

Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional -
Mestrado

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de mestre em Psicologia
Social e Institucional

ESCOLA E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: UM ESTUDO DA PASSAGEM
DA QUARTA PARA A QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laíssa Eschiletti Prati

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Faermann Eizirik

Porto Alegre, abril de 2005.

*“Escrever é procurar entender, é
procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até
o último fim o sentimento que permaneceria
apenas vago e sufocador”.*

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma alegria e um desafio. É muito bom lembrar todas as pessoas que auxiliaram, de forma direta ou indireta, a realização desse trabalho. Mas, ao começar a pensar nessas pessoas, a lista de nomes é imensa e o receio de esquecer alguém acaba aparecendo.

Início agradecendo às pessoas que há muito acompanham minha trajetória, me apoiando e orientado nas decisões que tomo durante minha vida. Meus pais, Homero e Valéria Eschiletti, por sempre se fazerem presentes nos momentos de dúvida e indecisão. Meus irmãos, Letícia e Fabrício, por me ensinarem a negociar e a não desistir dos meus sonhos. Agradeço também a meu esposo, Rodrigo Prati, pelo suporte afetivo durante a elaboração desse trabalho e pelos calorosos debates sobre a ciência e a construção do conhecimento.

Não posso deixar de agradecer a três pessoas que dividiram comigo a angústia com relação à questão que estudei: Andréa Meinhardt, Marlen Leal e Tatiana Haubert. Foram colegas e, hoje, são amigas que

apoiaram a decisão de fazer o mestrado e muito me ajudaram a compreender a relevância desse estudo para a psicologia escolar.

Existem outros amigos que também estiveram presentes e aceitaram conversar sobre os dados e sobre os impasses que a pesquisa nos impõe que também não podem ser esquecidos. Amigos da graduação ou do mestrado que, em conversas de bar ou em espaços de aula, me questionaram e desafiaram, fazendo eu não me contentar com incertezas e ir a busca de desafios maiores. É impossível citar todos, mas alguns se fizeram extremamente importantes e não seria justo com eles deixá-los de fora. Agradeço de coração a Lirene Finkler pela parceria e paciência com as mudanças de rumo durante a elaboração da escrita. Também agradeço à Renata Roos, ao Juliano Trevisan e aos colegas do seminário “Cuidado, poder e (inter) subjetividade” que serviram de campo seguro para eu apresentar e discutir meus primeiros resultados.

Essa caminhada também foi enriquecida pelas experiências e trocas realizadas com professores que acompanharam meu processo durante o mestrado. Agradeço, de forma especial, ao Prof. Dr. Cláudio Roberto Batista, à Profa. Dra. Cleci Maraschim e à Profa. Dra. Nair Iracema dos Santos pelas contribuições que muito vieram a colaborar com a construção desse trabalho. Gostaria de listar todos os professores, mas listo estes pela colaboração especial através da participação na banca de qualificação e de defesa dessa dissertação. O olhar atento e cuidadoso por eles desprendido indicou possibilidades e costuras que compõem esse trabalho.

Os alunos, professores e pais das escolas pesquisadas merecem um agradecimento particular. Eles permitiram a realização dessa pesquisa partilhando suas vidas, expectativas e sonhos. Foi convivendo com cada um que pude realizar esse estudo.

Gostaria de fazer, enfim, um agradecimento especial a Profa. Dra. Marisa Faermann Eizirik. Não só por ser minha orientadora. Principalmente por ser amiga, se fazer presente e permitir que eu me aventurasse de forma segura nos conhecimentos que formam a base desse estudo. Foi uma construção a quatro mãos, sem dúvida, inesquecível.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
UMA VISÃO SOBRE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	14
A PASSAGEM DA QUARTA PARA A QUINTA SÉRIE	35
BATALHAS EM (DE) MIM	50
CONSTRUÇÃO DO “CALEIDOSCÓPIO”	60
DO UNI AO MULTI	80
NOVAS POSSIBILIDADES...	96
MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA PASSAGEM DA QUARTA PARA A QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

RESUMO

Esse estudo investigou os modos de subjetivação que se articulam na passagem da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental. Buscou compreender os acontecimentos nesse momento da vida escolar que interferem na constituição dos sujeitos. Quis capturar as marcas produzidas pela interação pessoal nas subjetividades dos alunos, pais e professores. Através do estudo de duas escolas estaduais de Porto Alegre, foi possível analisar algumas práticas dos personagens que convivem nesse momento emblemático da vida escolar. Diversas outras questões permearam esse processo: Como lidar com os efeitos de uma ruptura das relações entre professores e alunos, se é que ela existe? Que vestígios são percebidos nas subjetividades de alunos e de professores durante essa passagem identificada como um momento de reorganização escolar? Participando na complexa rede de interações que surgem nesta etapa, foi possível pontuar algumas características que constituem as subjetividades. Os alunos passam a ter a possibilidade de escolher entre múltiplas formas de acesso ao conhecimento e se responsabilizar por essa escolha. Há um deslocamento dos papéis dos pais, professores e alunos. Cria-se um espaço de autonomia, de construção de sujeitos éticos, que conhecem a si próprios e se responsabilizam por seu processo de subjetivação.

Palavras-chave: transição escolar; desenvolvimento curricular; escola contemporânea; modos de subjetivação.

ABSTRACT

This study investigated the ways of subjectivization articulated in the passage from fourth to fifth grade in fundamental school. It attempts to understand the events that occur during this moment of the school lifecycle and that interfere in the constitution of the involved subjects. Also, it points out marks produced by the interaction of students, parents and teachers subjectivities. Practices were analyzed through the study of two schools from the public system in Porto Alegre, characters who coexist in this emblematic moment of the school lifecycle. Several questions are intertwined in this process: how to deal with the effects of relationship ruptures between students and teachers, if it does in fact exist? What vestiges are apparent in either teachers or students subjectivities, during this moment identified as of school reorganization? In the complex web of interactions that emerges, some characteristics that constitute subjectivities were outlined. Students begin to choose among multiple possibilities of access to knowledge and are held accountable for their decision. There is also a displacement of roles among parents, teachers and students. Room for autonomy is created, allowing for the establishment of ethical subjects who know themselves and become responsible for their own subjectivization processes.

Keywords: school transition; curriculum development; contemporary school; ways of subjectivization.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha formação pessoal, tive a atenção capturada por duas áreas da Psicologia: a Escola e a Clínica. Já antes de iniciar a graduação estava envolvida com a escola, como professora. Passei por um período direcionando meu olhar para a clínica, numa formação em terapia familiar sistêmica. Voltei ao âmbito escolar, ao ser contratada por uma escola particular¹ de Porto Alegre. Vim construindo uma forma de olhar as instituições a partir de um referencial sistêmico. Esse suporte teórico permitiu a compreensão do sujeito inserido em seu contexto, influenciando e sendo influenciado pelo meio onde vive.

O trabalho que segue é o resultado da interação entre essa caminhada e minha trajetória de mestrado. Nos anos de 2003 e 2004, ingressei em outros dois mundos distintos e desafiadores: o mundo da escola pública de Porto Alegre e a diversidade teórica do campo da

¹ Trabalhei como Psicóloga Escolar numa escola da rede particular de ensino de Porto Alegre que atendia cerca de 1100 alunos, da educação infantil ao ensino médio nos anos de 1999 a 2002. O Serviço de Orientação Educacional (SOE) dessa escola era composto por três psicólogas e três orientadoras educacionais, que trabalhavam em duplas, em três faixas: 1) educação infantil à quarta série do ensino fundamental; 2) quinta à oitava série do ensino fundamental e 3) ensino médio.

Psicologia Social e Institucional. Nesta trajetória construí novas formas de lidar e conviver com os sujeitos que se inserem num campo de lutas e contradições. Desafiei-me a rever conceitos que, há algum tempo, compunham minha forma de compreender a Psicologia. Foi necessário correr riscos, desafiar meus limites e deixar-me viver na instabilidade que a aproximação a um novo referencial teórico possibilita.

Durante o trabalho na escola particular, lidava com os alunos da quinta à oitava série do ensino fundamental. Percebia que os alunos falavam de dificuldades ao ingressar na quinta série, momento no qual se estabelece o currículo por área e a pluridocência. Minha idéia inicial de pesquisa para o mestrado surgiu desse sentimento. Queria acompanhar os alunos que ingressam numa outra forma de organização pedagógica. Acreditava que encontraria um período de desorganização e sofrimento pessoal por parte de alunos e, por conseguinte, de seus professores. Porém, ao iniciar o estudo desse momento da escolaridade, precisei ajustar lentes, reorganizar a forma como estava compreendendo o dia-a-dia escolar. Os alunos que comecei a acompanhar não sofriram, como os encaminhados para o SOE. Professores e alunos criavam um campo onde novos recursos eram acionados, gerando alterações nos relacionamentos e na aprendizagem.

O estudo da passagem da quarta para a quinta série foi, então, acompanhado de uma outra transição. Fui prestando atenção aos modos de subjetivação que compõem os diversos sujeitos neste território. Nas relações de sala de aula, práticas refletem as diversas expectativas depositadas na escola pelos pais e pela sociedade. Essas expectativas

definem as formas como se constituem os sujeito, “indicam como devem ser, o que devem dizer, quem pode dizer e é reconhecido como tal e como deve proceder” (Eizirik, 2002).

Optei por focar na interação que acontece entre professor e aluno. Essa escolha foi influenciada pelo trabalho como psicóloga escolar e clínica. Porém, busquei ampliar o foco e considerar essas interações como expressões de práticas (verbais e não verbais) compostas nos jogos de verdade da instituição escolar. Outros personagens, como pais e direção, e a própria instituição escolar se fazem presentes nessas redes.

Na interação surge a possibilidade de que crenças sociais e expectativas institucionais constituam sujeitos. Acompanhando a passagem da quarta para a quinta série percebi uma forte responsabilização dos alunos por seu processo de aprendizagem. Precisando lidar com diversos professores, cada um aciona recursos pessoais, encontrando-se frente a um espaço de criação. Esse movimento constitui os sujeitos para a sobrevivência num mundo competitivo e instável que exige a capacidade de adaptação e a diversidade de ações.

Encontrei uma multiplicidade de olhares constituindo os comportamentos dos professores, alunos, pais e funcionários que se encontram no contexto escolar. Algumas posturas e atitudes eram estimuladas e se mantinham. Outros comportamentos eram proibidos e indicados como indevidos. Essas intervenções iam compondo a riqueza escolar que aparece neste trabalho na forma de um caleidoscópio.

Práticas que se articulam compondo um tecido complexo. Um espaço rico em contradições, semelhanças e possibilidades. Cada sujeito se insere nesse campo e busca construir uma forma particular de olhar e compreender o ambiente. Essa construção de coerência é um caminho solitário que compõe as subjetividades e as práticas de cuidado de si.

O trabalho que segue está organizado em sete capítulos. Início apresentando um retrato da escola contemporânea como uma instituição que se modifica de acordo com o contexto sócio-histórico no qual está inserida. Esse panorama indica a necessidade de escolher um momento específico do processo educacional para ser focado.

