutiva apenas. Portanto, acentua o autor, passar de um conhecimento teórico, que frequentemente não tem nada a ver com a prática, à experiência direta é a chave do problema da ética. E esta é uma dificuldade na educação. Adolescentes e jovens percebem que as práticas sociais muito pouco têm a ver com o que lhes é ensinado pelos adultos. Então se compreenderá o porquê da fala desesperada que se ouve: ‘os jovens de hoje carecem de valores’!

Tais qualidades e perigos foram reconhecidos pelos educadores que se definem como pessoas afetivas e que acreditam na importância de cultivar vínculos. Esse é um aspecto afirmado e re-afirmado pelo grupo de professores, quando exemplificaram que procuram entender o que está acontecendo com certos alunos que não estão demonstrando o desempenho esperado, questionando-se sobre os motivos de suas reações adversas, perguntando-se o que pode estar havendo, atitude que acreditam auxiliá-los muito. Percebem-se como pessoas interessadas em conversar com os estudantes e/ou tomar atitudes talvez desagradáveis para eles, no momento, tais como, chamar atenção, solicitar que se retire da sala, que se afaste de um amigo com quem gosta de conversar, mas que devem ser tomadas para o bem do processo. Eles se caracterizam ainda pela ternura, pelo olhar atento e sensível ao não entender algumas atitudes dos alunos, comentários feitos, mostrando interesse mesmo que tenham que perguntar, após a aula, sobre algum estranhamento que tenha havido. Pensam que essa atenção continuada está relacionada ao conceito de pessoas de referência que pensam gozar junto aos grupos.

Uma educação que considere os aspectos da subjetividade, especificamente a ternura, é o tema desenvolvido por Restrepo (2000). Discorrendo a respeito da hegemonia da razão presente no discurso tanto da Educação Fundamental quanto nas academias, ele afirma que “[...] muito mais do que ser uma atribuição de gênero, a ternura é um paradigma de convivência que deve ser adquirido no terreno do amoroso, do produtivo e do político, arrebatando palmo a palmo territórios em que dominam há séculos os valores da vingança, da sujeição e da conquista” (RESTREPO, 2000, p.13). Alerta o autor que o discurso racional procurou extinguir as singularidades e que

[...] a intolerância do discurso total, aniquilador da diferença e inimigo do crescimento e da singularidade, tanto se aninha nas práticas masculinas, como nas femininas, pois ambos continuam respondendo, talvez sem sabê-lo, a uma exigência cultural de hegemonia que se aninha nos corpos sem distinção de raça, idade ou sexo. (RESTREPO, 2000, p.13).

A atenção às individualidades e às singularidade expressas pelos professores, como práticas cotidianas, entrelaçam-se com o que propõe Restrepo (2000) como função do educador

A tarefa do pedagogo é formar sensibilidades e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzelando o corpo sem pretender atacá-lo à dureza do código ou esmagá-lo à arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana. [...] Entender o ensino como formação da sensibilidade dá ao pedagogo o perfil de esteta social, alguém que tem como matéria-prima o corpo, a fim de modelá-lo a partir de certa idealidade, provocando o gesto a partir da linguagem com o propósito de favorecer a emergência de sensibilidades e afeições que têm como paradigma a aproximação delicada à realidade do outro. Convocadora de mediações culturais que estão sempre sujeitas ao escrutínio público, a estética pedagógica exige uma atitude de precisão e cuidado que só podem ser alcançados se aceitarmos o importante papel que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo. (RESTREPO, 2000, p.35-36).

Os educadores vêem-se como pessoas atenciosas e sensíveis, em especial, com as pessoas com maiores dificuldades de aprendizagem. Essa sensibilidade é exigente, mas compensa. *“[...] às vezes, na sala de aula, tem aluno que não entende de uma maneira e que temos que explicar de outra. Não adianta repetir com as mesmas palavras ou da mesma maneira. Também tem aluno que só aprende com a intervenção direta do professor sozinho, ele e o outro. Então se tu já explicaste algumas vezes e só um aluno não entende, tu dás um atendimento individual, na hora de um exercício para que esse aluno entenda. Então, às vezes eles querem isso. Eu costumo também fazer isso. Porque aqueles que têm mais dificuldade, a gente já sabe pelo rosto, pela expressão que eles fazem. A gente já sabe quem entendeu e quem não entendeu”*.

Devido a essa sensibilidade e atenção, os professores são considerados pelos alunos pessoas muito familiares, pois são tidos como pais e mães. *“(...) para nós, não é mais um professor somente, é pai para nós”!* *“(...) na 8ª série, tu és minha inspiração, tento ser que nem tu, brincalhão, mas estudioso.* Em momentos singulares de sofrimento em que precisaram de alguém solidário, reconhecem o gesto de aproximação do adulto professor. *“No dia do retiro que eu passei mal, tu estavas ali para me ajudar como uma mãe”*.

As características acima citadas pelos alunos parecem ter uma continuidade na sala de aula através da proximidade afetiva e das exigências disciplinares. *“Olha, eu sou uma pessoa muito afetiva. Eu não me considero um professor paternalista. Mas, uma pessoa muito afetiva. E eu gosto muito de estabelecer vínculos. Eu acho isso uma coisa importantíssima na*

nossa profissão. Um professor que não tem vínculo, que não tem esse afeto, eu acho que fica muito complicado ensinar nos dias de hoje, principalmente algumas disciplinas que já vêm com a idéia de uma disciplina difícil, complicada, chata; que normalmente as pessoas têm muitas dificuldades. Acho que a gente tem que ter muito afeto”.

Nos escritos dos alunos há um destaque para a relação de afeição e acolhida entre docentes e discentes. “Sempre me sinto segura ao seu lado, isso me faz muito bem. Por mim ele seria meu professor até o final do Ensino Médio, mas, infelizmente, isso não pode ser possível”. “Em relação àquele retiro, acho que agora sim, eu te amo”!. A preocupação em relação aos alunos foi destacada pelos alunos como aspecto que mais valorizam “pois além de criar uma relação mais forte entre ambos, este último se sente mais capaz e seguro, afinal há alguém para apoiá-lo”.

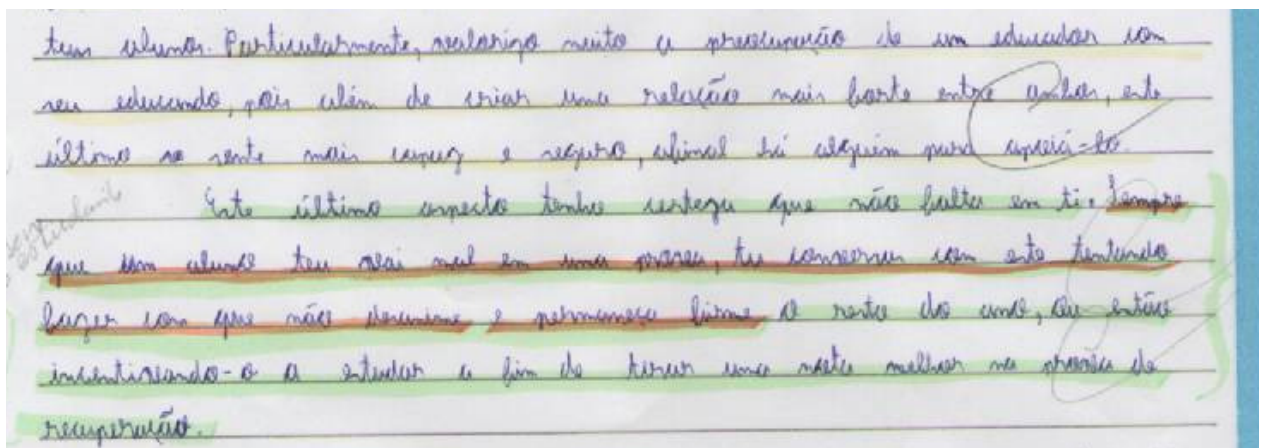


Imagem 2: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Heller (1982) em sua obra *Teoría de los Sentimientos* faz uma profunda incursão no universo das emoções o que ilumina as inferências acima tanto de professores quanto dos seus educandos. Ela inicia afirmando que “[...] há teoria dos sentimentos desde que existe pensamento teórico” (HELLER, 1982, p.9). Estabelece como fato empírico que, apesar dos muitos avanços no campo das Ciências Humanas, o campo de ação permitido pela sociedade atual e o pensamento determinado por ela produzem e fixam sentimentos específicos, perpetuam e reproduzem a alienação dos sentimentos, o caráter rígido de certos afetos. A autora acentua ainda que o homem está unificado, mas a personalidade encontra-se cindida. A sociedade atual, por sua vez, continua criando subjetividade conforme o paradigma, (racional) perpetuando a alienação dos sentimentos. O homem racional continua sendo visto como

superior ao homem sentimental de modo que este último é isolado em espaços menos importantes.

No entanto, o que se nos revela, é que as declarações das pessoas envolvidas nessa pesquisa parecem se encaminhar para o que Heller propõe em relação à socialização. Para ela

Sentir significa estar implicado en algo [...] Ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación. El que yo esté implicado en algo no significa de ningún modo que “algo” sea un objeto determinado concretamente. Por ejemplo, puede haber deseo o temor “sin objeto” (ansiedad). Pero, el algo” en que estoy implicado, por indeterminado que pueda ser tal pensamiento, es en cualquier caso, algo presente. Si experimento ansiedad, estoy implicado, negativamente, en ser-en-el-mundo. La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta. (HELLER, 1982, p.18-19).

Dando continuidade a essa linha de raciocínio, os professores desse estudo são percebidos por seus educandos como pessoas que estabelecem vínculos, os quais vão além da relação professor-aluno, alcançando status de relação mais estreita. São tidos como grandes amigos e amigas com os quais os adolescentes podem contar sempre que precisam; pessoas que aconselham, oferecendo um ombro amigo, que conversam, dialogam com eles, como ótimos companheiros. São pessoas exemplares, legais e queridas que aproveitam situações de suas vidas para ilustrar o momento de sala de aula.. São pessoas especiais, que marcaram; *“alguém que eu sei que posso contar em todos os momentos. (...), eu nunca vou me esquecer de você, pois você é mais que uma professora: você é uma amiga”*.

A idéia do afeto reaparece, no entanto, alertando para a possível tendência à permissividade. *“Eu acho que há duas coisas específicas. Uma delas é que eu não sou a boazinha e eles reconhecem isso, que eu não sou a “boazinha”. Inclusive, eu pego no pé. Mas ao mesmo tempo em que eu faço isso, tem muito do meu coração naquilo que eu faço. Então, no momento que eu estou chamando atenção, que eu estou sendo não boazinha, tem uma mão de mãe, tem uma mão de amiga, tem a boazinha, não a boazinha permissiva, que deixa tudo. Mas a boazinha que vê o aluno com as suas reais necessidades e, acima de tudo, com afeto. Então eu acho que eu consigo chamar a atenção deles, mas no momento seguinte, eu estou dando um abraço. Ou eu estou muito braba com um deles, naquele momento eu digo isso: Eu agora não posso falar contigo porque eu estou chateada. Eu estou braba. Mas no momento seguinte, no dia seguinte, ele vem e me conta que o pai e a mãe separaram e eu consigo dar o apoio que ele precisa. Então eu acho que eu consigo ser flexível quando se pode ser e ao*

mesmo tempo não passar a mão por cima. Só que eu não sou simplesmente dura. Eu sou dura, mas como Me. Teresa diria, eu tenho o afeto no meio”.

A autoridade permissiva foi descrita por Guillot como a autoridade que destrói.

A autoridade que destrói toma o outro de refém. No caso, o paradoxo perverso é o seguinte: entregue-se, seu cativo é a condição da liberdade futura. [...] De fato, a tentação primeira de pais ou dos professores reside na vontade, consciente ou não, de transformar a criança ou o aluno em objeto de desejo: seja pela reprodução da autoridade que eles próprios sofreram seja por vontade de fazer melhor. A autoridade que destrói se manifesta sob duas formas atualmente: o retorno a uma autoridade tradicional pura, ou então o oposto disso, a abdicação do adulto em relação à criança. A autoridade dogmática e a projeção afetiva coincidem em seus perigos. Autoritarismo e permissividade: mesmos danos! A mensagem recorrente pode ser resumida em três injunções: não sinta por si mesmo, não pense por si mesmo, não exista por si mesmo. (GUILLOT, 2008, p.15).

Com o intuito de advertir a respeito de experiências mais ousadas, Guillot (2008) questiona proposta da não-diretividade adotada em Summerhill. Ele alerta sobre a confusão que pode haver no atendimento de necessidades enquanto que a dimensão mais inquietante do desejo é ocultada. De fato, o desejo remete à sexualidade, a algo não-controlável, ao desconhecido. “Prefere-se frequentemente a totalidade das necessidades ao infinito do desejo. Um totalitarismo da necessidade acaba por sufocar a aventura do desejo” (GUILLOT, 2008, p.23). Há que se cuidar, insiste o autor, pelo fato de que “[...] a necessidade se ajusta ao programa, já o desejo, se ajusta ao projeto.” (GUILLOT, 2008, p.23). Por outro lado, é quando as necessidades vitais estão satisfeitas que o desejo pode se manifestar. Dessa forma, a educação tem a função de satisfazer as necessidades vitais a fim de que o sujeito entre em desejo¹⁰.

Juntamente com as cobranças e a troca afetiva que permeia o fazer diário do professor, surgiu talvez uma fundamental habilidade demandada pelos alunos adolescentes, qual seja, a possibilidade de serem escutados. A escuta foi tida, então, na relação dos professores com os educandos como um fator que suscita gratidão por parte desses últimos. “*Uma das pessoas que eu tenho que agradecer por isso é você, pois foi você que escutou os meus problemas. Foi*

¹⁰O *desejo* é muitas vezes confundido com necessidade e exigência. A necessidade visa a um objeto específico e satisfaz-se com ele. A exigência é formada e dirige-se a outrem; embora incida ainda sobre um objeto, este não é para ela essencial, pois a exigência articulada é no fundo exigência de amor. O *desejo* nasce do afastamento entre a necessidade e a exigência; é irredutível à necessidade, porque não é fundamentalmente relação com um objeto real, independente do indivíduo, mas com o fantasma (fantasia); é irredutível à exigência na medida em que procura impor-se sem ter em conta a linguagem nem o inconsciente do outro, e exige ser reconhecido em absoluto por ele. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970).

você que me ajudou a resolvê-los, foi você que deu chances mesmo eu não merecendo-as”. Os alunos percebem que, sempre que estão tristes, o professor vê e conversa com eles para que haja uma superação. Agradecem pelo apoio e dedicação e percebem que são perdoados em suas ações inadequadas, recebendo novas oportunidades. Por meio de uma atitude de gratidão, os alunos lembraram-se de momentos em que seus educadores foram tolerantes com eles, mesmo tendo a consciência de que haviam tantas vezes passado dos limites esperados. *“Obrigada por ter paciência, por me aturar”*.

Tratando-se de características pessoais de professores e estudantes, nos deparamos, na convivência diária, com ações equivocadas, impensadas e/ou não bem refletidas como costuma acontecer nas relações daqueles aprendizes das relações humanas que são os adolescentes. Foram eles que chamaram atenção sobre a capacidade de perdão dos seus mestres. Arendt (2008) contribui nesse aspecto afirmando que a única solução possível para o problema da irreversibilidade – a impossibilidade de desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar. A autora menciona duas faculdades aproximadas: a de perdoar e a de prometer. A primeira delas serve para desfazer os atos passados; a segunda serve para garantir algumas certezas no futuro.

Se não fôssemos perdoados, eximidos das conseqüências daquilo que fizemos, nossa capacidade de agir ficaria, por assim dizer, limitada a um único ato do qual jamais nos recuperaríamos; seríamos para sempre as vítimas de suas conseqüências à semelhança do aprendiz de feiticeiro. Se não nos obrigássemos a cumprir nossas promessas, jamais seríamos capazes de conservar nossa identidade; seríamos condenados a errar, desamparados e desnorteados, nas trevas do coração de cada homem, enredados em suas contradições e equívocos – trevas que só a luz derramada na esfera pública pela presença de outros, que confirmam a identidade entre o que promete e o que cumpre, poderia dissipar. Ambas as faculdades, portanto, dependem da pluralidade; na solidão e no isolamento, o perdão e a promessa não chegam a ter realidade: são, no máximo, um papel que a pessoa encena para si mesma. (ARENDR, 2008, p.249).

Como os professores foram elogiados por serem tolerantes nas tentativas de ensaios e erros dos jovens estudantes, Guillot (2008) nos ajuda a discernir a diferença entre respeito e tolerância.

O respeito refere-se mais à pessoa. A noção de pessoa se define pela plena e igual dignidade de todo ser humano enquanto tal, independente de suas características físicas, culturais, psicológicas e religiosas, entre outras. Respeitar a pessoa é respeitar a condição humana, a priori e de maneira incondicional no outro e em si mesmo. Por outro lado, “a tolerância refere-se às condutas. A noção de tolerância é mais social e política. [...] Saber dizer não a uma pessoa é respeitá-la, desde que se saiba dizer não ao que ela faz, sem dizer não ao que ela é: recusar uma conduta sem rejeitar a pessoa. (GUILLOT, 2008, p. 53).

A escuta e a tolerância foram consideradas pelos professores, no sentido que, segundo eles, são importantes para quem se dedica a liderar um grupo de pessoas, para quem assume o papel de autoridade não manifestando resistência em ver o que está se passando à sua volta. *“Acho que diante do grupo, a primeira coisa é... prá mim, forte é eu escutar. Eu acho que isso é a primeira coisa”*. Ver, talvez, o invisível e ouvir o inaudível¹¹. Entender também que nem tudo o que se vê acontece conforme a própria interpretação. Nem tudo o que se quer entender se conseguirá fazê-lo. *“Eu acho que também tem a ver com o que tu queres ou não queres ver. Porque tem coisas, que até na vida, não é só na sala de aula, que a gente não quer ver, então se passa por cima. Tem coisas que a gente quer ver e não vê. Então eu acho que passa por aí.”* Acrescenta perceber o que está acontecendo com as pessoas da família sem que estas precisem falar. Só pelo jeito de entrar em casa, pela forma de se expressar intuem que algo não está bem ou está muito bem. *“Mas claro, a gente conhece os filhos da gente como conhece os alunos da gente, pois se convive todos os dias com eles”*. Alerta ainda quanto ao perigo de uma postura “avestruz” que não enxerga a verdadeira realidade.

A capacidade de escutar, tão cara e tão rara em nossos dias pode ser apreendida segundo uma metáfora oriental conhecida como “Sons da Floresta”:

No século III d.C., um rei mandou seu filho, o príncipe T'ai, ir estudar no templo com o grande mestre Pan Ku. O objetivo era preparar o Príncipe, que iria suceder ao pai no trono, para ser um grande Administrador. Quando o Príncipe chegou ao templo, o Mestre logo o mandou, sozinho, à floresta. Ele deveria voltar um ano depois, com a tarefa de descrever os sons da floresta. Passando o prazo, o Príncipe retornou e o Mestre lhe pediu para descrever os sons de tudo aquilo que tinha conseguido ouvir. "Mestre", disse o Príncipe, "pude ouvir o canto dos pássaros, o roçar das folhas, o alvoroço dos beija-flores, a brisa batendo suavemente na grama, o zumbido das abelhas e o barulho do vento cortando os céus". Quando o príncipe terminou, o Mestre mandou-o de volta à floresta para ouvir tudo o mais que fosse possível. O Príncipe ficou intrigado com a ordem do Mestre. Ele já não tinha distinguido cada som da floresta? Por longos dias e noites o Príncipe se sentou sozinho na floresta, ouvindo, ouvindo. Mas não conseguiu distinguir nada de novo além daqueles sons já mencionados ao Mestre. Então, certa manhã, sentado entre as árvores da floresta, começou a discernir sons vagos, diferentes de tudo o que ouvira antes. Quanto mais atenção prestava, mais claros os sons se tornavam. Uma sensação de encantamento tomou conta do rapaz. “Esses devem ser os sons que o Mestre queria que eu ouvisse”, pensou. Sem pressa, o Príncipe passou horas ali, ouvindo e ouvindo, pacientemente. Queria ter a certeza de que estava no caminho certo. Quando o Príncipe retornou ao templo, o Mestre lhe perguntou o que mais ele tinha conseguido ouvir. "Mestre", respondeu reverentemente o Príncipe, "quando prestei mais atenção, pude ouvir o inaudível; o som das flores se abrindo, do sol

¹¹ Fábula: “Sons da floresta”. Contos Sufi de Nasrudin.

aquecendo a terra e da grama bebendo o orvalho da manhã". O Mestre acenou com a cabeça em sinal de aprovação[...] (NASRUDIN. Disponível em: <<http://www.portalmc.com.br/pnl10.htm>>).

Ouvir o inaudível é ter a disciplina necessária para se tornar uma grande liderança, um educador, uma educadora. Apenas quando se aprende a ouvir o coração das pessoas, seus sentimentos mudos, os medos não confessados e as queixas silenciosas e reprimidas, uma autoridade pode inspirar confiança nas pessoas que estão sob sua liderança, entender o que está errado e atender às reais necessidades dos liderados. A morte de uma instituição começa quando os líderes ouvem apenas as palavras pronunciadas pela boca, sem mergulhar a fundo na alma das pessoas para ouvir seus sentimentos, desejos e opiniões reais, diz o conto.

Conforme essas palavras, a sensibilidade da escuta por parte do professor pode ter inspirado confiança, por parte dos alunos, e feito com que esses professores, com essas características tenham sido procurados para confidências além sala-de-aula,

“Eu noto que os alunos me procuram, às vezes, para falar coisas que não são só da aula. Prá me contar coisas particulares. E às vezes eu não sou nem regente deles. E eles me procuram. Então eu escuto muito eles. Eu não sou daquelas pessoas que falam sozinhas, sabe. Eu até mais escuto do que falo. Eu acho que eles gostam de serem escutados. Então eu escuto. Às vezes quando eu noto que a pessoa quer, tem alguma opinião, a gente tenta dar alguma coisa, alguma luz pelo menos. Mas às vezes só o fato de escutar já alivia a pessoa também. E às vezes... é verdade! Fiquei pensando nisso agora. É verdade. As pessoas me procuram prá isso. Colegas também”.

Stephen Covey¹² (2005), em sua última obra, orienta o caminho que vai da eficácia à grandeza. Para ele a construção da grandeza pessoal consiste na descoberta da própria voz interior e, a partir disso, inspirar as pessoas para que descubram também a sua voz interior. Em síntese, a voz interior de cada pessoa está na intersecção dos dons (talentos e forças naturais), da paixão (aquilo que naturalmente nos energiza, motiva e inspira), da necessidade (incluindo o que o mundo precisa, dispondo-se a pagar por isso) e da consciência (a pequena voz interna que nos mostra o que é o mais correto e nos impulsiona a fazê-lo). Essa voz está

¹² Stephen Covey é uma autoridade em liderança, especialista em família e consultor organizacional. Há mais de quinze anos escreveu "Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes". O 8º hábito é uma resposta à procura por grandeza de alma e à busca da humanidade por sua "voz".

relacionada ao trabalho que assumimos desde que esse se alimente dos nossos próprios talentos e consiga incendiar a paixão – trabalho esse que decorre de uma grande necessidade do mundo e que a consciência nos leva a atender – é ali que está nossa vocação, o código de nossa alma.

Segundo ele, inspirar as pessoas a descobrir suas vozes interiores está relacionado a ser voz de influência e escolher atitudes de iniciativa aproveitando todas as oportunidades ao nosso alcance. Implica ser voz de confiabilidade, pessoa que modelou seu caráter e sua competência. Envolve o desenvolvimento de fortes habilidades de relacionamento que geram a confiança e combinam vozes, criando terceiras soluções alternativas para nossos desafios e diferenças com os outros. Envolve ainda a descoberta de caminhos que engloba a criação, juntamente com outras pessoas, concebendo uma visão comum sobre nossas mais altas prioridades e os valores pelos quais as alcançamos.

Os alunos pareceram cientes dessa capacidade de escuta observando o desempenho pessoal dos seus professores os quais conseguiram desdobrar-se em múltiplas habilidades e qualidades destacando-os como pessoas comunicativas e *solidárias*. “(...) *é uma pessoa muito simpática com os outros. Está sempre sorrindo. Te admiro muito porque tu te importas com os alunos e não queres que ninguém se dê mal*”.

Para Jares¹³ (2008) a solidariedade é um dos conteúdos da pedagogia da Convivência sendo essa uma qualidade do ser humano que deve ser aprendida e desenvolvida desde a primeira infância. Trata-se de uma característica que nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida, não somente materiais, mas também os sentimentos. Poderia ser conceituada como uma obrigação ou dever ético, mas é conceituada aqui como necessidade de humanização, possibilidade de realização e felicidade, além de constituir-se em instrumento para melhorar a qualidade da convivência.

Torna-se importante que os educadores de hoje sejam vistos como pessoas solidárias pelo fato de esta qualidade estar relacionada com as possibilidades de vida no futuro. Nesse sentido, Jares afirma a necessidade de

¹³Xesús R. Jares coordenou desde 1983 até 2008 o Coletivo Educadores para a Paz, e foi presidente da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz (AGAPAZ). Possui vários escritos sobre Educação para a Paz e conflitos. Foi, até sua morte, professor de Didática da Organização Escolar na Universidade La Coruña – Espanha. Faleceu em setembro de 2008.

[...] consideramos a solidariedade como uma qualidade de humanização e, conseqüentemente, como um aspecto que deve estar presente na vida das pessoas para serem plenamente humanas e felizes. Em outras palavras, para serem plenas, a socialização e a aprendizagem da convivência requerem solidariedade, porque não há forma de conviver sem compartilhar, sem o cuidado, sem a entrega aos demais. A fragilidade e a imperfeição do ser humano precisam justamente da solidariedade para sua subsistência. Com efeito, sem ela, dificilmente poderíamos ter superado as diversas dificuldades em nossa evolução. É, pois um requisito para a convivência e para o futuro. (JARES, 2008, p.33).

Além do mais, aprofunda Jares, essa é uma qualidade do ser humano que precisa fazer parte de todo o processo educacional não somente para melhor dotá-lo, como também para aumentar as possibilidades de realização e de felicidade. Assim sendo, a solidariedade não é apenas um imperativo categórico como diria Kant, que exige nossa implicação pessoal, mas, sobretudo, é uma forma de direcionar a vida e ser mais feliz. A solidariedade geralmente é precedida pela compaixão, todavia nem toda compaixão gera solidariedade, senão

[...] solo aquella que reconoce al otro como otro, aquella que se realiza como un ejercicio de reconocimiento. A la estructura originaria de la solidaridad pertenece à cualidad del reconocimiento que nasce de la dialéctica entre alteridad y comunión. La acción voluntaria acoge al otro radicalmente 'por ser quien es'; por la solidaridad, salimos de nosotros mismos hacia el otro y, al encontrarlo, acabamos encontrándonos a nosotros mismos en él. (ROCA, 1994, p. 63).

Acrescenta que acompanha a atitude solidária um sentimento fundamental que pode ser definido como um sentir-se afetado desencadeado por uma reação ante o sofrimento ou situação diferenciada do outro.

Referiram os alunos que os professores escolhidos são referência para si por ver neles pessoas tranqüilas, que não perdem a paciência com facilidade e que conseguem criticar, ajudando. Vislumbram neles pessoas com capacidade de respeitar e considerar as diferenças, admitir a heterogeneidade “(...) *porque tu sempre soubeste lidar com todo tipo de gente, porque tu sempre foste paciente*”.

Estamos inseridos em um universo crescentemente diversificado. A diversidade, portanto, como pontua Jares (2008) é um fato da vida e pode ser um fator de conflitividade. Nesse sentido, “[...] conviver num ecossistema humano implica disposição sensível para reconhecer a diferença, assumindo com ternura as ocasiões que o conflito nos brinda para alimentar o mútuo crescimento.” (RESTREPO, 2000, p.84).

Para Jares (2007) os grandes conflitos que vemos na atualidade referem-se à relação de igualdade-diferença. Mas, como partimos do pressuposto de uma educação democrática e

comprometida com os valores da justiça, da paz e dos direitos humanos, precisamos de pessoas com as habilidades de trabalhar com essa diversidade, evitando qualquer tipo de segregação.

Nesse sentido, segue argumentando o mesmo autor, os programas de formação de professores, desde e para a convivência democrática, não podem contentar-se com uma análise dos valores dominantes e sua incidência na convivência. Os programas de formação não podem esquecer que em nosso momento histórico imperam os valores do mercado, sendo que o que vale é a sua excelência, o culto ao dinheiro e ao lucro monetário como valor supremo, a competitividade, a “eficácia”, a produtividade e o triunfo a qualquer preço, junto a isso, o consumismo e o individualismo. Valores esses que são fundamentalmente contrários à educação para a paz.

Guimarães (2004) esclarece que existem diferenças não legítimas – citadas pela Declaração dos Direitos Humanos – como desigualdade de direitos e dignidade, distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião. Essas e outras mais diferenças ilegítimas não derivam de características próprias da condição humana e hoje não devem ser toleradas.

De outro lado, continua Guimarães, há diferenças legítimas e válidas, as que surgem de características próprias dos seres humanos ou do exercício livre de sua vontade.

Nascemos dentro de um grupo étnico particular e em um lugar geográfico específico, com idiomas e costumes peculiares. Ao longo da nossa existência desenvolvemos crenças religiosas, opiniões políticas, orientações intelectuais, as quais constituem nossa personalidade. [...] A prática da tolerância não significa, pois, aceitar a injustiça social ou renunciar ao respeito dos direitos humanos, mas aceitar o fato das diferenças legítimas. Conforme a Declaração de Princípios sobre a Tolerância: “Os seres humanos que se caracterizam naturalmente pela diversidade do seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm direito de viver em paz e de ser tais como são. (GUIMARÃES, 2004, p.33-34).

Resistir às tentações de segregação constitui-se grande desafio, no entanto os estudantes puderam perceber tais características nos seus mestres e estes últimos mesmos se apercebem como capazes e conscientes da necessidade de considerar o aspecto das diferenças na convivência, além de expressarem satisfação em vivenciar cotidianamente tais questões.

Por sua vez, podemos notar que os professores reafirmaram essa idéia. Vêm-se como pessoas que gostam de trabalhar com gente, com o diferente, com a multiplicidade. Pessoas que estão descobrindo que não é possível padronizar, tampouco uniformizar totalmente um grupo, notando que pode haver uma riqueza na diversidade e que parecem deliciar-se com tal

prática. “(...) gosto muito daquilo que faço. Então, prá mim é um prazer estar ali com eles. É um prazer ter um monte de gente diferente na sala de aula. Cada um deles diferente, tu tens que te referir, tratar cada um deles de forma diferente. Então pra mim isso é um desafio e é muito bom. Eu gosto disso. Eu gosto de trabalhar com gente. Se eu tivesse que trabalhar num ambiente sozinha, acho que seria um horror. Então de uma turma prá outra também muda tudo. São outras pessoas, com outros interesses. Gosto muito disso e me sinto muito bem onde tem pessoas. Mas eu atribuo isso a que pelo menos eu tento estar todos os dias bem humorada e com disposição, com vontade, alegre, feliz. Eu acho que eu sou uma pessoa feliz. Dentro da escola também sou uma pessoa feliz”.

Acrescentaram a predisposição em lidar com a diversidade, flexibilidade, descontração e leveza no trato com as coisas sérias do dia-a-dia escolar. “Acho que algumas coisas favorecem a relação de professor e aluno. Essa coisa da organização, do brincar, quando dá prá brincar. Levar a sério quando tem que levar a sério. Acho que isso são características da minha vida e eu transfiro muito para a sala de aula. Quando sobra tempo, a gente brinca. Sim, a gente brinca. Mas quando tem que falar sério, então todo mundo vai parar e a gente vai falar sério. Acho que isso também faz parte do sabermos viver e conviver. Acho que uma coisa é decorrente da outra”. O/as professore/as mostraram estabelecer a noção de que a convivência num grupo, em função de objetivos, envolve inúmeras exigências conforme relato anterior. Trazem para o seu trabalho os próprios objetivos de vida que têm para si e sua família e afirmam que é importante ter consciência e clareza deles para si mesmos, pois consciência e clareza repercutem no seu trabalho. Auscultando tais falas, parece muito tênue a linha divisória entre compromisso e descontração; vida regida por regras e anarquia quando se misturam características do grupo, do professor e da instituição. Cabe resgatar a importância da constante reflexão a respeito do processo feito e por fazer-se.

Tal predisposição em lidar com o diferente, alegrar-se com as pessoas à sua volta, percebidas nos professores, lembra o que Restrepo define como modo de carícia no trato com as pessoas.

A carícia não é um simples roçar de epidermes: é, no melhor dos sentidos, criação partilhada, produção, feitura. Ao acariciar o outro, fazemos nascer sua carne sob os dedos que deslizam sobre o corpo. A carícia é o conjunto de cerimônias que encarnam o outro. [...] É impossível acariciar o outro sem acariciar-nos a nós mesmos(51-52). A carícia é uma figura que tem estrita relação com o uso do poder, podendo-se dizer que enquanto o autoritarismo é um modelo político agarrador e ultrajante, a democracia é uma forma de carícia social onde nos abrimos à co-gestão e à práxis incerta, sem as quais é impossível construir uma verdade com o outro. (RESTREPO, 2000, p.57).

Acrescenta ainda o autor que se quisermos educar para a liberdade, nada melhor do que combinar o exercício da autoridade com uma grande disposição afetiva, abertura emocional que nada tem a ver com a inconsistência das normas. As grandes decisões de nossa vida se alimentam do calor ou da amargura que conseguimos perceber nos climas afetivos que nos cercaram desde a infância. No entanto, estar cômicos deste fato na própria biografia, faz a diferença.

O apelo à ternura, para ele, dirige-se especialmente àqueles que têm poder sobre os outros, pois essa pretende estabelecer uma modulação à agressividade. Quem exerce algum tipo de autoridade tende a endurecer por medo de revelar as próprias emoções, desconfiando que, dessa forma, estaria correndo o risco de perder o respeito daqueles que estão sob tal autoridade. No entanto, importa lembrar que o que fica na memória, após anos de escolaridade, são as atitudes e disposições corporais, o clima inter-humano que se criou em torno de si.

Restrepo insiste argumentando que em se tratando da convivência

[...] todo problema ético remete a um assunto estético, ao campo do que poderíamos chamar estética social. Estética porque o que está em jogo é uma forma de sensibilidade; e social porque não se trata da experiência individual de quem contempla uma obra de arte, mas da afeição que compartilhamos com o grupo e que acaba por decidir o curso dos nossos comportamentos. Perguntar-nos pela estética social que devemos cultivar é a forma contemporânea de retomar o tema ancestral da sabedoria. (RESTREPO, 2000, p.59).

Vivenciando os conflitos inerentes à convivência diária, os estudantes reconhecem que os professores possuem algumas competências em seus encaminhamentos que eles mesmos não desenvolveram ainda e que sempre há uma forma de resolvê-los. “*Me ensinou que tudo pode se resolver, é só ter calma e correr atrás do que se quer*”. Relataram ainda que há professores que tratam de resolver os conflitos de forma simples e que, com persistência, precisam perseguir suas metas. “*Tu sempre tens uma solução para tudo. Às vezes, nós fazemos um bolo em coisas tão simples, e tu, apenas com algumas palavras, vai lá e resolve tudo*”.

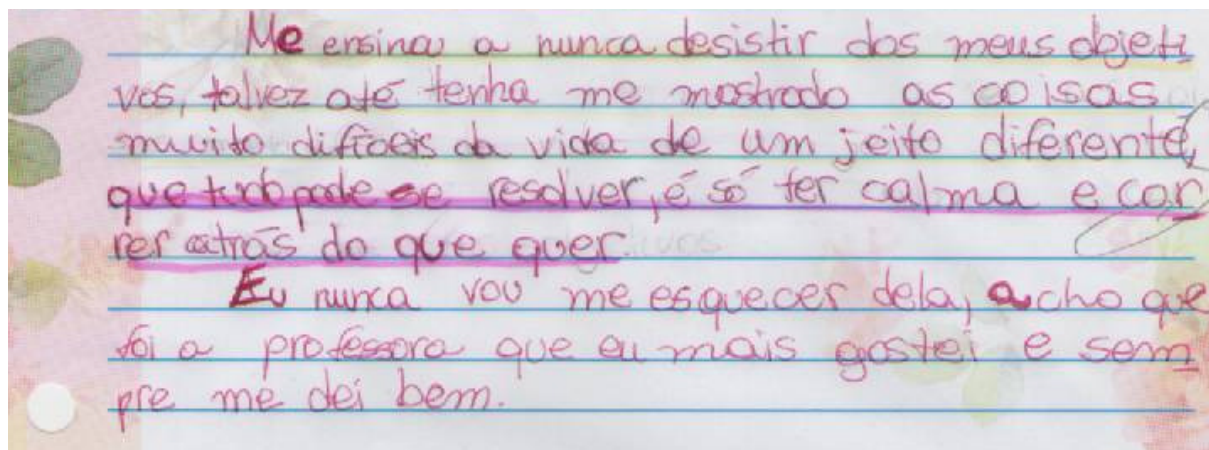


Imagem 3: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Por sua vez, os professores, para poderem encaminhar os conflitos surgidos nos grupos, disseram pensar que não podem ficar com dúvidas a respeito de situações particulares de alunos que necessitam de uma atenção especial. Sentem-se mal quando não conseguem entender o que motivou comportamentos estranhos, pois eles interferem na boa convivência. Não saber como proceder com determinado aluno passa a ser fonte de angústia para eles que precisam ir em busca de informações para descobrir os possíveis encaminhamentos e assim sentirem-se mais seguros. *“Eu acho que eles só vão se sentir seguros comigo, se eu estiver segura. É uma rua de duas mãos”*.

Retomamos Jares (2008) que nos lembra ser a diversidade parte da vida e que esta diversidade, já referida e que compõe cada pessoa, pode ser o fator principal da geração de conflitos. Vejamos como podemos lidar com os conflitos

“No princípio era o conflito. Meu relacionamento com os outros forma minha personalidade. Eu existo somente em relação aos outros. Minha existência individual como ser humano tem menos a ver com estar no mundo e mais com estar com os outros” (MULLER, 2006, p.22). No entanto, a experiência de encontro com o outro tende a ser marcada por adversidade e confronto. Os outros são aquelas pessoas cujos desejos vão contra os meus desejos, cujos interesses conflitam com os meus interesses, cujas ambições contrapõem-se às minhas, cujos planos às vezes estragam os meus planos, cujas liberdades ameaçam as minhas, cujos direitos limitam os meus direitos.

O conflito aparece, conforme Muller (2006), porque o aparecimento de um outro ao meu lado é perigoso ou pode vir a sê-lo. Por não ter certeza de quem é o outro que está ao meu lado esse pode ser visto como um perigo. O outro pode não desejar o nosso mal, mas ele nos preocupa e assusta, nos causa inquietação. O medo do outro se torna duas vezes maior quando esse não se parece comigo, não fala a mesma linguagem, não tem a mesma cor, não crê no mesmo Deus. O outro, por sua própria existência, força a entrada num espaço que é meu, que conquistei para mim, como se ameaçasse minha própria existência.

O conflito sintetiza uma rivalidade pelo domínio de um território. O sujeito vizinho é o que ‘quer tirar o meu lugar’. Dessa forma, o conflito só será solucionado se os dois lados, percebendo que “existe lugar para dois”, decidem pensar juntos, encontrando uma forma de arranjo territorial que permita a ambos “ter o seu próprio lugar” (MULLER, 2006, p.23).

A teoria de Girard¹⁴ sobre a rivalidade humana baseia-se na premissa de que quase tudo no comportamento humano é aprendido e que o aprendizado implica sempre imitação. Ele procura desenvolver a ciência do comportamento mimético. Contrariando os que vêem a imitação como processo voltado à harmonia social, Girard nos mostra que se trata basicamente de um processo de oposição e antagonismo, de rivalidade e conflito. A questão central do agir humano mimético seria a posse de um objeto, que suscita a rivalidade por vários membros de suposto grupo que querem tê-lo simultaneamente. Vê-se o outro prestes a agarrar o objeto, ele ou ela ficam tentados a imitar o gesto. O conflito entre os indivíduos brotaria então de tal rivalidade mimética sobre a posse de um mesmo objeto.

Girard discorre sobre o mecanismo mimético da seguinte forma:

A expressão “mecanismo mimético” é empregada num sentido amplo, por ser usada para designar o processo como um todo, o que inclui o desejo mimético e a rivalidade mimética, a crise mimética e a sua resolução pelo bode expiatório. A expressão “desejo mimético” refere-se apenas ao desejo que é sugerido por um modelo. [...] A modalidade do desejo, em contraste com a fixidez dos apetites ou instintos, decorre da imitação. Aí reside a grande diferença: todos temos sempre um modelo que imitamos. Só o desejo mimético pode ser livre, ser de fato desejo, pois tem de escolher um modelo. [...] A rivalidade mimética se evidencia assim que a criança começa a interagir com outras. A criança tem uma relação de mediação externa, isto é, de imitação, com os adultos, e uma relação de mediação interna, isso é, de imitação e rivalidade, com seus pares. (GIRARD, s.d., p.84-85).

Muller (2006) exemplifica que os indivíduos sentem inveja quando outra pessoa possui um objeto que eles mesmos não possuem. A inveja é, portanto, uma das maiores fontes de conflitos entre os indivíduos. Já se pode vê-lo no comportamento infantil que deseja o brinquedo de outra criança. Pode haver muitos outros brinquedos à disposição, mas o único que aquela quer é o que ela percebeu como objeto do desejo daquela. Enfim, a “[...] questão central da rivalidade mimética não é tanto o objeto em si, mas a outra pessoa e meu

¹⁴ René Girard, *Things hidden since the foundation of the Word*. Pesquisa feita em colaboração com Jean-Michel Oughourlian e Guy Lefort. Stanford University Press, Stanford, 1987. Girard desenvolveu uma teoria que lança luz sobre os caminhos que levam seres humanos a se atarem em mútua rivalidade.

relacionamento com ela. No fundo, o que realmente quero não é a posse do objeto, mas tomar posse do lugar que a pessoa ocupa.” (p. 24).

Aprofundando esse aspecto inerente ao ser humano, observa-se então que o poder sobre os objetos gera poder sobre os outros. O desejo de posse relaciona-se ao desejo de poder, ligando-se também à luta pela afirmação do próprio poder sobre os outros. Portanto nota-se uma profunda ligação entre propriedade e poder, pois se constata que o poder está colocado como questão central dos embates entre as pessoas. Naturalmente, todos deveriam possuir o suficiente para suprir suas necessidades básicas e assegurar que seus direitos fossem respeitados. Desejar propriedade e poder é legítimo até o ponto em que permite a um indivíduo atingir certa independência dos outros. Mas “no desejo há sempre um sentido do ilimitado. Desejos limitados estão em harmonia com o mundo; desejos que contêm o infinito não estão” (WEIL apud MULLER, 2006, p. 24).

O fato de gostar de conviver, de trabalhar com pessoas foi trazido pelos professores como um elemento constitutivo de seus estilos e que contribuiu para o retorno positivo que receberam. *“Uma coisa que eu gosto muito e quero morrer com ela [risos], é o fato de que eu gosto muito de conhecer pessoas! Sabe, apesar de eu ter essas dificuldades assim no início, eu gosto muito de conviver com as pessoas. Eu não poderia fazer uma coisa assim, ir morar no meio do mato, ficar sozinha, me isolar. Não. Preciso de pessoas na minha volta. Gosto de trocar idéias. Tenho essa dificuldade inicial, mas não me vejo assim sozinha, trabalhando num lugar, eu e uma máquina, por exemplo, nem pensar. Acho que iria enlouquecer. Preciso de pessoas prá conversar, conviver, sair. Adoro rua, bastante gente. Gosto de conhecer as pessoas e de manter essa convivência. Gosto de visitar as pessoas, de encontrar as pessoas. Acho que isso é uma coisa que facilita. É difícil falar as qualidades da gente”.*

Além de valorizar a convivência, são educadores que procuram ver a vida de forma positiva e se esforçam por estar de bem consigo mesmo/as. Parecem entrar na escola como alguém que tem uma missão para com o ser humano. *“Tem uma coisa que eu acho que é uma coisa que eles gostam em mim. Uma das coisas que eles escreveram... eu sou uma pessoa que normalmente estou muito de bom humor. E não sou uma pessoa que sou mal humorada ou parece aquela pessoa que está de mal com a vida. Normalmente eu sou bem humorada. E tento, muitas vezes, com força, não trazer problemas de fora para dentro da escola. Parece que quando eu entro na escola, só existe a escola. Eu só penso naquilo ali. Normalmente, eu*

entro numa aula não armada. Porque tem gente que entra, parece, armada. Eu entro como eu sou. Eu brinco. Eu falo coisas. Eu sou bem espontânea com eles”.

Pode-se deduzir, pelas falas dos professores, que ser uma pessoa bem humorada não seja algo que aconteça naturalmente, num toque de mágica, ou mesmo que eles sejam super pessoas que não se abalam com os comuns eventos negativos, tampouco com super agitação ou tédio do cotidiano. Parece haver muito do esforço de cada um/a, quem sabe até seja uma verdadeira escolha. Sim, em meio a tragédia do viver os dias, como diria Nietzsche, escolher olhar pelo lado ensolarado. Pode ser uma escolha desses professores, ainda que não aprofundemos aqui as condições de tal escolha.

Os alunos escolheram pessoas que apostam na humanidade, mostrada pelos esforços investidos nas boas relações. Eles observaram como qualidades dos professores, a sinceridade, a lealdade e a honestidade, bem como a congruência de sentimentos. *“Te escolhi por vários momentos de risadas, diversões e brigas, teus dias de mau humor e nossos dias de mau humor (...) Tu fazes algo diferente para nos animar, alguma brincadeira ou algo da tua vida”.*

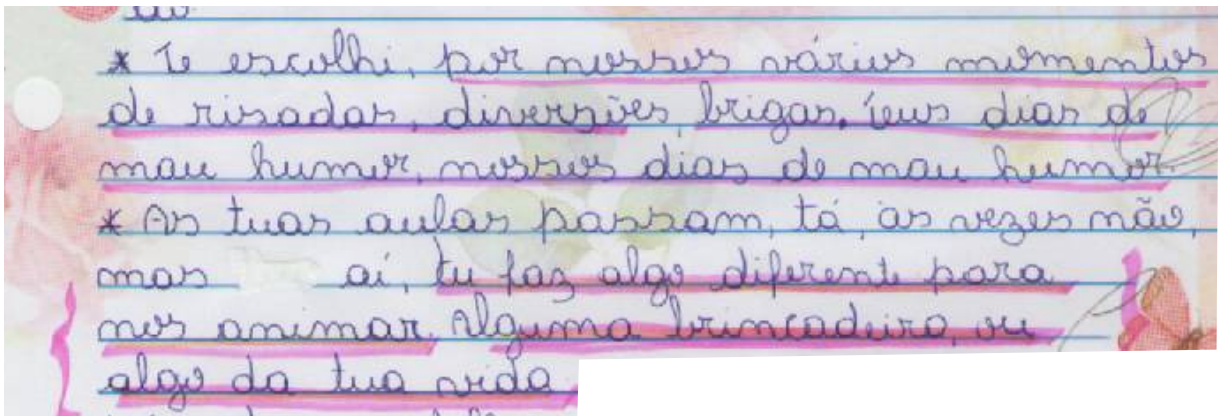


Imagem 4: Recorte de carta de sujeita da pesquisa

Pessoas bem humoradas, que encontram satisfação na interação inspiram a noção de pessoas felizes, ou sendo mais realistas, pessoas que constroem momentos felizes. Russell, há um bom tempo, escreveu sobre a “Conquista da Felicidade”. Nessa obra, ele nos indica que “[...] a felicidade consiste em fazer com que os nossos interesses sejam os mais amplos possíveis, procurando-se fazer com que as nossas reações, ante as coisas e as pessoas que nos interessam sejam, tanto quanto possível, mais cordiais do que hostis.” (RUSSELL, 1956, p.146). E acrescenta ainda que as pessoas que voltam sua atenção para fora de si, quando

voltam ao seu interior, poderão encontrar uma variedade de sentimentos edificantes que poderão ser “transformados em desenhos belos e instrutivos” (p. 150).

Contudo, não esqueçamos as condições mínimas para se pensar em felicidade. Condições estas que se incluem num mínimo para uma vida digna, por mais controverso que possa ser o conceito de dignidade humana. Nessa perspectiva, Jares aponta que no plano acadêmico a felicidade tem andado distante dos discursos educativos, principalmente diante da sujeição da educação a aspectos econômicos. Na função da docência “[...] não é pouco frequente reduzir nossa felicidade em função dos resultados obtidos. Ambas as perspectivas obstaculizam as possibilidades de felicidade, ainda que às vezes, momentaneamente, pareça o contrário.” (JARES, 2008, p.46).

Sabemos que os momentos mais felizes são tão singulares quanto o são as pessoas. No entanto, voltamos a Russell, que nos acrescenta condições por meio das quais podemos vislumbrar a felicidade. Ele assinala a importância de encantar-se e ter entusiasmo pela vida destacando o distintivo mais “[...] universal que é a capacidade de amar e ser amado/a [...]” (p.151), contudo, não esquecendo que a felicidade também está impregnada de cultura.

Imbuídos por suas percepções, os alunos demonstraram também que seus professores são presenças importantes em suas vidas, quem sabe por proporcionar que seus alunos fossem partícipes desses momentos felizes acontecidos no transcorrer dos seus dias. *“Te admiro muito e se um dia chegar a ser a metade do que você é, serei a pessoa mais feliz do mundo”*. Foram apontados como professores que ajudam a ver o lado positivo das coisas, pessoas pró-ativas, que influenciaram a vida desses alunos de forma a cativar sua atenção e seu interesse. *“Hoje posso dizer que você conseguiu cativar não só a minha pessoa, mas também os meus colegas”*.

Através do seu estilo pessoal, do seu carisma, professores disseram estabelecer mais vínculos com diferentes pessoas envolvidas em atividades as mais diversas na escola. Esse tipo de vínculo normalmente suscita outras respostas. *“Acho que o carisma também de você, não é uma forma de autoridade, mas é uma referência que você se torna. De você ser simpático com as pessoas, parar prá conversar. Eu vivo parando as funcionárias prá dar um beijo nelas. Raras vezes eu não dou um beijo. Tal qual como com os professores sabe. E aí quando elas passam por mim, no pátio, elas fazem questão de me olhar, de sorrir, de falar qualquer coisa, séria ou besteira. Então prá mim é um retorno. E eu me sinto autoridade naquilo que eu estou fazendo”*.

Características físicas foram mencionadas como auxiliar ou não na manutenção da própria autoridade, permanecendo um questionamento em torno desse fato. Até que ponto as características físicas podem estar relacionadas ao fato de o/a professor/a ser ou não referência para um grupo de estudantes adolescentes? *“Sei lá pelo meu tamanho, pela minha altura. Acho que isso também influencia. Eles são menores do que eu, então... Mas mesmo diante dos adultos, eu tenho essa postura de firmeza. E é isso e não é aquilo. Eu sou aberto para mudar algumas coisas, mas eu sou firme, eu acho”*.

Maya (2000), em sua pesquisa feita em Portugal com pais, alunos e professores, percebeu que inicialmente os alunos foram os únicos a verem como influente a questão do gênero no desempenho da autoridade. Uns consideraram que as mulheres têm mais autoridade porque gostam mais de mandar ou porque são mais maternais; outros, consideraram que são os homens porque a sua maior força física ajuda a impor respeito.

Ao longo da pesquisa, os pais desmentiram anterior discurso da não influência de gênero afirmando que valorizam a autoridade tradicional masculina. Alguns pais afirmaram que uma professora mais rígida é quase vista como um homem, ou que os homens são mais brutos e as senhoras seriam mais ternas sendo que elas tendem a aceitar mais desculpas e a permitir abusos. Referiram ainda que “os homens quando não têm autoridade, têm menos do que as mulheres e têm mais dificuldade em se deixar ajudar, aprendendo elas mais facilmente com a experiência. (MAYA, 2000, p.131).

Foi destacado nos professores, o jeito meigo de lidarem com os alunos que apresentam maiores dificuldades, o que faz deles os melhores professores; *“a alegria em que entram nas aulas, a delicadeza e o amor para com todos os colegas que precisam deste jeito de ser”*. Foram também considerados ótimos professores, em especial as professoras, por serem *“atenciosas, queridas, carinhosas e engraçadas”*. Admiram a *“bondade em ajudar as pessoas”*, inspiram segurança e acolhida estando implicadas, no verdadeiro sentido da palavra, no processo de crescimento dos jovens estudantes. *“Te escolhi porque tu te interessas pelos meus sentimentos, porque tu queres que eu melhore e porque dá prá ver que em ti eu posso confiar”*. *“És uma pessoa dedicada, divertida e honesta, sincera, fashion, inteligente e uma professora exemplar”*.

Trazendo novamente Heller (1982) na sua afirmação de que “sentir significa estar implicado em algo” observa-se essa implicação dos professores e professoras no seu envolvimento percebido, nas emoções partilhadas.

La implicación no es un fenómeno concomitante. No es que haya acción, pensamiento, habla, búsqueda de información, reacción, y que todo eso esté

acompañado por una implicación en ello; más bien se trata de que la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar, pensar, etc., que la implicación está incluida en todo eso, por vía de acción o de reacción. Como escribió Wittgenstein: “El interés por lo que decimos...es algo experimentado, nos lo atribuimos a nosotros mismos... No es un acompañamiento de lo que decimos. (HELLER, 1982, p.19).

A partir da afirmativa de Heller entende-se que a implicação das pessoas em algo, em se tratando aqui da relação educadores-educandos, não representa uma mera bagagem adicional que o profissional da educação carrega de um lado para outro, não é um anexo nas vidas de cada um/a e sim um estilo de viver incorporado de forma mais ou menos consciente de acordo com suas possibilidades singulares.

Quanto à aparência, diferentemente do que escrevia Fernández (1994) quando a professora, por não permitir-se expor suas idéias por ser o conhecimento um atributo do masculino, tendo reflexos inclusive no vestir-se, as professoras dessa pesquisa parecem ter superado tal estereótipo. Na sua pesquisa, a autora exemplifica a dificuldade de uma professora, relatando que essa gostaria de vestir-se bem, porém, não conseguia comprar roupas adequadas para ela; acrescenta que

[...] enquanto humanos, não vestimos o organismo para resguardá-lo do frio; vestimos um corpo para construir nossa corporeidade. Não tomamos o alimento como se apresenta, mas o colhemos, selecionamos, o transformamos para depois o incorporarmos, já que o comer não somente a satisfação da fome, mas também a satisfação da necessidade humana de ser autor de si mesmo. (FERNÁNDEZ, 1994, p.96).

Além das características dos professores que se repetiram, mesmo que de formas diversas, outras foram surgindo: “*autonomia, comprometimento e esforço são qualidades, como professora, que admiro muito*”. Os alunos disseram que se orgulham de ter tais professores e gostarem muito de cada e determinado aspecto: “*(...) ser uma mulher batalhadora, que tem uma opinião formada, que apóia sempre os alunos*”. Nesse caso, demonstrando uma postura adulta e autônoma frente à vida e como profissional; pessoas que se posicionam, emitem idéias e não se acomodam.

Os professores entrevistados, por sua vez, apontaram como principais referências em suas vidas seus antigos professores, descrevendo-os como pessoas de muita firmeza, fortes e autoritários. Pessoas que demonstravam um gosto muito grande pela área com a qual trabalhavam. Pessoas que amavam sua profissão.

Relataram que para eles, uma fonte de inspiração é a própria escola como instituição formadora. Referiram que fazem uma reflexão e autocrítica a partir dos estudos proporcionados e afirmaram confiar muito na escola pela seriedade e rigor que dispensa à formação continuada dos seus educadores. *“(...) a gente sempre aprende, sempre reflete; a gente volta muito quando a gente lê, quando se atualiza nas leituras e dinâmicas aqui do colégio, em grupos que a escola, enfim, sempre promoveu. Acho que isso também nos ajuda muito. Eu procuro sempre fazer uma auto-crítica, não vou dizer de todas as aulas porque eu não estaria sendo verdadeiro, mas eu procuro sim dar uma parada, uma analisada e ver: puxa será que eu estou no caminho certo? Eu sempre converso com eles no final do bimestre. Será que é isso mesmo que a gente quer? Conseguimos atingir as nossas metas? Eu acho isso uma coisa muito importante. Também escutar deles, não só a minha visão, mas a visão deles que estão ali no dia-a-dia. Eu acho muito importante isso”*. O hábito de refletir após as suas práticas, a retomada do processo feito após a conclusão de uma etapa também foi herança de seus próprios professores que hoje são utilizadas como suas.

Afirmaram que qualquer profissional competente passa a ser um ponto de inspiração, ao mesmo tempo em que aqueles não competentes são pontos de referência a serem evitados. *“Uma vez uma terapeuta me explicou isso: não, o ponto é o mesmo. A diferença é o teu olhar em cima. Ou porque tu queres negar aquele modelo, ou porque tu queres usar o modelo. Mas a tua referência é aquele modelo. Acho que eu tenho os modelos positivos que são aqueles que eu quero seguir e tenho os que eu não acho tão positivos. Esses eu quero fazer diferente”*.

São inspiração para estes professore/as os seus próprios pais, seus amigos, seus filhos com suas diferenças próprias de nova geração. *“Sabe, vejo que eu sou uma pessoa de muita sorte, pois as pessoas que me rodeiam são pessoas muito boas de coração, de uma índole muito boa. [...] Então é um pouquinho de cada um que a gente vai vendo, que a gente vai tentando se aprimorar. Lembro que a minha mãe sempre diz que eu tenho muitas coisas do meu pai. Meu pai é uma pessoa muito correta, muito cumpridora dos seus deveres, de chegar sempre no horário, era muito certinho (...). Minha mãe, já é aquele papel de mulher. A mulher de alguns anos atrás que escuta mais, é mais ponderada, está mais do lado dos filhos. A minha mãe é mais características mesmo femininas. Claro que ela também contribuiu muito porque ela ficou o tempo inteiro em casa, conosco”*.

As professoras trazem consigo a identidade de mulher ainda marcada pelos estereótipos do patriarcado ao menos evidenciadas nas falas de suas mães. Nota-se a referência a um tipo de mulher de anos atrás que retrata de alguma forma o que Asensio et al nos diz:

La crítica del feminismo se centra en el patriarcado, como un modelo civilizatorio que se caracteriza por dividir la realidad en pares contrapuestos: cultura/naturaleza, mente/cuerpo, espíritu/materia, razón /emoción, conocimiento científico/ saber tradicional, ciencia/experiencia, sujeto/objeto, público/privado, para seguidamente, jerarquizarla asignando más valor a los primeros, que definirían lo masculino. Las mujeres quedarían pues del lado de la naturaleza, del cuerpo, de la materia, de las emociones, del saber tradicional, de la experiencia, del objeto, de la esfera de lo privado, rasgos considerados femeninos frente a sus opuestos considerados masculinos. A partir de ahí, se justifica ideológicamente el dominio y la explotación de la naturaleza y de las mujeres a favor del hombre y los valores masculinos. (ASENSIO et al., 2006, p.275).

Acrescentaram que seu círculo de amigos os auxilia por terem esses amigos como pessoas calmas, que não costumam transgredir regras e por terem convivido mais com esse tipo de pessoas. Falaram de seus cônjuges como pessoas sensacionais, bem como dos filhos com suas diferenças nas formas de lidarem com cada fase de suas vidas. Relataram que aprenderam e continuam aprendendo com eles, quando comparam um com o outro e que inclusive realizaram mudanças em suas vidas em função dos questionamentos dos filhos já crescidos. *“Às vezes tu ficas fazendo alguma coisa, que tu fizeste a vida inteira daquela forma, mas tu podes fazer de outra forma. Eu sou muito conservadora em algumas coisas. E não precisa ser tão conservadora em todas as coisas. A gente pode mudar porque o mundo também muda”*.

As professoras levantaram questões de gênero ao afirmarem ter observado certas mudanças nas suas vidas como educadoras após a maternidade. Relataram suas aprendizagens acerca dos sentimentos que passaram a considerar a partir de então. *“Eu sempre digo que a minha vida fica dividida assim: ser professora antes de ter filhos e ser professora depois de ter filhos. Porque a gente é as duas coisas. Tem o lado de ser professora e o lado sentimental, o lado de mãe. E a gente junta as duas coisas. A gente não vê o aluno da gente somente como um ser que aprende. Mas um ser que aprende sempre. Porque é bem diferente quando a gente é mãe”*. Exemplificaram que antes de serem mães tinham mais dificuldade em entender os sentimentos das mães dos seus alunos quando essas vinham conversar sobre alguma questão relacionada a aspectos emocionais. Pontuam que a experiência da maternidade é um aprendizado de empatia inigualável. Não é com trabalho ou convivência com criança que se

vai garantir uma experiência qual seja a maternidade de fato. No entanto, “[...] *agora se entra uma mãe e te fala uma coisa, tu já passaste por aquilo. Então eu acho que a vida profissional, pelo menos a minha está bem dividida.* Expressaram que a empatia lhes ensinou que não é só pela esfera cognitiva que se processa a aprendizagem, que se acessa o conhecimento, mas igualmente importante é considerar o aspecto dos sentimentos. Perceberam *“Então eles vão aprender, mas eles também sentem com isso. São duas coisas que andam juntas. E antes eu só via ele (aluno) como um ser que aprendia. Pelo menos, pra mim foi assim”*. Afirmaram então que aprenderam a ser mais compressivas, pois começaram a imaginar o que gostariam para seus filhos no futuro e essa expectativa acabou sendo partilhada com o universo de seus alunos. Relataram situações de mães, por elas atendidas, em que se mostraram muito exigentes como professoras e foram criticadas por isso sentido-se injustiçadas. Após retomarem, individualmente, junto a estas mães, normalmente elas passam a entender que o nível de exigência pode ser também uma demonstração de cuidado materno.

“[...] eu acho que hoje eu consigo o que eu não conseguia; enxergar aquele aluno como mãe, que tem pai, que tem família. Porque eu sempre me envolvia muito com a relação da escola com aquele aluno, sem me deter muito em ter o apoio da família. Mas nunca me coloquei no lugar da família em relação ao meu trabalho. Como é que a família me enxerga, me acompanha como percebe os avanços ou não avanços em relação ao meu componente. Eu acho que mudou um pouco e essa minha inspiração tem vindo muito do instinto materno agora”. O olhar de professora parece confundir-se com o da mãe. Até que ponto se consegue separar? Seria importante separar? Por quê?

Tal experiência relatada pelas professoras pode estar relacionada ao que Asensio et al. (2006) evocam a respeito do simbólico no feminino a partir da maternidade. O reconhecimento da mãe é proposto como um modelo simbólico para a prática feminina da relação. A maternidade tem a ver com a capacidade de ser dois, quer dizer, com a capacidade de reconhecer o outro. “La relación de la madre con la criatura es (puede ser) una relación no instrumental, regida por el amor y cuidados corporales, que prevé e alienta el paso de la posesión a la autonomía, de la imposición a la responsabilidad, mediante su principal don: el don del lenguaje que permite la creación de un orden simbólico” (p.280). As autoras assinalam a função mediadora da mãe insistindo que o corpo maternal representa essa mediação entre a natureza e a cultura. Nessa lógica, o materno é entendido como uma função, não se referindo ao sexo. O materno é visto como anterior à divisão dos sexos e como tal,

pode incluir tanto o feminino quanto o masculino. Por isso se tomam expressões como: “[...] dos en uno o el otro dentro para situar el proceso de constitución de la subjetividad, proceso en el que siempre se está negociando con la otra experiencia. De hecho, Kristeva utiliza el cuerpo maternal con su dos-en-un, u otro dentro, como modelo para todas las relaciones subjetivas.” (p.281).

Os professores buscaram referenciais de inspiração também fora de suas rotinas acadêmicas e do mundo educacional, no universo religioso, em pessoas ligadas a experiências religiosas. *“Eu tenho várias pessoas próximas como referência de autoridade tais como o monge Marcelo Guimarães e Madre Paula. Marcelo enfrenta situações adversas, vai fundo nas coisas. Ele é o liturgo, o presidente da celebração, faz aquilo por inteiro, mergulhar de cabeça”*. Citam pessoas que com sua eloquência são autoridades naquilo que fazem. *‘Madre Paula é a autoridade em pessoa. Ela não precisa falar. Sabe a que ponto as pessoas chegam, de não falarem nada e serem autoridade. São pessoas cativam e não banaliza as palavras. Pessoas com quem, de fato, eu me identifico, pois aquilo que falam tem um peso, não ficam multiplicando palavras’*. [...] *Como figuras mais distantes, fico imaginando como Gandhi faria. Os líderes da paz como um todo, mas Gandhi é especial. Helder Câmara é uma figura de autoridade nessa questão de fazer as coisas e não querer aparecer. É uma coisa que eu quero chegar lá.[...] Chegar ao ponto do Helder Câmara, de mexer os pauzinhos do Concílio Vaticano II e não ser a estrela do Concílio, é uma autoridade. Isso é uma capacidade de transitar no meio dos pobres, de falar pros ricos, denunciar, enfrentar a ditadura. Não é prá qualquer um”*.

Ainda em relação às questões de gênero, os professores trouxeram o exemplo de algumas mulheres com liderança dentro de outras Igrejas, que são ordenadas e que devido a esse fato, talvez, mostrem-se mais como autoridade que as mulheres católicas que por não serem ordenadas, por todo um contexto histórico de diferenciação das hierarquias, não gozem de direitos que lhes proporcionem sentirem-se com iguais direitos aos homens, em especial, os religiosos.

Muitas foram as fontes de inspiração como referências de autoridade dos professores da pesquisa, desde seus pais e familiares, seus filhos, sua própria prática educativa e o voltar-se sobre ela com um olhar auto-avaliativo, o convívio com os amigos e pessoas próximas, o mundo da arte como cinema, literatura. Corroborando este fator, inspirada nas idéias de Schön, Alarcão (1996) informa que a iniciação na profissão e/ou a aprendizagem formativa,

podem assumir formas diferenciadas: pode-se aprender por si só, pode aprender-se junto a um profissional, ou a partir de situações organizadas de aprendizagem. Não se pretende que a aprendizagem profissional seja uma mera imitação, reflète ela. Mas

[...] a imitação também é um processo construtivo visto que na sua perspectiva a actuação do formador é interpretada ou contextualizada pelo formando que a interioriza como sua dependendo da qualidade do produto da imitação da capacidade de reflexão que este exerce sobre a actuação do formador. Envolve uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos desempenham um papel de fundamental importância e assenta na idéia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. (ALARCÃO, 1996, p. 18)

No caso, tratando-se aqui dos educadores, esses devem assumir com empenho a autoformação autonomizante, descobrindo as potencialidades que já possuem e resgatando do seu passado aquilo que já sabem. Ser capazes de interpretar o que viram fazer, imitar sem copiar, de recriar, transformar. Conseguirão, se refletirem sobre o que fazem e sobre o que viram e vêem fazer.

Vale apontar que o capítulo que ora se encerra visou lançar luz sobre as qualidades e potencialidades influenciadoras da visualização de pessoas que educam com autoridade. Se nesta etapa essa visualização pareceu mais estática pela acentuada descrição, no capítulo que segue, pretende-se fazer o relato do dinamismo de tais características ao se forjarem os vínculos entre os educadores e sujeitos aprendizes.

5 O ESPAÇO DA RELAÇÃO

*É necessário aprender a navegar em um oceano de incertezas
através de arquipélagos de certezas.*

(Edgar Morin)

Na seção anterior referiu-se particularmente ao olhar. Olhar no sentido de quem vê o outro e no de quem se vê a si mesmo. Falávamos de qualidades e/ou características pessoais, em especial àquelas observadas pelos educandos em seus professores, e estes últimos em si mesmos. A partir de agora, falaremos das mesmas pessoas, no entanto trazendo mais próximo o envolvimento dos alunos, pondo as referidas qualidades e/ou características pessoais em ação. Dessa forma, qualidades que até então eram mais ou menos estáticas, passam a entrar em movimento, a interagir com outras pessoas portadoras, por sua vez, de características talvez semelhantes mesmo que embrionárias como pode ser o caso dos aprendizes adolescentes. Buscamos relatar então o amálgama que constitui a intersubjetividade, ou seja, a relação que se estabelece entre os sujeitos.

Os professores da pesquisa fizeram memória de pessoas que foram referência em suas vivências de afetividade sendo essa um marco de sua autoridade. Nesse sentido, os professores dos professores, lembrados como mais influentes na história do grupo pesquisado, foram também profissionais que, além de apresentarem um desempenho qualificado na função técnica como educadores, acreditavam no potencial de desenvolvimento dos alunos e tinham um olhar diferenciado para com o educando, um olhar sensível frente aos que passavam por momentos de fragilidade.

Percebiam, por exemplo, que a mudança no desempenho de um aluno poderia estar relacionada com o momento de vida que ele vivenciava. No entanto, nesses momentos, o aluno era considerado dentro daquele padrão ótimo de desempenho de acordo com seu histórico, podendo, por isso, ter obtido resultado diferente daquele que ele produziu no momento crítico. Trata-se de uma capacidade de ver e escutar que nem todos os professores possuem desenvolvida, denominando-se capacidade empática. “*Num determinado dia eu zerei a prova. Meu pai estava numa mesa de cirurgia no momento que estava fazendo prova, eu*

tinha 11 anos. Eu vinha de uma situação de ter visto o meu pai na cama sem se movimentar, de ele simplesmente não ter reflexo nenhum. No dia da prova, eu tinha estudado, óbvio, mas meu pai estava sendo operado. E no boletim eu fiquei com dez. Eu dizia prá ela: mas não pode! Eu tirei zero na prova. – Tu sabes ou tu não sabes? Eu sei a matéria! Ela foi a primeira pessoa que me mostrou que o aluno não é só aluno. É pessoa antes de ser aluno. E em muitos momentos a gente não consegue fazer isso. A gente não tem conhecimento ainda do nosso aluno para poder fazer isso. Mas a gente não pode esquecer que ele é pessoa. Então essa é uma influência bem grande que eu tenho”.

Segundo o grupo de alunos, o conhecimento da família e do seu funcionamento, o aconselhamento quando necessitaram, a preocupação quando estavam tristes são motivos do destaque dos seus mestres como pessoas que os ajudaram a crescer. Percebem o interesse do professor, também pelas suas famílias, nos momentos em que essas também se encontravam-se em dificuldades. *“Ano passado que eu tive aquele momento ruim (que não gosto de comentar) tu me inspiraste muito a superar. Não sei se tu te lembras, mas tu falou prá eu tentar dividir as coisas – estudo é estudo e família é família. E foi assim, e ainda é o jeito que eu penso que me incentivou muito”.* Dizem ter certeza de que para qualquer coisa que estiverem precisando, é só chamar que os professores sempre virão ao seu encontro de alguma forma, pois se preocupam com todos os seus alunos, querem o bem deles e não medem esforços para auxiliá-los, expressando, assim, que contam com pessoas afetivas que se fazem próximas e presentes.

Jares (2008) assegura que em educação, como no que concerne à saúde, os afetos ajudam a curar. A ternura e o amor nem sempre conseguem ser curativos, mas na maioria dos casos, sim. *“As palavras doces e respeitosas, as mãos sensíveis que sustentam e acariciam, os braços que transmitem energia e amor são formas de relação que denotam uma forma de convivência salutar tão necessário à vida coletiva quanto ao desenvolvimento integral de cada pessoa.*

Para Restrepo o ser humano é um todo integrado, assim

[...] o cérebro necessita do abraço para o seu desenvolvimento e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um adequado nível de competência. [...] pois o cérebro é um autêntico órgão social, necessitado de estímulos ambientais para o seu desenvolvimento. Sem matriz afetiva, o cérebro não pode alcançar seus mais altos ápices na aventura do conhecimento. (RESTREPO, 2000, p.49).

Por outro lado, conforme as falas dos alunos, algumas características percebidas nos professores podem contribuir ou não para que haja uma convivência satisfatória entre ambos. Na sua relação com os estudantes, os educadores que mais chamaram a atenção dos estudantes foram aqueles que, de alguma forma, ofereceram alguma tipo de auxílio, extrapolaram o espaço da sala de aula, sendo vistos como aqueles que tentaram “*ajudar ao máximo*”, conversando com os pais e com os próprios alunos, sendo tidos como “*professores influentes*”. Auxiliaram no amadurecimento de seus alunos por se interessarem e com eles colaborarem no reconhecimento dos seus “erros”.