O segundo capítulo justifica porque percebo a passagem da quarta para a quinta série como um momento emblemático e quais motivos me levaram a investigar este período.

No terceiro capítulo falei das batalhas que eu vivi no processo de constituir um modo de compreender e acessar o mundo escolar. Procurei falar de mim, do processo de construção da metodologia adotada nesse estudo. Uma das principais preocupações durante toda a investigação foi buscar uma forma de apresentar os dados sem construir uma aparente linearidade na passagem. Buscando a complexidade e a circularidade, apresento a construção do caleidoscópio de práticas, no capítulo quatro.

Seguem dois capítulos com articulações possíveis das falas capturadas e apresentadas no Caleidoscópio: o capítulo cinco “do uni ao multi” resgata colocações sobre a ruptura da passagem buscando inseri-

las no contínuo construído pelos sujeitos que diretamente vivenciam estas alterações: os alunos. Foi tentando me colocar no lugar deles que escrevi esse capítulo. No sexto capítulo, são apresentadas novas possibilidades de compreensão desse momento escolar. Busquei contextualizar algumas práticas capturadas na rede de interações pessoais, permeadas por jogos de saber/poder e constituindo regimes de verdade.

No sétimo, e último capítulo articulei alguns dados coletados com aspectos teóricos. A relação sujeitos-jogos de poder e saber mostrou ser de difícil captura, porém a passagem deixa efeitos marcantes nas subjetividades de professores e alunos. Espaços de onde é impossível escapar.

UMA VISÃO SOBRE A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A escola contemporânea é aqui compreendida como uma instituição que se relaciona com diversas áreas do conhecimento. Não somente a educação, mas áreas como a psicologia, a sociologia e a antropologia podem ter neste campo um espaço rico para pesquisa e intervenção. Pensando sobre o cotidiano do mundo escolar dei-me conta de que expectativas individuais quanto ao papel do professor, do aluno e da escola permeiam todo o processo de investigação. Papéis que já foram compreendidos como “naturais” - seguindo a inspiração da ciência positivista - hoje, são percebidos como construções sociais. Movimentos mais contemporâneos da ciência permitem que a escola passe a ser compreendida como uma realidade baseada em “invenções” (Antunes e outros, 2004) construídas pelas sociedades nas quais elas se encontram.

Leite (1993) apresenta a educação como sendo um processo de construção coletiva. A escola deveria ser planejada, construída e avaliada por todos os que atuam em seu ambiente diário. Diversos profissionais, pais, alunos e demais pessoas que circulam na escola interferem nas construções que são feitas sobre o dia-a-dia de cada instituição em

particular. Essas interferências também têm seus reflexos em investigações científicas que vem sendo feitas nesse ambiente. Maraschin (2004) salienta que um dos objetivos da ciência contemporânea no contexto escolar poderia ser “compreender como se vive em uma escola, como as relações se instituem, como se organiza uma experiência vital que constrói modos de viver, sentir, pensar” (p.101).

Com essa forma de ver a escola, fica difícil identificá-la como não estando intimamente relacionada com o mundo. As modificações que ocorrem rapidamente na sociedade invadem a escola, desestabilizando a dinâmica de uma instituição que tenta sobreviver através do resgate de peças identitárias fundamentais para a constituição dos sujeitos que lá se encontram. A escola, por excelência, é um espaço que tem o objetivo de constituir sujeitos do conhecimento. Os paradoxos que afligem a escola contemporânea podem ser uma possibilidade para a identificação de espaços que permitem acessar novos modos de subjetivação dos personagens que convivem no contexto escolar (Eizirik, 2003).

A construção da subjetividade de alunos e professores no espaço escolar é um processo dinâmico e provisório. A forma como alunos e professores se relacionam consigo mesmos e com os demais é estabelecida através de procedimentos que são propostos e prescritos a eles com o objetivo de fixar, manter ou transformar suas identidades, de acordo com o momento histórico onde se inscrevem. Sendo assim, não é possível desarticular saber, poder e verdade quando se busca compreender as formas de subjetivação na escola contemporânea. Eles estão intimamente relacionados.

Foucault (1999b) coloca que práticas de poder se referem à maneira que o sujeito se constitui de uma forma ativa. Práticas que se baseiam em esquemas que se encontram na cultura em que esse indivíduo está inserido. Não são invenções do indivíduo, mas ações e posturas que são propostas, sugeridas e/ou impostas por dita cultura, sociedade e grupo social. Esse mesmo autor, explica que jogos de verdade se referem a um conjunto de regras de produção de verdade. Diz respeito aos procedimentos adotados para a definição do que pode ser considerado válido ou não, em função de princípios e regras específicas de funcionamento.

Percebendo a integração das práticas de poder com regimes de verdade possível na realidade escolar, surge um campo em tensão. Sampaio (2004) enfatiza que a escola tem vida. Por ser um espaço que abriga crianças, jovens e adultos, não pode ser descrita de forma ligeira e superficial. Esse campo é multifacetado, envolve linhas que se referem a situações de aprendizagem e crescimento dos alunos, sentimentos de solidariedade e de pertencimento, e também iniciativas dos professores para melhorar o processo de ensino que vêm conduzindo e o aproveitamento dos alunos que estão sob sua responsabilidade. À medida em que me deparei com essas múltiplas facetas, tornou-se mais evidente que a vida pulsa, lateja e se mostra no cotidiano escolar.

Eizirik (2001) comenta que cabe à escola o “processo de formação do pensamento, numa ampliação constante do horizonte de liberdade” (p. 87). Através do processo de conhecimento, novas gerações são acolhidas em um espaço insubstituível de crescimento. Sampaio

(2004) enfatiza que a escola pode permitir que o aluno, conhecendo a cultura na qual está inserido, tenha condições de analisar a sociedade de forma crítica e reflexiva. A escola pode ser compreendida, então, como um campo para a criação de alternativas que possibilitem o desenvolvimento da sociedade. Também pode ser vista como um espaço de socialização e de trocas afetivas e intelectuais entre sujeitos. Lá se aprende a conviver em grupo, respeitando as regras e combinações propostas pela sociedade e seus jogos de poder-saber. A ética, entendida como exercício social de escolha, passa a ser uma importante ferramenta para possibilitar a visibilidade de ações que favorecem o encontro, a construção de sujeitos responsáveis por suas atitudes no mundo.

Camacho (2004) chama a atenção para o fato de que, diante das transformações radicais nos panoramas político, econômico e cultural, a escola e os educadores aparecem isolados, imobilizados e deslocados perante a avassaladora onda de novos acontecimentos. Alterações no âmbito dos valores, das idéias e dos costumes parecem tornar obsoletos os conteúdos e as práticas que vem sendo adotadas na escola. Gómez (2001) ensina que “as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa da instituição escolar porque são outros os propósitos e as preocupações prioritárias na vida econômica da sociedade neoliberal” (p. 12).

Mesmo com esse descompasso entre o ritmo social e o escolar, é na escola que ocorre a mediação entre significados, sentimentos e condutas da sociedade e o desenvolvimento das novas gerações. A escola está tendo que dar conta, entre outros fatores, da fragilização das

relações como elemento constitutivo de novas relações com o saber, ao mesmo tempo em que experimenta, ela própria, o afrouxamento dos vínculos nas relações interpessoais. Enfrenta os desafios da velocidade da informação, da globalização e da força das imagens midiáticas que, por um lado possibilitam o trânsito de diversos conhecimentos sobre o mundo, por outro, geram uma sensação de não dar conta de tudo que vem sendo produzido.

O vínculo precisa se fazer presente nas relações entre professor e aluno, e também entre aluno e saberes que a escola tem a missão de transmitir. Vínculo, do latim, *vinculu*, é compreendido aqui como ligação, afetação e comprometimento; indica tudo que serve para ligar, atar ou apertar; laço, nó, liame (Priberam, 2004). O professor recebe alunos acostumados com o fluxo e com a instabilidade constante, que estão “plugados” no mundo. Alunos inseridos em relações frágeis, com pouca intimidade e pouco envolvimento emocional. O professor entra na “contra-mão” desse movimento. Para que a aprendizagem ocorra é preciso existir a aproximação do aluno e professor, de suas vivências e sensações. Também é fundamental avaliar de que forma sentem a escola. É importante que a vejam como um lugar seguro, onde se possa ingressar no mundo do conhecimento. Ao tentar-se captar como as atitudes pessoais podem, por um lado, ampliar a sensação de frouxidão dos vínculos (percebida de forma geral na contemporaneidade), e, por outro, ligar, aproximar, conectar (possibilitando o aconchego necessário à aprendizagem), podemos ter acesso às práticas que permitem o acesso a jogos de verdade. Através de práticas percebidas na relação professor-aluno, podemos encontrar fios que tornem visíveis atitudes que auxiliam

na solidificação dos vínculos e que podem ter, em seus opostos, reforçadores da fragilização dos mesmos.

Atentamos com Miranda (1997) para o fato de que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impôs um novo padrão de conhecimento na América Latina: “menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (p.41). Com essas alterações nos objetivos da educação, os papéis de professor e aluno passam a ser re-visitados. Novas expectativas são traçadas e novas formas de subjetivação, construídas. Tem-se visto uma tendência a lutar por uma educação capaz de formar profissionais críticos, capazes de lidar com solidez e ética frente aos desafios contemporâneos (Lampert, 1998). Alunos e professores precisam saber onde e como buscar informações relevantes e não mais acumular e reproduzir conhecimentos.

Todos esses desafios enfrentados pela escola contemporânea fazem com que surjam diferentes opções curriculares como tentativas para dar conta dessas exigências. De acordo com Sampaio (2004) a forma como as escolas organizam seu currículo deixa explícito como pensam e avaliam a sociedade:

“quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola. Também se identificam condições de trabalho e de reflexão da escola, aberturas e

amarras do processo de conhecimento, os jogos de poder e convencimento do texto curricular, os focos de desencanto e de esperança de professores e alunos com relação à escola”. (p.1216 - 1217)

Na realidade de Porto Alegre, cidade onde esse estudo foi realizado, deparei-me com organizações curriculares distintas das escolas públicas. As escolas municipais organizam-se em *ciclos de ensino*, as estaduais mantêm o *sistema de seriação*, conhecido há mais tempo pela comunidade escolar. Além de alterações na organização dos temas desenvolvidos em cada proposta curricular, existem diversos pontos que demonstram diferenças nas expectativas com relação aos professores e alunos. Sampaio (2004) chama a atenção para o fato de que as propostas que defendem a não reprovação – como no caso dos ciclos – supõem e exigem que os professores alterem o que vinham costumeiramente desenvolvendo com seus alunos. É necessário manter tanto o ritmo das atividades quanto o envolvimento dos alunos com o ensino sem a “ameaça” que a reprovação vinha exercendo sobre estes. Grupos heterogêneos passam a compor uma mesma sala de aula e o professor vê-se diante do novo, frente a uma situação que não aprendeu a lidar. Nas escolas estaduais essas diferenças entre os alunos são diminuídas pela possibilidade da reprovação, mas percebi, entre os professores, a vontade de estimular a aprovação, construindo outras formas de avaliar os alunos que não envolvam somente aspectos cognitivos. Os dois modelos buscam novas formas de avaliação visando preparar o aluno para os desafios da sociedade atual.