Recorremos a Restrepo (2000) para situar a importância do cultivo das relações na educação. O autor fala do “direito à ternura”, mostrando que se produziram em nosso mundo estereótipos, excluindo como vergonhoso o sentimento amoroso. A ternura foi, por muito tempo, admitida apenas nas relações intra-familiares, particularmente entre mãe e filho ou da criança com seus brinquedos, portanto, falar de homem terno e carinhoso gera desconfiança quanto à masculinidade. Conforme o autor, na escola, o ensino está pautado no abstrato, no intelectual e no metafísico e há bastantes séculos a ternura e a afetividade foram banidas do âmbito da educação. Contrapondo esse relacionamento orientado pela frieza e objetividade, Restrepo salienta a importância de enfatizar o sentimento amoroso também nas relações escolares.

Nas suas pesquisas em educação para a paz, após descrever as linhas gerais da história desses conceitos e suas vinculações teóricas, Jares (2008) também aponta, na sua última obra, conteúdos para uma Pedagogia da Convivência entre os quais destacamos o respeito, o diálogo, a solidariedade, a ternura e o perdão, a aceitação da diversidade, a esperança e a felicidade.

Nesse aspecto, a proximidade amorosa, a atenção a todos, a sensibilidade e empatia descritas por professores e alunos nos dizem da afetividade e ternura como possibilidades a serem resgatadas na educação, como afirma Jares dizendo que

a ternura é uma necessidade vital dos seres humanos e, conseqüentemente, deve ser de todos os processos educativos. A afetividade é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade. Mas, além de sua influência no processo vital e de amadurecimento das pessoas, a afetividade tem, em segundo lugar, uma inequívoca relação com a convivência, sendo um de seus traços de identidade, tanto em sua acepção de conteúdo quanto de expressão. Isso porque sua ausência pode provocar problemas de convivência tendo em vista que, no plano positivo, as relações de boa convivência sempre levam consigo, em maior ou menor medida, a

afetividade. Por isso, a alfabetização em afetividade e ternura deve ser um objetivo prioritário de todo processo educacional . (JARES, 2008. p.40-41).

Sabemos como tradicionalmente a dimensão afetiva se encontra silenciada desde os pré-supostos técnico-positivistas que, por sua vez, consideram a educação como algo sumamente científico, em consequência, constituindo-se como prática separada da realidade afetiva, haja vista que o desenvolvimento da modernidade se declara incompatível com o mundo dos afetos, sendo a racionalidade considerada o melhor instrumento pelo qual as pessoas se tornariam mais autônomas e, dessa forma, teriam maior capacidade para tomar decisões e avançar no progresso científico e social. Retrepo questiona a presunção do paradigma positivista na educação declarando que

[...] ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares. [...] Esta razão universal, incapaz de perceber a singularidade não entende que aprender é sempre aprender com os outros, pois as estruturas de pensamento não são mais do que relações entre corpos que se interiorizam, afeições que, ao se tornarem estáveis, nos impõem certo modelo de fechamento ou de abertura diante do mundo. (RESTREPO, 2000, p. 33).

Uma relação de presença e trocas afetivas inclui o que Restrepo (2000) fala sobre a necessidade da inclusão por parte da escola, dos sentidos, no processo pedagógico, principalmente do tato e do olfato, pois a escola privilegia a visão, a audição, não esquecendo que ela aplaude a imobilidade do educando. Dessa forma, estaria possibilitando fomentar uma intimidade e proximidade afetiva com o aluno, diminuindo a distância corporal que “[...] reforçava a posição do poder do mestre que até agora tornava-se verdade incontestável.” (p.34).

Essa proximidade pela capacidade de ajudar, percebida pelos alunos, pode estar associada a experiências biográficas de conflitos pessoais e familiares que serviram como aprendizagens e têm influenciado os professores da pesquisa na construção de um status de referência para os seus educandos. *“Eu acho que o que me ajuda muito em si, foi a questão toda da minha vida. A minha mãe e o meu pai se separaram quando eu tinha cinco anos de idade. E, na época, era o fim do mundo, o caos! Eu era apontado como o filho da mulher separada. Então marcou muito a minha vida, a própria exclusão na escola, de que eu pudesse contaminar um colega, então teriam os pais separados como os meus. Tinha muito isso. E o que me ajudou muito foi o carinho e o afeto da minha avó paterna (...) Então ela me preservava e me cuidava nesse sentido. Me marcou muito”*. A experiência de ser cuidado

nos momentos mais difíceis parece, de alguma forma, ter preparado o professor para uma maior sensibilidade aos sofrimentos alheios. Esse cuidado que recebeu pode ter influenciado no modo de ver o sofrimento do educando, o qual se encontra em situação semelhante e ajudado a desenvolver a empatia nesses professores. *“Até na minha vida profissional, ser esse professor, eu me considero muito cuidadoso. Isso me marcou muito. E essa coisa que eu trago hoje, a responsabilidade, a pontualidade, o não faltar tem muito dela(avó). Ela me ensinou a ser muito responsável, a procurar sempre fazer as coisas certas. Quando não sabe de alguma coisa, pede ajuda. Quando acha que não está conseguindo, vamos ver quem pode nos ajudar. Isso tudo a minha avó me trouxe. E me marca muito isso porque ela era uma pessoa que nunca freqüentou um banco de escola e tinha uma visão muito grande.de vida e de mundo Ela sempre foi uma pessoa que foi muito minha “ídala”. Eu adorava a minha avó”.*

Esse investimento afetivo dos professores não passa despercebido, sendo motivo de muito apreço por parte dos seus educandos; no entanto, perscrutam algo mais. Intuitivamente ou carecendo de reafirmação do que se define como “direito natural”, procuram uma referência que os possa conter nos seus excessos, como ilustram as próximas falas: *“Escolhi você, pois sendo regente da minha turma, deixa a Sra. com um tom mais autoritário do que a Sra. já é, pois me lembro do ano passado, que não era minha regente e, ainda assim, era bem autoritária”.*

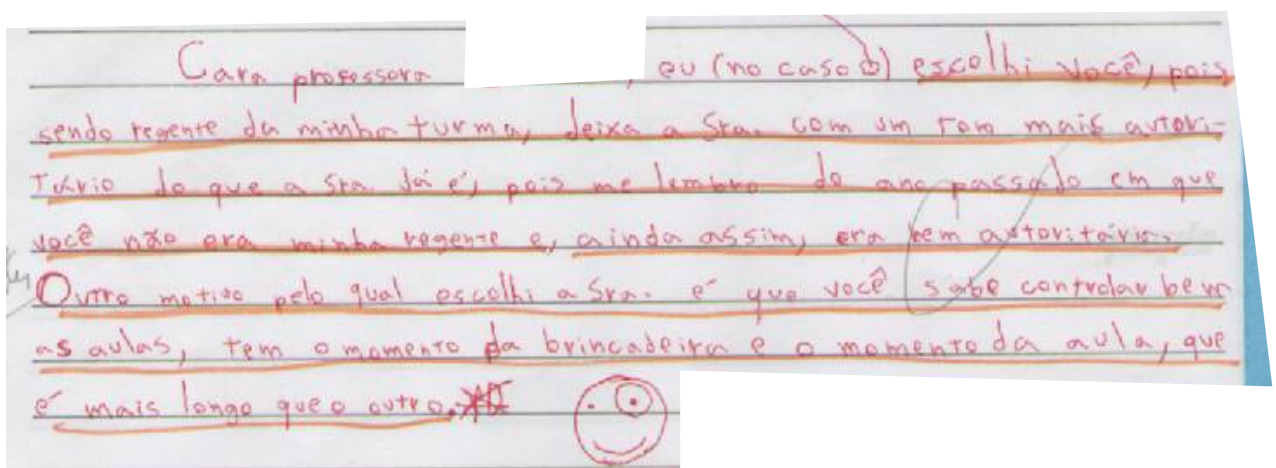


Imagem 5: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

A autoridade reconhecida pelos adolescentes, que inspira admiração fazendo com que estes se sintam seguros é aquela que toma a iniciativa da ação, ainda que muitas vezes vá contra a expectativa e o gosto deles no momento. *“(...) e tu nunca perde o pulso. Acho que tu*

consegues ser mais próxima da turma por saber o momento certo para cada reação". É uma autoridade consentida por inspirar confiança, pelas estratégias convincentes que adota, impondo-se como presença segura e merecedora de respeito e de consideração, além de estabelecer um vínculo mais estreito com os liderados.

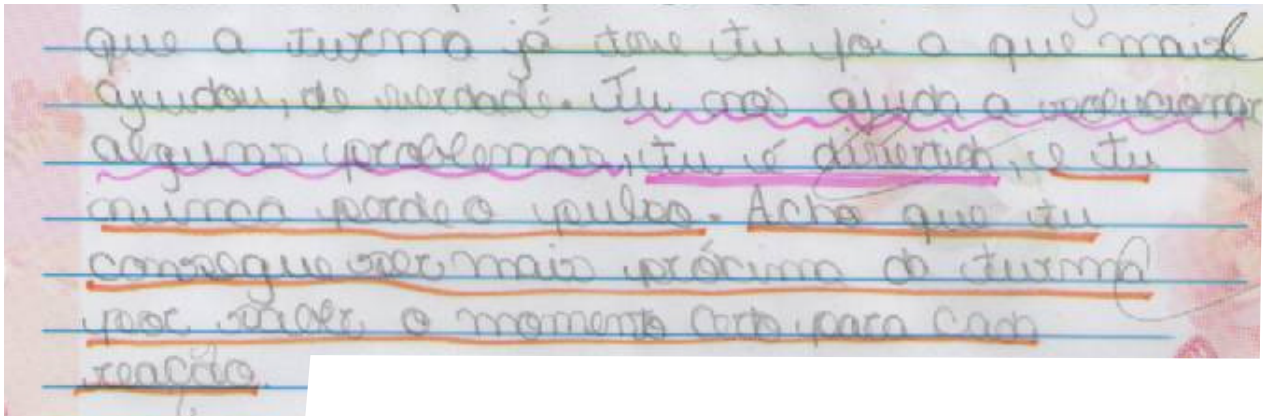


Imagem 6: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Poderíamos pensar que esse pedido por autoridade seja também uma demanda por parentalidade, por alguém que cuide e norteie a vida de quem ainda está ensaiando os seus primeiros passos em direção à conquista da autonomia. Fico imaginando como fica a cabeça de um jovem inteligente (que pensa) quando ele não consegue impor-se limites no uso da internet p.ex. e que seus pais tampouco conseguem ajudá-lo, a ponto de ter que recorrer ao terapeuta, para que confisque o aparelho, impedindo-lhe o acesso ao mesmo. Não seria essa uma função parental a de colocar um dique na avalanche de vontades e necessidades para que a falta se instale e o desejo possa nascer e fortalecer-se?

É bem provável que a busca/ pedido dos jovens estudantes por autoridade revelada nas declarações anteriores vincula-se com as atuais constatações das ciências humanas. Do ponto de vista da psicologia, em especial da psicanálise de tradição lacaniana, vem-se constatando, a partir dos últimos séculos, significativa mudança nas demandas subjetivas que se relacionam à constituição do sujeito moderno e no que se refere à sua subjetivação. Lebrun (2008) e Melmann (2003) observam que a família está com novas características. Um fenômeno do ocidente em geral, contrário ao que se conhecia, uma série de pais tem dificuldade de dizer não a seus filhos. Na educação infantil, quando trazem seus filhos, nos primeiros dias de aula “[...] não são as crianças que choram, como antes, mas os pais [...]” (LEBRUN, 2008, p.146).

Também os governos estão se perguntando o que está havendo e qual a maneira de ajudar a parentalidade¹⁵.

Lebrun (2008), para caracterizar o ser humano moderno, elaborou um esquema em cinco níveis, havendo solidariedade entre eles. Ele se pergunta: O que é a humanidade? Uma das características que atesta nossa humanidade é que somos seres falantes. Resgata o fato de que somos os únicos animais que utilizam um sistema simbólico tão aperfeiçoado como a linguagem. No entanto, isso tem um preço. A partir de certo momento, não sabemos o que queremos e temos que simbolizar o paraíso perdido, tendo que construir o nosso caminho, o caminho de cada um. “Há uma perda de imediatidade, de saber automaticamente o que querer e o que fazer como o sabe o animal através do instinto. Há algo que está implicado na existência da fala, ou seja, o gozo inteiramente satisfatório acabou. Nunca mais o teremos” (LEBRUN, 2008, p.146).

Nas sociedades organizadas que conhecemos, há certos interditos, que no decorrer dos tempos foram se organizando como regras, marcando um segundo nível. São interdições como a proibição antropofágica, a proibição do assassinato e do incesto, características das sociedades humanas por excelência. São perdas de gozo exigidas, prescritas e que devem ser consentidas.

Outro nível que marca o ser humano como prescrição nas sociedades concretas são as práticas, os costumes, as coisas permitidas e toleradas e as coisas proibidas e não convenientes. Algo que organiza a perda ou a postergação do gozo, sempre como necessário, mas que varia de uma sociedade para outra.

Num quarto nível encontram-se os pais, os quais são o primeiro *outro* que cerca a criança. São os que irão orientar o/a filho/a a respeito daquilo que aprenderam da geração anterior e que consideram importante para sua criança. Eles a ajudarão encontrar o seu lugar como adulto numa sociedade, como homem ou como mulher.

Por fim, o sujeito mesmo, inicialmente a criança – *aquela que não fala* – essa precisará, de certa forma, apropriar-se progressivamente, subjetivar-se, fazer suas as

¹⁵ O termo parentalidade é um substantivo que originariamente se refere ao pai e à mãe. Todavia, hoje, parentalidade refere-se também aos cuidadores que, ou nem são pai nem mãe, ou nem são de sexos diferentes. (Disponível em: <<http://www.pailegal.net/fatpar.asp>>).

leis/interdições citadas e que se encontram em todos os níveis e etapas, para participar da espécie humana. “O gozo completo deve ser perdido, para que, no seu lugar, se instale o que é nossa característica humana fundamental: ser capaz de falar.” (LEBRUN, 2008, p.147). Temos aí o que foi organizado a partir dos séculos, leis erigidas que vão passando de geração a geração e que Melmann (2008) cita como “direito natural”, já citado e assim definido pelos filósofos

Numa perspectiva educativa, Guillot (2008) traz o conceito, a importância e função do interdito.

A autoridade autoriza a ser [...]. Todavia, autorizar alguém a ser não implica absolutamente autorizá-lo a fazer qualquer coisa. Interditos são indispensáveis a começar pela proibição de excluir seja quem for da condição humana. O educador deve dar o exemplo. No entanto, ele não é um modelo que deve ser imposto.

Porém, para que uma criança construa sua identidade, ela precisa de referências, de um enquadramento, e, portanto, de proibições. O interdito é estruturante da liberdade a ser conquistada. [...] o verbo interditar (*interdire*) analisado etimologicamente como: *inter-dire*, originalmente *entredire*, da raiz indo-européia *deik, mostrar*, significando dizer-se em conjunto, decidir conjuntamente não autorizar. Interditar é opor uma *palavra* a um ato. Sem ela, as condutas de indisciplina, de incivilidade, de violência constituem passagem ao ato que se tornam maneiras de expressar o que não entra em jogo na palavra. O interdito remete a um nós que pode ser grupal ou universal. [...] Interdito bem compreendido é aquele que incide sobre o “fazer” isto é, sobre as condutas e as práticas, as declarações e ações. (GUILLOT, 2008, p.55).

Acentua o autor que dois grandes tipos de interditos atuam e devem atuar no ato educativo: os interditos simbólicos e os interditos legais. O simbólico e a lei: essas são as referências do processo de humanização em que consiste a educação; os interditos simbólicos são os grandes fundadores de humanidade compartilhada, sendo encontrados, sob uma forma ou outra, nas grandes religiões monoteístas.

O simbólico é constitutivo da humanidade. É a sua carência que coloca o ser humano em perigo maior. Estamos em um estado de grande “miséria simbólica”. [...] O simbólico, cuja etimologia grega *sumballein* significa “jogar em conjunto”, é o que concorda com, o que aspira à unidade, à concordância. Ele se opõe ao diabólico, do grego *diabolikos*, o que divide: etimologicamente, o diabo é o caluniador. A ordem simbólica é o que caracteriza a herança de humanidade. O humano é um filho ou filha do humano, daí a importância da ordem geracional, da inscrição em uma genealogia, uma história. O humano nunca é solitário, mas sempre solidário. (GUILLOT, 2008, p.58-59).

Citando ainda Guillot (2008), os dois principais interditos simbólicos são o de matar e o do incesto. O primeiro deles, “não matarás” remete à condição humana. Seja matar o outro, ou seja tentar compreendê-lo, é a escolha primeira e fundadora de nossa postura existencial.

As alternativas são: a violência ou o diálogo. A preocupação com a humanização levou à escolha do diálogo e à recusa da violência e, conseqüentemente, à busca de concepções de uma autoridade que não seja de violência. O segundo interdito refere-se à proibição do incesto, tese inovadora de C.Lévi Strauss sobre *As estruturas elementares do parentesco* (1943) e que permanece uma referência, citada aqui não pela novidade, mas pela importância contextual.

Lévi Strauss viu nesse interdito, concomitantemente universal e variável, a alavanca da passagem da natureza à cultura, o sésamo de entrada na humanidade. [...] Porque o interdito é o verso de uma medalha que tem uma face: a obrigação da troca. [...] O interdito do incesto se acompanha, pois, de uma obrigação de voltar para os outros, de não ficar isolado. É mais a lógica do clã que a lógica do sangue que está em questão. O retraimento identitário obedece a uma lógica de exclusão. O interdito do incesto não é, portanto, um velho caduco da história: ele nos ensina a troca, o encontro, o diálogo, a fecundação recíproca. O simbólico não é absolutamente a decoração de uma consciência limpa, mas o próprio humano de nossa condição partilhada. Assim, a preocupação com o simbólico está no cerne da autoridade educativa. (GUILLOT, 2008, p.59).

Ao trazer os interditos para o contexto da convivência na escola, importa esclarecer que se os professores organizam, “[...] com seus alunos, 'regras de vida', estas podem e devem ser declinações da lei; elas se explicam e se exemplificam, mas não se negociam.” (p.64). A lei não se constitui nem na aula nem no grupo. Se algumas regras exprimem combinações adotadas pela comunidade educativa com o objetivo de gerenciar a convivência e o trabalho coletivo, elas podem ser discutidas e instituídas com os alunos. No entanto, a diferença entre o negociável (das regras e combinações) e o não-negociável (da lei) deve ser claramente estabelecida, esclarece Guillot.

Dando continuidade aos cinco níveis referentes aos interditos já descritos, Lebrun (2008) comenta sobre a hipótese de que está havendo uma ruptura da solidariedade, que havia antes, em transmitir à geração seguinte os legados da anterior, estabelecendo os limites ao gozo, e indaga sobre como aconteceu essa perda. Ele rememora que desde a modernidade, houve uma grande mudança, que data de quatro ou cinco séculos e só recentemente parece ter-se completado.

Essa mudança tem a ver, no fundo, com o fato de que a sociedade estava organizada até então segundo o modelo de uma pirâmide; e, portanto era muito congruente com um vínculo social organizado pelo caráter religioso, cujo lugar diferente era reconhecido espontaneamente como natural. Não se devia sequer discuti-lo. Todos reconheciam o lugar de Deus e, a partir desse lugar, a legitimidade de ocupar uma série de lugares que de perto ou de longe representavam esse lugar diferenciado, o do chefe, o do rei, do mestre, do pai. Esse modelo de vínculo social foi sendo progressivamente atacado e questionado. A modernidade rompeu com a idéia de há

uma heteronomia, uma transcendência religiosa. Ao contrário, ela afirma: ‘nós é que vamos organizar. Somos nós, a sociedade. [...] não há mais razão de pensar que isso deva vir de fora, de Deus, por exemplo. [...] E isso mediante uma série de forças que se revelam congruentes, que agiram no mesmo sentido. O discurso da ciência começou a colocar em questão a autoridade do papa. Galileu diz ao papa, ao falar da posição da Terra e do Sol: ‘Isso não corresponde aos meus cálculos, não é verdade, não é esse o caminho’. Depois do discurso da ciência, a democracia virá encurtar ainda mais esse lugar de Deus. Dirá que esse lugar de Deus deverá permanecer vazio. O povo quer se colocar nele por representação, mas se trata fundamentalmente de um lugar vazio. (LEBRUN, 2008, p.147-148).

Continua dizendo o autor que hoje esse lugar diferenciado foi esquecido ou parece não ter mais razão de existir. Os neoliberalistas dizem que não há necessidade de regular coisa alguma, que uma mão invisível (do mercado) regulará as coisas sozinho.

Para ele, a perda da solidariedade apontada localiza-se no terceiro nível dos cinco níveis citados anteriormente (o da sociedade concreta), mas atinge a todos os outros. Há o entendimento de que nada deve ser negado, nenhum gozo deve ser restringido. E hoje, o objeto de consumo tenta fazer-nos consentir que devam ser atendidas as vontades cada vez com maior rapidez, que devamos aproveitar tudo o que se nos apresenta, acentua o autor.

Constata então Lebrun que as conseqüências dessas mutações sociais aparecem desde os dois primeiros níveis. As interdições, proibições e perdas antes necessárias, agora parecem caducas. Não há mais razão para proibir. Para que servem as proibições? Nada de regulação! “E quanto isso é proveitoso para o mercado! Não há mais necessidade de perda, mas, com isso, não há mais transcendência religiosa. E nasce a confusão. Não há mais transcendental, tampouco posição de exterioridade.” (LEBRUN, 2008, p.149). Há algo que está ligado à necessidade mesma da palavra. É como que se esse algo necessário, de repente fosse questionado. Então é como acreditar livrar-se daquele que ocupava antes o lugar de céu, e acreditar livrar-se ao mesmo tempo do céu. As conseqüências dessa mutação no terceiro nível, da sociedade concreta, na qual a perda não é mais reconhecida como natural, lembra este psicanalista francês

[...] têm um efeito extremamente importante, porque isso deslegitima todos que têm a tarefa de prescrever a necessidade da subtração do gozo para poder crescer.[...] Isso deslegitima o pai, que então se pergunta por que deve dizer não. Deslegitima o professor, que se sente mal, às vezes, quando deve avaliar negativamente o trabalho do aluno. (LEBRUN, 2008, p.149).

Há, portanto, um efeito deslegitimador das autoridades que tinham em seus cargos, a necessidade de assumir algo impossível, de ser inteiramente justo, de curar inteiramente, de

educar adequadamente, mas que, mesmo precariamente, assumiam o desafio de poder dizer não. Enfim, poder dizer não para que o sim se realizasse. No âmago está a deslegitimação dos pais. Por isso, talvez a afirmativa acima, que os pais encontram dificuldade em dizer não aos seus filhos. É uma crise de legitimidade que tem efeito sobre o sujeito, sobre a própria criança, incidindo na da educação.

No grupo de professores, é possível encontrar a noção do que foi dito anteriormente, ainda que em atitudes perpassadas por certos exageros e suscetíveis incoerências, pois eles disseram serem pessoas que se importam em estabelecer um diálogo com o diferente, com o pensamento de familiares que nem sempre estão de acordo com uma proposta mais complexa e trabalhosa, confirmando de certa forma a hipótese de Lebrun (2008) há pouco citada. Trata-se de um diálogo que tem também a função de garantir uma prática na qual o professor acredita e faz questão de sustentar junto às famílias. *“Eu acho que os pais que vêm, tanto importava se vinham elogiar ou criticar. Prá mim eu estava recebendo um pai, uma mãe. O importante é que fosse prá esclarecer alguma coisa ou não, acho que eles só vinham porque percebiam que ali tinha alguém de autoridade. Seja pra reclamar, seja para... Porque se eles não percebessem ali uma firmeza, uma autoridade, eles ignorariam. Nem que seja para dizer; essa pessoa está me incomodando, está me tirando do... Então eu acho que isso é importante. Eu me fazia e me faço aparecer. Mas não só simplesmente para aparecer. É porque, como eu acredito naquilo que eu faço, eu acho que aquilo que eu faço tem que transformar. E a transformação passa pela dor e pelas alegrias. Então independente do que tiver que passar, do que tiver que fazer os outros passarem, se esse for o meu objetivo, vamos ajudar os outros a passarem pelas tristezas e pelas alegrias. Se tiver que doer, vai doer. Se tiver que botar um remedinho, vamos botar um remedinho.*

Esse seria um tipo de limite, um tipo de perda que os professores podem garantir. Todavia, não de maneira isolada, sem a parceria com seus colegas, com a instituição, principalmente que as razões dessa escolha estejam, de certa forma clara aos pais. Pois o que reina nas famílias atuais parece ser muito do que apontou Lebrun(2008) e que Melmann (2003) infere. O tipo de sujeito moderno não é mais aquele que o mundo de ontem produzia. Não é mais um sujeito que dispõe de um ponto de reconhecimento simbólico, que reconhecia o lugar do outro, do diferente. Não tendo mais esses pontos de referência, torna-se um “[...] sujeito flutuante, um sujeito sem gravidade, sujeito flexível que deve moldar-se à situação”

(MELMANN, 2003, p. 39). Na verdade, um sujeito “[...] oportunista que corresponde muito à linguagem do mercado” (LEBRUN, 2008, p.150).

Em outros momentos, os professores narraram que eles próprios usam o feedback de familiares, cônjuges para poder melhor lidar com alguma falta de habilidade, evidenciando que suportam suas insuficiências e buscam desenvolver-se. *“O meu marido mesmo diz: tu sabes conservar amizades muito mais do que eu. As pessoas se relacionam contigo muito melhor do que comigo. Mas, no entanto, em ambientes estranhos ele é excelente e eu sou péssima [risos]”!*

Os professores da pesquisa conseguem ser ternos e ajudar os alunos por se considerarem pessoas que expressam seus sentimentos com certa honestidade e abertura, de modo a facilitar as relações e oportunizar uma convivência saudável pela franqueza e transparência que buscam cultivar. Infundem assim, nos grupos com quem convivem, uma promessa, poder-se-ia dizer, de empatia e de implicação mútua, pois na medida em que o adulto busca ser transparente e externa seus sentimentos, vai dando as dicas e traçando um ideal de pessoa bem relacionada. Por sua vez, os estudantes podem ir aprendendo. *“O meu jeito de ser está dentro da sala de aula, eu não sou duas. Então o meu mau humor e meu cansaço, às vezes atravessam a porta de aula, , mas a minha disposição também atravessa. Eu não misturo. Por exemplo, eu não vou brigar com o João porque eu acabei de brigar com a Maria. Mas em muitos momentos (e essa turma que me teve como referência no ano passado, eu não vou esquecer nunca) eu saí muito chateada de uma turma, tive problemas; e quando eu entrei na outra sala, um dos alunos me disse: - o que fizeram contigo? O que aconteceu contigo? Eu estava tão chateada que disse: - não, eu estou bem. E eles: - tu não estás bem, a gente está enxergando que tu não estás bem. E eu: - agora não dá prá falar. Não te preocupa que eu vou ficar bem. Então acho que sou muito transparente. Se eu gosto, eu gosto. Se não gosto”.*

Este estar um para o outro, envolver-se com, trazer a vida para a sala-de-aula estando por inteiro (a) ali nos remete novamente a Heller (1982) e à sua teoria dos sentimentos, ao se referir à implicação. A implicação, diz ela, pode ser positiva e direta. Quero resolver um problema e consigo fazê-lo; implicação positiva direta. Isso me excita, me interessa e, de certa forma, penetra meus sentimentos. A implicação pode ser positiva e indireta: “[...] si resuelvo el problema gano la competición, recibiré un premio, me van a reconocer el mérito” (HELLER, 1982, p.18).

Pode haver também uma implicação negativa direta: algo me causa repulsa, não me interessa. Tenho o sentimento de incapacidade ou de impotência; e também pode acontecer uma implicação negativa indireta: temo não ser selecionado se não resolvo o problema, posso perder o emprego, etc. “En muchos casos opera una combinación de factores: el problema me excita, me interesa, pero no sale, y me invade el sentimiento de que así no me va salir en la vida, etc.” (HELLER, 1982, p.18).

Heller exemplifica a questão da implicação referindo-se à escolha de uma leitura de revista pelo fato de causar diferentes reações no leitor. Só aquilo que suscita alguma reação será alvo da escolha. Há uma implicação direta,

Se a leitura estiver relacionada com as idéias do leitor, com seus objetivos e circunstâncias de vida (tanto positiva, quanto negativamente). No caso, existe implicação pelo fato de as informações estarem relacionadas com algum aspecto da vida da pessoa, seja este passado, presente ou ainda por vir. Nesse sentido, as pessoas vão se implicando na convivência. Alunos vão fazendo escolhas de acordo com seus focos de interesse e se vinculando àqueles professores cujos modos de agir e focos de interesse lhes dizem respeito.

É devido a essa implicação que Jares (2008) defende a necessidade de os currículos integrarem como conteúdo a educação dos sentimentos. Diferentemente do que considerava a modernidade, o emocional não se opõe à racionalidade, mas à insensibilidade dessa, como bem assinalou também Arendt (2008). Atuamos e pensamos globalmente como seres racionais e afetivos, afirma Jares. Portanto, é necessário que os educadores considerem a dimensão sentimental como um fator básico da formação de pessoas. Aspecto este que, conseqüentemente, deve estar presente na formação de educadores.

Jares (2008) lembra ainda que o resgate do aspecto interpessoal e do afetivo – que é como que um marco da educação para a paz - não pode levar-nos a um fechamento, canalizando todas as potencialidades em direção ao desenvolvimento pessoal, buscando assim, todas as explicações e alternativas nesta perspectiva. Pois “[...] a pós-modernidade teve a virtude de resgatar a importância do pessoal, mas, em contrapartida, cometeu o erro de centrar sua análise e explicação da realidade nesse único plano, desprezando o social e o político” (p.42).

Poucas pessoas discordarão da importância do afetivo nos processos educacionais, insiste Jares. Mas o que ainda não se sabe bem como fazer é aplicar esse saber na organização

da convivência e no desenvolvimento equilibrado das pessoas. Professores com longo tempo de experiência sabem detectar como certos problemas de indisciplina têm suas relações com falta de afeto positivo na família, com o desenvolvimento deficitário na dimensão emocional, em personalidades inseguras por falta de afeto. O que não se tem claro são as estratégias para ir ao encontro de tais alunos. Jares exemplifica maneiras de aproximação das crianças indisciplinadas pelo afeto, inferindo que “[...] são muito suscetíveis ante medidas de força e de autoridade, mas ficam completamente desarmadas com o trato afetuoso e desinteressado, valorizando acima de tudo a lealdade e a confiança que depositamos nelas. É preciso ter uma paciência ativa, criativa, vigilante [...]” (JARES, 2008, p.43) e, se há professores que acreditam nesse tipo de educação, nesse projeto de escola, muitas dessas crianças acabarão por encontrar seu espaço e sua estabilidade dentro do possível.

Tanto no âmbito coletivo, quanto no individual, o professor é o ponto de referência nas questões mais complexas e no cotidiano. Aqueles que toleram, suportam o tempo gasto para o amadurecimento e não desistem de acreditar nos seus educandos, são os mais lembrados. *“Dois anos já comigo, me aturando, brincando e me ensinando. Sem comparação o que tu significas para mim este ano. (...) continuou pegando no meu pé para me reforçar, me chamando para uma conversinha no gabinete e, comendo balinhas, resolvíamos os problemas”*.

Compartilhando os mesmos espaços, conhecendo melhor seus professores, bem como a transparência dos seus sentimentos e suas exigências, alguns alunos viram que seus sentimentos em relação a tais professores foram se modificando: identificaram sentimentos ambivalentes, mudança e certa evolução. *“Meus sentimentos por ti foram os mais diversos, meus pensamentos a teu respeito evoluíram a cada instante e, apesar de ainda, às vezes, pensar ‘torto’ sobre ti, posso dizer claramente que aprendi muito contigo”*. Parece haver certo receio em admitir sentimentos ou pensamentos discordantes do professor; mesmo assim há a tentativa de marcar essa discordância pelo posicionamento contrário.

O “pensar torto” seria interpretado como: eu não concordo com a forma dos meus professores procederem? De acordo com Guillot (2008) há basicamente dois tipos de autoridade: uma que destrói e outra que constrói. Não permitir que as pessoas pensem por si mesmas seria praticar uma autoridade destrutiva. Talvez seja em relação a esse tipo de autoridade que esses alunos estão se reportando. Pois Guillot diz que ainda há uma grande

tentação em afirmar às crianças e adolescentes: “Não se fie no que sente, seria ilusório e perigoso. O que você sente, mente” (GUILLOT, 2008, p.16)!

Da mesma forma, indica o autor, o educador pode ensinar o educando a desconfiar do próprio corpo. Pois com essa crença (implícita ou explícita): “[...] você não sente o que pensa sentir. Seu corpo é um tecido de mentiras, você deve aprender a conhecê-lo, a desconfiar dele. Eu lhe ensinarei a verdade de seu corpo. Eu lhe transmitirei meus desejos e minhas angústias: faça-os seus e você saberá se controlar” (GUILLOT, 2008, p.17). Se a criança se ferir e o adulto disser que isso não é nada, que se levante e continue a tarefa, como saberá se dói ou não? Ele pensava que doía, mas o professor afirma que não.

Guillot evoca Mauss (1873-1950) que escreveu sobre as *técnicas do corpo*: entendendo por essas palavras, maneiras como os homens, em diferentes sociedades, de um modo tradicional, sabem se servir de seu corpo. Designa de técnica um ato tradicional eficaz (que não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele

[...] precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. [...] Antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto das técnicas do corpo. Acrescenta um toque autobiográfico: a principal utilidade do meu alpinismo de antigamente foi a educação do meu sangue-frio, que me permitiu dormir em pé sobre a menor plataforma à beira do abismo (GUILLOT, 2008, p.18).

E acrescenta que a imposição dos sentimentos, que os adultos por vezes continuam mantendo caracteriza-se num apossamento do outro e adverte que ninguém pode sentir no lugar do outro. Trata-se então de “[...] adotar atitude educativa que não seja antropofágica. Um enquadramento, mas não uma prisão. Uma instância, mas com distância” (GUILLOT, 2008, p.19).

Levar o corpo em consideração na escola significa então, para esse autor,

[...] preparado para enfrentar o mundo não quer dizer superarmado, mas avisado de que há Outro, que você conta para alguém, [...] que há Lei, mesmo que para existir, ela não exija o sacrifício de todo seu ser, etc. Essas coisas se transmitem simbolicamente, quer dizer, pelo corpo, pela experiência vivida e compartilhada com adultos envolvidos (GUILLOT, 2008, p.21).

Foucault, por sua vez explicita a função das disciplinas afirmando que elas têm por função exercer o controle sobre as “[...] operações do corpo, realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2002, p. 118). O acento nas disciplinas caracteriza-se então por um nascimento de “uma arte do corpo

humano, que visa não unicamente ao aumento das de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mai útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2002, p.119). Acrescenta ainda que a disciplina viria ainda diminuir a força política dos indivíduos, podendo a fala a seguir expressar certo receio pelos direcionamentos mais incisivos de alguns professores.

Relatando a percepção em relação às próprias conquistas, os estudantes também tecem críticas em relação a possíveis excessos e contradições dos educadores; *“Tu me ensinou a abrir os meus sentimentos, contá-los, apesar de seres quase o único a saber de algumas coisas. Tu me ajudaste a questionar a vida”*.

A segunda injunção de uma autoridade que pode destruir seria: Não pense por si mesmo ao que se subentende: “Você não pode saber, eu vou lhe ensinar, antes que você possa compreender o que você deve pensar. A domesticação do espírito se faz como a do corpo: você não sabe, eu sei. [...] Pensar é dizer não. Como se educar para pensar por si mesmo se reduzisse ao mimetismo” (GUILLOT, 2008, p.21)? E comentando a terceira injunção – não permitir que o outro exista por si mesmo- o autor questiona: “[...] deve-se aniquilar o outro para fazê-lo nascer à imagem do que se espera dele?” (GUILLOT, 2008, p.32), indagando sobre a ética que estaria no cerne do ensino.