O grande papel da escola é participar do processo de construção da cidadania das novas gerações. Para isso, vem constituindo práticas que buscam dar conta dos novos desafios que a sociedade atual impõe a todos os cidadãos. Em meio a essas tentativas, ocorrem momentos de parada para avaliar o que vem sendo feito e as direções que essas decisões vêm assumindo. Esses momentos são essenciais para o crescimento pessoal e institucional, por permitir que irrompam novas formas de subjetivação.

É importante não esquecer que as expectativas depositadas nos professores vêm se modificando ao longo dos anos. Ele não tem mais a responsabilidade só pela transmissão de conteúdos. Muitas outras necessidades da sociedade são suprimidas pela escolarização. Cunha e outros (2004) afirmam que a profissão de professor já foi bastante valorizada pela sociedade por não seguir a dicotomia trabalho intelectual-trabalho manual. Aproximou-se de “profissões liberais” pela autonomia e reconhecimento social que vinham associadas a essa escolha profissional. Porém essas sensações vêm se modificando ao longo das últimas décadas. Como, então, um profissional que há tempo não se sente valorizado e capacitado, vai dar conta de todas as expectativas que permanecem depositadas no trabalho realizado? Esses autores também colocam que, além dos baixos índices de remuneração, o processo de perda do prestígio da profissão de professor se deve aos fortes mecanismos de controle sobre o seu exercício. Mesmo o professor desejando planejar aulas diversificadas, deve adotar livros didáticos e apostilas definidas por agentes distantes da prática que o professor vem acompanhando, na tentativa de padronizar os níveis nacionais de ensino.

Vivemos num mundo onde a pressão pela competência e a competição avassaladora se perfila aos modelos utilitários. Sentimentos de incapacidade e incompetência permeiam a forma dos professores se descreverem no contexto atual, evidenciando sentimentos de desqualificação de si próprio e enquanto grupo social. O professor precisa perceber as alterações em suas funções e aprender a lidar com elas. Ele deixa de ser “o que sabe”, para ser “o que facilita” a aprendizagem. Essa alteração pode num primeiro momento gerar sentimentos de baixa auto-estima, pois os professores não sabem como agir quando se deparam com essa expectativa. Ao mesmo tempo, a possibilidade de repensar o papel do professor pode servir como um espaço de construção e resgate da importância deste papel no processo de constituição da sociedade.

Os professores ainda ocupam uma posição de fundamental importância na vida dos alunos, especialmente em razão do suporte afetivo-cognitivo que precisam desempenhar. A afetividade e o vínculo são fatores que se mantêm presentes ao longo de toda a vida escolar, podendo assumir diversos temperos de acordo com a configuração que o currículo proporciona. Camacho (2004) chama a atenção para a dificuldade que os alunos têm de se interessar pelas atividades escolares quando essas surgem de forma caótica e desconexa à sua frente. Sem afeto, sem considerar o aluno e o professor como seres completos, não há configuração escolar que os capacite a agirem eticamente e coerentemente frente aos desafios de nossa realidade social.

Ao olhar a escola como um todo, identifica-se que é preciso lidar com grupos de professores que partem de formações acadêmicas

diversificadas. Os professores até a quarta série são formados na lógica “aprender a aprender”. Durante todo o processo que os capacita à prática docente, estão atentos aos processos de aprendizagem dos alunos. Compreendem como organizar aulas que os alunos possam acompanhar e se apropriar do conhecimento de forma coerente e sem muitas contradições. Já a partir da quinta série, os professores passam a maior parte dos seus cursos superiores tendo contato com a matéria que terão a missão de transmitir, porém são poucas as disciplinas que orientam “como” fazê-lo. Não há uma preocupação real com o que os alunos estão aprendendo, e os professores parecem procurar somente vencer o conteúdo proposto, nem que para isso seja necessário “baixar a exigência” da prova.

Muitas vezes, durante as observações que fiz para essa pesquisa, tinha a impressão que nem o professor sabia porque estava ensinando aquele conteúdo para os alunos. Os que sabiam os objetivos dos seus ensinamentos não cansavam de repetir sua utilidade para os alunos. Aparentemente havia uma preocupação em justificar porque cada aula era importante baseando-se em situações possíveis de serem vividas pelo grupo de alunos. Essa sensação é reforçada em uma investigação realizada por Guarnieri (Apud Sampaio, 2004). Esse estudo afirma que os professores não conhecem os conteúdos que irão ensinar e também não sabem quais as dificuldades que os alunos enfrentam. Encontrou, inclusive uma professora que tinha dificuldade de organizar uma seqüência de ensino, tendo muitos problemas, no início de sua profissão, ao tentar organizar as atividades escolares para seus alunos.

Cunha e outros (2004) afirmam que os professores são impedidos de um exercício reflexivo de suas práticas por falta de tempo e isolamento com relação ao grupo de professores. O processo desencadeado pelas novas tecnologias de educação leva a uma rotinização do trabalho, gerando efeitos diversificados nos professores. Apple e Teitelbaun (1991) apontam que as transformações em torno do currículo e do ensino, responsabilizando a escola pelas crises da sociedade, são as principais responsáveis pela sensação de desqualificação e perda do controle por parte dos professores.

Percebe-se que os problemas relacionados com a precarização da educação não são recentes. Envolvem desde as condições de formação dos professores, passando pelas condições físicas de uma boa aula e incluindo a definição geral dos rumos da educação. Olhando dessa forma, vejo que os desafios são constantes e vêm se intensificando. Paiva e outros (1998) salientam que o agravamento e deterioração do sistema público de ensino são acentuados a partir dos anos 70 do século XX. Esse movimento repercute com efeitos desastrosos, de forma especial, nas escolas de grandes centros urbanos.

Sampaio (2004) apresenta uma pesquisa realizada em 1999 sobre o número de alunos por professores. Nas turmas de primeira à quarta série temos um professor para cada 28,9 alunos. Nas de quinta à oitava série, uma média de 33,7 alunos por professor e no ensino médio foram encontrados 38,4 alunos para cada professor. Com esse número de alunos e em função da baixa remuneração, professores chegam a trabalhar com cerca de 600 jovens (especialmente os que trabalham da

quinta série em diante). Chakur e Dias da Silva (1990) acrescentam outros dois fatores que interferem no estabelecimento de um espaço de aproximação entre professores e alunos: a rotatividade de professores nas escolas e a itinerância por várias escolas, durante o mesmo ano letivo, para completar a carga horária.

Os alunos, refletindo o sentimento dos professores que já entram em sala de aula com vontade de estar num outro lugar, passam a perceber a escola como um local secundário para a aquisição de conhecimentos fundamentais para a vida. Um espaço sem graça, sem vida. O conhecimento se encontra em diversos espaços. O acesso à informação possibilitada pela informática, em especial, pelo acesso a *internet*, cria uma sensação de diluição do saber, que não está mais na escola. Está espalhado no mundo. Os assuntos trabalhados pelos professores que “sabem” são apenas mais uma visão do conhecimento. O professor que facilita o acesso ao conhecimento, entretanto, continua assumindo um papel chave na construção do sujeito que convive com ele.

Frente a essas características da escola, podemos pensar que as relações entre alunos e professores apresentam-se extremamente fragilizadas. As características, interesses e expectativas dos alunos não são capturados na elaboração do currículo escolar a ser seguido. Essa distância termina por criar rupturas entre o mundo da escola e o do adolescente. Camacho (2004) enfatiza que a saída do jovem da escola pode ser causada por uma incapacidade do próprio sistema escolar em construir relações vinculares fortes o suficiente para o aluno se sentir

conectado com essa instituição formativa, extremamente relevante para a sociedade atual.

É preciso pensar nas conexões, nas composições construídas pelas múltiplas relações entre professores e alunos. Santos (2002) fala que podemos encontrar na escola uma “geografia das relações”. Quando percebemos as relações na escola se constituindo através de uma trama de acontecimentos discursivos, podemos capturar a produção de modos de ser, modos de se relacionar.

Partindo das relações interpessoais, encontramos práticas que envolvem afetividade, vínculo e relação com o conhecimento. A cada ano escolar, alunos e professores se deparam com diferentes desafios e precisam encontrar recursos pessoais para lidar com eles. Analisar as relações permite o contato com um campo de possibilidades que ampliam os recursos pessoais. Santos (2002) enfatiza que pensar nas marcas das relações construídas nas redes da vida escolar “é um exercício que se impõe à escola como possibilidade de invenção de novos encontros” (p.135). Modos de relação que compõem a face incorpórea da escola e constituem-se na trama discursiva que transversaliza a instituição. Mensagens que tensionam o cotidiano escolar e conduzem a formação das subjetividades de professores a alunos.

Mensagens transmitidas na escola, através das relações, são feitas de intensidades e de devires. Forças que geram situações de impasses e conduzem a formação de sujeitos de acordo com as regras vigentes na sociedade. Mesmo com professores e alunos descontentes com as formas como os conteúdos são transmitidos em sala de aula, esse

ainda é um espaço privilegiado para o ensino. Se houver o desejo de realizar atividades fora desse espaço, essas deverão estar claramente relacionadas com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos. Porém, quanto mais restritos os recursos do professor, menos oportunidades de aprendizagem o aluno vivencia (Santos, 2002).

Uma mensagem bastante forte em nossa sociedade é a da “escola-lar”. A família delega poderes à escola para que ensinem preceitos morais a seus filhos, deixando o saber num lugar secundário. Segundo Santos (2002) “estreitam-se os laços familiares, o professor é aquele que também dá conselhos ao aluno, podendo ao mesmo tempo levantar a voz para impor mais respeito” (p.129). A escola passa a ser, então, um lugar de cuidado e proteção, e também um lugar onde se aprende a ser um cidadão produtivo. Além do respeito atribuído pelos pais, o professor tem a avaliação como forma de controle e submissão dos alunos. Através do poder disciplinar, como nos indica Foucault (1987), os corpos são trabalhados para serem eficientes e capazes de atingir os objetivos estabelecidos.

Ao ficarmos atentos às relações que acontecem no âmbito escolar, compreendendo-as como acontecimento, força incorporal, encontramos uma heterogeneidade de práticas escolares inscritas em diferentes planos discursivos. Temos acesso, assim, ao que permite o movimento, a vida, dessa instituição específica. Antunes e outros (2004) falam que a realidade escolar engloba muitos aspectos abarcando condições objetivas e subjetivas. Ao tentarmos nos aproximar desse campo enquanto pesquisadores, é preciso se colocar numa posição que

possibilite o diálogo com a complexidade existente. Professores e alunos são capturados pela complexa rede de intensidades escolares. São conduzidos por jogos e práticas que os colocam em lugares distintos da rede intersubjetiva que se constrói nessa instituição. Esses movimentos geram subjetividades. Professores e alunos são capazes de ser agentes de seus próprios atos, inseridos num espaço de saber.

Ainda é fundamental que o aluno e seus pais legitimem o lugar da autoridade do professor. Somente com esse reconhecimento, o aluno poderá se inserir nas orientações pedagógicas por ele propostas. A autoridade do professor é resultado do conhecimento que esse tem, somado às opções pedagógicas que adota. Sabendo escolher uma forma que comunique aos alunos, com suas características individuais, os conteúdos e atitudes que considera relevante, a autoridade se mantém e vem sendo constantemente construída. Cunha e outros (2004) colocam que, mesmo havendo um reconhecimento da autoridade do professor, ela é contratual e, portanto, instável. A autoridade do professor está sempre sendo ressignificada pelas relações professor-aluno que surgem no cotidiano escolar.

Tardif (2002) diz que “a autoridade [do professor] está ligada diretamente à missão, ou ao papel que a escola confere ao professor, bem como à própria personalidade e carisma pessoal do mesmo no exercício de sua atividade” (p.139). Dessa forma pode-se pensar que a personalidade do professor está na base dos sentimentos de competência e é fonte dos recursos que possibilitam seu êxito com os alunos. A afetividade, presente nas relações interpessoais que conectam professor e

aluno, é um recurso útil na negociação implícita do contrato de autoridade. Numa relação prazerosa entre professor e aluno o manejo da turma torna-se mais fácil, pois o professor tem o consentimento dos alunos para conduzir o processo de formação.

Assim, vejo um caminho possível de ser percorrido pelos que pesquisam sobre educação: é preciso estar atento aos novos olhares e linguagens que possibilitam a integração das diversas opções metodológicas e didáticas que compõem a cena escolar contemporânea e se misturam com vínculos e afetividade. Sabendo que essa diversidade é o que proporciona a vida do cotidiano escolar é imprescindível que estejamos abertos aos fluxos, ao que permite a mudança das relações que surgem na escola. Se um professor, ou um aluno, não pode alterar suas formas de funcionamento, tendo que permanecer rigidamente em um modo de relação no ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem acaba prejudicado.

Ao mesmo tempo, numa mesma escola, encontramos práticas opostas que se articulam nas propostas de ensino apresentadas pela escola e pelas políticas de educação que a dirige. Muitas práticas educativas enfatizam a dissociação entre afeto e cognição. Outras apresentam o conhecimento e envolvimento afetivo do professor com os alunos caminhando juntos. Acredito que o vínculo necessário para a aprendizagem surgirá quando professores e alunos conseguirem construir um espaço de trocas afetivas e cognitivas. O afetar e deixar-se ser afetado, necessário para a construção de subjetividade, acontece de forma privilegiada no espaço escolar. Com a integração de afeto e

conteúdo a vivência da monotonia, onde conteúdo e significado estão distantes da realidade de cada aluno, tende a ser diminuída. Surge, em seu lugar, momentos onde a intensidade, o movimento e o prazer são estimulados no processo de aprendizagem. Mesmo tendo que seguir livros estipulados ou não tendo domínio de todos os conhecimentos que os alunos demandam, os professores estão conectados com os alunos e estes respondem ao professor possibilitando a manutenção do fluxo sadio de aprendizagem.

Linhas de fuga ou espaços de criação tendem a ser engolfados no dia-a-dia competitivo e estressante que encontramos na contemporaneidade, isso não quer dizer que eles não existem. Somente precisamos estar dispostos a vê-los. Acredito que a escola distante da vida não contribui ao fortalecimento dos vínculos, só separa, distancia, desata. Os alunos vão buscar o que tenha sentido para eles, onde se sintam reconhecidos, acolhidos, e se não encontrarem isto dentro da escola, irão procurar (e encontrar) em qualquer lugar. Sabemos que, muitas vezes, os alunos encontram nas drogas e na violência um espaço que facilmente atende aos desejos de rápido consolo para solidão, desamparo e frustração.

As diversas alterações na educação e na sociedade, como as apresentadas anteriormente, geram uma sensação de individualismo e competitividade. Sendo assim, conversar, trocar idéias, relacionar-se com outros não é uma tarefa fácil. A tarefa de aprendizagem, que envolve o diálogo, por si só, vem na contramão do movimento social. Porém, vê-se que entre os professores e o grupo de alunos não há um estímulo a

trocas de informações. Cada um deve fazer a atividade por si (individualmente). E trocar informações é “dar a nota” para o outro ou “fazer o trabalho do outro”. Há um misto do individualismo e da necessidade de trocas para problematização de escolhas e construção de novos conhecimentos. A sala de aula, entretanto, é vista como referência de autonomia para algumas professoras. Lá, se sentem com autonomia e com autoridade, “no seu espaço”. A sala de aula é vista pela professoras, segundo Cunha e outros (2004), como um lugar onde podem circular, criar e construir.

Gimeno Sacristán (1998) salienta que há um conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que compõem um jeito específico de ser professor. Essas posturas dizem respeito à “profissionalidade” e estão intimamente ligados com a autonomia e autoridade. Constituem-se em um contexto que produz movimentos e incorpora relações de poder estabelecidas pelas políticas educacionais e pelas estruturas do mundo do trabalho. Ser professor hoje depende de uma multiplicidade de fatores de natureza histórica, cultural e social. É construída sobre uma malha de influências que atinge a profissão como grupo e se reflete nas práticas dos profissionais em seus territórios específicos. Nessa articulação, as nuances construídas por redes de tensão aparecem em pólos de praticas educativas.

Podemos encontrar, nas praticas educativas das escolas públicas, situações que permitem a constatação de ênfase na repetição e no mesmo. Também se vê situações onde a criatividade, a invenção e o diferente são estimulados. Os alunos vão sendo constituídos através da

forma como os professores se percebem na malha de constituição de sua categoria e através das vivências que essas construções proporcionam. Professores e alunos influenciam esse campo ao se articular com as expectativas do papel do professor e da escola, conforme definido por políticas de educação. O professor pode projetar sua identidade profissional baseada na autonomia e autoridade. Essa opção indica uma tendência para aceitar a diversidade de concepções teóricas e seus reflexos nas práticas profissionais. Isso possibilita também o desenvolvimento dos alunos em busca da autonomia e criação. Envolver-se, questionar, trabalhar e colaborar são portas necessárias para visibilizar um dos movimentos indispensáveis para a vida educacional: gostar de aprender. A construção de espaços de autoria e criação resgata aspectos da formação de sujeitos éticos.

No momento em que as práticas dos professores são percebidas vinculadas a essa complexa rede de influências e tensões, percebemos, mais uma vez, que há uma rede de poder-saber que permeia as relações escolares. Cada professor vem construindo seu processo de subjetivação apoiado em pressupostos reconhecidos pela sociedade. Trabalha com linhas de discurso validadas cientificamente. Antunes e outros (2004) nos permitem pensar que, em função dessa multiplicidade de forças que permitem as relações entre sujeitos e conhecimento, a opção teórica feita pelo professor para embasar suas práticas vai definir as formas como o aluno irá relacionar-se com o conhecimento. A teoria em si não propõe soluções para a aprendizagem, é uma ferramenta que permite o acesso a áreas do conhecimento. O professor precisa acioná-la de forma criativa para que ela ganhe vida e inicie alunos no processo de

descoberta e invenção. Mesmo tentando agir de forma criativa, os conhecimentos que o professor se propõe a transmitir na escola são históricos, possuem data definida e estão vinculados às necessidades estratégicas da sociedade onde se insere. Simultaneamente, mesmo rigidificado por esses limites, mantém-se flexível e fluído. O ato de conhecer liga passado e futuro através do diálogo entre razão e emoção.

A árdua tarefa de lidar com uma crise do papel do professor somada a sensação de não encontrar formas eficientes para estimular nos alunos o gosto pelo conhecimento, gera reflexos diretos no grupo dos adolescentes. O comportamento desse grupo preocupa por ver-se, progressivamente, a diminuição do desejo de permanecer nas escolas e demais instituições de ensino. Antunes e outros (2004) salientam que essa atitude está relacionada principalmente com a crise ética e com contínuos conflitos que acontecem dentro da escola. Essa constatação da realidade acaba inviabilizando um projeto coletivo de sociedade e de educação onde todos possam sentir-se envolvidos.

Gómez (2001) salienta que as culturas dos professores e a da escola só poderão ser compreendidas se atentarmos “às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas, dos comportamentos das pessoas e dos grupos” (p. 164). O grupo de professores, os alunos, os pais e demais pessoas que convivem no ambiente escolar interferem nessa cultura. O olhar que temos da escola, o que esperamos dos professores e dos alunos são construídas nessa interação. Ao estarmos integrados numa cultura específica, convivemos

com uma idéia comum sobre o que é um professor, uma sala de aula, um instrumento de avaliação, um grupo escolar. É partindo desses saberes construídos que desenvolvemos o contato com esse campo de investigação rico e multifacetado.

A PASSAGEM DA QUARTA PARA A QUINTA SÉRIE

Levando em consideração o cenário da escola contemporânea, conforme apresentado no capítulo anterior, entendo ser difícil não estabelecer um limite no campo que procuro estudar. É necessária uma linha de corte que possibilite um olhar mais focal, mais detalhado dos jogos e práticas que constituem os sujeitos nesse espaço. Esse trabalho, portanto, enfocou a passagem da quarta para a quinta série de escolas públicas estaduais de Porto Alegre. Nas escolas municipais, por não seguirem o processo de seriação, não encontrei esse momento escolar sendo identificado pela literatura como um período de transição.

No sistema curricular de seriação, nesse período, os alunos saem da unidocência e são atendidos por diversos professores (pluridocência). É um espaço referido por professores, pais e alunos como uma ruptura e que, de forma geral, não é acompanhada de nenhum ato em especial. Junqueira (1985) afirma que o reconhecimento da existência de uma passagem indica que, no caso, sair de uma série e entrar em outra “é coisa importante, ato grave que deve ser cercado de cuidados especiais” (p. 177). Não há ritos, nem cerimônias que demarquem esse

período como uma passagem. Existem falas que identificam esse período como desestabilizador, como um campo de rupturas e re-organizações, mas, oficialmente, nada é feito para auxiliar os alunos nesse momento de transição (Rangel, 2001).

A passagem, como a conhecemos hoje, surgiu com a lei 5692/71. Nesta lei, o ensino fundamental passou a ser de oito anos e a *prova de admissão*² (que até então demarcava a transição para um novo momento escolar) foi eliminada. A intenção era construir um ciclo contínuo entre as oito séries do ensino fundamental, mas maneiras de torná-lo efetivo não foram indicadas. Mesmo com a vontade da lei em manter uma continuidade entre essas séries, a ruptura continua sendo encontrada nas práticas escolares. A passagem da quarta para a quinta série tem sido apresentada por diversos autores como um período de desestabilização no ambiente escolar. É descrita como um momento de mudança na organização interna do grupo escolar. Alterações que, de alguma forma, ainda refletem o modelo anterior de ensino no qual havia uma ruptura clara entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental.