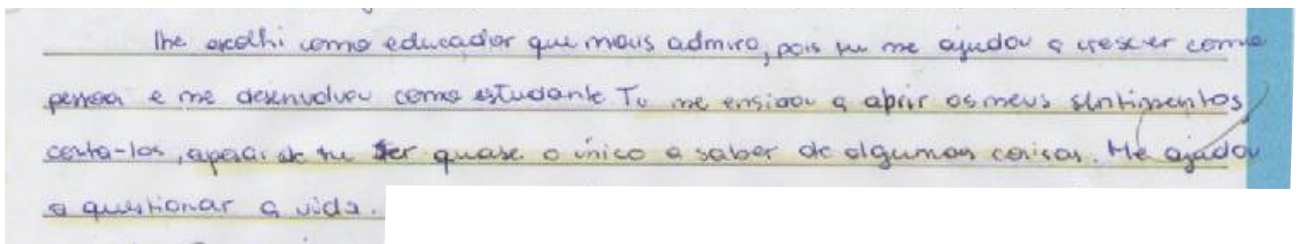


Imagem 7: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

O desnivelamento e intensidade nas cobranças de professores do grupo escolhido pelos alunos apontaram para uma tendência autoritária que é exemplificada no cotidiano das combinações e negociações em sala de aula. De certa forma, tais modos de proceder podem tanto reforçar o conceito positivo da autoridade quanto desgastá-lo como bem ilustra essa fala: *“Ah, cobrar as coisas dos outros e não cobrar com a mesma intensidade as minhas coisas. Porque eu posso tanto cobrar dos outros e com a mesma intensidade cobrar de mim. Isso é uma das coisas fortes no meu ser educador. Eu tenho a consciência de que os outros têm que me superar. O mínimo não, é possível chegar aonde eu cheguei, e se tenho uma*

dificuldade, os outros têm que superar essa dificuldade. É uma coisa bem clara; cobro menos de mim do que cobro dos outros. E aí vêm as suas conseqüências positivas e negativas. Há aqueles que podem acompanhar essas cobranças e aqueles que não podem, ou não querem acompanhar. Aquela expressão: “pensar torto” parece estar relacionada a questões que não foram entendidas, obscuras aos discentes, ficando sentimentos não resolvidos.

Mesmo com tais exigências, os educandos pontuam que houve uma transformação na sua forma de ver a realidade, a partir do contato com esses professores: “(...) *me fez ver todas as coisas com outros olhos; já não sou mais a mesma do início do ano letivo*”. Além disso, acreditam que alguns professores exerceram maior influência no processo de mudança por indicarem caminhos, dando dicas. “*Iniciei o ano querida com todos, mas ao longo do bimestre deixei de ser querida com todos (...). Concluí que tenho que melhorar nesse aspecto, afinal, foi uma crítica construtiva. Pois se eu for querida com todos, todos serão legais comigo*”.

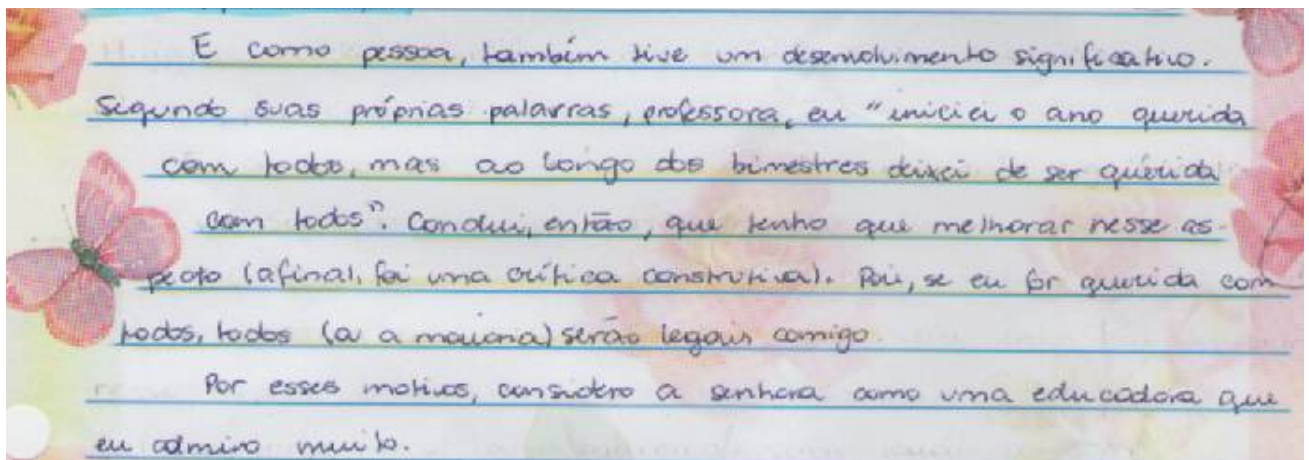


Imagem 8: recorte de carta de sujeito de pesquisa

Essa mudança parece ter partido de uma identificação ou projeção nas atitudes dos educadores. “*Cresci como pessoa em vezes que me espelhei em ti em situações da minha vida. Tendo que resolver algum problema, por exemplo, eu lembrava ah! (fulana) faria tal coisa se estivesse no meu lugar e pensava bem no que fazer*”. Neste caso, a aluna ensaia um movimento empático, tenta colocar-se no lugar do professor para que, dessa forma, possa resolver seus próprios problemas imaginando como ele faria com os dele.

Na sua obra sobre o trabalho em conflitos Galtung (2006) enfatiza o papel da empatia

[...] não somente como compreensão profunda [...], mas como um sentimento profundo de todas as partes, suas frustrações em relação a metas não inalcançáveis, sua agressividade contra os que se interpõem no seu caminho, seu desespero, apatia,

impotência, sua alegria esperançosa quando há um sinal de luz, e por vezes sua forte defesa contra a compreensão dos sentimentos do outro lado (GALTUNG, 2006, p. 91).

Considera a empatia uma qualidade enraizada nas características atribuídas ao feminino por considerar fortemente as necessidades básicas das pessoas e rejeitar atitudes violentas. Por essa razão, defende que as mulheres desempenham-se melhor na resolução de conflitos – por mais desenvolvida essa capacidade empática.

Esse processo de mudança e transformação pode acontecer paralelamente tanto em educandos, quanto nos educadores. Visto que a falta de habilidade no aspecto social-relacional está associada ao bom desempenho como pessoa de referência de um grupo, os professores pontuaram também a possibilidade de aprenderem a lidar com as suas emoções, na medida em que as expressam de forma mais amena, dizendo as mesmas coisas, agora de forma mais suave, o que, noutras épocas, diriam de uma forma inadequada e talvez agressiva. Por exemplo, professores que parecem muito calmos no ambiente de trabalho, são vistos também pela própria família como pessoas que parecem calmas, mas que na verdade, não o são. São tidos por pessoas mais próximas como pessoas “brabas”. Esse comportamento foi trazido pelos próprios professores justificando que esse seria o motivo de poderem parecer mais tranquilos noutros ambientes. O fato de falarem o que sentem e o que lhes incomoda no ambiente restrito ajudaria a não extravasar suas energias negativas no ambiente público, do trabalho. Com os retornos destas pessoas mais próximas, eles estão aprendendo a verbalizar suas emoções de modo mais controlado de forma que não atinja tanto as pessoas no sentido de magoá-las. Esse aprendizado produz mudanças atitudinais que são transpostas para o meio profissional. *“Agora eu estou aprendendo a falar estas coisas, sabe, isso não na escola, isso é mais na minha vida particular. Mas eu estou aprendendo a falar as coisas... Sem ficar tão braba. Eu sempre falei só que antes eu falava furiosamente. Hoje eu consigo falar as coisas, continuo falando do que eu não gosto, mas eu me controlo prá não ficar pior, sabe? Então eu falo de uma forma mais ponderada”*. Tais aprendizados revelam a capacidade reflexiva desses professores, sua disposição em pensar-se a partir da sua prática, relacionando-a com suas próprias experiências vitais.

Sobre esse assunto Alarcão (1996), inspirando-se em Dewey, define que a reflexão é

[...] uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. [...] ser reflexivo é ter a

capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. [...] a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996,p. 175).

Segundo a autora, sem essa atitude de busca e de reflexão, o agir docente constituir-se-ia em meros atos rotineiros que, mesmo sendo constitutivo do ser humano, orienta-se por hábitos, costumes tradicionais ou assimilação de ordens da autoridade.

Imbuído da consciência de mudança e da necessidade de desenvolvimento humano, o grupo de professores citou também características pessoais interferindo no próprio desempenho e performance dos educadores como: a ansiedade, a timidez, a falta de organização pessoal, a auto-crítica elevada. *“E algo negativo, (...) é algo às vezes que eu sinto de muita ansiedade. Eu procurei ajuda. Acho que tem momentos que me atrapalha. Até porque eu fico esperando uma resposta talvez muito imediata (...) toma lá dá cá. E a vida não é assim. A gente tem que ter um processo, tem que ter um tempo de processar as informações, de amadurecer. Então hoje eu já consigo ver e lidar com isso. Então isso é algo negativo”*. A partir de suas reflexões acerca do próprio desempenho, citam mais características pessoais *“Eu tenho uma coisa que me atrapalha, alias, me atrapalha a vida inteira. Acho que eu vou morrer com isso. Eu sou muito tímida. Tem coisas na vida, que eu acho que a gente não tem que ser tímida. A gente tem que fazer. Ninguém acredita quando eu falo isso. Todo mundo diz:, não existe professor tímido (...). Tenho certa dificuldade de lidar com a opinião dos outros, eu digo assim, a crítica dos outros. Não é de receber a crítica. É o que eu faço com a crítica depois. Porque aí eu quero fazer assim: mas eu posso melhorar nisso, isso ainda não está bom. Sou muito crítica comigo”*. Exemplificaram o aprendizado de suas próprias inabilidades a partir de pontuações da família, informando que, de alguma forma, esse novo saber repercute na autoavaliação como educador/a por ouvir constantemente as mesmas observações de pessoas mais próximas. Disseram que são pessoas exigentes consigo não só na escola, mas nos diversos âmbitos da vida, *“têm mania de andar na linha”, de ser extremamente cumpridores de horários, de ser inflexível consigo ou serem tímidos. “Na escola mesmo, cada ano que eu entro numa turma, gente! A primeira vez que a gente entra, na primeira semana, nossa, é muito difícil. Até começar a conhecer as pessoas, te relacionar e coisa e tal. Aí depois é tranquilo. Mas no início, prá mim é bem difícil”*. Esses saberes colocados demonstram a predisposição destes educadores em se deixarem observar por

outros, podem ser pareceres inconclusos, no entanto, mostram estar a caminho, em busca de autocompreensão, pois, conforme Alarcão, o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato de sua ação docente. “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade” (ALARCÃO, 1996, p.177). Acrescenta que o professor deve ser ativo e agente do seu próprio desenvolvimento.

Dando continuidade ao aspecto social-relacional e à possibilidade de crescimento pessoal, o grupo de educadores verbalizou a necessidade básica do autoconhecimento, ou a falta deste como elemento influenciador no próprio desempenho. “(...) *acho que tem coisas que eu não conheço de mim, ou que eu preciso me trabalhar, que eu preciso conhecer e que influenciam esse ser educador, ser referência, às vezes positivamente, às vezes negativamente. Isso que a gente falava do ego, do vamos baixar a bola. Agora, diante dos alunos, como é que eles vêem isso? Talvez isso seja um fator que eles consideram. Estou pensando no processo que estou fazendo hoje. De algo que, hoje, eu não tenho consciência. Porque muitas coisas que hoje eu tenho consciência, eu percebo que tiveram a sua influência em relação aos outros, em relação aos alunos, positivas ou negativas. Mas hoje eu tenho consciência. Antes, eu não tinha*”. A falta de conhecimento das próprias inabilidades e limites pode estar relacionada à possibilidade de haver ações impensadas ou condutas inadequadas dentro de uma proposta que se anuncia formadora de cidadãos com vistas à participação e à autonomia.

Nesse aspecto, Jesus (2007) acentua a importância de uma formação que considere a necessidade do autoconhecimento em vista da relação interpessoal, pressupondo que a prática docente é relacional e que não há receitas para a descoberta de si e o bom êxito nas relações. Essa “consciência” sobre suas ações de que fala o professor anteriormente citado nos remete à necessidade de que o professor tenha oportunidades, na escola, para o desenvolvimento do seu autoconhecimento e de que cada um/a possa “[...] potencializar suas qualidades relacionais. [...] Tornar-se professor é basicamente um empreendimento humano de crescimento pessoal e social.” (JESUS, 2007, p.37). Acrescenta Alarcão (2003) que o professor, como “[...] profissional do humano, tem uma especial responsabilidade sobre a sua actuação pelo conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e que diz, ou o autoconhecimento que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é mola impulsionadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (ALARCÃO, 2003, p.63).

Ao terem sido apontados como pessoas de referência por seus alunos, os professores dessa pesquisa descreveram sentimentos agradáveis os quais contribuem para uma confirmação de suas práticas como educadores com destaques em aspectos específicos da atuação de cada um/a. *“Fiquei muito feliz. Na nossa profissão tem poucos momentos em que voltam coisas boas. Os adolescentes normalmente não falam. E aquelas cartas tocaram muito fundo. Tinham cartas ali que eu achei assim de uma profundidade, de uma caminhada muito legal. Fiquei muito feliz. Muito feliz mesmo”*. Após o exercício da redação das cartas, professores narraram, que os alunos ficaram curiosos e perguntaram se o professor havia lido seus escritos. Queriam ter um retorno sobre suas manifestações de reconhecimento. Professores ouviram de alunos que gostariam de ter dirigido a sua carta a ele/a, mas tiveram que escolher. A escolha comumente gera certo constrangimento e desconforto, contudo, são restrições que toda escolha exige, de certa forma compreendida pelos adultos da situação. *“E que bom que eles conseguiram dividir isso e mandar (cartas) para vários colegas. Isso é uma coisa muito importante. O sentimento é de muita felicidade. Fiquei muito, muito feliz”*, concluiu um professor.

Os professores relataram estar também surpresos e lisonjeados pelas considerações que dele/as foram tecidas por seus educandos. *“Eu até fiquei surpreendida quando eu li. Eu não esperava que eles escrevessem tanta coisa a meu respeito. Nem sabia ou desconfiava que eles tivessem sentimentos tão bons, tão nobres. Achei uma coisa muito nobre a meu respeito. Fiquei muito lisonjeada até. Prá mim, acho que eles fizeram uma homenagem sem saber que eu ia ler aquilo. Eu me senti muito bem. Porque acho que tudo o que a gente faz na vida, se tem alguém que nota já é uma recompensa. Eu achei maravilhoso o que eu li. Nem sei se eu sou merecedora de tudo aquilo, mas se eles colocaram... eu fiquei muito feliz”*. A surpresa parece ter vindo também pelo fato de o/as professore/as não esperar serem tão percebidos pelos adolescentes, os quais geralmente parecem não retribuir o investimento a eles dirigido.

Além disso, numa expressão de satisfação e desabafo, professore/as expressam seu bem estar em terem sido reconhecidos por tudo o que experimentam no decorrer da trajetória dos grupos sendo que esses, em geral, não costumam dar retornos, tampouco notar que alguém se empenha por eles. *“Eu acho que é a recompensa por tudo o que se faz. Eu acho que quando eu encontro com um aluno há anos e ele me dá um abraço e diz: ‘to com saudade de ti’! Acho que essa é a recompensa a tudo o que a gente, entre aspas, sofre. a gente tem muito sofrimento; quando não consegue entrar numa sala e dar aula; quando se preocupa*

com aquele aluno que não está bem e ele não está nem aí. A gente sofre quando precisa atender um pai, uma mãe; que estão com quinze pedras na mão e não entendem que a gente sofre com eles, que estamos nos preocupando com o aluno. A gente sofre quando tem planejamento; quando tem avaliação; quando precisa de dois empregos porque um emprego só não sustenta. Então acho que tem muito sofrimento e uma das grandes recompensas é esse reconhecimento que vem deles”.

Para os educadores, esse reconhecimento, em geral, quando recebido, é posterior. Ele não vem no ano em que eles estão sendo professores daqueles alunos. Depois que passaram na vida deles é que eles vão notar e dizer como eram pessoas “legais”, pessoas que não foram valorizadas. Então, quando vem dos alunos no momento em que o professor ainda está com eles, é uma surpresa e recompensa maior ainda. *“Acho que é a grande recompensa. O grande objetivo que de uma forma ou de outra eu estou sim contribuindo pra vida deles. Então é um sentimento muito bom. Eu ri, quando eu li algumas coisas. Eu me emocionei quando eu li outras. E enxerguei a reação que eu tinha com eles em alguns momentos”.*

A satisfação dos professores também veio pela expressão do reconhecimento das intenções e dos objetivos deles, os quais vêm atingidos a partir das manifestações dos alunos. A relevância que os educandos deram ao referirem-se à atuação dos seus professores de modo que estes últimos perceberam que marcaram as suas vidas, revela que essa marca pode ser uma forma de permanecer na memória de alguém. *“(…) Olha, o sentimento seria de satisfação pela identificação, porque quando eu li as cartas daqueles que me tinham como referência, o sentimento foi de satisfação de dizer poxa, de fato, meu jeito de trabalhar, de ser autoridade atinge as pessoas. E elas têm isso como importante. Se por outro lado há pessoas que não topam com esse jeito de autoridade, há pessoas que se identificam e crescem com isso. Então foi de satisfação de dizer, olha, aí também é um caminho. Não é o único, mas, por aí também é um caminho”.* Por outro lado, os professores ponderam que seu estilo não é o único ou o melhor, porém pode ser uma possibilidade. De qualquer forma, uma pessoa que age com autoridade parece marcar a vida das pessoas.

O retorno recebido pelos professores foi trazido no capítulo de intersecção do trabalho por estar relacionado com as interações existentes entre eles e seus educandos, refletindo a dinâmica dos seus pares, da equipe de coordenação e direção. Supondo que a pessoa é um todo integrado, os feedbacks foram considerados dentro do circuito das relações na escola,

com os diferentes grupos, enlaçando tanto o fazer docente quanto as características individuais dos profissionais.

Ao serem interpelados sobre as formas de retornos que vêm recebendo, a partir do pressuposto que foram considerados professores de referência, o grupo de professores lembrou desde os pequenos gestos da sala de aula até as finalizações de percurso como as formaturas. Os gestos de carinho dos alunos menores no cotidiano da vida escolar, a forma amistosa como eles se referem aos professores, os abraços, os beijos, o fato de se disporem a carregar os seus materiais, foram citados como gestos simples, mas importantes. São também retornos indiretos, não manifestados tão explicitamente, principalmente quando os estudantes já são adolescentes. *“Olha retorno exatamente assim claramente como a gente está falando agora, esse retorno, não. O indireto eu vejo assim: eu noto que eles gostam de mim. Eles não chegam a verbalizar isso, sabe? ‘A, a gente gosta da tua aula por isso, por isso. A gente gosta de ti’. Não é isso. Mas eu noto que eles gostam de mim. Eles me cuidam. Sabe? Seguidas vezes a gente entra em aula, não está tão feliz, já me ocorreu de eu entrar assim e alguém vir perguntar: “mas tu não estás muito bem hoje? Quer dizer, prá uma pessoa dizer isso prá ti, se a gente entra três vezes por semana numa turma, tem que ficar observando. Tem que gostar, né? Porque, se não, por que vem perguntar”? Então acho que é de uma forma indireta”*. Citam também os convites que recebem para chats de relacionamentos onde cultivam muitos amigos; ex-alunos que viajaram para o exterior acabam reencontrando os professores nos meios virtuais, procuram no recreio para conversar e expressam sentimentos de carinho e de cuidado.

Esses professores foram mais lembrados e homenageados nas celebrações conclusivas de cursos. *“As formaturas, eu sempre digo, eles são muito carinhosos. Sempre alguma coisa eles lembram. Nesses anos que eu dei aula pros terceiros, acho que fui todos os anos convidada. (...) Eu fui paraninfa, tinha paraninfo, naquela época. A primeira vez que eu fui paraninfa, eu tremia muito, fiquei muito nervosa(risos). Eu tenho algumas plaquinhas, algumas canetas. É uma maneira de dizer: ‘a gente gosta de ti’. Teve até um ano que me senti muito feliz comigo. Todas as turmas queriam que eu fosse a professora homenageada. São realmente essas coisas que deixam a gente bem feliz pelo reconhecimento do trabalho que fez”*.

Os professores continuam informando que não só o retorno positivo, afirmativo seja importante, no entanto a confirmação das famílias tem um peso significativo para eles e é um

incentivo para a continuidade dos investimentos em qualidade. *“Agora, atendendo muitas famílias a gente também ouve coisas muito legais como: Tu estás no caminho certo; apesar de o meu filho não ter uma boa nota, acho que o caminho é esse. Eles precisam desse pulso. Eles precisam estudar”.*

Apontam também que o acompanhamento da coordenação da equipe de professores é uma forma de retorno considerada muito importante. São agregadoras as paradas para reflexão, os espaços de encontro e trocas em que se olha para trás focalizando a trajetória de cada profissional, suas conquistas, *“Por parte do Núcleo, eu gosto muito das entrevistas finais, me ajuda muito a crescer, a parar, a refletir porque a gente não faz 100% certo. A gente faz coisas que, por vezes, não se tocou. Então, acho as entrevistas muito importantes aqui no colégio, na vida profissional. Importante aqueles feedback, aquelas coisas: ‘olha, vamos voltar! Vamos retomar! Está legal aqui’.* Acho que é isso: os pais, os alunos, o núcleo que nos dá uma vez por semestre o retorno. *É uma coisa muito legal”.* São pontuados pelos professores todos os outros processos relacionados à supervisão do trabalho, à comunicação em todos os níveis, considerando que tanto o acompanhamento da supervisão e de orientação, como a comunicação constituem um tipo de formação que se liga diretamente à efetividade do trabalho do professor e, conseqüentemente, a que o docente se torne referência mais qualificada para os alunos. *“Acho que a questão tem sido, na escola, nosso nível de avaliação, porque é o olhar de quem está nos olhando de fora. Acho que a gente consegue sim ter um retorno bom de quem olha os materiais que preparo, de acompanhar o planejamento, de quem escuta, mais do que eu, pai e mãe. Então eu fico sabendo pelo meu colega que é regente, pelo núcleo que dá esse retorno e isso é muito significativo”.* Os retornos da coordenação parecem tornar-se espaços interativos que extrapolam as relações estritamente pedagógicas; eles influenciam na criação, fortalecimento e manutenção dos vínculos como um todo, tendo como foco mais direto o pedagógico, mas com um olhar cuidadoso na qualidade relacional de cada educador entendendo a repercussão desta na ação educativa.

A partir desses feedbacks, da comunicação direta, das informações repassadas em que aparece o sentimento de que alguém está cuidando, é destacada a importância do olhar de outra instância, evidenciando também a dimensão da visão formativa do professor e da pessoa. *“E algo que eu gosto muito aqui, é que sempre que chega alguma coisa no núcleo, sobre a gente, sempre ficamos sabendo. Acho uma coisa muito legal. Isso mostra, ao menos*

prá mim, algo de cuidado, de retorno em si. Retorno do meu trabalho. Acho importante essa troca porque a gente trabalha nisso. Aqui na escola, a gente tem bastante retorno”.

Sobre as equipes de trabalho, importa salientar que narraram experiências de elaboração e de construção na escola que foram ou estão sendo resgatadas. No momento em que algum/a colega relembra iniciativas ou feitos de um/a ou de outro/a, esse fato parece ser visto como reconhecimento. “(...) *quando a gente olha prá trás, a gente vê que tem uma caminhada aqui dentro da escola. A gente lembra o que fazia em tal época. E quando faz esse retorno há anos atrás, ou quando vê coisas que escrevemos há anos, vê que hoje estamos voltando a falar, mas a gente já fazia desde lá. Então quando tem esse retorno, acho que é bem significativo. Quando se ouve o colega falando de alguma coisa legal que a gente tenha feito*”. Lembram que os retornos em vista do crescimento, da retomada de combinações são importantes também porque necessitam ser ouvidos, ou que seus dilemas sejam encaminhados por uma instância diferente, por um outro. Todavia, solicitam feedbacks, em especial, retornos positivos. “*Eu dizia pra ela: mas eu funciono na base do elogio! O elogio é tão bom na vida da gente! Então quando a gente ouve esse elogio, eu acho que é sim o retorno que a gente, em muitos momentos, precisa*”.

A partir do contato com os escritos dos seus alunos, os professores reconheceram que eles captam com muita precisão a natureza dos relacionamentos que se estabeleceram entre educador/a e educando/as. “*Me veio muito claramente assim: as cartas elas eram fiéis à relação que a gente tinha, sabe. Eram fiéis àquilo ali. E tenho certeza que outros tantos teriam escrito daquela forma se não tivessem que escolher a maior referência. Às vezes, a maior referência é por outros motivos. Outros teriam escrito aquilo que esses escreveram, porque realmente, a minha relação com eles era dessa forma*”.

Considerando as interações professor e alunos, as relações interpessoais estabelecidas e laços construídos, observa-se que a presença do educador como referência tem um lugar cuja continuidade não é negociável. Por mais que seja penosa e permeada de conflitos, as duas partes mostram acreditar na possibilidade da convivência, contando com os incidentes de percurso, no entanto crendo-se capazes de entendimento satisfatório, levando em conta que a consciência das diferenças existe, que adolescente não tem o mesmo conhecimento de um adulto, não só porque esse último frequentou cursos a mais ou realizou um número maior de leituras. O tempo e suas circunstâncias fazem muita diferença nas falas dos dois grupos ouvidos nesse estudo. Dessa forma, os vínculos que vão se formando entre educadores e

educandos perpassa todo o trabalho pedagógico de forma que um vai garantindo o outro e sem um o outro fica prejudicado, como se verá no item seguinte.

6 A SALA DE AULA PROPRIAMENTE DITA: ENTRE ANDORINHAS E CONDORES, ENSAIOS E VÔOS

*Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção,
e só se tem coragem de pensar na frente de outrem
quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar,
se necessário, a palavra 'outrem'.
Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar:
que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar.
(Clarice Lispector)*

De forma análoga aos capítulos anteriores, tratar-se-á, nos espaços que seguem, sobre o caráter da efetividade da aprendizagem através do exercício da autoridade docente, às voltas com o objeto do conhecimento e com os alunos, mediando esse processo. Conscientes de que o exercício da apropriação do conhecimento envolve um processo complexo e requer um posicionamento epistemológico que considere as condições e circunstâncias dos sujeitos aprendizes, enfocaremos as maneiras de como estes últimos estão sendo conduzidos a ensaiar seus vôos “[...] em suas migrações para evitar sua errância.” (GUILLOT, 2008, p.108).

Do seu ponto de vista, os alunos parecem observar muito bem os docentes que acreditam de fato na capacidade de desenvolvimento dos seus educandos e empreendem ações relacionadas com essa crença. Dessa forma, a aposta no potencial dos jovens estudantes foi vista por eles como aspecto que parece deslocar os professores de um lugar comum, elevando-os a um diferente, elemento que reafirma os motivos pelos quais são admirados pelos alunos. A frase que segue ressalta a perspicácia dos adolescentes que, no decorrer dos fazeres pedagógicos, foram captando não só palavras ditas, mas desejos alimentados por seus mestres. A expectativa do professor, de que seu educando possa ir muito longe, é capturada tacitamente por estes últimos. *“Você sempre viu através das pessoas, vendo o que elas realmente são, ou podem ser, por mais que estas não consigam ser por elas mesmas”. “(...) onde foste franco, ajudaste-me a ver que estava errado, que não era a pessoa que estava sendo”*. Em tais falas parece haver o início de um pensamento em torno do que seja a dimensão da alteridade.

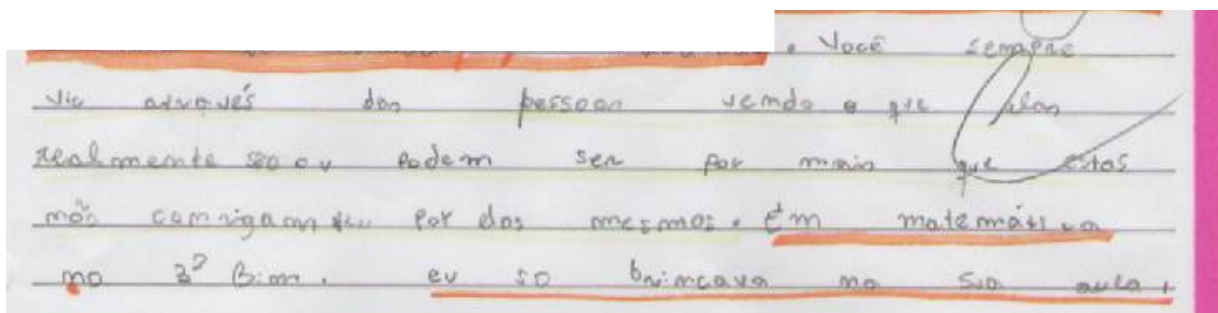


Imagem 9: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Uma professora ou um professor que provoca a conclusão de que o educador antevê possibilidades infinitas as quais seus alunos são capazes de atingir parece um profissional diferenciado. Por que tais professores conseguem fazer o que fazem? Perguntam-se Lima e Grillo (2008). Tais professores seriam aqueles que acreditam que o estudante é capaz de construir conhecimento interagindo com o objeto a ser conhecido, organizando o ensino de forma a possibilitar ao aluno um papel de protagonista no processo de aprendizagem (LIMA; GRILLO, 2008, p.27).

Voltando a Polanyi (1997), que indica a percepção como elemento fundamental no conhecimento tácito, o aluno que percebe as percepções do seu professor usa o saber intuitivo e perceptivo sem ter aprendido como fazer isso. Diria o autor que é uma percepção gestáltica. E se conhecemos mais do que podemos explicitar é pelo fato de que percebemos muito mais do que o que fazemos conscientemente. Sendo assim, ao prestarmos atenção em um ponto específico, registramos mais explicitamente um grande número de observações, no entanto, percebemos, nesse tempo, uma enorme quantidade de informações da qual não temos consciência explícita. O fato parece ser que, conseguindo analisar ou não o que percebemos, a percepção em si é registrada e a quantidade de registros parece ser maior do que julgamos ser.

Tais ações ou sistemática de ações não são desvinculadas de certos posicionamentos teóricos e/ou de certas crenças pessoais como ilustra esse trecho de Dante citado por Arendt.

Em toda ação a intenção principal do agente, quer ele aja por necessidade natural ou por vontade própria, é revelar sua própria imagem. Assim é que todo agente, na medida em que, sente prazer em agir; como tudo o que existe deseja sua própria existência, e como, na ação, a existência do agente é, de certo modo, intensificada, resulta necessariamente o prazer... Assim, ninguém age sem que (agindo) manifeste seu eu latente. (ARENDR, 2008, p. 188).

Zabala (1998) nos lembra que “[...] tudo o quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos.” (ZABALA, 1998, p.29).

A forma de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os instrumentos utilizados, cada uma dessas ações emite determinadas crenças e “[...] experiências educativas que nem sempre estão em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.” (ZABALA, 1998, p.29). Pontua o autor que é impossível avaliar o que acontece em aula, se não se sabe a finalidade e o sentido do que se realiza ali. E poderíamos acrescentar que a consciência sobre a ação educativa e suas finalidades direcionam, nem que seja em parte, os resultados.

Nesse sentido, Freire e Shor (1986) dirão que dependerá também da noção e da intenção do educador, dos valores nos quais se sustenta a amplitude e espaço de liberdade que concederá ao educando e instigará a que ele conquiste. Pois, numa situação dialógica “[...] existe uma tensão permanente entre autoridade e liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua *sendo*, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.127).

Por isso, perceber o outro e sua maneira de pensar pode ser uma forma de conceber a existência do outro, do diferente, que de acordo com Arendt (2008), revela-se no discurso e na ação. Segundo ela

[...] a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. [...] Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de alteridade comum a tudo o que existe [...] A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda a vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. (ARENDRT, 2008, p. 188-189).

Essa capacidade de reconhecer o diferente no outro oportuniza ao aluno perceber as intenções do professor e, através dessas, a expectativa que alimenta para os seres humanos que pretende ajudar a educar.

Por sua vez, os educadores expressaram que vibram quando sua aula torna-se como que um laboratório em que muitas surpresas podem acontecer. Disseram estar satisfeitos ao

verem o envolvimento dos estudantes ensaiando seus vãos cognitivos, arriscando suas hipóteses, mesmo que ainda precariamente formuladas, no entanto, com todo o vigor juvenil dentro da linha de raciocínio proposta pelo professor ou não. Sentiram satisfação pela possibilidade de provocar criação e recriação de novos saberes. *“(...) tu estás dando uma aula e um aluno levanta a mão e traz uma baita pergunta, tri complexa do assunto; e te dá um banho, mas tudo a ver com o assunto. E tu dizes, puxa vida! Tu jamais esperavas que viesse aquela pergunta. E tem momentos que tu vais dizer: tu aguardas um pouquinho que o ‘sor’ vai dar uma procurada. Não tenho vergonha em dizer isso. Claro que, normalmente, tu tens ali as respostas. E tem alguns momentos que eu não dou a resposta. Digo: bom, então vamos procurar juntos. Procura que tu encontras. Amanhã a gente volta a falar sobre isso. Engrandece a tua aula e saio muito feliz quando acontece isso. Toquei em alguém. Aí outro já entra e começa a opinar. Isso acho que é uma baita de uma aula”*. Lembra aqui Rubem Alves para quem

[...] as inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio de ameaças. As inteligências só entendem o argumento do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo. A tarefa do professor é mostrar a frutinha e comê-la diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. O professor vai erotizando os olhos, provocando o desejo e assim, acordando a inteligência sonolenta. A mente vai engravidando de idéias, diz ele, e o corpo fica cheio de pensamentos. (LAGO, 2008, p. 55).

O professor sente-se satisfeito por ter conseguido provocar novos saberes, no entanto, reconhece que as teorias pessoais dos alunos apresentam muitas fragilidades, incompletudes e incongruências ou não estão coerentes com a linha conceitual desenvolvida no momento por tal professor. No entanto, essa seria a razão essencial de iniciar o estudo, encorajando a exposição de tais idéias ou mesmo no decorrer do processo. Conforme Freire e Shor (1986) existe uma dupla finalidade no esclarecimento dos conceitos prévios dos alunos: para o discente é importante uma tomada de consciência a respeito dos próprios conhecimentos para que possa questionar os sentidos atribuídos anteriormente, percebendo possíveis equívocos e motivando-se a procurar novos significados; para o professor, visa ao reconhecimento das idéias prévias dos estudantes para ajudá-lo a melhor desempenhar a mediação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido, pois a aprendizagem é influenciada pela intensidade da relação existente entre o objeto do conhecimento, o aluno e o professor. Como afirmam os autores citados anteriormente, “[...] o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 124).

Dado que houve espaço na aula para indagações e questões, os estudantes narraram que observaram crescimento na superação do medo e timidez. *“(...) tu me ajudando também me ajudou a ver que não preciso ter vergonha a ficar pedindo ajuda aos professores”*. *“Eu não costumava perguntar nas aulas. Mas nessas aulas eu pergunto e não preciso mais estar pedindo toda hora para a minha mãe mandar bilhetes”*. A aula também foi espaço de ampliação do pequeno mundo pessoal. *“Em vários momentos, fizemos reflexão sobre os diversos problemas do mundo. Fazendo-nos ainda mais nos conscientizar dos problemas”*.

Além de serem professores que consideram os conhecimentos prévios dos alunos e acreditam na capacidade deles, apostam nesse potencial como parâmetro para seu nível de exigência. *“E sei que a gente deve estabelecer metas porque eles têm muito prá dar e a gente tem que chegar lá”*. Acreditam também no próprio potencial e confiam no seu trabalho que também é avaliado pelo retorno dos estudantes. *“Olha, às vezes eu escuto os alunos falarem que eu explico muito bem. Eles adoram dizer essa frase. Não sei se isso é verdadeiro. Mas, como eu gosto muito daquilo, eu tenho prazer em passar aquilo, então tu ficas procurando relações, ficas chamando atenção prá aquilo que realmente importa. E às vezes o aluno tem essas necessidades. Porque às vezes a gente divaga, divaga e não fala nada”*.