A instituição escolar tem uma função direta no desenvolvimento do adolescente e influencia na formação de sua personalidade. Carrér (1995) afirma que na quinta série e nas séries subseqüentes os alunos são submetidos a novas exigências que confrontam os valores desses com os da escola e do grupo de colegas.

² A Prova de admissão era um exame realizado pelos alunos que concluíam o curso primário. Através desse era possível a inserção no ginásio. Muitos interrompiam seus estudos ao não conseguirem vencer o desafio da prova.

Santos (2002) coloca que a escola (que segue o modelo de seriação) tem um alto índice de reprovação e uma tendência de crescimento deste índice. A quinta série assume o segundo lugar nas séries de maiores níveis de reprovação, só perdendo para a primeira série do ensino fundamental. Espósito, Davis & Nunes (2000) ressaltam que o fluxo escolar tende a se estrangular nessa etapa e que esse fato só foi investigado na totalidade da realidade escolar. Poucas são as análises detalhadas quanto ao que poderia estar gerando esse efeito.

Diversos fatores intra-escolares influenciam os altos índices de repetência e evasão na quinta série. Leite (1993) salienta que um dos aspectos fundamentais é a falta de seqüência na estrutura curricular da escola intra e entre séries. O aluno sente-se despreparado para atender às exigências da quinta série. Exigências que a distanciam da quarta série. Alunos passam a conviver com uma nova organização do espaço escolar e com novas relações interpessoais em relação aos professores. O vínculo entre professores e aluno tem pouco tempo para se efetuar. A organização por disciplina exige que os alunos aprendam a lidar com aproximadamente nove professores que tem diferentes expectativas frente ao grupo de alunos. O trabalho desses professores é diversificado. Os objetivos e fundamentos que baseiam a construção das aulas podem ser até opostos, ao compará-los com os demais professores da mesma série (Rosa e Proença, 2003).

Na quinta série, há uma modificação no esquema pedagógico. O aluno passa a conviver com um aumento de professores e de matérias (Justa Neves e Almeida, 1996). Surgem os períodos que dividem o

conhecimento e dificultam as trocas entre disciplinas. A hora-aula exige mudanças bruscas nas relações professor-aluno. Esse seria um segundo fator que constrói a idéia de ruptura associada a esse momento escolar. Ao intercalar várias disciplinas com professores distintos surge uma diversidade contrastante na qualidade das relações de sala de aula. Relações que se alteram a cada troca de período. Domingues (1985) salienta que essas alterações criam relações marcadas pela impessoalidade. O professor assume uma responsabilidade maior por transmitir conhecimento e menor quanto à formação de atitudes (que já deviam ter sido construídas até a quarta série). Os alunos são exigidos a corresponder a expectativas que até então não tinham sido submetidos. Segundo Leite (1994) essas novas expectativas são responsáveis pela quinta série ser vista como uma etapa difícil e complicada pelos alunos.

Rosa e Proença (2003) salientam que “a falta não é de base, mas de continuidade, de seqüência que provoca o despreparo do aluno para atender às exigências acadêmicas da quinta série” (p. 217). Os alunos que ingressam no mundo da quinta série encontram-se sem preparo e sem base, tendo que lidar com desafios e responsabilidades que surgem como surpresas no seu cotidiano escolar. Domingues (1985) afirma que são dois mundos marcados por diferenças na estrutura, organização, conteúdos e práticas desenvolvidas em sala de aula. Essa passagem não é somente sair de uma série para entrar em outra. É também, e de forma bastante importante, a introdução de uma nova organização escolar. Segundo Leite (1993)

“ocorrem mudanças abruptas e radicais no processo de ensino desenvolvidos até a quarta série e o que se inicia na quinta. Tais mudanças são visíveis no planejamento e organização curricular, nos conteúdos e práticas de sala de aula [...], no sistema de avaliação, que é mais rígido [...] e, principalmente, no tipo de relação professor-aluno que se estabelece na quinta série” (p.40).

Cada professor, com um estilo de ensinar e um conteúdo específico a desenvolver (uma área definida do conhecimento científico), exige habilidades específicas de cada aluno. Surgem os períodos, somem os turnos. Os “trabalhinhos” são substituídos por testes e provas. Desaparecem os nomes e surgem qualidades que identificam alunos e professores (seja o “Sôro [sic] de Matemática” ou a “loirinha teimosa” da 52).

Além das alterações percebidas nas relações entre professores e alunos, pode-se identificar mudança nas relações entre escola e pais e alunos. Rosa e Proença (2003) colocam que os pais deixam de comparecer à escola. Eles mantêm, na opinião de professores, uma relação mais distante com o estudo do filho. Parece haver uma idéia de que na quinta série os alunos já podem se responsabilizar sozinhos pelo processo de estudo. Salientam, ainda, a existência de preconceitos, por parte dos professores, em relação à família dos alunos. Nas conversas que tiveram, puderam perceber que os professores percebem as famílias dos alunos desinteressadas, não comprometidas com a vida escolar dos

filhos. Essa atitude também pode indicar que os professores esperam que os pais auxiliem na formação dos alunos, como complemento às atividades propostas pela escola. No estudo realizado por Justa Neves e Almeida (1996) os alunos parecem satisfeitos com a ajuda oferecida pelos pais e os pais também se sentem colaborando de forma satisfatória na formação de seus filhos. As colocações dos professores podem, portanto, refletir a crença de que a escola, sozinha, não pode realizar com sucesso a tarefa de ensinar e educar seus alunos, bastante comum na sociedade contemporânea. Pode, também, indicar uma tentativa de não responsabilização somente do professor quando alunos não conseguem aprender e conquistar a aprovação para a próxima série.

Na quinta série, o papel que o professor se atribui é diferenciado dos professores até a quarta série. Essa definição deve-se em grande parte à formação específica que o professor vivencia. Muitos professores acreditam que seu compromisso é prioritariamente com uma área de conhecimento, tendo que ensinar o conteúdo relacionado a essa área. Com essa crença, o professor de quinta série reluta em lidar com aspectos psicológicos e sociais dos alunos (Rosa e Proença, 2003). Essas decisões influenciam todo o contexto de aprendizagem que surge nas relações de sala de aula. O professor, segundo Carrér (2000), serve como modelo para os alunos quando está se relacionando com eles. Seja um relacionamento num tempo longo (como o até a quarta série) como em tempos breves e interrompidos (como o que se configura na quinta série). A particularidade dessa função está no fato de que o aluno é o responsável por atribuir esse lugar a ele e acaba por buscar o seu apoio e

sustentação, não somente no plano do conhecimento, mas também apoio afetivo e social.

Junto às mudanças já descritas que envolvem a passagem da quarta para a quinta série, surge uma reorganização pessoal a fim de lidar com situações desafiadoras e instigadoras. Há um fio de alta tensão que se articula entre alunos, professores e pais que convivem na passagem. Ir da quarta para a quinta série aponta para a necessidade de um mergulho no novo, no desconhecido, onde o contato com jogos de poder-saber até então não visibilizados pela organização escolar passa a ser inevitável. Surge um campo de lutas e estratégias de sobrevivência nesse momento emblemático da vida escolar.

Bolzan (1994) afirma que “o processo de ensino e de aprendizagem são caminhos de dupla via, onde ambos participantes – professor e aluno –, através de interações sociais, constroem seu conhecimento” (p. 21). As interações entre eles permitem a vivência de novos patamares, construindo estruturas que superam a compartimentalização do ser humano, do seu saber e das verdades específicas. Desta forma o ser humano passa a ser visto em sua totalidade e a escola não é mais responsável por uma parte do desenvolvimento. Influencia e atinge o ser humano como um todo, um processo de devir que permite a vivência de desafios e novas fronteiras. O ser humano aprende nas interações que faz com seu meio social, com as pessoas e signos que o rodeia.

Ao olharmos para os alunos da quinta série vemos um grupo de pré-adolescentes. São pessoas que ingressam num momento de

crescimento acelerado, com mudanças físicas e hormonais que se refletem nos sentimentos e desejos. Carrér (1995) coloca que os alunos percebem que deixam

“os modos de representação e de ação que lhes davam segurança na infância para enfrentar a construção de uma nova organização em que necessidades provenientes da maturação, e novas exigências sociais não convivem com as suas interrogações sobre o que eles representam para os outros e para si mesmos” (p. 17).

Vivendo esse momento de alteração pessoal, os alunos de quinta série são apontados, pelo grupo de professores, como “agitados, indisciplinados, desorganizados e, ao mesmo tempo, imaturos, dependentes, inseguros e sem limites” (Rosa e Proença 2003, p. 219). O estudo realizado por Leonço (1997) afirma que a vida dos alunos da quinta série é uma “gangorra oscilante, recheada de atitudes transitórias, por vezes doloridas e muitas vezes indefinidas” (p.294-295). Dentre os inúmeros estudos que salientam as dificuldades que os alunos devem lidar quando ingressam na quinta série encontrei o estudo de Justa Neves e Almeida (1996) salientando o fato de que, do ponto de vista dos alunos que reprovaram na quinta série, esta não se apresenta como uma tarefa tão difícil.

O aluno sabe que na escola ele pode se constituir como um ser autônomo e percebe que ai adquire meios intelectuais de aprender e tratar a realidade social onde está inserido. Os desafios fazem parte da

vida. São encarados como esperados e despertam novas formas de agir do grupo de alunos que busca seu crescimento pessoal associado a uma instituição formal de ensino.

Porém o “problema da quinta série” é motivo constante de preocupação e queixas de pais e professores (Rosa e Proença, 2003). As situações de alterações de humor e confusão de foco características da pré-adolescência aparecem nas posturas e atitudes dos alunos. Essa instabilidade cria grupos onde a diversidade de jeitos de agir constrói impasses para a aprendizagem e um sentimento de incapacidade do grupo de professores e pais. Os alunos são cobrados a terem mais autonomia, assumirem mais responsabilidade em sua organização, porém essa é uma exigência a mais, que muitas vezes passa despercebida na enxurrada de preocupações que convivem na subjetividade do adolescente. Os alunos percebem a passagem para a quinta série como uma época de transformações e desafios. Para os pais e professores, é visto como um período de transição entre infância e adolescência. Mesmo desejando crescer e lutar por novas possibilidades, o aluno precisa lutar com a dor que esse crescimento pode trazer.