Essa interatividade entre alunos e professores intensifica-se, quando o professor estabelece vínculos entre os conhecimentos prévios, informa o que os estudantes irão aprender com a atividade proposta, de modo que eles percebam que tal atividade satisfaz alguma necessidade. Para isso, é indispensável, conforme afirma Zabala (1998), que educandos “[...] tenham oportunidade de expressar suas próprias idéias e, a partir delas, convém potencializar as condições que lhes permitam revisar a fundo estas idéias e ampliar as experiências com outras novas, fazendo com que se dêem conta das limitações [...]” (ZABALA, 1998, p. 94) e necessárias modificações, de forma que busquem alternativa para tal.

Os professores do estudo foram descritos pelos alunos como pessoas divertidas, que trazem brincadeiras para as aulas, tornando-as descontraídas o que faz com que o aluno vá se envolvendo, aprendendo e sentindo satisfação de participar da aula. *“Tenho você como referência por seu jeito espontâneo e sua linguagem informal que contagiou todos os seus alunos, assim como a mim”*. Essa forma criativa de ensinar é citada várias vezes como um facilitador da aprendizagem. *“Você ensina de uma maneira fácil de compreender e descontraída”*. *“Nas tuas aulas, nós rimos e brincamos, mas tu sabes a hora de parar”*. Assim, os alunos foram pontuando as aulas de professores mais dinâmicos e que agem com

equilíbrio e limite com adolescentes; acrescentam que conseguem estar mais atentos às aulas devido a esse “*jeito descontraído*”. “*Tu, Sor, és um daqueles professores que eu não vou esquecer por tu seres divertido, tuas aulas ficam muito legais*”. “*(...) porque brinca com todo mundo e não deixa aquela aula chata*”. A forma de expor os conceitos e aprofundá-los “*é de uma maneira mais clara e extrovertida, não é aquela coisa pacata*”.

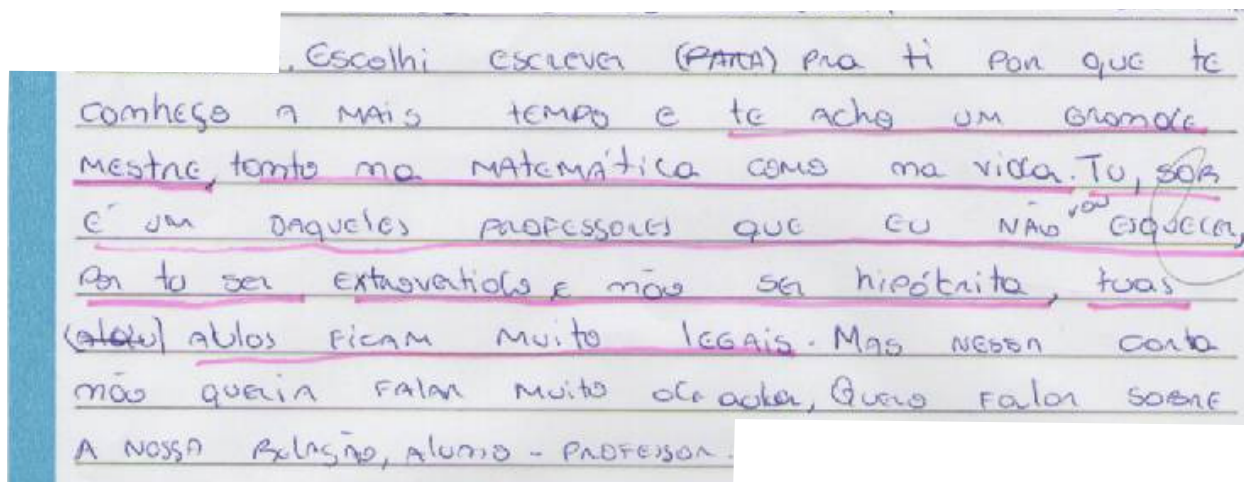


Imagem 10: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

“O humor é um importante elemento de criação, como uma comédia entre alunos e professores e não só como instrução cômica de um instrutor engajado.” (FREIRE e SHOR, 1986, p.144). Momentos descontraídos em que os estudantes podem caçoar dos professores e imitá-los, podem ser reveladores. Se os professores suportarem tais momentos sem se sentirem constrangidos ou desperdiçando tempo, este pode se constituir um exemplo de estética crítica que o educador, enquanto artista, pode fazer aflorar, comentam eles.

Elaborar aulas interessantes, que envolvam o cotidiano dos alunos, que estes se sintam e se percebam envolvidos nos conceitos e conteúdos trabalhados é uma preocupação assumida como marca própria pelos professores dessa pesquisa. Citaram exemplos de professores seus que exerceram e continuam exercendo influência neles por terem proporcionado certas vivências aos seus alunos e que estes não esqueceram e adotaram como referencial também para suas práticas educativas. “*Eu tenho uma marca muito grande de um modelo de professora. Foi uma professora que eu tive na 6ªs. Ela é uma referência e foi sempre uma influência pra mim na forma como eu me relaciono com os alunos. Ela tem uma marca muito forte. (...) Primeiro, as aulas dela eram aulas muito dinâmicas. Todos os conteúdos ela sempre conseguia fazer esse movimento de colocar a nossa vida pra dentro da sala. E isso é*

uma coisa que eu faço muito com eles. Dependendo do assunto e do texto que a gente está trabalhando, tem os exemplos da minha vida e os exemplos da vida deles. É uma coisa que eu faço muito e isso eu tenho como sagrado. (...) Eu nunca tinha, nunca tirei, na verdade, nota abaixo da média. Eu sempre fui uma boa aluna. Ou porque eu prestava atenção na aula, não tanto, porque eu conversava demais. Mas eu dava lá umas duas três lidas em casa, estudava e dava conta das coisas”.

Dentre as muitas designações que representam o professor, Freire e Shor (1986) aludem ao professor artista. Resguardando-se de equívocos pelo fato de o artista trabalhar com materiais como a música, o mármore; vêem o professor como pintor, escultor, regente compositor. Esse aspecto estético aparece pelo fato de a sala de aula poder ser vista como um material plástico que pode ser sempre remoldado de outra forma. “Alunos e professores não são educacionalmente virgens numa aula.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.141). Já há muito tempo vêm seguindo um elaborado roteiro de como se comportar. Descodificar esse roteiro requer um processo engenhoso em vista da recomposição de uma nova cena, orquestrando um prolongado estudo com muitos instrumentos tocando simultaneamente em ritmos diferentes. Dessa forma, continuam eles, “[...] a reformulação do conhecimento para que ele abranja a posição subjetiva dos alunos requer muita imaginação por parte do professor.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.142).

Segundo Restrepo (2000), como obra de arte humana que somos, o ser estético está voltado sobre si mesmo e sobre o outro num exercício de solidão e dependência, tentando construir uma harmonia sobre as contradições que nos constituem. “Somos sujeitos éticos e estéticos, ao mesmo tempo que, sem ter que colocar em contradição a dependência e a singularidade, vemo-nos obrigados a construir a vida em cada momento, tendo como única garantia de certeza a tessitura nascida de nossa sensibilidade.” (RESTREPO, 2000, p.77).

Alerta o autor, por outro lado, que o educador com seus grupos, como

[...] ator político deve tomar a sério a condição de escultor de sensibilidades. Assim como se entrega ao artista o mármore ou a tela para que crie uma obra de arte, a nós se nos oferecem diariamente seres humanos para interagirmos e cultivarmos com eles climas de sensibilidade que permitam alcançar um estado estético favorável à plena expressão das singularidades. Para isso, é preciso permitir aos outros que bebam nas fontes da interpessoalidade, saciando sua sede relacional e de crescimento, sem condicionar a entrega afetiva à modelação de seu comportamento de acordo com nossos caprichos. (RESTREPO, 2000, p.81).

Seguindo nesse mesmo fio condutor, a metodologia adotada pelos professores alvos da pesquisa foi vista como motivadora da paixão pelos estudos e meio que despertou o interesse pelo conhecimento de alguma disciplina em especial. *“Eu nunca amei Matemática, mas com ele nos dando aula essa matéria ficou muito mais legal”*. *“Me ajudou a desenvolver mais a minha paixão por ciências porque vou exercer no futuro”*.

Dessa forma, os alunos conseguem distinguir que os desafios provocados nas aulas e o ambiente facilitador delas são capazes de suscitar mudanças pessoais. Citam aulas diferenciadas dizendo ser essas *“as que mais posso expressar o que sinto e penso, tendo liberdade para ouvir e falar*. Ressaltaram que em certas disciplinas, o conceito estudado *“está em nossas vidas, assim, em sala de aula, nós conversávamos sobre assuntos do cotidiano, aprendendo a lidar com situações e pensar sobre algumas coisas em que eu nunca tinha pensado antes. Eu gostei do E.R. esse ano (coisa rara), mas eu vou dizer que o componente curricular deu trabalho! Não sei se era esse o seu objetivo maior, mas não vou te acusar, tá? Há,há,há (...) se a pessoa for ter aula contigo, digo para ela já ir se acostumando a escrever bastante, heheh”*. Além do mais, tais professores exigem *“ser quem se é de verdade”* evidenciando a consciência da profundidade dessas aulas.

Almeja-se que aula seja elaborada esteticamente, contudo, nem por isso deve existir desconsideração pela matéria prima a *“ser trabalhada”*, no caso a pessoa. Vale transcrever o que Restrepo (2000) acentua sobre a sacralidade do ser humano

Ao recorrer à metáfora da estética enfatizamos que a arte de modelar sensibilidades – tema humano por excelência- requer tato e delicadeza, exige um acompanhamento passional que não deve confundir-se com a camaradagem. Uma imagem da sociologia comparada das religiões pode caracterizar melhor esta afirmação. O sagrado, em todas as culturas antigas, é uma esfera ambígua, lugar de poder que pode causar tanto a vida como a morte. Tal é o caso da arca da aliança, na tradição israelita, capaz de manter a unidade das tribos, mas também provocar a morte de quem se aproxima para tocá-la sem respeitar os rituais estabelecidos. O sagrado não pode ser manipulado. Para aproximar-nos de um lugar sagrado e alimentarmos-nos de seu poder, precisamos de delicadeza, tato, olfato, isso é, espiritualidade. O mundo atual, que descartou o sagrado da vida cotidiana, perdeu a dimensão da sutileza dessa linguagem. (RESTREPO, 2000, p.82).

Nesse esforço em serem criativos, os professores afirmaram que influencia, no desempenho deles, as atitudes que assumem diante da vida e de si mesmos. Pois são pessoas que se percebem como idealistas e utopistas e têm percepção prática a respeito das metas que possuem como princípio norteador de suas ações. Estas percepções alimentam sonhos, sonhos que nem sempre cabem dentro de uma organização escolar. *“Eu acho que eu já fui mais, mas*

eu ainda me considero idealista. Acho que é uma influência. Eu imagino transformar o mundo. Embora eu saiba que isso seja impossível, mas na minha cabeça, no meu sonho, na minha utopia, no mínimo, no lugar onde eu estou as coisas têm que ser diferentes! As coisas têm que ser transformadas”!

Por isso, também, as aulas foram vistas como uma construção coletiva, expressaram os alunos. Segundo eles, a tessitura da aula pode ter a participação de muitos atores, não só do professor. *“A cada aula assistida (ou debatida, ou criada, ou feita... afinal, raramente se assistia à aula!), saía com idéias novas, formulando opinião e pensando sobre vários assuntos. Penso que várias lições me ajudaram na minha vida e metas durante o ano. E até as coisas mais corriqueiras me ajudaram a entender as pessoas. Acho que isso me ajudou muito mesmo, professor”.*

A fala anterior nos remete à posição epistemológica construtivista que concebe a elaboração do conhecimento a partir da interação do sujeito com o objeto a ser conhecido. Tal teoria origina-se nas idéias de Kant que afirma existirem categorias *a priori* que orientam o olhar para a realidade impondo-se a ela. Segundo ele, “[...] tanto a razão quanto os sentidos são importantes para o sujeito conhecer o mundo e, nessa medida, a aprendizagem é uma construção e não simplesmente uma réplica do real” (GRILLO e LIMA, 2008, p.28).

O exercício da autoridade inerente à ação docente está associado tanto em relação ao mundo já existente quanto ao fato de, permanentemente, o professor conduzir ou induzir alguém a fazer algo, a acreditar em algo, ou seja, incitar algo em alguém. No entanto, Machado (2008) especifica que o eixo autoridade/tolerância desdobra-se em alguns verbos que definem atuações do professor tais como: mediar, tecer, mapear e fabular. Constitui-se assim em um “[...] mediador de relações, um tecelão de significações, um cartógrafo de relevâncias e, sobretudo, num contador de histórias, não quaisquer histórias, mas as de natureza fabulosa” (MACHADO, 2008, p.73).

Para esse autor, conceber o conhecimento como uma teia de significações liga-se ao fato de considerar o significado, sendo que este se caracteriza por meio de relações estabelecidas entre esse algo e o resto do mundo.

Construir o conhecimento seria, pois, como construir uma grande rede de significações onde os ‘nós’ seriam os conceitos, as noções, as idéias, em outras palavras, os significados; e os fios que compõem os nós seriam as relações que estabelecemos entre algo em que concentramos nossa atenção e as demais idéias, noções ou conceitos; tais relações condensam-se em feixes, que, por sua vez, articulam-se em uma grande rede. (MACHADO, 2008, p.76-77).

A questão relevante na escola, considerando que ninguém chegar sem dispor de uma prototopia de significações, seria como o professor fazer para ampliar, estender, refinar, atualizar, refinar, reconfigurar a rede trazida pelos educandos, valorizando as relações percebidas enraizadas nos singulares contextos culturais.

Graças a essa energia interativa destacada pelos alunos, que circula entre as ações do professor e dos educandos, parece ser possível a invenção do diferente, o comprometimento do educando no processo de ensino e de aprendizagem, visualizando um movimento dinâmico nos projetos de estudo. Contudo, há que se considerar, como dito pelos educadores, os excessos e assimetrias. *“Então esse, não sei como chamar, esse, não é impulso, essa gana, de fazer, de não somente ouvir o que é preciso fazer, mas tentar botar em prática aquilo eu acho que influencia muito no ser educador. Não sou um desiludido, tipo: ah vou fazer, mas isso não vai dar em nada. Não. Aquilo que é feito, que é dito tem que ser transformador. Tem que criar. Aquilo que a gente diz, que a gente propõe tem que criar e tem que recriar por que senão, cala a boca! Não fala! Não se mexa! Entende? Nem que um dia você descubra bah! Mas não era isso. Fiz a coisa toda errada. Bem, mas eu fiz. Hoje descobri que deveria ter sido diferente, mas na época, a coisa não ficou parada, teve um sentido”*. Parece muito visível a vontade de fazer e de ver acontecer. Essa vontade criativa mostra-se flexível no sentido de poder rever a trajetória feita e recomeçar, se for o caso.

Os verbos de movimento presentes nas falas tanto de educador quanto de educandos nos parágrafos antecedentes e seguintes nos reportam para a metodologia dialética que nos falam Anastasiou e Alves (2007) através da qual o docente propõe ações que desafiem ou possibilitem o desafio de operações mentais. Em vista disso, “[...] organiza processos de apreensão de tal maneira que as operações do pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante estados de espírito carregados de vivência pessoal e de realização.” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.76).

O movimento dinâmico do fazer surgir as idéias e saberes engloba todo o organismo convocando as energias criativas de mestres e de aprendizes. Mas aos aprendizes se solicita a autoria da criação como alude Guillot

Com certeza a objetividade comanda. Mas o que seria uma objetividade senão fecundada por uma subjetividade em movimento? As hipóteses inovadoras caem de um céu árido de idéias em espera? Não. Elas participam de uma chuva primaveril que irriga as folhas loucas em torno de nossos cemitérios de idéias recebidas. O escultor que se depara com a pedra é como o pedagogo diante do mármore dos preconceitos: fazer surgir uma forma capaz de casar forças, energias latentes, enfim, transformar um granito de eternidade em argila de leveza. Mas há uma diferença fundamental: o professor não é um Pigmaleão, é o aluno que é seu próprio escultor. O professor é aquele ou aquela que estende um instrumento e favorece sua apropriação pelo escultor de si mesmo. No entanto, um escultor não consegue realizar o que ele quer: a matéria lhe dá a primeira lição que é de resistência. Para realizar-se, é preciso compor com a massa da vida, que só se transforma se os sonhos se tornam ação. Criar é fazer seu pão com as migalhas de tempo. O imaginário não é moleza, é “muscular”. (BACHELARD, 1993, p. 168 apud GUILLOT, 2008, p.98).

Nas suas cartas, os estudantes participantes da pesquisa observaram o seu desenvolvimento a partir da metodologia participativa adotada pelos educadores, na medida em que as aulas se tornaram transformadoras e desafiadoras. *“Tu me ajudou a crescer, a desenvolver como estudante através das tuas aulas, fazendo perguntas e me desafiando”*.

Com o passar do tempo, os próprios estudantes identificam sua resistência inicial em aceitar uma proposta mais desafiadora de trabalho em que necessitaram maior produção individual. *“No início do ano, eu estava com um pouco de receio em relação aos registros, achava que era uma coisa meio inútil, mas com o decorrer do ano vejo que com essa tua idéia, eu pude me expressar melhor nas aulas”*. Descubrem ainda que as exigências do dia-a-dia têm, como resultado, a gratificação e o prazer da autossuperação pois, a partir desse exercício, vão estabelecendo juízos sobre a própria aprendizagem, descobrindo modos de conhecer mais.

Afirma Zabala que, somente à medida que os estudantes

sejam capazes de se dar conta de seus próprios erros e de buscar os recursos necessários para superá-los, poderemos afirmar que aprenderam a aprender; além disso, para que aprendam a aprender, devem dar-se conta também do que sabem e do que não sabem, bem como aprender que poderão fazê-lo quando estiverem em dificuldade. (ZABALA, 2002, p.116).

Merece destaque ser mencionado o recurso metodológico utilizado por alguns professores dessa pesquisa, objetivando um tipo de ação comunicativa pelo estabelecimento de uma relação colaborativa entre alunos e professores, criando uma comunidade de escritores e de leitores, descrita como “memória de aula”, que consta de um registro da aula, com base em alguns critérios pré-estabelecidos, através do qual, o aluno deve organizar os acontecimentos da aula. “A utilização desse recurso, além de levar o estudante a expressar por

meio de seus textos as suas compreensões, permite que nos coletivos sejam analisadas, criticadas e reconstruídas as produções individuais” (MÜHL, 2004, p.122). Dessa forma, memória de aula possibilita que a compreensão inicialmente adquirida pelo indivíduo em sua individualidade, seja compreendida e reconstituída pela interação coletiva. Alguns alunos trouxeram os reflexos dessa prática como podem ser vistos nas suas falas no decorrer dos excertos de suas cartas.

O autor explicita que essa reconstrução textual interfere na práxis social dos atores. Isso não significaria desconsiderar as concepções produzidas pela compreensão individual, colocar os entendimentos subjetivos na mesa comum de uma comunidade de interlocutores que têm como finalidade entender-se acerca de algo no mundo, considerando as normas e valores vivenciados. Através de tais construções e reconstruções coletivas pode desencadear-se um processo de maior emancipação e cidadania pela educação.

A partir da vivência desse processo, a aula foi vista pelos alunos como espaço de reflexão e de criação, ensaios de novos posicionamentos e exercício do diálogo. *“Ao longo das aulas eu aprendi que todos nós temos que parar, refletir sobre a vida, criar nossas opiniões, expô-las e respeitar quem discordar delas. Percebi que eu podia me esforçar mais, tendo como desafio o registro que, além de aprimorar minha escrita, me ajudou a manter uma grande disciplina para com a realização das minhas tarefas, obrigações e responsabilidade”*. As falas mostram aquisição de atitudes de maior comprometimento, até de certo autocontrole e disciplina sendo estes vistos como positivos pelos estudantes adolescentes.

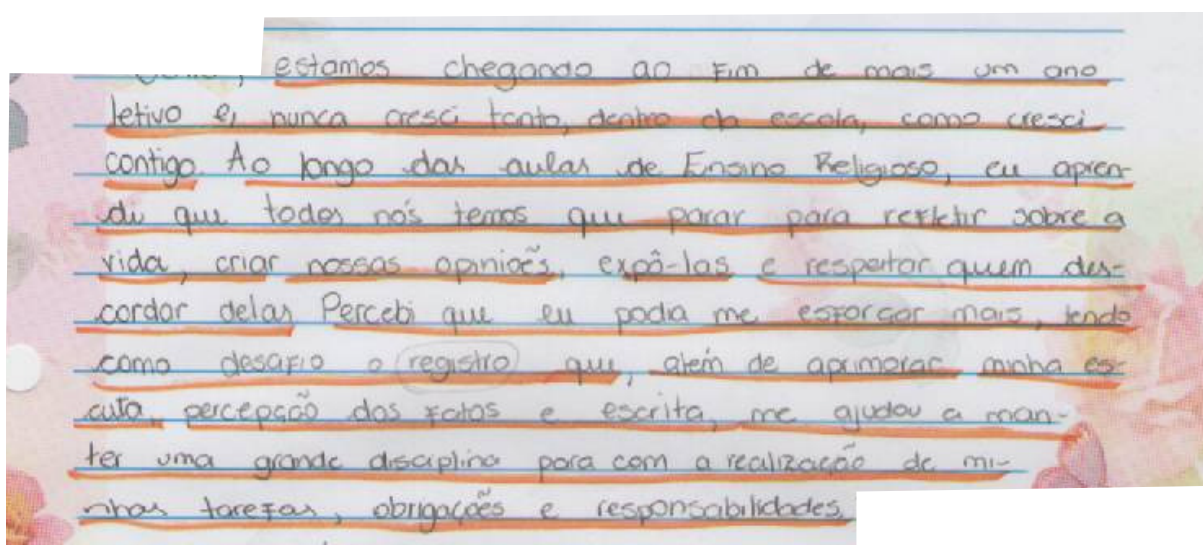


Imagem 11: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Merece destaque a concepção de diálogo revelada na fala anterior dando a entender que essa não deve ter surgido gratuitamente, ou seja, por trás da idéia que ‘todos temos que refletir, criar nossas opiniões, expondo-as e respeitar quem discordar existe uma noção do outro, uma noção conceitual de diálogo. Ninguém melhor que Paulo Freire para clarear essa noção no âmbito das relações educativas. Ele aponta que

[...] no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam é um “*sine qua*” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o direito de dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 1996, p. 132-133).

Na perspectiva da educação para a paz, Guimarães (2005) relaciona o diálogo com o jogo e com a arte, pelo fato de que o que determina a experiência é o acontecimento, ou a vivência estética. “Tal como o jogo, há uma impossibilidade de determinar o final, de forma que quanto mais autêntico for o diálogo, nele somos mais dirigidos do que dirigimos. Um diálogo bem sucedido é um acontecimento. Tal como a obra de arte, o diálogo emociona e deixa marcas.” (GUIMARÃES, 2005, p.236). O autor acrescenta que essa compreensão de diálogo associa-se ao conceito de amizade e abre múltiplas possibilidades para uma educação para a paz transformando a convivência em espaços dialógicos que nos “transformam e nos crescem” (GUIMARÃES, 2005, p.236).

Também pelo fato de encontrarem espaços dialógicos na instituição, os professores da pesquisa declararam que gostam de ser professores e não vêem restrições ao seu desempenho fazendo pensar que a alegria e a descontração percebida pelos estudantes pode ser reflexo do empenho real e consciente dos seus mestres. “*Eu me sinto muito à vontade. Acho importante de ser dito. Eu me sinto muito bem com uma barra de giz na mão. É uma coisa que eu faço com muita vontade, com muito prazer. Eu não digo vou dar aula (como se fosse cansativo). Sinceramente, do fundo do meu coração, é uma coisa que eu sinto muita alegria, muito prazer. E tem horas que eu paro e fico olhando prá aqueles pequeninhos da 5ª série fazerem os exercícios, puxa vida! Eles não sabiam e eu trouxe isso. É uma coisa que dá muita alegria, muita felicidade. Eu sou apaixonadíssimo por 5ªs. Eu os amo de paixão. Acho um*

grande desafio na vida de um professor”. Não encontrou restrições ao seu desempenho como referência pelo fato de trabalhar “*numa instituição, num ambiente que me dá ouvido, que nos ajuda, nos escuta. Que sempre procura caminhar junto conosco prá melhorar. Não sei se há restrições*”. Segundo os professores, apoio e escuta da instituição facilitam uma presença positiva deles junto aos alunos.

Esse clima interativo parece relacionado ao fato de o grupo de educandos acreditar que seus professores suscitam o desejo da busca, de modo que os alunos viram-se como inoportunos por levantarem muitas indagações, contudo, não deixando de intervir nas aulas. “*Você me introduziu toda a base durante o ano e espero que durante o outro ano também. Você como professor e eu como aluno chato que por tua culpa adora tua matéria e faz perguntas difíceis*”. Destacam ainda as “*indicações de boas leituras*” e os resultados dessas no aperfeiçoamento da escrita, na ortografia e na ampliação de informações a respeito de questões históricas e atuais. O “*jeito de ensinar*”, de organizar as aulas fez com que os profissionais fossem vistos como referência. Suas metodologias despertaram o esforço e contribuíram para o bom desempenho, além de terem consciência de que tinham facilidade naquele componente curricular.

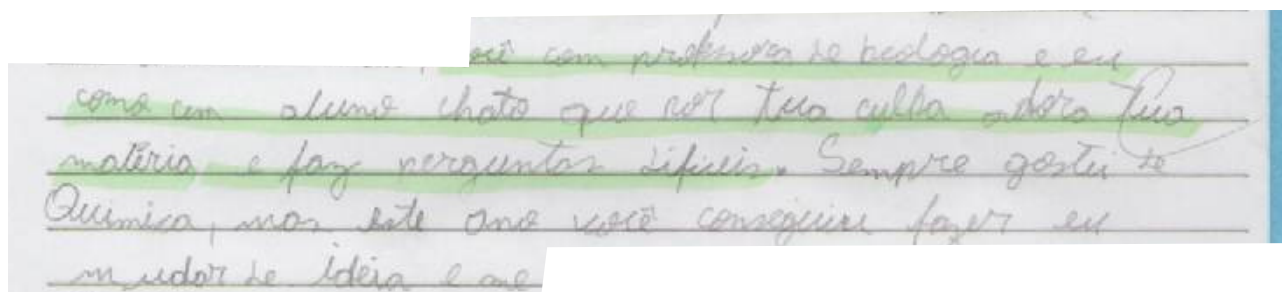


Imagem 12: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Declaram Grillo e Lima (2008) que a diversidade de experiências e representações sobre a aula pode contribuir para que essa seja percebida pelos estudantes como um lugar em que ele aprende a se expressar e a defender suas idéias, a discutir e a compartilhar; “[...] um espaço de encontro permeado de expectativas, de afeto e de conflitos que, sem descurar da aprendizagem do conteúdo, caracteriza a aprendizagem do humano [...]” (GRILLO; LIMA, 2008, p. 53); espaço de ensino e de aprendizagem onde educandos e professores simultaneamente aprendem e ensinam. Também pode ser um espaço de comunidade em que as questões sociais e políticas podem ser relacionadas ao cotidiano escolar e com questões teóricas, constituindo-se um espaço de aprendizagem da cidadania. Nesse aspecto, acentua

que “[...] nenhum encontro é neutro, pois é sempre secretamente esperado” (GRILLO; LIMA, 2008, p. 53). No dizer de Meirieu (2002) a aula é sempre um encontro, sendo assim pode acontecer um desequilíbrio entre os participantes tendendo tanto para a parceria como para a resistência entre as partes, dependendo da relação existente entre o projeto do professor e do estudante.

A sala de aula parece ter sido vista pelos adolescentes do estudo como lugar de encontro e de parceria onde eles podem ser vistos, resgatados e acompanhados, e espaço que o professor usa também para apontar caminhos e reanimar os alunos mais fragilizados. “*Me ajudou a crescer dando sugestões do que fazer (...) na 7ª s. no ano passado, eu tinha perdido as esperanças, mas felizmente tu estavas lá para me ajudar. Na hora da prova eu estava muito nervoso mas quando tu disse que ia fazer por número de acertos, aí eu acreditei muito*”. Registraram também que são auxiliados a “se desenvolverem como *estudante do bem*” e que, em certos casos, os professores dispensam um cuidado especial. “*Este ultimo aspecto tenho certeza que não falta em ti. Sempre que um aluno teu vai mal em alguma prova, tu conversas com ele tentando fazer com que não desanime e permaneça firme o resto do ano, ou então incentivando-o a estudar*”.

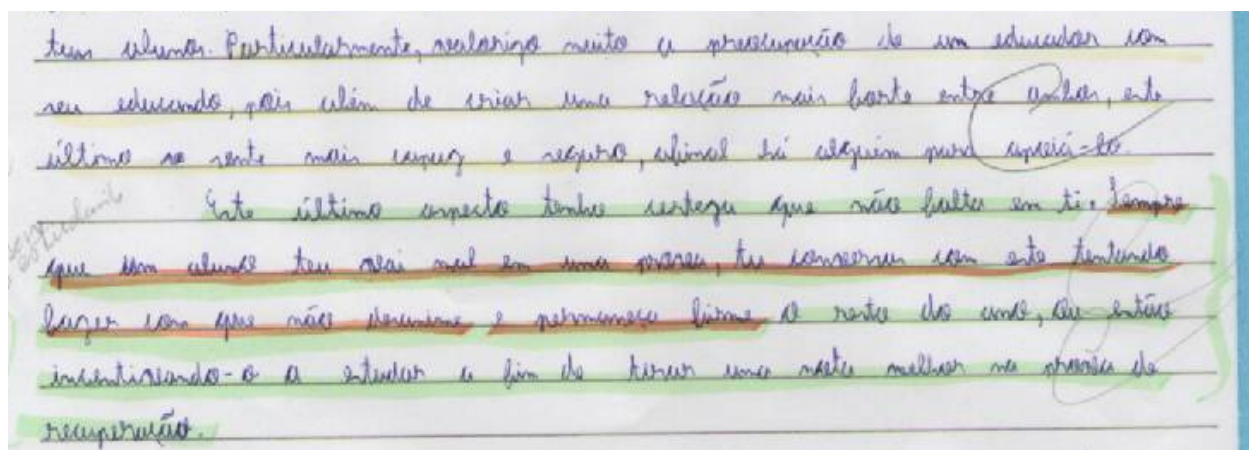


Imagem 13: recorte de carta de sujeito de pesquisa

O acompanhamento personalizado dos estudantes e o espírito cooperativo é descrito por Pozo (1986) quando pontua que, diferentemente dos antigos cenários educacionais em que a aprendizagem era uma tarefa solitária e individual, atualmente se caminha para uma aprendizagem cooperativa e solidária. O educando não se encontra mais sozinho, atento ao olhar inquisidor e implacável do mestre, mas numa nova cultura em que a aprendizagem

ganha um cunho de interatividade social com forte acento na cooperação ao invés da competição.

O educador é apresentado pelo autor em novas e múltiplas funções. Ensinar nessa nova cultura de aprendizagem requer bons mestres que, como exige a própria aprendizagem, devem assumir distintas funções para dar conta de diferentes tarefas “[...] rompendo a monotonia didática que, não só corrói o desejo de aprender, como também o desejo de ensinar dos que vivem seu trabalho de modo rotineiro. Ensinar, na nova cultura de aprendizagem, requer a existência de diversos personagens, não como máscaras sucessivas, mas integrados num planejamento de ensino.” (POZO, 2002, p.260).

Os adolescentes distinguem uma intervenção mais incisiva em momentos de maior exigência e de mergulho no objeto de estudo, reconhecendo que é necessária certa disciplina. *“Mas o que vou levar de ti, como pessoa é o teu trabalho, tua seriedade, às vezes braba, mas quando necessário”; “que sabe a hora de parar e a hora de curtir”.*

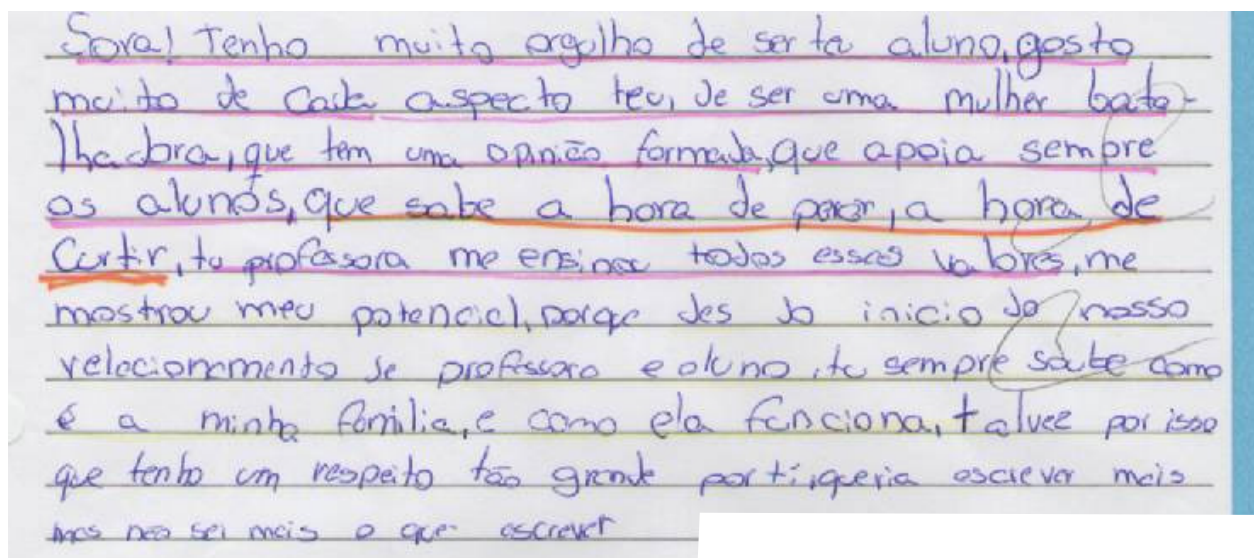


Imagem 14: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Os adolescentes insistiram, usando palavras diferentes, no entanto, evidenciando o mesmo desejo: que a aula também tivesse o momento de “curtir”, de se descontraírem, mesmo que esse momento seja muito pequeno. Endossando essa idéia, Jares (2005) declara que educar para a paz compreende educar para a esperança e para a alegria tendo essa última como imprescindível companheira de viagem. Além de alegrar-se por todas as conquistas, pelos conteúdos novos aprendidos, pelas novas relações criadas, pelas descobertas da ciência

e uma infinidade de motivos para tê-la, soma-se a ela o humor. Declara o autor que o humor é necessário nas relações humanas como situação de reanimação por excelência; que investigações encontraram vínculos entre a resiliência e o humor e que o “[...] humor é também um bom remédio para combater o fatalismo e o ódio. Um humor unido à ironia e à fantasia; um humor que tenha seu sentido e seu espaço como instrumento didático.” (JARES, 2005, p. 184). Não que se cai na obsessão de divertir, nem que os professores tenham que parecer palhaços, a idéia é tornar as aulas interessantes e atraentes, cativando para o saber e para a cultura e desviando o foco, por instantes, do lado trágico do cotidiano.

Por sua vez, para garantir o ambiente adequado e para que o professor possa assegurar o seu espaço de autoridade, vale lançar mão de uma gama de recursos. Os professores da pesquisa narram que para serem ouvidos em turmas muito agitadas necessitam dramatizar uma situação, de alguma forma expor o drama interno de não estar conseguindo realizar a sua função, nem que tenham de simular um ataque de nervos para chamar a atenção sobre o drama instaurado, disse um deles. Em alguns grupos e dependendo do professor, tem funcionado. *“No momento que eu tive o “chilicão”, tudo mudou. A nossa relação mudou da água pro vinho. (...) Então a gente está num nível de relação que a gente é só lembrar do fato e a coisa se estabiliza. Mas é um nível com eles. Não é o mesmo com outra turma. Eles têm esse vínculo essa empatia comigo. E com outras turmas às vezes demora um pouco mais”*.

Num contexto oposto do já citado, Freire e Shor (1986) imaginam a sala de aula tanto como um palco de representações quanto um momento de educação; um lugar de dimensões visuais e auditivas. Como ajustar os sons, gestos, movimentos desse momento educativo para conclamar o aluno ao exercício crítico? Perguntam eles. Usar “[...] as vozes humanas que falam de muitas maneiras como perguntas, afirmações, generalizações, especificidades, comédia, “pathos”, sarcasmo, mímica, sentimentalidade, etc.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.143). O drama aqui usado requisita o espaço de autoridade do professor que está sendo invadido pelos educandos. Além do artista, do dramaturgo, Pozo (2002) lista cinco personagens desenvolvidas pelo professor sendo esse o provedor (oferecendo conhecimentos já elaborados), o modelo (que espelha comportamentos a serem copiados tanto explicita quanto implicitamente), o treinador (que estabelece uma lista de atividade as quais serão supervisionadas exigindo fiel cumprimento), a do orientador (que fixa os objetivos gerais da aprendizagem, mas deixa o aprendiz organizar as metas para alcançá-los) e o assessor que

exerce um controle mais remoto deixando que o aluno fixe os objetivos e metas a serem alcançados. Nesse último caso o assessor mais faz perguntas do que oferece respostas.

O grupo de alunos do estudo mostrou valorizar muito os momentos lúdicos, o jogo e o movimento dos professores que “sabem a hora de serem sérios e a hora de brincar” e dizem que “isso é uma coisa muito boa”. Existe uma flexibilidade em que se mesclam os ritmos da aula. *“Outro motivo pelo qual escolhi a senhora é que você sabe controlar bem as aulas, tem o momento da brincadeira e o momento da aula, que é mais longo que o outro”*. Diferenciam o educador que ensina *“fazendo piada, mas discernindo a hora de brincar e trabalhar”*.

Uma das funções do professor apresentadas por Machado (2008) é a ação de fabular. Segundo ele, no âmago das questões do ensino, o cerne da ação docente e a eficácia da educação em seu sentido lato referem-se à construção de significados. Uma das formas de construir significados é a relação do conceito por mais abstrato que seja com uma história bem arquitetada. Acentua o autor que não só as crianças gostam de histórias e se a escola não as conta, “[...] os alunos mais velhos vão buscá-las em outro lugar para justificar seus valores, para articular seus pontos de vista [...]” (MACHADO, 2008, p.81), para ancorar seus dramas e significar suas angústias, aludindo a Nietzsche, (1992), seja no cinema, seja nas novelas, seja nos relatos biográficos. Histórias que o professor conta são como fábulas que têm uma moral, esclarece o autor.

Trata-se naturalmente de uma moral flexível que pode configurar-se em múltiplas formas, em sintonia com as circunstâncias dos alunos, mas trata-se, sobretudo, de uma moral essencialmente tácita. Não se pode pretender desvendá-las abruptamente, muito menos *a priori*: quanto mais tacitamente for apreendida, mais facilmente impregnará a teia de significações dos alunos. (MACHADO, 2008, p.81).

Através de histórias e outros recursos lúdicos a ação do professor costura a fragmentação das informações, dando um sentido mais duradouro às significações, sendo um instrumento mais eficaz no exercício da autoridade com tolerância, conclui Machado (2008).

Através da demanda dos alunos por um ambiente seguro e equilibrado para o ensino e a aprendizagem, diríamos estão elementos básicos na ação educativa, que foram sendo confundidos nestes últimos tempos: a disciplina, o silêncio e a organização da aula, um ambiente de trabalho apropriado que demandará algumas exigências de quem lidera a atividade em aula. *“E junto com esse afeto, acho que a gente tem que ter muito pulso, assim, muita disciplina em aula, no sentido de promover, de ter uma atmosfera em aula legal prá ti poder dar a tua aula. Não uma pessoa autoritária. Não é isso, mas tu tens que ter sim...”*

estabelecer alguns critérios pra ti ter uma boa aula. O silêncio, a concentração, a atenção a ti e às atividades então eu acho que passa muito por aí assim”.

Pode parecer trivial ou acessória, para alguns a questão disciplinar, no entanto, ela nos reporta para a temática deste estudo quando aborda umas das facetas principais da dita crise da autoridade. Discorrendo sobre a crise da autoridade, compartilhada por Lebrum (2008), Melman (2003) antecidos por C.L.Strauss e Kant como interdito de humanidade e educacional na América, Arendt pontua que “[...] o desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.” (ARENDR, 2007, p. 227). Afirma a autora que na América tal crise tem matizes na busca pela igualdade que tentou apagar as diferenças, entre outros aspectos da sociedade, do aluno e do professor e que tal “nivelamento só poderia ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre”(ARENDR, 2007, p. 229).

Corroborando o que declarou Arendt, os jovens estudantes solicitam a presença atuante da autoridade. *“Escolhi você, pois sendo regente da minha turma, deixa a senhora com tom mais autoritário do que a senhora já é, pois me lembro do ano passado, que não era minha regente e, ainda assim, era bem autoritária”.* A autoridade reconhecida pelos adolescentes, que inspira admiração fazendo com que estes se sintam seguros é aquela que toma a iniciativa da ação ainda que indo muitas vezes contra a expectativa e o gosto deles no momento. *“(...) e tu nunca perde o pulso. Acho que tu consegues ser mais próxima da turma por saber o momento certo para cada reação.”* É uma autoridade consentida por inspirar confiança, pelas estratégias convincentes que adota impondo-se como presença segura e merecedora de respeito e de consideração, além de estabelecer um vínculo mais estreito com os liderados.

Os estudantes admiram os professores por serem pessoas inteligentes e competentes vendo, no desempenho deles diante da turma, atributos que animam e despertam o seu crescimento. São elogiados por tomarem decisões apropriadas para o momento e entenderem que sejam pessoas assertivas. *“Eu te escolhi para fazer esta carta porque acho que tu és o professor que mais marcou minha 8ª série (...). Sempre te admirei por sempre saber o que falar ou fazer”.*

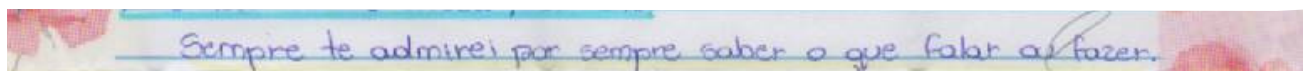


Imagem 15: recorte de carta de sujeito de pesquisa

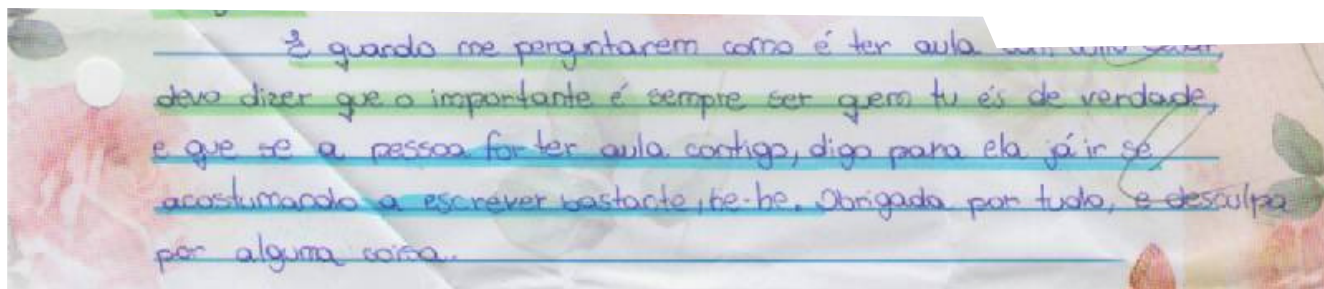


Imagem 16: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Pontua Machado (2008) que a autoridade do professor fundamenta-se no conhecimento que o habilita a tecer a teia de significações conceituais em todas as esferas do conhecimento, prevendo o tratamento adequado dos temas, de modo a privilegiar as relações que possam ser percebidas ou vivenciadas no decurso das atividades pedagógicas. Afirma o autor que “[...] se é verdade que o conhecimento do professor não é um elemento suficiente para garantir sua autoridade, frequentemente a carência dele constitui o primeiro orifício por onde ela se esvai, inexoravelmente.” (MACHADO, 2008, p.77).

Insistindo na relevância desse lugar do educador, Arendt (2007, p.232), acrescenta que os maiores equívocos da ciência moderna da educação baseiam-se em três pressupostos; a permissão de que as crianças se governem, a emancipação da Pedagogia em ciência geral do ensino, eliminando a necessidade de formação específica e a pragmatização do ensino em detrimento da aquisição de pré-requisitos a um currículo padrão. Ela acena para o resgate da autoridade em educação inferindo que se fala de uma restauração em que o ensino seria conduzido novamente com autoridade de modo que o brinquedo fosse interrompido durante as horas da aula, o trabalho sério sobre os conceitos fosse retomado, deslocando a ênfase dada às habilidades. Guillot (2008) aprofunda a idéia de Arendt inferindo ser o desenvolvimento do pensar diferente do puro uso da inteligência. Diz que a inteligência é técnica e eficaz, permite construir casas, mas também campos de concentração. Já, “[...] o pensamento explora as possibilidades com uma preocupação ética de verdade, de liberdade e de justiça. O pensamento é aventureiro, portanto, também está exposto a ilusões.” (GUILLOT, 2008, p.106). Resgatar as tradições e ensinar a pensar é missão dos adultos lembrando que, “[...] se entre o passado e o futuro as crianças se encontram sozinhas, tendo os adultos se ausentado

para melhor parecer com elas, então o tempo presente não é um presente para elas.” (GUILLOT, 2008, p.106).

De forma análoga, outros professores pensam que o que os caracteriza como pessoas de referência sejam a sua objetividade e assertividade. Ter os objetivos claros e expor com exatidão as metas as quais deseja atingir facilita a comunicação e o entendimento dos objetivos de modo que, percebendo essa clareza, o estudante passe a ter credibilidade no mestre. *“Eu acho que eu sei de onde eu saio e pra onde eu vou. O aluno percebe essa clareza. Eu não estou perdida, sei o que eu exijo deles e porque eu exijo. Eu deixo isso muito claro. Estou nessa parte do conteúdo porque eu quero chegar lá. Então acho que ser clara nas nossas questões é muito importante”*.

A clareza do desenvolvimento da aula chama atenção no sentido de que, como *“estas são bem explicadas”*, *“os componentes curriculares mais difíceis”* para os alunos *“ficaram fáceis”*. Valorizam a organização e a seriedade na ação dos professores em relação a eles, mesmos que, sobre estes, pese uma exigência maior ou certa coação no ambiente de trabalho. *“(…) te admiro pelo respeito que tu colocas dentro da sala de aula”*. *“(…) nos faz trabalhar e trabalhar (estudar), nos prepara desde hoje para o vestibular”*. E, como já foi posto pelos alunos, os professores conseguem perceber a capacidade desses muito além de suas expectativas, ou seja, aparecem como mediadores, entendendo os complexos e diversificados processos do aprender.

Conhecendo as trajetórias e nuances pelas quais podem passar crianças e adolescentes para produzir seus saberes, torna-se possível mediar o acesso a tais saberes. Conforme Grillo e Lima (2008) em muitas situações, o professor pode sentir-se impotente frente à desafiadora tarefa de ensinar. No entanto, tal impotência, antes revela a verdadeira competência pedagógica. O “[...] professor que se reconhece educador, com uma identidade profissional consolidada é competente para fazer mediações entre o já conhecido pelo aluno e o novo, entre a continuidade e a inovação, entre a incerteza e a ousadia.” (GRILLO; LIMA, 2008, p.55). Reconhece-se com capacidade e autonomia para fazer reformulações no estabelecido a priori para grupos que apresentaram especificidades que as diferenciam. Esse tipo de atuação docente seria então a mediação pedagógica entre o aluno e objeto de ensino, o conhecimento.

Tal mediação acontece também diante das urgências atuais e da vertiginosa experiência temporal, quando o professor vem mediar a distribuição e uso dos tempos, imprimindo aí também sua autoridade. A precipitação e a falta de paciência, a corrida pela

novidade, a dificuldade de assumir a frustração da espera e a pressão pelos resultados exigem o sentido da mediação. Vivemos num clima de imediatismo consumista que gera confusão e ilusão de originalidade a tudo o que parece novo. A educação abrange esses aspectos, mas requer “[...] mediações: as do outro, do adulto, do saber, da lei, sem as quais o sujeito não consegue criar para si uma ética e continua dependente de suas errâncias e de suas fulgurâncias pulsionais.” (GUILLOT, 2008, p.84).

Por outro lado, gerir, em determinado tempo, uma quantidade de saberes a serem construídos exige responsabilidade do educador. Em certos casos, a pressão desses fatos desencadeará um sentimento de coação em que essa passa a ter um sentido de falta de liberdade e que a “ação em conjunto”, “coação” parece adentrar o terreno da violência, declara Machado (2008). No entanto, segundo o autor, não existe uma liberdade absoluta, sem vinculações sociais restritivas, nem é verdade que toda coação é negativa ou indesejável. “A coação legítima está sempre associada ao exercício de uma autoridade legitimamente constituída [...] e todos os que educam, sejam pais ou professores, têm necessidade de coagir, em certas circunstâncias” (MACHADO, 2008, p.16). Machado argumenta ainda que, de um lado, a exploração da idéia de ação como finalidade da educação traz embutida a questão da articulação entre a ação que me caracteriza como pessoa e aquela que realizo junto com os outros. Se o projeto antecipa a ação, que é uma condição do fazer consciente, ele abre as portas para uma articulação entre o interesse pessoal e o interesse coletivo que embasa o cerne da idéia de cidadania. No outro lado, vem a idéia coação legítima deslizando para a coação consentida que caracteriza propriamente a idéia de autoridade também defendida por Hannah Arendt (2007).

Mesmo que certos momentos sejam carregados de maior tensão, os educadores entrevistados acreditam que a transparência, nas situações em que se sentem inseguros, também deixa o grupo de alunos mais confiante. Dessa forma, esses saberão que as afirmações do professor são procedentes, pois a clareza das informações é fundamental para ambos, estudantes e professores. *“Acho que o meu jeito de falar e também o meu jeito de agir. Eu pondero muito as coisas que eu vou falar. Mas, eu arrisco também, do tipo, se tiver que dizer alguma coisa prá alguém, eu vou e digo. E diante dos alunos isso é forte. Eu sempre achei que isso eles levam muito a sério. E quando tem que fazer alguma crítica, não interessa para quem seja isso também dá uma característica que eles usam como referência.”*

Os alunos disseram ver seu desenvolvimento como pessoa associado à aquisição de conhecimento relativo ao componente curricular, no entanto parecendo transcendê-lo. “(...) *uma matéria que muitos julgam sem importância... Mas sabe, acho que foi esta matéria junto a este professor a qual escrevo que mais me ajudaram a crescer. Não tanto na vida de estudante, admito (se bem que os nossos registros me auxiliam demasiado na escrita), mas me ajudaram a crescer como pessoa*”.

Voltada para as questões da subjetividade e da intersubjetividade, a educação para a paz adota o método socioafetivo, o qual compreende os seguintes requisitos: enfoque na paz positiva com insistência numa metodologia dialógica, que seja experiencial e investigativa em que além de se alcançar os objetivos ligados aos conceitos clássicos, também se aprenderão outros relacionados ao próprio processo de aprendizagem. As técnicas utilizadas fomentarão a participação, o trabalho em equipe e a cooperação levando os estudantes a participar também nas condições do processo de ensino e aprendizagem.

O enfoque socioafetivo tem três etapas: a) vivência de uma experiência real ou simulada de modo a não separar a vertente intelectual do componente afetivo e experiencial, visando ao “[...] desenvolvimento conjunto da intuição e do intelecto voltado a expandir nos alunos uma compreensão mais ampla, tanto de si mesmo, quanto do outro mediante combinações experienciais reais e de análise.” (JARES, 2007, p.60); b) descrição e análise da experiência das pessoas participantes da situação experiencial, analisando os processos decisórios ao mesmo tempo aprimorando a essencial capacidade de empatia; c) contrastar e generalizar a experiência vivida em situações exteriores à vida real, tratando-se de estabelecer uma relação do micronível do grupo com o macronível da sociedade nos vários âmbitos.

Esse conhecimento pode ser exemplificado na fala dos alunos como aprendizagem relacional de habilidades dialogais. “*Outra coisa que tu me ajudaste foi em relação à opinião de outras pessoas, primeiramente deixando eu me expressar sem medo e segundo, trazendo a opinião de outras pessoas, através de textos e algumas vezes até de livros*”. Os alunos viram a aplicação das teorias às suas vidas, aproximando-as no uso cotidiano na relação. Conforme Grillo e Lima (2008) esse é o grande desafio do docente: converter o saber erudito e científico em conhecimento disciplinar tornando-o significativo para os alunos. Isso requer a formulação de atividades práticas que solicitem esses conhecimentos em forma de resolução de problemas, estudo de caso, indagações e apresentação de exemplos e analogias sem simplificações sendo fiel à teoria de referência. É necessário também que, nessa ação de

mediar, sejam estabelecidos nexos entre os novos conhecimentos e aqueles do aluno, não esquecendo que tal movimento de mediação torna-se possível pela relação dialógica instaurada entre professor e aluno no encontro com o conhecimento.

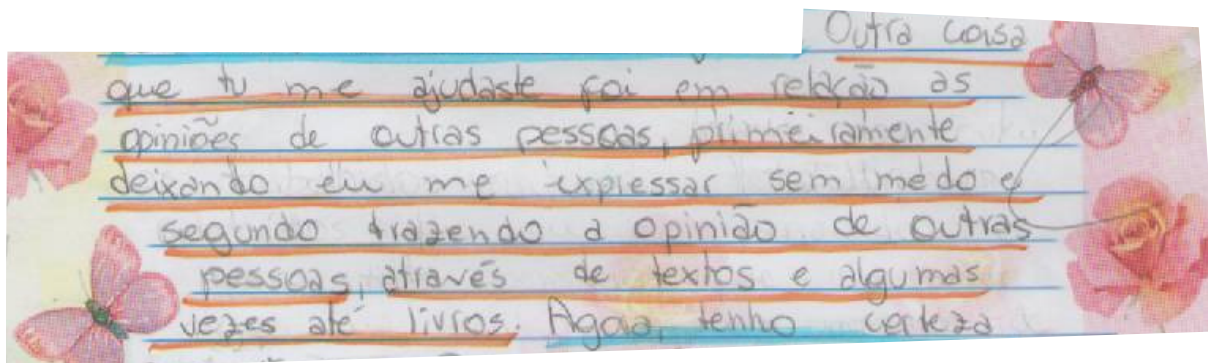


Imagem 17: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Aprender a ouvir a opinião das outras pessoas e expressar as suas, como colocado na fala antecedente, supõe uma relação dialógica na aula. Conforme as autoras citadas, o diálogo propicia aproximação e reflexão solidárias na reunião de educadores e de educandos em torno do ato comum de aprender, facilitando ao professor o conhecimento das necessidades dos alunos. Além do que, a presença de cada um, com suas semelhanças e diferenças, ao exercitar o diálogo, vão estreitando o caráter de mutualidade entre os participantes e fortalecendo o desejo de aprender considerado condição para a realização do ensino. Pois não é suficiente somente o professor conhecer a relevância do assunto; é necessário que também o aluno reconheça essa relevância para, assim, estar em condições de apropriar-se do conteúdo e reconstruí-lo. É essa uma das competências da docência: mobilizar o empenho do aluno.

Registraram os adolescentes que vêem o seu desenvolvimento como estudante quando “vão além do que é pedido” podendo “expressar-se melhor sendo mais eles mesmos”. No convívio coletivo também disseram ter descoberto que devem saber a hora certa para cada coisa como conversar, ouvir, etc. A partir de aulas mais reflexivas, aprenderam a prestar mais atenção antes de cometer certos erros. Eles observam um crescimento pessoal a partir do momento em que se apropriam do seu mundo interno, “Você me fez crescer e acima de tudo esse ano eu me conheci. Conheci o que sinto e o que penso e com o estudo de aula pude amadurecer minhas idéias e pensamento”

Recorrendo aos conceitos habermasianos de comunicação, Mühl (2004) infere a respeito da construção da subjetividade, deixando de lado a visão de sujeito auto-referente e

solipsista e enfatizando um conceito de subjetividade que torne possível uma compreensão crítica da construção dos conhecimentos. Nessa perspectiva, “[...] o sujeito epistêmico, auto-referencial deve ser substituído pelo sujeito da interação comunicativa que, através da fala, procura entabular entendimentos com os outros indivíduos acerca do mundo e resolver problemas concretos de sua sobrevivência [...]”, concebendo “[...] o ser humano como um ser comunicativo que entende e organiza seu mundo, formando suas compreensões e interações com os demais indivíduos.” (MÜHL, 2004, p. 115). Nessa relação com o outro, “[...] o indivíduo vai criando sua identidade e constituindo sua própria natureza, retornando a cada momento a si mesmo de forma modificada.” (MÜHL, 2004, p.116).

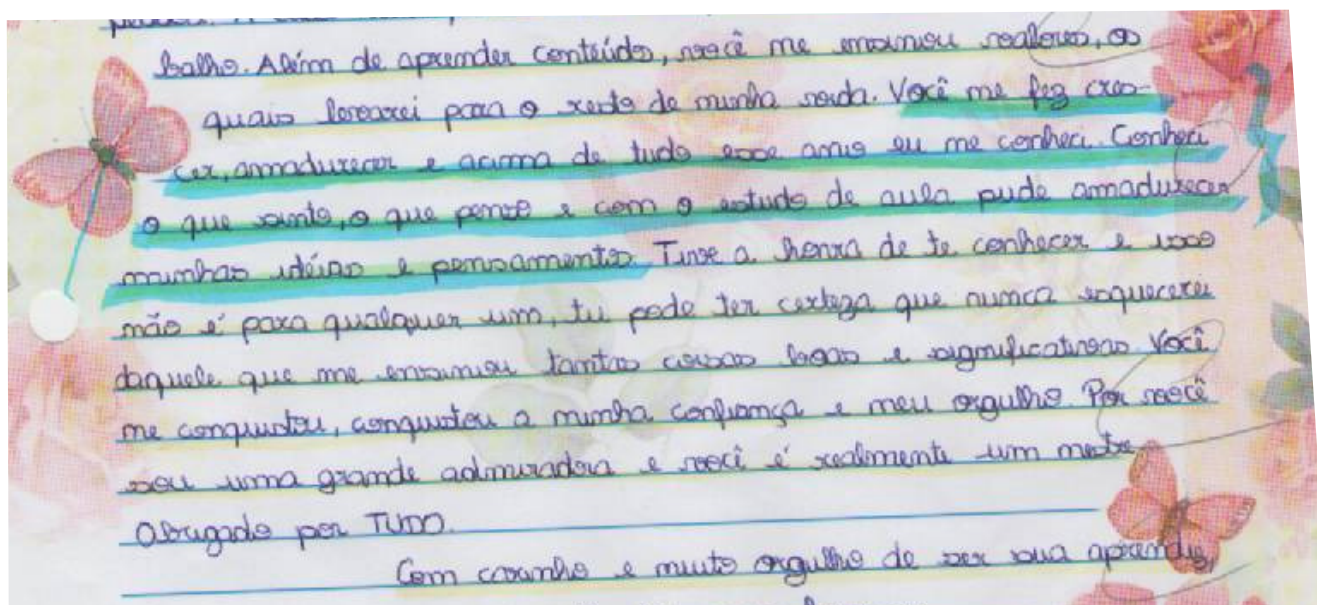


Imagem 18: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

A possibilidade do autoconhecimento e subjetivação por meio do discurso também é defendida por Arendt (2008), sendo que a mesma autora (1994) vai enfatizar o sentido de que a paz funda-se na habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. A participação ativa se inclui no argumento do incremento do autoentendimento através da compreensão do outro como coloca Jares (2007, p.61) com a proposta das metodologias socioafetivas, bem como Sastre e Moreno (2002) ao incentivarem a aprendizagem emocional como pré-requisito, visando ao desenvolvimento de habilidades em resolução de conflitos.

Os processos de conhecimento de si mesmo a partir das histórias pessoais, defendido por Marie-Christine Josso na formação de professores, também podem ser visualizados nas

aproximações das falas dos estudantes que relatam seu amadurecimento através de suas produções [escritas] na sala de aula. Para Josso (2007),

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera *formadoras e muitas vezes fundadoras*, é conceber a construção da identidade, ponta de iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão do posicionamento em relação dialética da aquisição do conhecimento de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo (JOSSO, 2007, p. 420).

Por fim, o amor à educação e a esperança no ser humano, segundo os educadores, justificam os muitos esforços e sofrimentos deles ao acompanharem diversos grupos com suas tensões e conflitos, adoecendo com isso, no entanto continuando a acreditar no seu fazer. *“A única coisa que me veio assim quando eu li as cartas, era entrar na sala de aula com muito amor. Porque aquela turma me propiciava muito isso. Talvez por isso eu tenha ficado com tanta surpresa de duas meninas de outra turma que eu não tinha tão boa relação, que a relação não era tão afetiva, elas terem me colocado como referência. Porque tem isso de tu conseguires ser mais afetiva numa turma que na outra porque a turma te deixa, a turma te permite e tal, ou não”*.

Alguns professores se surpreenderam na hora da pesquisa. Fatos como esse levam a concluir que sem esperança não há educação, conforme se posiciona Jares (2005). Ele coloca que

[...] a educação, assim como a esperança, é, por definição, um projeto de futuro. Uma entrega aos demais para construir e reconstruir caminhos e possibilidades. A esperança de melhora que o educador tem para com seus educandos é ou deveria ser característica intrínseca ao ato de educar. Também é um requisito profissional: nós professores devemos ter confiança e esperança em nossos alunos, em suas possibilidades de aprendizagem, como uma condição inerente e presente em nosso trabalho. Entregamo-nos a eles com esperança de que cresçam como pessoas, que se desenvolvam em todas as suas particularidades, que melhorem em todos os sentidos, que contemplem e descubram novos horizontes. [...]. Um educador que não vibre com seus estudantes, [...] que não abrigue nenhuma esperança nem em seu trabalho nem nos estudantes é uma pessoa que, além de ser um profissional incompleto, está causando um prejuízo enorme a si mesma e àqueles que compartilham sua tarefa profissional – os colegas e os pais dos estudantes -, mas principalmente aos estudantes que, afinal, são nosso objeto de profissão (JARES, 2005, p. 187).

Os alunos citam professores que se destacam por encontrarem alternativas diferentes para os mesmos dilemas. Professores ensinaram a *“nunca desistir dos meus objetivos, talvez até tenha me mostrado as coisas muito difíceis da vida de um jeito diferente”*.

Lembram que os professores também colaboraram no desenvolvimento espiritual: *“me ensinou a ser uma pessoa melhor, uma pessoa desenvolvida de alma. Além de tudo isso, de toda a amizade e toda a ajuda no meu desenvolvimento espiritual...”*. Aprenderam a relativizar algumas coisas, discernir o essencial e valorizá-lo, a serem mais tolerantes. *“Com você, aprendi a valorizar o que realmente importa e a não me aborrecer com as coisas pequenas”*.

Na fase do desenvolvimento em que se encontra o adolescente, conforme Fowler (1992), ele já está em condições de estabelecer relações conceituais. Referindo-se aos estágios piagetianos, ele situa o pensamento operacional formal como sendo a possibilidade do pensamento sobre o pensamento. Ou seja, “[...] enquanto as operações concretas constituem uma lógica de objetos e das relações entre os objetos, as operações formais constituem uma lógica de proposições. Se as operações concretas manipulam objetos, as operações formais manipulam conceitos a respeito de objetos e seus relacionamentos.” (FOWLER, 1992, p. 67). Dispondo dessas habilidades, o adolescente torna-se capaz de transcender imaginativamente a experiência empírica construindo estados ideais ou normas reguladoras. Além disso, a “[...] transcendência intelectual também torna possível um novo tipo de reflexão sobre o curso da própria vida da pessoa, estabelecendo relações a partir do 'fora' e do 'acima' dele.” (FOWLER, 1992, p.69).

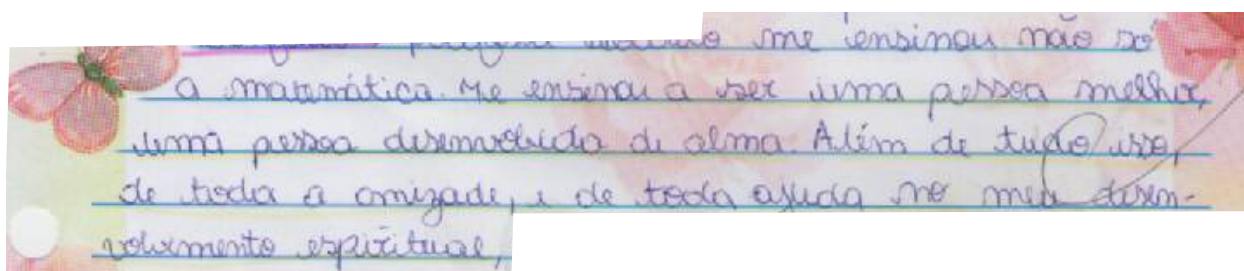


Imagem 19: Recorte de carta de sujeito de pesquisa

Para Aberastury e Knobel (1981), a religiosidade na adolescência pode assumir manifestações polarizadas, visto que um adolescente pode mostrar-se um ateu exacerbado ou um místico muito fervoroso – como reflexo da crise da adolescência. Contudo, a preocupação metafísica emerge com grande intensidade e as suas oscilações religiosas representam

tentativas de soluções da angústia que vive o ego na busca de identificações positivas e elaboração da perda da infância.

Por parte dos educadores, a referência a uma espiritualidade ou à fé é capaz de dar sentido e inspiração ao seu viver, sendo evocadas bagagens de valores familiares. *“Então não sei se é isso. A gente tem algumas crenças. Nós acreditamos em Deus. Não seguimos exatamente nenhuma religião assim, de praticar, mas acreditamos que existe Deus, que tem uma força maior. Que ele também foi uma grande pessoa. Então, aqueles valores assim de honestidade, de responsabilidade. A gente tem muito isso na família”*. Na conceituação de Fowler (1992),

[...] a fé é o modo em que uma pessoa ou grupo penetra no campo de força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas. A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados. [...] Fé como estado de ser tocado incondicionalmente pode achar ou não sua expressão em formas institucionais ou cúltricas. A fé assim entendida é um negócio muito sério. Ela tem a ver com o jeito pelo qual fazemos as apostas da nossa vida. Ela modela as formas em que investimos nossos amores mais profundos e nossas lealdades mais caras. (FOWLER, 1992, p. 15-16).

A fé está relacionada a algo que valorizamos, que amamos, que nos ame e nos dá valor, a algo que tenha poder de sustentar o nosso ser. A escolha destes valores pode reforçar os laços valorativos e universalizantes que constituem o educador, acrescentando a esse fato a capacidade de influência como autoridade educativa.

Os alunos, por sua vez, realçaram ainda o conhecimento cultural adquirido através das leituras indicadas por seus educadores, informações nelas obtidas sobre questões históricas e atuais. Foram ressaltadas as metodologias que adotam sistemáticas e desenvolvem hábitos (seleção de idéias, síntese, relatos). *“(...) me ajuda o fato de cobrar um registro com conteúdo, o fato de pegar os conteúdos mais importantes da aula para escrever”*. Comentaram que passaram a produzir textos melhores do que os anteriores, a partir de algumas estratégias metodológicas adotadas, como foi o caso da prática intensiva de registros de aula, demonstrando assim que os educadores souberam reconhecer o desejo já existente no estudante e a capacidade criativa, ancorando, a partir desse desejo, outros próprios e/ou relativos à cultura como bem coloca Meirieu (1998). Segundo ele, o desejo de apropriar-se de novos saberes

[...] nasce do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer e aprender. Ele não se engrena necessariamente de maneira mecânica em um desejo já existente, articula-se antes a um mistério que é preciso

ser elucidado ao qual o sujeito se sente em condições, ainda que tímida ou mediocrementemente, de trazer um pouco de luz. Paradoxalmente, portanto, são as aquisições anteriores que são determinantes nesse caso: é necessário que o sujeito disponha de alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade, e é isto que o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem e sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderiam saber. Criar o enigma com o saber; criar o saber com o enigma. (MEIRIEU, 1998, p. 92).

Afora os elementos descritos até aqui, existe uma gama de fatores que influenciam na qualidade do desempenho do professor como referência de autoridade, segundo eles, tanto de forma direta, quanto indireta, que, no entanto, incide na sala de aula. Trouxeram influências desde questões pessoais, da equipe de trabalho, da instituição em si, até esfera mais abrangente da situação da Educação no país. Influencia positivamente a própria crença na educação a esperança depositada no ser humano, as expectativas pessoais da possibilidade de “mudanças do mundo através da transformação das pessoas¹⁶” *“Eu acho que acredito na educação. Acreditar que não vai resolver os problemas da humanidade, mas que vai ajudar a resolver e vai ter uma grande parcela de contribuição nisso”*. Ratificando essa crença, Domingo (1997) coloca entre os valores inerentes ao profissional docente, o posicionamento moral como obrigação, justificando tal opção baseada em dois motivos:

[...] a) se actúa en relación de desigualdad con el alumnado, la cual solo se sostiene porque se confía en que dicha desigualdad no se usará en contra la parte débil de la relación sino, todo lo contrario, para que puedan desarrollar recursos y capacidades que les hagan mas más independientes; b) se pretenden cosas que solo adquieren sentido desde una perspectiva moral: se ejerce una influencia sobre otros, se pretende enseñar cosas que solo pueden justificarse por su deseabilidad, por su valor. (DOMINGO, 1997, p.52).

O docente como autoridade educativa deve dar conta das próprias escolhas e posicionamentos por ser ele quem, pessoalmente, se projeta em sua relação com os educandos, intencionando influenciá-los nas escolhas deles. Deve assumir o compromisso com as práticas educativas que desenvolve e com os níveis de transformação da realidade que anuncia.

Esta consciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional. Solo desde la asunción autónoma de sus valores educativos y de su forma de realizarlos en la práctica puede entenderse la obligación moral. No podríamos hablar, si no, de una obligación con la ética profesional que no fuera suya. De igual manera, en cuanto que obligación moral autónoma, la profesionalidad

¹⁶ Vós Sois Enviadas (VSE - Constituição das Irmãs Escolares de Nossa Senhora). Desenvolve uma visão humanista que acredita no potencial de mudança do ser humano a partir da visão cristã.

docente reclama del profesorado su consciencia y desarrollo sobre el sentido de lo que es deseable educativamente. (DOMINGO, 1997, p. 53).

Por mais controversa que possa mostrar-se a realidade, ser educador “é acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a estimula, que existem as coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos, etc.) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, que os homens podem melhorar uns aos outros por meio do conhecimento” (JARES, 2005, p.187).

Essa esperança e fé na educação são compartilhadas pelos parceiros e parceiras de caminhada, pois o professor, mesmo vivendo momentos de solidão na docência, está cada vez menos sozinho para planejar e avaliar seus trabalhos. Com relação a esse entorno, os professores relataram vários aspectos que acreditam serem influenciadores de seu ser educador/a de referência. Foi trazido o ambiente de trabalho e a equipe de colegas. *“Acho que as influências externas que mais me ajudam são a questão de dividir com os colegas, dividir na área, na equipe de trabalho. Sou uma pessoa que, apesar de ter um bom tempo de experiência, não tenho vergonha de chegar prá um colega mais jovem do que eu e dizer: como é que tu trabalhas tal conteúdo? Essas trocas fazem crescer, parar, refletir, sempre pensando em levar alguma coisa melhor pros alunos. Essa influência é muito legal”*. O ritmo e a agilidade do grupo também são referidos como elementos que podem fortalecer a autoridade do professor ou enfraquecê-la mesmo que indiretamente fornecendo energia e ânimo para o trabalho. *“Aquilo que me influencia, mas que não é meu. Em sala de aula, me influencia muito o grupo de professores que trabalha comigo. Isso está diretamente ligado à minha motivação, à vontade de fazer mais e melhor. Então se encontro um grupo que pega junto, trabalha e mobiliza junto, eu me sinto muito motivada e, conseqüentemente, motivo mais os alunos do que quando não acontece isso. Acho que esse pegar junto faz muita diferença. Vou mais afim das coisas e me sinto muito mais produtiva quando tem um corpo trabalhando comigo. (...) E isso é uma faca de dois gumes porque ao mesmo tempo em que o grupo me influencia positivamente pra fazer as coisas mais rápidas, como é o meu ritmo, o grupo também às vezes me atrapalha*.