Uma passagem da quarta para a quinta série: o campo de estudo

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de olhar com mais calma para os reflexos desse movimento turbulento da passagem nas subjetividades que aí se encontram. O retrato do cotidiano

escolar que segue não é novo, pois retrata os relacionamentos característicos da escola com seus personagens e com o conhecimento. Convivi em sala de aula, sala dos professores, pátio e corredores. Conversei, formal ou informalmente, com alunos, professores, pais, diretores, supervisores e orientadores educacionais, personagens que, de alguma forma, estão relacionados com esse momento de passagem. Participei de reuniões com professores, direção, pais e orientação educacional. Acompanhei também o movimento que acontece no pátio e nos corredores. Durante 220 horas, que convivi nas escolas, colhi muitos registros que buscavam responder a uma pergunta principal: *Que modos de subjetivação se articulam na passagem da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental?*

Tinha a intenção de captar os movimentos que constituem as subjetividades dos que convivem nesse espaço emblemático de desenvolvimento. Queria saber: Como acontecem os modos de subjetivação nesse espaço emblemático da vida escolar? Se existe uma ruptura, como se lida com os efeitos dessa ruptura no jogo estabelecido entre professores e alunos? Que vestígios da passagem da quarta para a quinta série podem ser percebidos nas subjetividades de alunos e professores? O que caracteriza a passagem da quarta para a quinta série? O que acontece nela? Que modos de subjetivação estão aí se constituindo?

O trabalho tenta compreender o que acontece nesse momento da vida escolar e que marcas são produzidas nos alunos e professores nesse momento que “passa batido” aos olhos críticos da vida escolar.

Para isso foi necessário conviver com o cotidiano das escolas durante a passagem.

O estudo começou em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Porto Alegre. No primeiro contato com as direções das escolas, apresentei-me com psicóloga, mestranda da UFRGS, que gostaria de acompanhar as turmas de quarta série até a sua passagem para a quinta série. Conversamos que esse acompanhamento envolveria todas as pessoas e situações que dissessem respeito a esse momento. Poderia ter acesso à sala de aula, reunião de professores e de pais e manter contatos com a supervisão pedagógica, orientação educacional e direção. Combinei que faria visitas semanais às turmas e nesses momentos estaria à disposição para trocas com a escola. Até o final do ano de 2003, permanecia em cada escola cerca de uma hora e meia por semana, acompanhando o início do turno de aula e, quando convidada, participei de outros momentos de festas ou reuniões.

A primeira escola localizava-se numa zona residencial nobre de Porto Alegre, onde cerca de 400 alunos se distribuía nos turnos manhã e tarde. Era uma escola de ensino fundamental incompleto que tinha a intenção de estabelecer a oitava série nos próximos anos. Em função disso, a escola constantemente passava por reformas. Ela havia sido projetada para ter turmas da escola infantil até a quarta série. Suas salas eram pequenas e havia pouco espaço para os alunos maiores circulares. No pátio não havia árvores. Era um pequeno espaço onde as crianças eram estimuladas a fazerem atividades dirigidas ou conversarem. Ainda havia, no final desse pátio, uma cancha coberta onde

eram realizados as aulas de educação física e os eventos festivos da escola. Os alunos eram distribuídos nos turnos de acordo com as séries que freqüentavam: da educação infantil até a quarta série pela tarde e da quinta à sétima série no turno da manhã. Durante o tempo que realizei o trabalho nessa escola, acompanhei o turno da tarde, mais especificamente uma turma de 26 alunos que estavam na quarta série. Os pais freqüentemente estavam na escola durante a entrada das filas. Por segurança, tendo em vista que não havia outro espaço aberto e protegido na frente da escola, os alunos formavam filas no pátio atrás do prédio e os professores os conduziam para a sala de aula. A turma de quarta série estava sendo conduzida por uma estagiária. A professora titular tinha assumido a vice-direção da escola. Durante o segundo semestre de 2003, a professora titular assumiu a turma, porém como não conseguia conciliar as funções da vice-direção com a sala de aula uma professora contratada pelo estado assumiu a turma. De acordo com a diretora da escola, havia uma preocupação dos pais com relação à quinta série. Em função de trocas de professores e características das que vinham assumindo a turma na segunda e terceira séries, os pais avaliavam o desenvolvimento dos alunos como fraco e receavam sobre as conseqüências disso na quinta série. Em reuniões com os pais, durante a quarta série, a diretora da escola enfatizava que as deficiências seriam sanadas. No final do ano de 2003, a direção solicitou o meu afastamento das observações da turma. Segundo ela, os alunos estavam sendo bastante exigidos, assim como a nova professora. Em diversos momentos ela e a vice-diretora entravam em sala de aula para ter certeza que o trabalho estava sendo bem executado (garantindo que as crianças

estivessem bem preparadas para a quinta série). Afirmou que os alunos estavam expostos a muitos olhares e que gostaria de protegê-los nesse momento tão delicado de suas vidas na escola. O contato com essa escola encerrou após três tentativas de negociação com a direção da escola para poder acompanhá-los no ano seguinte, o que foi negado pela direção.

A segunda escola acompanhada localizava-se numa zona residencial de classe média. Abrigava cerca de 900 alunos, sendo de ensino fundamental completo. A grande maioria dos alunos morava no condomínio do qual o terreno para a construção da escola foi cedido (com o mesmo nome da escola). As séries eram distribuídas nos turnos da seguinte forma: pela manhã: Jardim nível A (duas turmas), primeira (duas), segunda (uma), quarta (três), sétima (três) e oitava (três) séries; e pela tarde: Jardim nível A (uma) e B (uma), primeira (uma), segunda (duas), terceira (três), quinta (três) e sexta (três) séries. Como características da escola é preciso salientar que havia uma grande área do pátio com árvores. As séries eram distribuídas em três prédios (um para a educação infantil, um de madeira e um de material). A educação infantil tinha uma área separada para brincadeiras ao ar livre. As aulas de educação física aconteciam em duas canchas (uma de vôlei e outra de futebol) que tinham sua ocupação negociada nos horários de recreio. Havia, ainda, uma área com bancos distribuídos nas sombras das árvores, onde alguns professores (poucos) levavam os alunos para trabalhar no pátio. A cancha de futebol (mais distante do prédio onde a direção se localiza) era denominada pelos alunos como “campo de ninguém” e lá, durante os períodos de recreio e troca de turno, “resolviam seus problemas” com colegas. Lá também era o espaço para namorar. A

escola era toda murada. Um pedaço desse muro era reservado para a pichação (através de combinações entre a direção e alunos, somente nesse espaço poderiam ser feitas marcas com spray nas paredes – no final de cada semestre a direção cobria as pinturas de branco, e novamente esse espaço poderia ser colorido – com essa combinação não se encontravam pichações em outros espaços da escola). Além dos três prédios de salas de aula havia uma pequena instalação para o bar e cozinha. De acordo com a direção, este último prédio citado tinha sido conservado desde o tempo em que no local do condomínio havia um sítio. Era feito com paredes de barro e capim extremamente grossas. Os pais demonstravam confiança no trabalho que estava sendo realizado pela escola. Frequentemente vinham conversar com a diretora e com a orientação educacional. No relato das professoras, a Associação de Pais e Mestres da escola já tinha sido muito mais atuante. Foi através dela que muitas melhorias na Escola (como o prédio de material) foram conquistadas. Na fala das professoras se identificava uma intenção clara em “manter o nível de escola particular numa realidade de escola pública”. Havia uma preocupação em manter o grupo de alunos envolvidos com os estudos. Durante o ano de 2004, foi proposta uma nova forma de avaliação que levava em consideração aspectos cognitivos e de comportamento. Os professores, alunos e pais foram apresentados a essa proposta (experimental) durante esse ano, para que, se aprovado, entrasse no Planejamento Político Pedagógico (PPP) da escola. Após ter interrompido o contato com a outra escola, refiz o contrato inicial com essa escola. Optei por não procurar outra escola em função do vínculo com essa segunda instituição e por buscar caracterizar esse estudo como

um estudo de caso (e não de múltiplos como pretendido anteriormente). Nesse novo contrato, passei a freqüentar a escola durante dois turnos por semana. Circulei nas salas de aula, nas reuniões de professores e pais de quarta e quinta e em outros espaços onde a direção também estava presente.

Tentando estabelecer o número de pessoas envolvidas nesse estudo temos cerca de 150 alunos, 15 professores, 10 profissionais ligadas ao campo administrativo ou pedagógico e 50 pais, que não identificarei por questões éticas. Utilizo o papel que ocupam como referência, indicando em qual grupo se inserem.

A primeira escola mostrou alguns jogos possíveis na organização e direção do ensino, senti não poder continuar o estudo naquele espaço. Já a segunda escola, por permitir, aparentemente, que eu tivesse mais acesso ao campo de contradições e ambivalências que circulam na escola permitiu-me sentir a complexa rede onde os sujeitos se inserem e constituem suas subjetividades.

BATALHAS EM (DE) MIM

Os capítulos anteriores apresentam uma forma de compreender a escola e a passagem da quarta para a quinta série. Durante os anos que trabalhei como psicóloga escolar em uma escola particular de Porto Alegre, acompanhei esse momento de passagem marcado por encaminhamentos ao SOE, desorientação de alunos e professores que pareciam viver numa espécie de areia movediça. Um momento onde não se tinha certeza se todos (alunos e professores) corresponderiam às expectativas da instituição escolar. Estava bastante conectada ao sofrimento que as alterações da passagem geravam nas pessoas, mas acreditava que aí aconteciam outros movimentos. Os problemas que se apresentavam e as dificuldades que pareciam precisar ser resolvidas deveriam se mesclar com vitórias e crescimentos. Mas, no espaço do SOE eu não teria acesso a isso. Precisava arriscar, mergulhar no território da quinta série mais próxima dos alunos e professores. Senti que era preciso sair da minha posição protegida no espaço da psicologia e enfrentar as situações concretas das salas de aula da quarta e quinta séries.

A melhor forma que descrever o que senti durante a experiência de pesquisar o campo da escola é utilizando a metáfora da batalha. Durante os últimos anos, construí estratégias de sobrevivência frente ao que se configurava em movimentos, mostrando-se através de diversas trilhas possíveis para desenvolver uma investigação. Quando penso que sempre há outra forma de ver o que estou vendo, de dizer o que estou dizendo, tenho que travar uma luta intensa comigo mesma para que o inquietante seja autorizado a produzir um texto, uma reflexão. Um olhar que transforme o campo de estudo em um espaço de criação e que impulse a aventura de estudar e escrever sobre a contemporaneidade.

Acompanhando a realidade escolar de duas escolas estaduais vi que jogos diferentes se articulavam entre os alunos, professores e pais. Convivi nesses campos por um ano – vi os alunos das turmas de quarta série sendo absorvidos no mundo da quinta série. Nos momentos dentro do ambiente escolar tentei estar aberta às intensidades que a vida escolar provoca nos que se aproximam dessa passagem. As falas foram minhas condutoras na tensão; os não-ditos foram meus ímãs em direção a novas possibilidades. Nessa corrente magnética deixei-me tocar.

Ao deixar-me tocar acabei me deparando com instabilidades em mim. Meu olhar era muitas vezes tendencioso, confuso. O foco precisou ser ajustado. Desejava questionar e lidar com a instabilidade. Mas, dei-me conta que esse instável tomaria conta de mim? Acredito que, desde o início desta aventura, esperava construir outros olhares, mas não imaginava que fosse tão doloroso abrir mão de alguns conceitos, que

de tão próximos, já estavam impregnados no meu olhar. Não digo que os botei fora, mas tive que trabalhar com eles. A complexidade foi ampliada, passei por momentos onde “perdia o controle”. Ou pelo menos sentia assim. Mas foi nesse “perder-se” que encontrei novas derivas para aproximar referenciais e descortinar outras potências no campo de lutas que surgia na minha própria subjetividade.

Parece forte. E é. Doeu. Sinto-me ainda tendo que curar feridas, olhando com atenção o que ainda se movimenta no meu íntimo. Nos últimos dois anos, cada autor, aula ou texto acionou um ponto: apertou, cutucou, torceu. Na aventura de abrir trilhas (que mesmo tendo sido trilhadas por outros autores, se tornam novas para mim), encontrei apoios e pontes frágeis, ao mesmo tempo em que percebi cipós que permitiam saltos nas encostas do caminho. Sinto que aproximações foram feitas e ainda estão se constituindo. Uso termos e conceitos que não imaginava usar. Doce ilusão do controle! É realmente no movimento e na instabilidade que encontro forças para respirar fundo e, mais uma vez, vestir a farda, separar a munição e entrar na luta.

Entre no cotidiano escolar sabendo que sua compreensão não seria de forma independente de meu olhar. O que não me dava conta é que se eu fosse capturar o dia-a-dia, também seria capturada por ele. Entrei na dança de ver, não ver, falar, não falar, “com-viver” e percebi que não controlava o que via, o que falava, o que sentia. Nem o tempo diminui a sensação de estar abatizada num canto, sem saber por onde começar a mexer no novelo que constitui as pessoas na escola. E não só a elas, mas a mim também – isso se torna cada vez mais evidente.

Mas que ferramentas eu me apropriei durante a batalha travada na construção desse estudo? Foram teorias, conceitos, paradigmas. Teorias que serviram como lentes e lupas na tentativa de detectar rupturas e modificações nesse momento específico. Termos que indicavam sentimentos que vinha percebendo e que propiciavam o entregar-se à aventura da curiosidade. Conceitos já conhecidos ou recém descobertos iam possibilitando novos sabores e outros entendimentos da passagem.

Entrei num campo de forças e linhas que tensionam um território novo, sempre em construção. Entrei nesse espaço com lentes que capturam movimentos, visibilizam mudanças e propiciam novas construções. Foi preciso lidar com a serendipidade para acessar esse espaço de lutas. Serendipidade é a “arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indício que permitam reconstituir toda uma história” (Morin, 2004, p.24).

Conversando com professores, é unânime a colocação de que esse é um espaço da escolaridade que merece ser estudado. Pais enfatizam que esse é um espaço novo, que gera insegurança e alterações na organização da família em relação à escola e ao estudo dos filhos. Os alunos, por sua vez, pontuam as mudanças visíveis da passagem (troca de professores, períodos) e as avaliam como positivas, como desafios que desencadeiam novas possibilidades de ação, e porque não dizer, de novas subjetividades.

Trabalhando com Foucault, um dos teóricos que orientaram esse trabalho, compreendo subjetividade como um processo.

Constantemente, cada indivíduo mantém uma relação consigo mesmo com a finalidade de fixar, manter ou transformar sua identidade. Porém, esse processo é provisório e se estabelece através de uma série de procedimentos propostos e prescritos pela sociedade, limitando as possibilidades de construção de sua subjetividade.

Estive, portanto, atenta aos modos de subjetivação que surgem nesta passagem. Procurei explorar as formas como se constituem os sujeitos, inseridos em poderosas redes de saber/poder e jogos de legitimação, inseridos na cultura, que indicam como devem ser, o que devem dizer, quem pode dizer e é reconhecido como tal e como deve proceder (Eizirik, 2002).

Os sujeitos se constituem nas relações que estabelecem com outros, e essas relações são permeadas por jogos de poder e saber. Foucault salienta constantemente a importância de estarmos atentos aos jogos do poder. Aí encontramos um exercício de poder que é

“um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações” (Rabinow & Dreyfus, 1995, p.243).

Somente nessa rede de poderes é que construímos o que somos e o que iremos ser. Rede que envolve tanto o campo em estudo quanto quem dele se aproxima. O pesquisador influencia e é influenciado pelos modos de ação recorrentes na instituição. Maraschin (2004) apresenta a atividade de pesquisa como uma potência instituinte. Ir a campo e pesquisar põe em movimento o conhecimento, a intervenção e a autoria. Aí, são criados efeitos de subjetivação, possibilitando novas oportunidades de compreensão de um fenômeno plural, como o caso da vida escolar.

Os rigores da ciência tradicional (ou moderna), a certeza da verdade e a previsibilidade do presente e do futuro vêm sendo questionados. A ciência contemporânea, lidando cada vez mais com a contradição, a incerteza e a imprevisibilidade, desencadeia a revisão de toda a base de sustentação dos conhecimentos. Esse movimento tem permitido o acesso à vertigem do provável e do provisório. O conhecimento tem sido entendido como um campo de possíveis dentro de um momento histórico específico. A escola, sendo um campo onde paradoxos, abalos e rupturas constantes, passou a ser vista como um território que lida com a instabilidade. Ao utilizar essa forma de compreender o mundo escolar, precisei lidar com o pensamento complexo no percurso de elaboração desse estudo.

Segundo Morin (2004), a origem epistemológica da palavra complexidade diz respeito “ao que é tecido junto”. Portanto, existe complexidade “quando os componentes que constituem um todo são

inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo e entre o todo e as partes” (p.14).

Pode-se dizer que a Educação e a Psicologia sempre lidaram com realidades complexas e, com esse movimento da ciência, sentiram-se mais habilitadas para revisar suas metodologias, contemplando a diferença, a surpresa e o devir. Ao tentar-se lidar com a complexidade, muitos conhecimentos, considerados como “verdadeiros”, foram re-avaliados. Esse processo de questionamento permite que os conhecimentos sejam percebidos como construídos por homens, e se constituam em jogos de poder e saber. Através da análise das práticas discursivas e não discursivas que constituem regimes de verdade onde o sujeito se insere, pode identificar os dispositivos que possibilitam a construção de um corpo teórico, num determinado momento histórico.

Com a complexidade penetrando na construção da ciência, novos jogos foram acionados e novas linhas, iluminadas. Existem diversos aspectos da escola de ensino fundamental que permitem o acesso à complexidade. Linhas de força se encontram, possibilitando reflexos da multiplicidade nas práticas adotadas pelos professores ao longo do período escolar. Redes e novos se mesclam e constituem subjetividades que se afetam e se implicam mutuamente. Eu também senti necessidade de acontecer diferente, construir outros olhares, ousar e viver a experiência da pesquisa e pesquisar como experiência.

Utilizei, principalmente ao olhar para os diversos momentos de impasse que me acompanharam, uma frase de uma professora na escola:

- *“Eu amo a educação, não consigo me imaginar fazendo outra coisa. Acho que se nascesse de novo seria professora novamente”.*

Durante a vivência dessa batalha – que me sinto ainda travando – muito precisei crescer, acabei transformando meus pontos de vista em função do que ia vendo, sentindo e lendo. Sem esse movimento de luta, de *agon*, não percebo existir a possibilidade de criar e construir o novo.

Sim. Foram batalhas em mim. Lutas comigo mesma, com minha forma da ver, de sentir, de viver no dia-a-dia escolar. Doídas aprendizagens que me trouxeram também alegrias como aquela da criança que vira para a professora e, com os olhos brilhando, diz:

- *“Sôra, tu me ensina?”.*

Pesquisar é resultado de um certo modo de perguntar-se sobre o viver e, portanto, está intimamente ligado ao que senti, pensei e fiz enquanto estava envolvida na investigação científica. Maraschin (2004) salienta que “todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida” (p.105). Portanto, ao desenvolver essa pesquisa impliquei-me totalmente. Corri riscos, decidi não seguir alguns caminhos e selecionei outros. Selecionei teorias, que segundo Bornhein (1988), autorizam que um “ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor” (p. 89) tome conta do processo de investigação. É necessário selecionar teorias para conseguirmos ver, mas temos tempo de olhar a forma como cada um constitui esse olhar?

Temos condições de revisar nossas próprias lentes? A forma como vemos define nossa forma de conhecer.

Queiroz (1999) salienta que devemos desfazer a imagem de um pensamento reto, coerente e nos depararmos com os paradoxos que estão presentes no percurso do pensamento (e das falas por este desencadeada). Para este autor

“o pensamento se debate, passa por abalos e sismos até que uma saída, uma ‘emergência diferencial’, é encontrada. Do encontro não vem o repouso, mas a abertura de novas vias de exploração; os caminhos, porém, não conduzem a nenhum lugar prévio, nem estão para sempre abertos: ainda uma vez, o pensamento pode se descobrir enclausurado e silenciar” (p.10).

Se o pensamento, e, por conseguinte, as práticas, não conduzem a um lugar pré-determinado, é preciso acompanhar o movimento para se descobrir em que direções nos remeterão.

Segundo Cardoso (1988) o olhar penetra nos interstícios, nas frestas das extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. O olhar, de forma investigativa, é um olhar que procura, escava, fixa e fura. É um olhar que pensa e que se faz interrogação.

Dessa forma procurei lidar com as batalhas que surgiam em mim. Através da visão que possuía do cotidiano escolar, procurava direcionar meu olhar aos elementos que interagiam nos modos de

subjetivação. Aspectos que marcavam as subjetividades e deixavam rastros, vestígios que constituem a história de todos os personagens que lá se encontram.

O olhar é atento, tenso, alerta. Tinha a intenção de seguir os fluxos que se mantinham e os que se modificavam na passagem da quarta para a quinta série a fim de identificar algumas marcas que compunham os modos de subjetivação que aí afloravam.

A própria configuração da escola mudou ao tentar agir dessa forma. Procurei barreiras e limites, diferenças e vazios que alteraram a configuração que tinha o mundo escolar que vinha acompanhando durante minha prática como psicóloga escolar.

CONSTRUÇÃO DO “CALEIDOSCÓPIO”

Parar para pensar sobre o processo de subjetivação que acontece nessa passagem, se constituiu num exercício com a complexidade e a instabilidade da vida escolar. Na quinta série, surgem novos desafios em função dos diversos aspectos já descritos. Prestei especial atenção nos alunos que saem de um modelo de acesso ao saber para ingressar numa nova organização do conhecimento (com diversas metodologias). É nas atitudes dos alunos que se revelam as direções e os movimentos desencadeados pelos jogos que formam subjetividades.

Procurei capturar as práticas que vinham sendo construídas, suas alterações e manutenções nesse espaço de re-organização escolar. Identificando essa passagem como uma “invenção de uma ruptura da escolaridade”, consegui acessar a diversos movimentos que sempre compuseram a dinâmica escolar, e que estavam obscurecidos, não iluminados pelas linhas de força que lá se estabeleciam. Antes, causavam estranheza e eram rapidamente abafados pelas metodologias que se aproximavam do campo. Agora são entendidos como aspectos característicos dessa passagem e, com naturalidade, se inserem nas

redes de poder e saber que constituem alunos e professores. Práticas que buscam pontos de apoio, encontram ressonâncias e possibilitam a construção de um campo novo de conhecimento. Um campo que valoriza a criação, a vivência de desafios pessoais e de decisões autônomas.