Os trabalhos em equipe iniciados há um século, ganharam força nos últimos 30 anos. Mas ainda são fontes de resistência em especial a afetiva, no sentido de que muitos preferem a lógica da afinidade à lógica funcional. “Os desejos de bom entendimento e de bom clima sobrepõem-se aos de cooperação e eficácia.” (GUILLOT, 2008, p. 130). São fatores sócio-

afetivos que geram tensões, desconfianças, conflitos latentes, condutas de dominação ou subserviência passiva, enfim, uma lógica ainda de clãs com seus efeitos perversos de retração e retenção sendo a energia dos atores absorvida em detrimento da equipe. Contudo, o trabalho em equipe ganha sentido nos seguintes aspectos: realização de um projeto e a substituição do individualismo e da competição por um modo de relação cooperativo. Um dos principais méritos de se trabalhar em projeto “[...] é lembrar que não se pode aprender ou evoluir sem passar pelos outros e que os outros não são, a priori, adversários, mas parceiros potenciais.” (GUILLOT, 2008, p.132).

As fases pelas quais passa a instituição também influenciam positivamente no desempenho dos educadores e educadoras. Foi destacada a fase atual por ser caracterizada como um novo momento em que a comunicação está sendo mais fluente e que os diversos grupos da escola estão num movimento de maior proximidade visando aos objetivos e às metas mais conectados. *“Acho que no momento, a gente está vivendo uma época muito boa. Noto que os colegas se dão muito bem, que direção, supervisão, os núcleos, acho que todo mundo está com vontade. “Vamos pegar junto. O que eu posso fazer para te ajudar”? Todo mundo querendo escutar um o outro. Há entre ajuda. Isso está acontecendo faz algum tempo, mas é recente. Antes a gente via segmentos. Até dentro dos grupos de professores. E agora, parece que está se criando uma unidade. E acho que isso é uma conquista de todos nós, da escola. A escola está em outra fase, época de abertura”*. No entanto, continuam existindo grupos ou pessoas com funcionamentos mais agressivos e hostis que perpetuam espaços em que a comunicação pode ser bloqueada ou suscetível a ruídos. Esse tipo de conduta pode atingir, principalmente as pessoas mais sensíveis. *“(...) Eu tenho isso de sentir... Ambientes muito hostis, em que as pessoas não se relacionam, não têm entrosamento, me dificulta. Ambientes em que as pessoas têm mais harmonia para conviver, facilitam. Porque às vezes, a coisa não é dita. Mas é uma coisa que parece meio velada... Isso facilita ou dificulta. Não importa se é em casa, se é dentro da escola, se é na rua”*.

Foi citado ainda, pelo grupo, o suporte oferecido pela instituição nas indicações de leitura, a própria literatura que encontram disponível lhes facilita o trabalho e estimula o desacomodamento, apesar de admitir certa inércia. *“[...] Confesso que sou um pouco preguiçoso, mas estou me mexendo um pouquinho mais. Estou me sentindo mais incomodado”*. A escassez na formação pedagógica foi outro fator citado por influenciar direta ou indiretamente na projeção do professor como referência. *“Alguma coisa, não*

enquanto autoridade naquilo que eu faço, mas talvez o fato de não compreender todas as coisas pedagógicas, não ter feito pedagogia. Isso é uma limitação. Embora eu ache que eu sou uma pessoa intuitiva, às vezes eu penso uma coisa e após dois ou três anos alguém está fazendo aquilo. Aí penso, porque não levei adiante aquela idéia? Mas essa coisa da formação, do pedagógico é uma interferência negativa. [...] a falta de uma pedagogia não é que vá diminuir (a competência), mas pensando assim acho que sim”.

Entende-se que nem sempre o professor consegue o nível de formação adequada para o exercício de sua profissão, no entanto os prejuízos podem direcionar-se tanto ao seu desempenho quanto ao impacto no educando. Nesse aspecto, alerta Domingo (1997) que, além da formação técnica referente á(s) disciplina(s) ministradas, a competência profissional transcende o sentido técnico do recurso didático. Aponta para competências profissionais complexas relaciona habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.

Não se pode ter critérios claros sobre o valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma ação se não se dispõe de uma base para análise e valoração. Como atuar coerentemente com os próprios valores e necessidades se se carece de recursos e habilidades adequados à situação – tanto pedagogicamente em aula, quanto noutros contextos de planejamento ou negociação? “También forma parte de las competencias profesionales el modo en que se crean y se sostienen vínculos con las personas en que la complicidad, el afecto y la sensibilidad se integran y se desarrollan en las formas de vivir la profesión, de tal manera que comprensión e implicación se vinculen.” (DOMINGO, 1997, p.59).

Os vínculos que os professores possuem e cultivam com outras instituições, com organizações, tendo contato com suas filosofias e princípios são fontes de influências externas. “Ah, eu acho que estar vinculado, estar ligado a organizações a projetos que contemplam o humano interfere positivamente. Seja educadores para a paz, seja o curso que eu faço, seja a congregação, com o carisma, com o que pensa, com o que se propõe. Tudo isso me influencia positivamente. O fato de trabalhar numa escola privada, pra mim, tem esse cunho de qualidade, não que a estatal não tenha, mas se exige maior qualidade”.

O barulho, os ruídos no momento da aula são influências negativas por atrapalharem o bom desempenho de professor e de estudantes, pois o professor está consciente que a agitação pode ser um reflexo de várias questões, dentre elas, tanto a motivação, quanto a desmotivação e a falta de curiosidade para o conhecimento. “O que não gosto, são as coisas complicadas

de barulho. Não é que eu queira o silêncio mórbido dentro de uma sala. Mas acho importante colocar prá eles que o grupo é muito diversificado e alguns colegas precisam de um silêncio maior, de atenção maior, de concentração e que eles estão atrapalhando. É o que mais me incomoda. Porque o barulho trás o não fazer, o não estar conectado, não estar com vontade. Como é que um aluno vem prá uma sala de aula se ele não está com vontade de aula? com vontade de aprender? Se ele não está com vontade de conhecer? Isso é uma coisa complicada.”

O professor, ao preparar as atividades da aula, toma como ponto de partida o objeto do ensino e da aprendizagem, traçando horizontes de chegada. Tendo já vivido experiências gnosiológicas, pedagógicas e didáticas, ele se autoriza a selecionar abordagens e procedimentos de ensino mesmo antes de encontrar-se com os alunos. No entanto, tal experiência prévia não garante que ele domine todas as dimensões e recursos desse conhecimento para ensiná-lo. Por isso o professor deve estar preparado a reaprender todo o material ao estudá-lo com os alunos, afirmam Freire e Shor (1986).

No entanto, o professor pode deparar-se com a resistência dos alunos, pois no início, o professor não sabe se o aluno quer aprender o que foi programado para ele aprender, se aceita os procedimentos que lhes estão sendo propostos. Observa-se, frequentemente, o surgimento de manifestações de resistência dos alunos, se o projeto do professor não for ao encontro dos projetos deles. A resistência é explicada pelo princípio do protagonismo presente no ideário de todos nós – especificamente do adolescente – segundo o qual, ninguém, nem o professor, pode impor ao outro a aceitação de suas opções; ninguém pode aprender pelo outro, tampouco agir em lugar de outrem, enfim, decidir pela liberdade do outro (MEIRIEU, 2002). Não reconhecendo o direito a tal movimento no aluno, o professor pode desenvolver uma experiência pedagógica “à prova dos alunos” pelo fato de esses não terem espaço para a manifestação de suas idéias e expectativas. Pode assemelhar a aplicação do “currículo de transferência” de que falam Freire e Shor (1986), constituindo-se uma forma autoritária de planejar o ensino que não leva em consideração a formação da autonomia revelando possível falta de confiança na capacidade dos alunos que é o que refletem Grillo e Lima (2008).

Outra fonte de influência emergente no estudo são as famílias com suas cobranças e exigências, bem como os retornos positivos que dão à escola, aos professores. *“A própria influência dos pais, as cobranças dos pais, dos alunos, são influências positivas e também podem ser negativas. Ao mesmo tempo em que incentivam para que tu sejas mais essa pessoa*

de referência, é complicado porque na hora que tu vais colocar as coisas que eles imaginam em prática, é aquela história: para o filho dos outros vale aquilo, pro meu, não vale. Aí está o negativo. O professor tem que fazer isso e aquilo. Todo mundo concorda, para o filho do outro. Isso é forte”.

Guillot (2008) situa a relação do educador com a comunidade e famílias apontando que os pais e mães de alunos tendem a se transformar ou ser transformados em “clientes” de um serviço privado e personalizado. De alguma maneira, “[...] passou-se de um autoritarismo ancestral, evidentemente criticável, a um *consumerismo* atual, igualmente criticável: de fato, com esse processo, a autoridade do professor foi adulterada.” (GUILLOT, 2008, p.122).

Referiram os professores que detectam algumas restrições ao seu desempenho como autoridade, citando alguns grupos de alunos com suas características específicas como turmas mais fechadas e resistentes ao estabelecimento de vínculos. *“Eu me vejo com restrições grandes, se é um grupo que não é aberto. Por que eu não tenho com uma turma a mesma relação que eu tenho com outra? Bom, tem a ver com eles também, o grupo estar aberto, com as características deles. Obviamente, por eu ser afetiva, acho que me dou melhor; tenho essa acessibilidade com as turmas que também são afetivas. Com as outras acho que eu tenho que ir mais devagar, é um dos entraves. Exerce influência nessa medida (...). É diferente de uma turma em que existe uma empatia maior desde o primeiro momento”.*

Pozo (2002) compara a interação aprendizes e mestres como a dança de um tango. Se um vai para um lado e os outros vão para o contrário, não acontecerá dança; tampouco aprendizagem eficaz. No entanto, insiste que são os mestres que devem marcar o ritmo da dança. Eles fixam as regras do jogo da aprendizagem, de modo explícito – quem dera que fosse sempre – mas muitas outras, de modo implícito e até misterioso. “Eles constroem andaimes a partir dos quais se edificarão os conhecimentos dos alunos [...]” (POZO, 2002, p.164), também os conhecimentos da socialização. Para esse autor, a interação entre educandos e educadores é considerada condição necessária e facilitadora da aprendizagem, mas não o motor da mesma.

Além do fechamento ao afeto, o desinteresse pelo estudo, a baixa motivação também foram citados como restringindo a atuação excelente de um professor. *“Me restringe aluno com pouca vontade, me barra muito. Se ele tem pouca vontade, também não consigo ir adiante porque não posso ir na pressão. Bom, aluno com dificuldade não me restringe tanto. Porque aluno com dificuldade que está afim, bom, a gente está focada encima daquilo que é*

concreto e que é a dificuldade dele. Agora aluno que não está afim. Prá onde é que eu vou? Eu não sei nem como sair. É uma fonte de incomodação muito grande”.

Meirieu (1998) dedica uma longa fala às condições do nascimento da demanda interna pela aprendizagem. Ele reflete sobre uma realidade que frequentemente entedia os educadores como costuma ser colocado em falas como: o aluno não tem vontade de aprender. O professor prepara tudo, testa suas hipóteses, imagina a motivação do aluno e, na hora, “[...] o que deveria ser dinâmico se torna enfadonho, o que deveria suscitar o desejo, secreta o tédio.” (MEIRIEU, 1998, p.86). O que ocorre? Pergunta-se. Falta um “quase nada”. Falta apenas o essencial. Um pouco de desejo. “Na verdade só atingirão o saber aqueles que precisamente o vêem como desejável, a ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos. Não escolhem assim a razão em troca do desejo, mas exercem sua razão para comparar dois desejos e escolhem aquele que lhes parece mais promissor.” (MEIRIEU, 1998, p. 87). Nesse sentido, continua ele, só podem ser renunciadas satisfações momentâneas em função de objetivos duradouros, se estes forem entrevistados como possibilidade. Mas hoje a maior fonte de prazer parece ser o consumo. O que os professores têm a ensinar, visto que não possuem destacado poder aquisitivo? Esperarão que o desejo surja naturalmente?

Insiste o autor que o desejo existente não basta, pois esse pode coincidir com interesses superficiais gerados pela mídia, pelos diversos condicionamentos. Já o desejo profundo identifica-se com o projeto cultural que está de acordo com o programa de ensino do professor. Como resgatar o desejo profundo? Segundo ele o acesso à cultura e seus benefícios, a experiência da libertação pessoal poderiam motivar o desejo de incluir-se nessa cultura. Mas um caminho seguro seria “[...] firmar-se no desejo existente, por mais superficial que seja, para abrir novos horizontes e assim fazer com que nasçam, por 'sobreposição', novos desejos mais conformes com um projeto cultural.” (MEIRIEU, 1998, p. 89).

Ao serem indagados sobre as restrições que encontram e que impedem ou dificultam sua atuação como pessoa de referência dos grupos, trouxeram questões pessoais e algumas do entorno, aspectos relevantes por implicarem o que autores como Esteve (1991 e 1992) e Jesus (1998 e 1999) entre outros trazem sobre o mal-estar docente, mas que não serão objetos de aprofundamento desse trabalho na medida em que não forem fundamentados. A questão do tempo tem pesado bastante, pois se queixaram de não terem tempo para si, para o descanso, para a família e/ou cuidar de pessoas que assim o necessitam. A falta de tempo é um fator

crucial por interferir diretamente na possibilidade ou não de um maior investimento na formação básica e continuada.

Abordando as trajetórias docentes Engers e Portal (2008) referem-se a duas lógicas que orientam os atores no interior das instituições; a lógica instrumental e a lógica existencial. A lógica instrumental impõe a exigência de estar a serviço da instituição através inúmeras injunções como o respeito aos planos, missões das autoridades, a obrigação dos serviços e resultados prescritos. No entanto, “[...] a lógica existencial é derivada das experiências vividas, pois o exercício da docência não se dá descontextualizado de uma história pessoal de cada docente, mas tecida por suas emoções, sentimentos, significados e sentidos emergentes e suscitados pelos diferentes olhares com que vemos a realidade que nos circunda.” (ENGERS; PORTAL, 2008, p.248).

As autoras tratam dos dilemas que envolvem as vidas dos docentes nas suas constantes escolhas, tentando ser coerentes com as exigências das instituições e simultaneamente não descuidando das demandas pessoais. Todavia, as falas dos professores deste estudo, por vezes se transformam em apelos ou queixas, deixando entrever a ausência de opções em que continuamente se encontram, tendo como consequência um estado de sofrimento, já referido como mal-estar docente, que incidirá em prejuízo do desempenho ótimo do educador.

Citaram exemplos de dificuldades e complicações na comunicação, especialmente durante os conselhos de classe, por existirem equipes mais fechadas em que a idéia de alguns prevalecia em detrimento de outros. Quem se atrevesse a partilhar das idéias das minorias era automaticamente deixado de lado. *“Então é isso, minha timidez, ambientes fechados que não permitem nem te escutar. Parece que tu não és importante, não quer ouvir o que tu vais me dizer. Acho que é importante a gente parar e escutar a outra pessoa. E às vezes as pessoas não têm espaço, a gente sabe”*.

Relataram sobre seus fins de semana, a angústia de ter terminado o tempo e não terem feito grande parte das tarefas que se haviam proposto. Assim, revelam que os dias de descanso não são suficientes tampouco para realizarem as tarefas necessárias, não havendo tempo para lazer e descanso. Fizeram queixas sobre sua rotina doméstica, as divisões de tarefas que não acontecem ou ficam mais sob a responsabilidade das mulheres, que, além de tudo são exigentes e, devido a essa exigência, acabam se angustiando mais, pois os outros membros da família não percebem as mesmas exigências que elas. A partir disso, passaram a indagar se elas mesmas não estariam equivocadas com tais exigências domésticas.

Outra restrição relacionada à anterior é a necessidade de uma carga horária excessiva que acarreta perdas na qualidade do trabalho do profissional, principalmente na diminuição da qualidade de vida e prejuízo direto com a saúde. Realçaram a problemática, bem sabida, da falta de valorização do profissional da educação que precisa trabalhar excessivamente para poder sustentar-se. *“Estou tentando fazer da melhor maneira. Mas estou pagando um preço alto demais: não ter tempo pessoal. Hoje durmo quatro horas por dia, que é, prá mim, muito pouco, tendo crises alérgicas que já tinha superado. Não estou conseguindo fazer a dieta que precisava. Alguém tem que pagar o pato e o corpo está pagando”*.

De forma mais ampla e abrangente tocam numa das questões fundamentais para o trabalhador de instituição privada que é sua própria insegurança pela instabilidade do emprego que está vinculada à instabilidade e às vicissitudes na instituição. *“Lá na escola privada, o professor não apanha. Mas o professore é demitido. Na escola estadual, o professor apanha. Seja dos alunos, seja do pai, da mãe, tem essa, tem essas coisas”*. Trouxeram também as mazelas da instituição, incoerência e paradoxos que muito frequentemente se chocam com o idealismo e a visão parcial de alguns professores e influenciam o seu modo de ser educador por certa percepção de cerceamento ou limitação do espaço de liberdade na atuação. Além disso, o diálogo entre as duas partes, professor e instituição, nem sempre parece produtivo e viável. *“Acho que uma interferência negativa é o medo que a escola tem de perder a sua clientela. Porque se você fizer o que acredita, o que está escrito, aquilo que te orientam de forma profunda, justa, você corre perigos. Então muitas vezes eu fiquei em contradição.(...) Está sendo reforçada a minha autoridade na sala de aula, estão pedindo prá que eu faça isso. Mas, ás vezes as mesmas pessoas que te valorizam como alguém de autoridade, que tem competência, dizem: diminui um pouquinho, isso deixa qualquer um em parafuso. (...) E eu, particularmente, sofria muito com isso”*.

As altas exigências consigo mesmos e a dificuldade em superar seus próprios limites acaba sendo um aspecto que pode enterrar uma performance¹⁷ que sinalize maior apropriação de autoridade. *“Eu me sinto muito responsável por aquilo que eu abraço então eu não vou admitir... Isso é uma das minhas características. Lido bem com o erro dos outros, não com os meus. Tenho essa mania de perfeição. Então não aceito bem quando erro. É uma dificuldade*

¹⁷ Performance, no dizer de Shön(2000,p.31), ações inteligentes publicamente observáveis. Nós a revelamos pela nossa execução, capacitada e espontânea sendo que é também uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

que tenho. Ainda bem que tenho clareza dela. Aí é mais fácil lidar. Enfim, eu não me permito fazer muita bobagem. Fico braba comigo mesma. E tento rever. Tento, sim, fazer o melhor que eu posso. E tento ser o mais competente possível. Mas alguém está pagando. No meu caso, sou eu mesma. Menos mal que não são os outros”. Junto às questões do tempo e carga horária vieram também a organização pessoal e disciplina para os programas a que se propõem esses professores. *“Uma coisa que restringe muito, pessoalmente falando é o fato da indisciplina pessoal. (...) Tem que preparar uma assessoria, como eu acho que eu sou criativo nalgumas coisas, joga algumas coisas no papel duas semanas antes e vou retomar lá de última hora. Acho que as coisas saem bem, mas, se eu fizesse a coisa num processo mais gradativo, seria muito superior. Então, acho que essa indisciplina influencia na organização do meu tempo”.* Exemplificaram que estão vislumbrando possibilidades de melhor administração do seu tempo, entretanto, ainda estão lidando com essa problemática em nível de ensaio. *“Então é uma dificuldade que restringe o bom andamento das coisas? É, eu sei que estou lidando com coisas que são realmente minhas. Quem sabe eu não estou dando importância pra coisas que não têm importância. Mas é uma coisa que eu não consigo ainda não dar importância. Ainda são importantes. Então não sei o que vou fazer, têm coisas que já consigo deixar de lado e outras não”.*

Podemos lançar um pouco de luz sobre os dilemas que capturam a energia de muitas pessoas nas suas incessantes e frustradas tentativas de superação, fazendo um link com as idéias de Shön (2000) sobre a reflexão-ação. Existem rotinas que não dão certo, existem equívocos que teimam em se repetir. Nossas experiências podem ser portadoras de resultados agradáveis ou desagradáveis por esses não estarem de acordo com nossas expectativas. Na tentativa continuar no mesmo padrão de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado e ignorar os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão. Segundo ele, temos duas escolhas:

Podemos refletir sobre a ação pensando reflexivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma, após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer a Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo viável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda o fazemos. Eu diria em casos como este, que refletimos-na-ação. (SCHÖN, 2000, p.32).

No caso, poder-se-ia inferir que essa pesquisa abriu um espaço para o exercício reflexivo no momento em que os professores puderam trazer suas questões, objetos, quem sabe, de muitas reflexões anteriores ou não, tanto em nível pessoal quanto no convívio com os grupos de trabalho.

Outro aspecto paralelo que interfere no desempenho com autoridade são as questões grupais. Professores mais ágeis incomodam-se com a lentidão do seu grupo de trabalho e vêem essa lentidão como uma restrição ao seu próprio trabalho. *“Eu fico esperando que alguém me responda, que alguém me dê opinião, me diga o que fazer. Que, pelo menos, participe daquilo que eu to pensando e quando isso não acontece, me incomoda. Eu acho que as coisas têm que andar, também quando tu fazes parte de um grupo que não está no mesmo passo. Isso também, não que o grupo não discorde, que não pense como você. É um grupo que não pega junto. Acho que isso restringe”*. Incomodam-se também sentirem-se tolhidos pela instituição que pode restringir a sua atuação pelos limites e pelas próprias contingências. *“Acho que a primeira restrição é institucional. Quer dizer, tem regras prá serem cumpridas, tem parâmetros. E isso muitas vezes impede o meu ser educador plenamente. Como a gente lê nos livros, escuta nos seminários. Têm coisas que é lindo maravilhoso ver, ouvir. E você pensa, eu vou botar em prática amanhã em sala de aula. Só que chega amanhã na sala de aula, por uma série de coisas, pelo cerceamento de pessoas e tal. Não cai bem”*.

Entre as sugestões de alternativas, feitas pelos professores, para a redução das restrições estão a busca de aperfeiçoamento pessoal emocional, o exercício de melhor administração do próprio tempo e agenda e a tolerância consigo mesmo, vendo perspectivas de redução da complexidade no planejamento através de trabalhos com programas mais paralelos como diferentes níveis de ensino. No contato com o outro a partir da sala-de-aula, no circuito das relações surge a necessidade do autoconhecimento e conseqüente busca de mudança para as quais eles vêm adotando diferentes estratégias. *“Na questão pessoal, por exemplo, eu faço terapia, no sentido de a gente se dar conta de algumas coisas e tal. Estou achando super importante. É uma coisa bem pontual e a coisa não muda, não vira do avesso. Mas, compreender algumas coisas é importante. Em relação à minha disciplina [pessoal]”*. *“Eu acho que a sugestão é ser menos ansiosa. Então é baixar a ansiedade e fazer aquilo que é possível dentro do meu limite. Senão, um dia vai estourar a coisa”*, *“Acho que eu não tenho nenhuma. As minhas (pessoais), sei que vão passar. As coisas já são mais tranqüilas. Tenho*

uma carga horária que me atrapalha, dois níveis, coisa que todo mundo fala. Tenho que fazer dois planejamentos. Isso é uma restrição e talvez seja a solução não ter dois planejamentos”.

No aspecto do desenvolvimento pessoal, voltamos a Jesus (2007) que insiste em considerar a importância do movimento internacional que valoriza a formação de professores reflexivos considerando que os atuais e futuros professores devam ser ajudados a interiorizar, já na “[...] formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorarem com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.” (JESUS, 2007, p.39). Dessa forma, a formação deve ser mais um processo de “tornar-se” do que apenas obter informação de como ensinar. Ou seja, a formação dos professores começa a implicar mais um processo de descoberta e desenvolvimento pessoal do que um mero processo de ensinar como ensinar, uma perspectiva de desenvolvimento integral da pessoa (personalidade) do professor.

As sugestões apresentadas também ficarão como possibilidades de outros estudos que possam ser feitos, no que se refere aos laços que contornam o ser e o fazer do docente como autoridade em sala-de-aula. Nesse sentido, seguem as sugestões para que diminuam as restrições externas, direcionando-se à instituição, às equipes e aos próprios alunos. Sugerem para tanto mais ousadia por parte da instituição. Que esta siga os ditames que inspiram a filosofia de vida da mesma e possa, assim, arriscar mais. *“Eu, como um todo, diria; O “Arriscar e Confiar”. Prá mim bate muito forte isso. Me identifico com isso. Acho que a escola, como um todo deveria confiar e arriscar muito mais. Vejo muitas posturas medrosas, seja em relação aos alunos, seja em relação aos pais, seja em relação aos professores. Acho que daria uma maior segurança também para o educador”.*

Os docentes sugerem uma política de fidelização do professor para que esse não venha a sofrer com a insegurança da instabilidade, pois esta influencia a qualidade do trabalho. *“O respaldo, porque tem toda aquela da história de fidelização. Mas no momento em que você dá formação, que você fideliza, você descarta. A escola deveria ter algum plano (...). “Nesse sentido, um grupo que vai chegar ao final do ano e sabe que vai continuar sendo educador naquela escola, acho que trabalharia de uma forma muito mais gostosa. Não vai se estressar, ficar preocupado. Vai se preocupar com a qualidade do seu trabalho. Porque até pode ter qualidade, mas é à base do stress. E lá adiante, não vai corresponder mais’.*

Quanto aos colegas de trabalho, a sugestão é de que possam tolerar o ritmo do grupo. Fazer a diferença, mas avaliando seu próprio ritmo, se não é muito acelerado, respeitando os

diferentes tempos. Talvez o grupo esteja mais adequado com um ritmo lento. Então diminuir o ritmo próprio e esperar que eles também aumentem um pouco o seu é uma questão de ajustes.

Em relação aos estudantes, não há sugestões muito concretas, pois as queixas estão relacionadas ao interesse e à motivação. Estão também vinculadas ao acompanhamento das famílias que muitas vezes não delegam a responsabilidade devida ao aluno e passam a cobrar estas responsabilidades dos professores. *“Com os alunos, acho que vai partir muito de eles me enxergarem como alguém que está querendo fazer o bem. Acho que o primeiro ponto.. é bom, eu não sou tua amiga. E se eu estou querendo que tu faças um pouco por ti, é porque eu quero por ti. Prá mim não precisa mais. Então eu acho que a minha função é poder fazer esse trabalho. Porque a vontade de aprender é, antes de mais nada, livre. Mas eu não encontro muitas soluções mágicas pras minhas restrições, não”*. Ilustraram com exemplos seus, por conversarem muito durante as aulas, no entanto, darem conta das responsabilidades escolares. Foram educados por pais que esperavam que seus filhos cumprissem com suas responsabilidades de estudantes, dispensando a supervisão dos adultos para a elaboração de tarefas de aula.

Os professores falaram sobre os contatos que tiveram com o referencial sobre *Educação para a Paz*, vinculando a cursos como Justiça Restaurativa, a cursos afins da área da Teologia, às leituras individuais, a outras leituras a partir de roteiros cinematográficos e também a experiências pessoais de solidariedade. *“(...) embora eu esteja um pouco distante da ONG, Educadores para a Paz, eu tenho como referência a bibliografia, os contatos. Agora surgiu a possibilidade de uma formação na Justiça Restaurativa que é ligada ao judiciário. Estamos tentando nos aprofundar nisso, que está na linha da Educação para a Paz. (...) é a resolução do conflito em si, mas para mim, fecha perfeitamente com a educação (...) tento fazer esse exercício de olhar a Teologia na perspectiva do pacifismo, porque o cristianismo, de fato, nasce nessa perspectiva pacifista na minha compreensão e isso precisa ser resgatado hoje”*.

As leituras indicadas pela escola como formação continuada foram citadas pelo grupo como uma forma de aprofundamento na temática da Educação para a Paz. *“Eu procuro ler, participar de tudo o que a escola promove. Tenho muita confiança no colégio. quando a escola promove seminários, encontros, palestras, temas de estudo, oficinas até aquelas dos Educadores da paz, acho que a escola é muito séria quando faz isso, muito cuidadosa. As*

coisas não dadas por um acaso". Além das leituras obrigatórias, procuram as referências para uma continuidade e aprofundamento no tema com leituras individuais. Citaram leituras feitas como um alerta e chamada de atenção no sentido de revisão de suas práticas, da metodologia da elaboração de provas que foi um dos últimos temas trabalhados, além disso, circulam pela literatura alternativa.

Referiram-se às reuniões gerais mensais dos professores quando são aprofundados temas pedagógicos relacionados às diversas áreas. São reuniões dinamizadas por metodologia variada em que as equipes trazem suas produções e achados, onde são esclarecidos conceitos inclusive pelos próprios pares. *"As nossas reuniões de sábado agora pra discutir avaliação, estão sendo extremamente produtivas. Acho que a escola promove coisas pra ti te apropriar muito delas"*. Todos afirmaram que procuram participar de tudo o que a escola oferece, acompanhando as diferentes temáticas estudadas. Nesse sentido, para os que não conseguem uma atualização mais frequente ou a formação que gostariam ou necessitaram, a alternativa está sendo juntar o lazer à busca de conhecimento. *"Olha, eu sou a pessoa mais assídua ao cinema acho que, ao menos uma vez por semana, vou ao cinema. E todo filme, não sei se é a fase de vida em que a gente está, sempre tem alguma mensagem"*. A formação também acontece nas experiências de solidariedade e de amizade como no caso de perdas de pessoas próximas. Oferecendo ajuda e apoio, professore/as relataram que encontram inspiração para suas próprias vidas, descobrem outras formas de ver a vida e a morte. Esta não como o fim de tudo, mas uma passagem. Narraram a oportunidades de, com tais movimentos de solidariedade, poder conhecer outras orientações religiosas, participar de atividades destas e beneficiando-se com isso.

Na perspectiva da solidariedade, apareceram também desejos de inserção mais radical em contextos de pessoas desfavorecidas econômica e culturalmente, no sentido de buscas de colocar-se ao lado, contemplar a realidade de outro ângulo, talvez em vista de redimensionamentos de paradigmas pessoais e escolhas. *"Outra coisa, acho que é importante é que sempre tive os pés no chão no sentido de estar diretamente ligado às pessoas pobres. Seja numa pastoral, depois fui me distanciando pra episódios. E hoje, com o trabalho no IPJ, parece que isso está me ajudando a me aproximar mais dessa realidade de novo. O fato de eu ter trabalhado aqui cinco anos, de alguma forma, isso me prendeu. Embora eu sempre tivesse saudade, também por coerência, de olhar para as pequenas comunidades, para as pessoas*

que tanto necessitam. Tive vontade de ir à romaria do trabalhador, fui à romaria da terra. Prá mim, isso também é uma educação para a paz”.

Segundo os professores pesquisados, existem realidades que, no momento, não podem ser mudadas, afirmaram alguns professores. Foi o caso da formação, que apareceu como um ponto a desejar por não ser possível conciliar as muitas ocupações dos professores com um tempo a mais para aprofundamento pessoal. *“Acho que essa questão da formação é o meu grande ponto a desejar. E isso vem de anos. Porque realmente, hoje, eu não tenho tempo prá estudar. Isso me incomoda. Nesse momento, tive que priorizar, ou é o meu trabalho em sala de aula, ou é o extra. Priorizei o trabalho em sala de aula. Sinto falta de ler um livro por prazer. Há anos eu não leio uma leitura que deveria ser prazerosa, leio com os olhos de uma professora que está elaborando uma tarefa sobre aquele livro. Tenho esse reconhecimento de que estou aquém. Quando eu escuto, como a gente escutou hoje, de quanto as gurias estudam, quanto se preparam, me dói. Isso me bate muito forte porque é a hora que eu vejo que não faço mais isso”.*

Foram escolhidos esses professores, pelos seus alunos, por razões significativas, por certo, pela qualidade das suas escolhas direcionadoras de suas vidas, ou seja, serem apontados como professor referência de autoridade, não parece ser um fenômeno que acontece da noite para o dia. Houve uma trajetória biográfica de cada mestre e mestra que possibilitou esse momento de vida.

Do ponto de vista dos estudantes, muitos foram os fatores que influenciaram as escolhas dos mestres que mais se destacaram no exercício da autoridade. Vamos, agora, em busca dos sentidos que tiveram as escolhas feitas pelos professores ao decidirem assumir a missão educativa. Os motivos alegados por eles podem corroborar o fato de terem sido escolhidos pelos seus educandos.

Nesse sentido, o grupo de professores evidenciou as mais diversas motivações ao decidirem tornar-se educador ou educadora. Estas variaram desde a necessidade de trabalhar até a descoberta de habilidades inatas e/ou relevantes em si próprios, passando pelo simples acaso. Frequentemente aconteceu de os professores irem descobrindo-se a partir de uma sequência de fatos. *“Eu sou o neto mais velho da família. Então sempre fui meio que o professor de todos os meus primos, dos meus irmãos, enfim. E eu sempre gostei muito de estudar. Nunca fui um aluno brilhante, mas sempre passei por média, tirei sempre boas notas. Acho que peguei muito esse gosto, essa vocação de querer ajudar”.* Existe um

entrelaçamento de motivos que vão tecendo as futuras escolhas, os quais muitas vezes não são percebidos pela pessoa. Ao entrar em contato com as necessidades dos seus pares, parentes ou outros estudantes com dificuldades de aprendizagem, também foram surgindo exigências de invenção de estratégias de ensino. “(...) *Não só ensinar. Porque eu acho que quando a gente ensina, a gente também aprende bastante. Mas a questão toda do ajudar, do ver as dificuldades, de ir atrás. Eu tentava mostrar outros meios. Então a minha irmã sempre foi um motivo de muito desafio para mim. Acho que isso ajudou muito na minha profissão, na minha escolha*”.

Alguns professores enfatizaram que o foco orientador de sua escolha ocupacional não estava tão relacionado a uma área específica que definisse sua futura profissão. Estavam sim muito interessados em fazer algo que tivesse um significado em suas vidas, que fizesse sentido por ser uma decisão que poderia durar toda uma vida. “*Eu não estava muito preocupada em o que eu ia fazer no futuro. O futuro estava muito longe, eu estava preocupada em fazer uma coisa que eu gostasse muito. Eu sabia que o que eu ia fazer, eu ia ter que fazer o resto da minha vida. Resolvi fazer uma coisa que eu gostasse sem me preocupar com o lado financeiro. Não imaginava se eu ia pra pesquisa, se iria dar aula. Só queria fazer o que eu gostasse muito*”.

Para alguns professores, a experiência de estar cursando a faculdade suscitou também a possibilidade de busca por trabalho e início da atuação no campo profissional. “*Depois veio o concurso, queria já começar a trabalhar. Comecei a dar aula e comecei a gostar disso. Então não é uma coisa que eu tenha escolhido. Comecei a dar aula no município e comecei a gostar de tentar passar alguma coisa para os alunos. E notei que eles gostavam de aprender. Eram curiosos, eles são muito curiosos. Eles têm prazer em... e às vezes tu tens que buscar mais. (...) Eles fazem perguntas que tu não tens conhecimento. Então eu tinha que buscar e eu comecei a gostar dessa coisa*”. Juntamente com prazer de ensinar foram surgindo os desafios da busca de maiores aprofundamentos nas descobertas do novo, incentivadas pelo desejo do conhecimento por parte dos educandos. O professor parece ter se identificado com o movimento de desafio, busca, construção. Parece haver certa clareza de que a escolha profissional foi uma consequência de outros fatores. “(...) *E comecei a gostar, a ver que eu podia ajudar de alguma forma as pessoas. E aí gostei. Não foi exatamente: eu escolhi ser professora. Primeiro eu escolhi fazer uma coisa que eu gostasse muito, que eu continuasse gostando. Então a escolha profissional foi uma decorrência*”.

Contataram que descobriram a vocação de educador a partir de experiências com seus pares em outras circunstâncias também que não a de educação formal. *“Pela minha formação, o trabalho pastoral, me sentia bem fazendo esse trabalho de estar com pessoas, escutar as pessoas, ensinar. Isso era forte! A questão da música, eu ensaiava com as pessoas, na minha adolescência. Depois, eu fiz magistério. Porque nós tínhamos que fazer o magistério. Não tinha outra opção no ensino médio. E eu fui aprofundando os meus conhecimentos nisso”*. A bagagem formativa e experiências de vida parecem ter influenciado as escolhas profissionais de forma bastante determinante, em especial as experiências anteriores de ensino. *“Mas eu não me lembro de nenhum momento eu ter dito: vou ser um professor! Mesmo quando eu assumi a sala de aula, foi meio que espontâneo. As coisas foram acontecendo e eu fui acompanhando as coisas acontecendo. Depois sim, quando eu experimentei isso, quando curti, depois de uns cinco anos de sala de aula, porque no início foi frustrante, tu não consegues toda uma compreensão, aí eu disse: é isso que eu quero. Eu tenho vocação prá ser um educador. Então foi depois de cinco anos de sala de aula”*.

A decisão de ser educador vai acontecer a partir da identidade com a natureza do fazer educativo e parece muito marcada pelo prazer de vencer os obstáculos do desconhecido em função da busca de esclarecimento, bem como, relacionada com área de conhecimento referente à identidade pessoal. *“... já tinha feito o magistério e o estágio e sabia que eu gostava disso. Então não era uma coisa fora do mundo. E de fato, acho que me encontrei mesmo, que é o componente curricular que eu mais gosto. Isso eu tive muita certeza. (...) Já tinha essa pré-disposição desde adolescente. Por outro lado, é possível ir descobrindo as próprias habilidades como o protagonismo, a liderança desde bem jovem e entendê-las como possíveis indícios da futura opção profissional. “Eu sempre gostei de ensinar e tive essa questão muito forte. Participei de grupo de jovens desde os 13 anos. Sempre tive liderança, coordenação de grupos desde pequena. Anos repetidos fui líder de turma, essas coisas de ser referência para um grupo de colegas, isso eu acho que foi junto”*. O fato de ser referência para um grupo ou dentro da família aponta para a possibilidade de ser referência também em sala de aula, podendo indicar ainda um caminho de conquista do desempenho como expoente de um grupo na função de educador.

Cumprir pontuar que os pequenos recortes das histórias de vida de cada docente, desenvolvidas de acordo com temporalidade, circunstâncias e significados próprios, são considerados aqui fios norteadores do patamar galgado por eles, selecionando como momento

importante essa escolha dos seus educandos. Segundo nos diz Carneiro (2005), “[...] a construção de identidades vocacionais fortes fundamenta-se em personalidades aprendentes e plenamente conscientes do valor da convivência para a realização de objetivos de produção e empreendimento” (CARNEIRO, 2005, p.17). A busca da sabedoria relacionada a outras aprendizagens contempla a edificação do ser humano integral, capaz de realizar sínteses e tornar-se um “[...] fazedor permanente da felicidade, o qual vê na relação com o outro a razão de ser da solidariedade” (CARNEIRO, 2005, p. 17).

Por sua vez, Nóvoa (2007), buscando diminuir as distâncias entre o eu pessoal e o eu profissional, deixadas pelo paradigma positivista, considera a pessoa do professor, colocando a sua biografia no centro da investigação nos seus estudos. Afirma que, mesmo no auge da racionalização e da uniformização, cada professor continuou a produzir no mais íntimo de si o seu jeito de ser professor – o que constitui o cerne do processo identitário da profissão docente. A identidade do educador está associada a três AAA. Adesão a princípios e valores, opção por projetos e investimento na capacidade dos alunos; Ação que implica no discernimento de melhores formas de agir na intersecção de decisões do foro íntimo e do foro profissional e, por fim, a autoconsciência. Essa última é a base onde tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a própria ação.

Guillot (2008) lembra que o princípio e finalidade da formação docente centram-se em “[...] tornar conscientes suas escolhas, sua prática, seus balanços [...]” (GUILLOT, 2008, p.156). Preocupação semelhante à de Nóvoa (2007) que considera a “[...] construção de identidades um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional [...], um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2007, p.16).

Torna então fundamental referenciar as motivações e trajetórias dos professores em direção á apropriação da identidade docente. Pois

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de controle do nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino; [...] Eis-nos de novo face a pessoa do ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um cada um de nós tem que fazer, como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p.17).

Usando formas e expressões diversas, os professores revelaram terem sido beneficiados pelos sentimentos gerados através das leituras das cartas dos seus alunos e após contato com o conteúdo destas, seja no sentido de confirmar suas práticas, seja como indagação sobre direcionamentos e persistência ou possibilidade de mudança. Demonstraram ter sido confirmados e reconhecidos em suas escolhas e práticas metodológicas, sendo incentivados a continuar investindo naquilo em que acreditam. *“Acho que bem pela questão assim do reconhecimento. A gente toma um fôlego novo, percebe assim, puxa vida, estamos indo no caminho certo (...). Eu sei que a nossa escola, principalmente, tem um cuidado grande com isso, em nos dar esse apoio. Mas eu acho que vindo deles é diferente. É algo assim: ‘continua assim. Tu estás no caminho certo’. Tu estás realmente tocando cada um deles. E acho que isso é realmente importante”*.

Os professores observaram que a possibilidade de estabelecer vínculos com seus educandos gera reconhecimento. *“(...) enfim tu não consegues atingir todos de modo como tu gostarias. Mas acho que só no momento que tu desestabiliza que tu mexes com alguém, acho que isso já é algo. Bom eu acho que é um ganho muito grande pra ti como professor. Tu mexer em alguém. Tu tocar alguém. Tu mexer em alguém, tocar em alguém que vem com o sentimento de reconhecimento, de admiração. É muito gostoso. Muito bom. Eu fiquei muito feliz”*. Esses sentimentos foram ainda uma forma de impulsionar o empenho por aquelas metas que são perseguidas por esse grupo de professores. *“Eu acho que em tudo, né, justamente porque eles me enxergam de uma forma tão positiva. Acho que é mola propulsora prá eu fazer sempre isso, daqui prá mais. Prá conseguir o que eu consegui com esses alunos, que consiga com que todos os outros percebam isso. Acho que o objetivo de todo professor é ter passado pela vida de um aluno e ter feito a diferença. Tudo o que eu quero é ter feito a diferença positivamente”*.

Além de se verem confirmados em suas práticas, surgiu também a reflexão em torno do tipo de influência que cada um/a exerce e a dimensão da responsabilidade que esta influência acarreta. *“Fiquei surpresa porque duas meninas que me escreveram, jamais pensei que fossem me escrever. Tem esse componente de às vezes nós sermos importantes na vida de alguém sem saber. Sem se dar conta. Ao mesmo tempo é um alerta. Eu sou tão importante na vida de gente que eu não sei que eu sou importante ou que me dá tanto valor, que qualquer ‘*

pisada de bola' minha pode ser um problema grande para um deles. Eu também posso estragar alguma coisa quando essa relação não é legal".

Nesse sentido, outro alerta em torno dos sentimentos experimentados vem no sentido de que o sucesso pode “cegar” de alguma forma o professor que não faça uma avaliação adequada de sua atuação e possa tender ao autoritarismo. *“Eu acho que é sempre um reforço positivo, né? Mas que, por detrás disso, também tem seus perigos. Eu acho que foi legal porque é um sentimento de satisfação que me anima a continuar exercendo essa autoridade, mas que também tem o perigo da gente se empolgar com essa autoridade, todo mundo está reconhecendo. E que bom que é assim. E de alguma forma, essa autoridade seja revestida de outra coisa. A gente gostar de ser uma pessoa autori..., uma pessoa de autoridade e virar autoritário. Sempre tem o perigo”.*

Apareceu ainda, nas falas dos professores, o cuidado em indagar-se a respeito da forma que usaria para manter ou até continuar crescendo e surpreendendo com sua atuação. *“Mas esse sentimento de satisfação me leva a, de fato, continuar e ver onde eu posso melhorar nesse sentido também. Porque prá mim a cada elogio tem duas responsabilidades: primeiro, no mínimo, manter aquilo ali. E depois, surpreender. Bom, então eu acho que traz responsabilidade”.*

Num momento de reflexão e retrospectiva sobre as próprias ações, os professores pesquisados depararam-se com recortes de emoções e sentimentos de seus educandos, signos, palavras, enunciados dizendo dos vínculos estabelecidos. Nesse sentido, ao estudar as significações da profissão do educador ao longo dos anos, Cavaco (1999) observa que os sentimentos

[...] de autonomia, ambição, segurança, competência, expansão, extroversão marcam as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros, com a profissão. O professor vive com grande intensidade este período de sua existência [...]. Tenta ocupar plenamente o seu espaço de trabalhador e se forem encontradas vias de aprofundamento da profissão, o professor poderá desenvolver um trabalho intenso, diversificado e enriquecedor de forma gratificante pela retribuição afectiva e pelo significado social encontrado. (CAVACO, 1999, p. 180).

A autoridade exercida e percebida na sala de aula e nos seus arredores, como trabalhada nesse item, constitui-se numa *“autoridade dos bons tratos”* (GUILLOT, 2008, p.186). Os professores que a exerceram o fizeram com profissionalismo pedagógico sabendo-se que esse não se improvisa, mas, certamente é fruto de reflexão sobre o sentido e efeito das próprias práticas não reduzindo-se a uma formação somente instrumental.

O fenômeno da autoridade, na relação professor e aluno, marcadamente uma relação assimétrica, como vista nas tensões cotidianas entre ambos, no material da pesquisa, não se constitui uma reação automática de consentimento á autoridade e de reconhecimento dessa. Essa relação precisa ser forjada na ação cotidiana, e sempre em cada ato (AQUINO, 1999, p. 137).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplar a obra elaborada, com certo distanciamento, nasce um sentimento de realização contendo uma promessa. Pesquisador, autor; objetivos e objeto; presente e futuro são realidades que se projetam: e agora?

Impossível não retomar os momentos marcantes do percurso do estudo. Para tanto, merecem destaque os três olhares que constituíram o corpo da pesquisa com seu reflexo na pessoa do pesquisador, demandas de novos posicionamentos diante da ressignificação dos conceitos e perspectivas de ação no que compreende as categorias emergidas do processo de escuta e de análise dos dados.

Inicialmente, aparece a pessoa do educador, sob dois pontos de vista: o dos educandos e o dos próprios educadores, sendo como que radiografada, selecionando-se os coloridos das qualidades e/ou características que os constituem como educadores, configurando-os como autoridade no espaço educativo.

Foram destacados aqueles professores que se apresentam como pessoas que priorizam, em seus estilos de vida, características como: valores considerados universais pela coerência nas ações, pela maturidade nos seus posicionamentos, pela capacidade de expressarem sua afetividade por meio de atenção, sensibilidade, escuta, solidariedade, tolerância e capacidade de perdoar. São pessoas que se percebem e foram percebidas como quem consegue implicar-se em suas vidas e na vida de outros seres com quem convivem, no sentido de se envolver com essas pessoas e grupos, inserindo-se em momentos de suas vidas, especialmente na daqueles mais frágeis os quais quase sempre necessitam de mão amiga, mais forte para puxá-los do “atoleiro”: situações as quais os adolescentes “*não gostam nem de lembrar*”. São pessoas felizes e que desejam a felicidade do outro; descontraídas, bem humoradas, conseguem resolver os conflitos inerentes à cotidianidade, muito embora tenham presente o que constitui o espectro da docência no conhecido contexto brasileiro. São professores que demonstram posicionamentos autônomos e comprometem-se com os objetivos empreendidos.

Deduz-se desses achados, além da constatação de expectativas, que o papel da autoridade docente está sumamente vinculado ao ser do educador, às suas características pessoais e aos aspectos agregados à sua pessoa no decorrer do seu desenvolvimento pessoal.

É nesse estágio que reaparecem os argumentos de Polanyi (1997), lembrando o fato de cada pessoa saber muito mais do que consegue articular em palavras, ensinar muito mais do que intenciona fazê-lo, expressar muito além do que pensa dizer por meio de palavras e frases que corriqueira ou ponderadamente articula. A imagem do *iceberg* fala sobre o que comumente pensamos que comunicamos; no entanto, a parte submersa, também comunica muito, pois existem águas bastante transparentes para deixar ver o que está pouco além da superfície.

Pelo fato de ser esse um fenômeno psíquico transposto para o terreno da epistemologia, da construção do conhecimento, em que a dinâmica da percepção é incluída como parte dos processos cognitivos, cabe repensar a forma de como se aprende. Se a percepção – que se tem sobre as pessoas – é tão importante, é subjetiva e se aprende mesmo assim, todas aquelas características e qualidades inerentes à autoridade do docente são, também, assimiladas nessas condições.

Considerando que as falas dos alunos dessa pesquisa configuraram-se em sensibilização para se pensar a autoridade e realizar a interlocução dessa com as possibilidades de uma educação para a paz, ficou muito claro que o aspecto tácito tanto do ensino quanto da aprendizagem permearam esse estudo. Deduz-se desse fato a necessidade de um aprofundamento maior nessa área e continuidade de estudos sobre a natureza epistêmica do entrecruzamento dessas duas temáticas, suas tangências, limites e possibilidades.

Importa então prever metodologias formativas aos professores e espaços que possibilitem condições apropriadas ao trabalho com as subjetividades e com as singularidades, prevendo o nascedouro de novas noções em torno do modo como se ensina e como se aprende.

Oportuno se torna também pensar que os tempos e os espaços da escola são ainda, preferencialmente programados, levando em consideração o explícito, tendo o espaço da aula como tradutor nítido desse fato. São articuladas mensagens explícitas entre professores e alunos e, sendo assim, a sala de aula não se presta, ou melhor, não é suficiente a uma interação mais completa.

A idéia que surge dessas constatações é a da possibilidade de se organizar tempos e espaços diferenciados na escola, pois a vida de uma escola não necessita ser constituída somente de aulas. Aludindo ao filme “*A revolta das galinhas*” em que a protagonista sobe ao telhado do galinheiro para ter idéias, observar ao longe o horizonte e afastar-se do burburinho

da (o)s colegas, poder-se-ia oportunizar momentos em que houvesse esse afastamento do real, do subir à montanha, não para um simples afastar-se dos acontecimentos, mas para perceber melhor a dinâmica da interconectividade das disciplinas e dos saberes. Perceber também como os saberes tácitos são transmitidos e se efetivam e, quem sabe, a partir daí, novas aprendizagens surjam em torno do que seja a formação do ser; formação em características pessoais.

Como conteúdos para continuar alimentando a formação continuada nesses valores, propõem-se leituras sobre os fundamentos da condição humana que permeiam o afetivo e mostram como o patriarcado europeu levou-nos ao autoritarismo, dominação e competição predatória. Autores como Maturana (2004) e Eisler (2007a) e (2007b) fazem um convite sobre como educar nossos filhos de modo a superar a obediência deslumbrada e vazia e manter o auto-respeito que é o fundamento do respeito pelos outros e pelo mundo.

No segundo momento da pesquisa, lidou-se com a dinâmica da interatividade em que as características pessoais dos professores mostraram-se entrelaçadas com as necessidades dos educandos, agindo num constante circuito sócio afetivo, tendo como questões emergentes a aprendizagem a partir da biografia dos professores, a percepção do sofrimento do outro e as trocas dialógicas em torno da ajuda solidária. Sobressaíram também as demandas à visibilidade da autoridade por parte dos adolescentes, trazendo à tona acenos de necessidade dos já confusos e desvanecidos interditos de cultura que estabelecem a solidariedade intergeracional e, na falta desses, a suscetível instauração de maior conflitividade às custas da autoridade do educador.

Emergiram questionamentos dos discentes frente àquilo que julgam ser exageros por parte dos seus educadores, evidenciando sua possível crítica e iniciação em autonomia ou reclamos a consentir o lugar do outro da autoridade. Todavia fazem levantamento dos progressos percebidos em suas vidas de aprendizes a partir das metodologias avaliadas como efetivas e adequadas às transformações que almejam. A partir do diálogo com os autores, partem para a experimentação dialógica com seus pares e com o conhecimento em geral, bem como com a cultura.

Estes aprendizados sugerem passos a serem dados em direção ao pano de fundo teórico da pesquisa, constituído pela abordagem da Educação para a Paz, mais especificamente no que diz respeito à construção da paz positiva e resolução não-violenta de conflitos. Com esse objetivo pode-se pensar na formação dos professores como uma

alfabetização e aprofundamento em educação afetiva e resolução de conflitos em vista da convivência entre os diferentes, visto que é impossível separar a convivência do conflito. Por isso a estrutura dos diversos tipos de programas educacionais necessita ser concebida a partir dos conflitos, considerando-os como realidade humana.

Sugere-se, pelos resultados obtidos, formação articulada à metodologia já referida, focada numa compreensão positiva e processual dos conflitos (JARES, 2007 e 2008), distinção entre agressividade e violência, formação em estratégias de criação de grupos, aprofundamento e continuidade, possibilitando espaços diferenciados de comunicação, bem como expressão da comunidade escolar – assembleias escolares¹⁸; criação da mediação de conflitos na comunidade escolar, viabilização de formação para mães e pais nessas temáticas, além da possibilidade de estudos do método *transcendent* na resolução criativa de conflitos (GALTUNG, 2006). O cuidado na formação e na apropriação dessas habilidades e saberes baseia-se no premente desenvolvimento das subjetividades e decorrentes demandas no desenrolar das situações diárias nos grupos humanos, pois, quanto mais se caminha em direção à democracia, tanto mais parecem confundir-se necessidades com direitos, estando os cidadãos cada vez mais desprovidos de deveres. A autoridade viria, então, provida a demarcar as responsabilidades dos educandos com base nos saberes históricos herdados e nos arranjos contratuais da contemporaneidade.

Na terceira e última categoria surgida na pesquisa, merece destaque a percepção que os alunos tiveram da percepção dos seus educadores – entendendo que seus mestres acreditam na capacidade dos educandos, mesmo que eles mesmos não a percebam e nela acreditem. Autorizar a tornar-se alguém, autor de si mesmo, exige atenção a demanda da educação por uma temporalidade mais longa. Exige consciência da tensão entre autoridade e liberdade. Autorizar em educação supõe considerar, de fato, os saberes prévios dos alunos. Esses aspectos pareceram ser fundamentais para imprimir autoridade ao ser e ao fazer docente estando esses aspectos também presentes nos sujeitos dessa pesquisa. Além disso, constatou-se a presença/existência da autoridade do/a professor/a na realidade estudada, a partir do que seja representação de autoridade tanto na percepção dos estudantes quanto na percepção dos professores.

¹⁸ Assembleias Escolares – prática já instaurada na escola pesquisada conforme Araújo (2004).

Dessa forma, a sala de aula despontou, nos dados da pesquisa, como laboratório, lugar em que o educador provoca os saberes, em que o objeto do saber é colocado na mesa para que educando e educador sirvam-se de seus atrativos e, mediados pela incorporação desses, satisfaçam suas necessidades de conhecer e de fazer conhecer.

A aula dos professores selecionados envolve toda uma estética, que é “feita” por professores e alunos. Embora não nos iludamos ser uma realidade constante, há noções de aulas participativas, colaborativas, inventivas, pensadas para que tenham graça (humor e sentido). Aulas em que se extrapolam a dureza dos conceitos, misturando-se e enlaçando-se com a vida. Aulas em que se possibilita o contato com o transcendente, com a espiritualidade no jeito de ser adolescente. Aulas em que a escrita, os registros de aula e de auto-percepções foram cruciais para o crescimento, na expressão de idéias e de sentimentos, da própria produção textual, para a solidificação da autodisciplina e do autoconhecimento e, até mesmo, de aprendizagem de como relacionar-se com as opiniões dos outros, já podendo ser ensaiados diálogos com os textos, produzidos por outrem, considerando o valor dessas produções.

Autorizar consiste também em resgatar uma autoridade dos bons tratos (GUILLOT, 2008, p. 182-183) sintetizada em treze (13) princípios quais sejam: respeitar a pessoa do adolescente, proibir condutas que transgridem o respeito ao outro, escutar e dialogar quando isso parecer esperado, ser exemplo com as próprias atitudes, propor (atividades, projetos) sem insistir muito, não confundir o implícito e o explícito, permanecer adulto mesmo nos momentos de cumplicidade afetiva, não demonstrar medo, manter o laço intergeracional, não fazer da escola algo problemático, evitar criticar tudo, evitar ser muito intervencionista e inquiridor e interrogar-se sobre a própria relação com a autoridade.

Reserva-se um lugar especial para a expressão das angústias que acompanham as lidas cotidianas dos educadores em sua missão de semear esperanças. As angústias pelo excesso de demanda em tarefas de cunho pedagógico e exigências institucionais, incidindo na qualidade de vida e prejudicando a competência profissional, são pressões decorrentes dos novos conceitos metodológicos de trabalho que sugam o tempo em reuniões infundáveis, acrescidos da inapetência de muitos estudantes pelo conhecimento e que contribuem para o prolongamento do mal estar e cansaço, vindo a prejudicar o desempenho docente, restringindo uma atuação ótima de sua autoridade. Esses e outros aspectos surgidos como entraves encontrados no trabalho em equipes, as contingências institucionais merecem ser investigadas

por outros estudos para se apurar o quão influentes podem ser no desempenho dos professores como autoridade junto a crianças e adolescentes.

Por fim, o sentido do professor, suficientemente constituído de autoridade, parece decorrer dos elementos agrupados na primeira categoria, perpassados na segunda, de modo que as características constitutivas dessas pessoas só poderiam resultar em professores também admiráveis. Dessa forma, marcar os interditos, limitar as vontades, sinalizar o reconhecimento do lugar do outro como diferente e totalmente outro, do Outro da autoridade, além de resgatar o sentido dessas, direciona-se ao conceito de aprendizagem da não-violência e da instauração, já no ambiente próximo, da noção de paz positiva – pelo respeito e consideração com o diferente.

Sabendo que todo final implica um novo começo, que existem pontos de chegada sucedidos por plataformas de lançamento, importa estarmos constantemente aprendendo e ensinando novos vãos.

A águia e o pardal

O sol anunciava o final de mais um dia e lá, entre as árvores, estava Andala, um pardal que não se cansava de observar Yan, a grande águia. Seu vôo preciso, perfeito, enchia seus olhos de admiração. Sentia vontade em voar como a águia, mas não sabia como o fazer. Sentia vontade em ser forte como a águia, mas não conseguia assim ser. Todavia, não cansava de segui-la por entre as árvores só para vislumbrar tamanha beleza...

Um dia estava a voar por entre a mata a observar o vôo de Yan, e de repente a águia sumiu da sua visão. Voou mais rápido para reencontrá-la, mas a águia havia desaparecido. Foi quando levou um enorme susto: deparou de uma forma muito repentina com a grande águia a sua frente. Tentou conter o seu vôo, mas foi impossível, acabou batendo de frente com o belo pássaro.

Caiu desnortado no chão e quando voltou a si, pode ver aquele pássaro imenso bem ao seu lado observando-o. Sentiu um calafrio no peito, suas asas ficaram arripiadas e pôs-se em posição de luta. A águia em sua quietude apenas o olhava calma e mansamente, e com uma expressão séria, perguntou-lhe:

- Por que estás a me vigiar, Andala?

- Quero ser uma águia como tu, Yan. Mas, meu vôo é baixo, pois minhas asas são curtas e vislumbro pouco por não conseguir ultrapassar meus limites.

- E como te sentes amigo sem poder desfrutar, usufruir de tudo aquilo que está além do que podes alcançar com tuas pequenas asas?

- Sinto tristeza. Uma profunda tristeza. A vontade é muito grande de realizar este sonho...

O pardal suspirou olhando para o chão... E disse:

- Todos os dias acordo muito cedo para vê-la voar e caçar. És tão única, tão bela. Passo o dia a observar-te.

- E não voas? Ficas o tempo inteiro a me observar? Indagou Yan.

- Sim. A grande verdade é que gostaria de voar como tu voas... Mas as tuas alturas são demasiadas para mim e creio não ter forças para suportar os mesmos ventos que, com graça e experiência, tu cortas harmoniosamente...

- Andala, bem sabes que a natureza de cada um de nós é diferente, e isto não quer dizer que nunca poderás voar como uma águia. Sê firme em teu propósito e deixa que a águia que vive em ti possa dar rumos diferentes aos teus instintos. Se abrires

apenas uma fresta para que esta águia que está em ti possa te guiar, esta dar-te-á a possibilidade de vires a voar tão alto como eu. Acredita!

E assim, a águia preparou-se para levantar vôo, mas voltou-se novamente ao pequeno pássaro que a ouvia atentamente:

- Andala, apenas mais uma coisa: Não poderás voar como uma águia, se não treinares incansavelmente por todos os dias. O treino é o que dá conhecimento, fortalecimento e compreensão para que possas dar realidade aos teus sonhos. Se não pões em prática a tua vontade, teu sonho sempre será apenas um sonho. Esta realidade é apenas para aqueles que não temem quebrar limites, crenças, conhecendo o que deve ser realmente conhecido. É para aqueles que acreditam serem livres, e quando trazes a liberdade em teu coração poderás adquirir as formas que desejares, pois já não estarás apegado a nenhuma delas, serás livre! Um pardal poderá, sempre, transformar-se numa águia, se esta for sua vontade. Confia em ti e voa, entrega tuas asas aos ventos e aprende o equilíbrio com eles. Tudo é possível para aqueles que compreenderam que são seres livres, basta apenas acreditar, basta apenas confiar na tua capacidade em aprender e ser feliz com tua escolha!(ESOPO)

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Tradução de: Suzana M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANASTASIOU, Léa das G.C.; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ASENSIO, José M. et al. **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [S.l.]: Edições 70, 2008.

CARENEIRO, Roberto. Aprender e educar no século XXI. **AMPAE – Revista brasileira de política e administração da educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n.1/2, jan./dez. 2005.

CAVACO, M. Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

COSTA, Roberto Teixeira da. Falando de educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2008. p. A3.

COVEY, Stephen R. **O 8º hábito**; da eficácia à grandeza. Tradução de: Maria J. C. Monteiro. São Paulo: Frankley Covey, 2005.

_____. Três funções do líder no novo paradigma. In: PETER F. DRUCKER FOUNDATION. **O líder do futuro**: visões, estratégias e práticas para uma nova era. São Paulo: Futura, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DOMINGO, J.C. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Livro segundo. Portugal: Rés, 1974.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada**: nosso passado, nosso futuro. Tradução de: Tônia Van Acker. São Paulo; Palas Athena, 2007 a.

_____. **O poder da parceria**. Tradução de: Marcos F.F. de Barros. São Paulo: Palas Athena, 2007b.

ENGERS, Maria Emília Amaral. A epistemologia da prática reflexiva e pedagogia do tato no cotidiano escolar. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

ENGERS, Maria Emília Amaral; PORTAL, Leda Lísia F. Educação de professores: um olhar sobre os tempos e os espaços nas atividades dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.3, 2008.

ESOPO. A águia e o pardal. Disponível em: <<http://www.portalcmc.com.br/pnl10.htm>>. Acesso em: 03 set. 2009.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **O mal estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FERREIRA, A. B. de Hollanda. **Pequeno dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Gama, 1971.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Tradução de: Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FLIK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias de poder-saber**. Organização: Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Historia da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOWLER, James W. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido.** Tradução de: Júlio P.T. Zabatiero. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução de: Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRENCH, J. ; RAVEN, B. The bases of social power. In: CERTWRIGHT, D. **Studies in social power.** Ann Arbor; University of Michigan Press, 1959.

GALTUNG, Johan. **O caminho é a meta: Gandhi hoje.** São Paulo: Palas Athena, 2003.

_____. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos.** Tradução de: Antonio C. da S. Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GILES, T.R. **Filosofia da educação.** São Paulo: E.P.U., 1983.

GIRARD, René. **Um longo argumento do principio ao fim.** Diálogos com João C. de Castro e Pierpaolo Antonello. Tradução de: Bluma Waddington Vilar. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GRILLO, M.C.; LIMA, M. R. A aula universitária como espaço de parceria. In: GRILLO, Marlene Correro et. al (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008. p.53-58.

_____. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. In: GRILLO, Marlene Correro et. al (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008. p.21-31.

GUILLOT, Gerard. **O resgate da autoridade em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos.** São Leopoldo: Sinodal, 2004.

_____. **Educação para a paz: sentidos e dilemas.** Caxias do Sul: Educs, 2005.

HELLER, Agnes. *Teoria de los sentimientos.* Barcelona: Editorial Fontamara, 1982.

JARES, Xesús R. **Educação Para A Paz: Sua Teoria E Sua Pratica.** Porto Alegre: Artmed ,2002.

_____. **Educação para a paz em tempos difíceis.** Tradução de: Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos.** Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Pedagogia da convivência.** Tradução de: Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Porto: ASA Editores II, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. A formação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n.03, p. 413-438, set./dez. 2007.

KANT, Imanuel. **Textos seletos.** Tradução de: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis; Vozes, 1974.

KEHL, Maria Rita. *Sonhos do avesso.* **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 set. 2009. Caderno Mais.

LAFER, Celso (Prefácio). In: ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____ (Prefácio). In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAGO, Samuel Ramos (Org.). **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

LAPLANCHE, L.; PONTALIS, J. -B. **Vocabulário da psicanálise**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

LARA, Marcos Rodrigues de. A crise da autoridade em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.2, jun., 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 25. mar. 2009.

LEBRUN, Jean Pierre. Subjetividade e laço social. In: SCHÜLER, Fernando; AXT, Gunter; SILVA, Juremir M. da. (Org.). **Fronteiras do pensamento: retratos de um mundo complexo**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

MACHADO, N. José. **Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Roberto (Introdução). In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MAYA, M.J. B. C. **A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores**. Lisboa: Texto Editora, 2000.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar; fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução de: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como**. Tradução de: Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre; Artmed, 2005.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELMAN, Charles. O pensamento de fronteiras. In: SCHÜLER, Fernando; AXT, Günter; SILVA, Juremir M. da.(Org.). **Fronteiras do pensamento: retratos de um mundo complexo.** São Leopoldo: Unisinos, 2008.

_____. Entrevistado por: Pierre Lebrun. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço.** Tradução de: Sandra R. Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1992.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

_____. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique. Pressupostos da construção subjetiva e da reconstrução coletiva dos saberes da sala de aula. In.: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa. **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática.** Passo Fundo: UPF, 2004.

MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação.** São Paulo: Palas Athena, 2006.

NASRUDIN, Sufi de. Disponível em: <<http://www.portalcmc.com.br/pnl10.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2009.

NIETZSCHE, F.W. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Tradução de: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007.

POLANYI, Michael. The tacit dimension. In: PRUSAK, Laurence. **Knowledge in organizations: resources for the knowledge-based economy.** Newton: Butterworth-Heinemann, 1997.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: uma nova cultura de aprendizagem.** Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RENAULT, Alain. **O fim da autoridade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ROCA, Joaquín Garcia. **Solidaridad y voluntariado.** Bilbao: Sal Terrae, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Tradução de: Roberto L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUSSELL, Bertrand. **A conquista da felicidade.** São Paulo: Nacional, 1956.

SASTRE, Genoveva V.; MORENO, M. Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem; gênero e transversalidade.** Tradução de: Ana V. Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002.

SENETT, Richard. **Autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SETTON, Maria da Graça J. As transformações no final do século: ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem.** Tradução de: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Juventude e escolaridade (1980-1998 Brasília, DF: MEC/IMED/COMPED, 2002.** (Estado do conhecimento, 7) SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) Estado da Arte sobre a juventude na Pós-Graduação brasileira: Educação, Ciências

Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v. Disponível em: <www.observatoriojovem.org>. Acesso em: 16 dez. 2009.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Há quase dois anos a escola vem trabalhando o projeto Convivência Escolar. Sabemos que as relações vividas pelos adolescentes necessitam ser mediadas por adultos que lhes sejam referência.

Neste sentido, seu/ sua filho/a está sendo convidado/a a participar de uma atividade que poderá ser usada em uma pesquisa sobre as relações entre professores e estudantes ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado- da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como linha de pesquisa Desenvolvimento e Saúde dos Professores.

A partir desta pesquisa, buscar-se-á uma maior compreensão da problemática das relações de autoridade entre professores e alunos visando a um maior desenvolvimento pessoal e qualificação das relações com o intuito de incentivar uma cultura de paz na comunidade escolar e na sociedade.

A pesquisa consiste de uma atividade de aula em que o/as aluno/as escrevem uma carta a um/a professor/a a quem admiram e justificam suas respostas. A carta será encaminhada ao professor destinatário somente se o/a remetente assim o permitir.

A atividade será considerada atividade de aula em Relações Escolares e Autonomia e, somente será aproveitada para a pesquisa, com a autorização dos pais. A participação de cada um/a é voluntária e se, em algum momento, você não quiser mais permitir a utilização destes dados, tem todo o direito de assim proceder.

Os alunos não serão identificados na pesquisa e a sua participação não oferecerá risco ou dano aos participantes.

Solicito, portanto, sua autorização para a utilização da atividade de seu/sua filho/a na pesquisa acima descrita. Esclarecimentos e informações adicionais podem ser obtidos junto à pesquisadora, pelo fone (51) 3331 9111.

Agradeço a sua colaboração.

Concordo que meu/minha filho/a participe desta pesquisa.

Data: __/__/__

Assinatura: _____

Pesquisadora: _____

Teresinha A. Dorigon Vieira

Psicóloga Educacional – CRP 07/12574

Núcleo Pedagógico III

Mestranda em Educação

ANEXO B – Instrumento de pesquisa 01

Carta a um/a educador/ educadora que mais admiro

Caro/a estudante! Estás sendo convidado/a a lembrar dos teus professores e professoras e a escrever uma carta em que possas dissertar sobre o que significaram para ti. Para essa atividade, podes seguir o roteiro abaixo como uma sugestão na organização das tuas idéias:

1. Lembra dos professores e professoras que tiveste desde a tua 5ª série até hoje
2. Pensa numa professora ou professor que tenha sido uma referência de pessoa adulta
 - a. Tenha te ensinado a crescer como pessoa, tenha sido exemplo na vivência de valores, tenha te dito não e esse não tenha sido compreendido por ti.
 - b. Tenha de ajudado a te desenvolver como estudante te ensinando a pensar, a decidir por ti e fazer escolhas, não tenha te dado as respostas prontas, mesmo que isso te decepcionasse, tenha te ensinado a olhar e ler o mundo com teus próprios olhos e descrevê-lo por ti mesmo.
3. Escreve uma carta para esta pessoa elencando de três a cinco argumentos que justifiquem a tua escolha

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a,

Como aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação – nível Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, estou realizando uma pesquisa sobre as questões relativas à representação da autoridade entre os alunos e professores.

A partir desta pesquisa, buscar-se-á maior compreensão na problemática das relações de autoridade entre professores e alunos, visando um maior desenvolvimento pessoal do/as educadore/as e qualificação das relações com o intuito de incentivar uma cultura de paz na comunidade escolar e na sociedade.

Você está sendo convidado/a a participar desta pesquisa através de uma entrevista que será realizada em data, hora e local a combinar.

Sua participação é voluntária e se, em algum momento, você não quiser mais permitir a utilização destes dados, tem todo o direito de assim o proceder.

Os resultados da pesquisa poderão, eventualmente, ser publicados, mas os seus dados de identificação serão resguardados, mantendo-se em rigoroso sigilo. Estou à disposição para maiores esclarecimentos: Fone: (51) 3331 9111/ 99880902

Agradeço sua colaboração.

Concordo em participar desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

Mestranda: _____

Teresinha A. Dorigon Vieira

Psicóloga Educacional – CRP 07/12574

Mestranda em Educação

ANEXO D – Instrumento de pesquisa 02**QUESTÕES DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

1. Que motivações levaram você a decidir tornar-se um/a educador/a?
2. Você foi apontado/a como um/a dos professore/as a quem os alunos mais admiram.
 - a. Como você descreve o sentimento provocado pela leitura das cartas?
 - b. No que esse sentimento pode vir em benefício em relação a ser um professor de referência?
 - c. A que você atribui essa escolha?
 - d. Que características você vê em si mesmo/a que o/a definem ser professor/a de referência (em sala de aula)?
3. Onde ou em que/em quem você busca inspiração e orientação para continuar sendo educador/a de referência aos seus educandos?
4. Que retornos você têm recebido em função do seu desempenho como professor/a de referência? Exemplifique?
5. Quais as influências você percebe em relação a seu desempenho como educador/a- referência?
 - a. Em nível pessoal (positivas e negativas)
 - b. Do entorno (positivas e negativas) você percebe em relação a seu desempenho como educador/a- referência?
6. Que restrições (em nível pessoal e do entorno) você percebe em relação a seu desempenho como educador/a- referência?
7. Que sugestões de alternativas você teria para minimizar essas restrições?
8. Que alternativas de formação você vem buscando para seu crescimento como educador/a de referência numa perspectiva de uma educação para a paz?

*Na educação,
a responsabilidade pelo mundo
assume a forma de autoridade.*

Hannah Arendt