Assim estive atenta aos modos de subjetivação através dos *vestígios que a passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental geram nas subjetividades*. Procurei alguns marcos e pontos de inflexão nos modos de subjetivação dos atores desse processo. Ou seja, busquei capturar “os rastros e sinais que marcam os lugares por onde se passa” ao ingressar numa nova estrutura escolar; “as marcas, os indícios, os restos visíveis ou resquícios” que se atualizam no processo educacional (Priberam, 2004). Vestígios não são fáceis de serem encontrados, é preciso atenção e envolvimento para que os movimentos que tensionam a vida escolar possam ser captados.

Com essa preocupação estive atenta às práticas que acontecem no dia-a-dia escolar envolvendo alunos, professores e pais. Procurei registrar, num mínimo de visibilidade possível, um quadro dessas práticas compreendendo que conjuntos distintos de elementos podem figurar em diferentes momentos da passagem (Foucault, 2004).

Foi extremamente difícil encontrar uma forma de transmitir para o papel a complexidade dos momentos que passei nas escolas. Queria manter o movimento que se faz presente na tensão que constitui a realidade escolar. Os diálogos, os efeitos, as palavras e códigos.

Cada vez que começava a escrever sentia-me condenando, encontrando justificativas, formatando, simplificando e encadeando. Queria pontuar a complexidade. Inventei recursos para traçar alguns pontos desse trajeto, não seqüencial, não evolutivo. Algumas falas se repetiam permitindo a captura de algumas linhas que apontam caminhos possíveis no processo de subjetivação na passagem da quarta para a quinta série.

Mas estava lidando com o estudo de um caso. Foi apenas em uma unidade escolar que debrucei minha análise. Um momento de passagem específico que, conforme orienta Godoi (1995), foi examinado de forma detalhada. Os dados na primeira escola foram utilizados, mas a dinâmica da passagem foi capturada, de fato, na segunda. Definindo a investigação feita como um estudo de caso, pretendo enfatizar que adotei uma metodologia que permitiu que se fizesse uma pesquisa empírica que investiga fenômenos dentro de seu contexto de vida real, situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são estabelecidas de forma clara e onde se utilizam diversas fontes de evidência” (Yin, 1991).

A melhor maneira de buscar as práticas que se engendram na transição para uma nova estrutura escolar foi convivendo com os personagens durante esse momento. Somente assim, acredito, foi possível aproximar-se da complexidade que aí se evidencia. Foi necessário escolher algumas estratégias de contato com a multiplicidade desse momento, que não é considerado tranqüilo ou contínuo. A complexificação dos processos que aí se desenvolvem e a indicação de alguns movimentos emblemáticos, onde práticas acionam recursos que

interferem no processo de subjetivação dos que convivem na escola, foram pontos de condução para a construção desse trabalho.

Não pretendi abafar a complexidade e transformar a passagem em algo contínuo e coerente. Procurei, seguindo Foucault (2003) considerar todas as diferenças, somando-as, valorizando as modificações percebidas a fim de saber o que aconteceu, o que se transformou, o que foi deslocado. Através das situações vividas por professores e alunos, tentei dar conta da diversidade que se pode identificar nos movimentos que se engendram no jogo escolar.

Venho apresentar uma aproximação à diversidade que se reflete nas subjetividades dos que convivem nesse espaço escolar. Professores, pais e alunos interferem no processo de construção subjetividade que ocorre no ambiente escolar. Entendendo subjetividade como um processo provisório, busquei capturar a relação de cada um consigo mesmo, que se estabelece através de uma série de procedimentos que são propostos e prescritos aos indivíduos em todas as civilizações, para fixar, manter ou transformar sua identidade (Eizirik, 1997).

Nas práticas que circulam na passagem da quarta para a quinta série, procurei manter a complexidade, o tecido que articula professores e alunos, saberes e poderes. Foucault (1999b) apresenta “jogos de verdade” como conjuntos de regras que produzem verdades; procedimentos que levam em direção a um determinado resultado. Permaneci, então, atenta às relações que se estabelecem entre o “código” que regula maneiras de fazer e a produção de discursos de verdade que servem de fundamento e princípio de transformações desses modos de

ação. Desta forma, o movimento da passagem em estudo pode mostrar os dispositivos que, ao mesmo tempo em que escondem umas, acionam outras ferramentas que constituem as subjetividades de todos os que lá se envolvem.

Como encontrar uma forma de escrever sobre a complexidade que, num primeiro momento, escapava sempre que tentava territorializá-la? Usando a imaginação, tentei aprender com as experiências; brincando com as palavras fui encontrando novas maneiras de contar o que pude perceber no movimento de passagem. Ao refletir sobre ela, vi que também eu estava vivendo um processo de subjetivação, sendo afetada por autores e conceitos que imprimiam em mim diferenças, desencadeando novos olhares. As marcas se produziam em mim. Fui explorando e construindo uma passagem, não só da quarta para a quinta série, mas para novas formas de operar sobre a realidade. Estava diante de novas possibilidades de relacionar-me com a escola.

Ao perceber as inúmeras relações entre os movimentos da escola e os movimentos que aconteciam em mim, tornou-se evidente a presença de múltiplos olhares e a impossibilidade de capturar todos os movimentos que aí se encadeiam. Na interação entre pais, alunos e professores, percebia o acionamento de diversas forças que tensionam os fios constituintes dessa passagem, marcada pela multiplicidade de olhares.

O contato com o dia-a-dia escolar permitiu realizar um zoom, um mergulho naquele cotidiano que passa desapercibido, descrito como banal, uma situação quase sem vida. Como registrar pontos desse

cotidiano, dessas relações multifacetadas, desse *continuum* de afetações? Como apresentar os diversos fios encontrados, dando visibilidade à tensão que os liga e às ambivalências que os movimentam? Enfim, como trazer o relato da convivência com práticas que se alteram, desencadeando diversos movimentos e novas possibilidades de constituição de sujeitos?

Busquei entrar em contato com fluxos, alterações e possibilidades que surgem nessa passagem. A tentativa de capturar as práticas que a compõem permitiu acesso a uma multiplicidade de movimentos, sentidos e sons que tecem a complexidade do mundo escolar. A passagem da quarta para a quinta série serviu como um visibilizador das práticas que se articulam e se sobrepõem ao longo de toda a vida escolar.

Os “vestígios” que essa passagem produz em alunos e professores foram marcas de atenção. Rastros e sinais que indicam os resquícios que se atualizam no processo educacional serviram de pontos de apoio na tentativa de compreender os jogos de verdade que tensionam a vida escolar. Por buscar um olhar para a diferença e para a instabilidade, linhas antes enfraquecidas (ou esquecidas) puderam ser visualizadas. O tecido que organiza a complexidade escolar foi observado através de seus fios, indicando, assim, os diversos jogos que compõem as relações nesse momento emblemático.

Para tornar visível o movimento desencadeado pelas novas práticas, comecei a organizar um quadro que buscava apresentar um panorama de ações. Práticas que constituem o “cotidiano” da escola.

Falas e situações que se complementam (e por vezes se contradizem), lutam entre si e se fortalecem. No movimento caótico entre essas práticas, foi possível ter acesso a alguns modos de subjetivação que possibilitam, a todos os que lá se encontram, espaços de criação e invenção.

Mas, organizar um quadro que mantivesse o movimento não foi fácil. Num primeiro momento passei a identificar linhas de força que as mensagens produziam. Em que direção iam, afetavam a quem e como. Surgiu então uma questão: Como dar visibilidade a essas mensagens e suas relações com o que aparentemente está desconexo? Como construir alguns entrelaçamentos entre os fios, articulando uma rede? Como possibilitar acesso aos modos de subjetivação que eram indicados nas práticas capturadas durante o estudo?

Decidi, então, após reler os registros de todo o período de investigação, selecionar algumas frases ou pequenos diálogos que traduzissem pontos de força (ou marcas) da passagem. Escolhi alguns fios que constituem um mapa das vivências de pais, alunos e professores. A opção por trazer frases ou pequenas interações teve o objetivo de salientar a riqueza que uma afirmação aparentemente sem importância desencadeia nas práticas, ao se ingressar num determinado jogo.

Tenho a intenção de apresentar um pequeno panorama dos movimentos que surgem no cotidiano escolar. Uma única frase pode tensionar diferentes fios, acionar diferentes dispositivos. Selecionei algumas que apareciam em diferentes momentos, ditas por diversas

peças e que chamavam minha atenção por pontuar rupturas ou permanências, indicavam barreiras a serem superadas ou desafios já vencidos.

Durante a elaboração inicial desse mapa acabei caindo em outra armadilha: a ênfase no negativo. Via saltando aos meus olhos os “problemas”, os aspectos que eram construídos pelas práticas da escola e bastante reforçados pela visão da psicologia clínica como “não desejados”. Tamanha era a força desse olhar que não conseguia encontrar nada positivo. Era como se uma lente que me levava a observar “o que não ia bem” estivesse limpa e outra que me permitisse observar “o que ia bem” estivesse embaçada. Mas a escola continuava existindo, seguindo seu percurso.

Para sair desse lugar de julgamento, comecei minha busca ao que estava funcionando através das rupturas. Fui atrás de mensagens que se excluem mutuamente (por exemplo: somente copiar o que o professor apresenta como certo e aventurar-se no mundo da invenção), mas que circulam nos mesmos espaços. A partir daí fui me aproximando de linhas de fuga, linhas que possibilitaram a captura de outros aspectos que se perdiam no primeiro momento. Certamente linhas diferentes das que estabeleci podem ser encontradas, mas procurei salientar algumas que mais me tocaram. Acabei por escolher falas que não se relacionam somente com a passagem da quarta para a quinta série, mas aí se apresentam de formas específicas.

Ainda tinha outros caminhos a trilhar. Precisava encontrar algumas formas de organizar essas colocações. Tentei, primeiramente,

salientar as personagens e separar as práticas relacionadas aos professores, aos pais e aos alunos. Porém, essa tentativa só evidenciou que as práticas existem na interação entre os grupos. Tentei, então, organizar as práticas de acordo com o momento onde foram coletadas (dando uma seqüência temporal ao relato). Essa segunda estrutura acabou gerando uma sensação de linearidade e artificialismo, um relato que não salientava a complexidade e dinâmica do processo. Organizei uma terceira forma de apresentação que enfatizava as alterações percebidas nos espaços da escola. Esse terceiro formato permitia falar dos três grandes grupos de indivíduos que circulavam na escola, mas não permitia a demonstração da ambivalência em suas atitudes. Essas três tentativas de percurso na escrita acabavam gerando uma perda de foco. Não conseguia atingir o objetivo que tinha me proposto: dar visibilidade à multiplicidade de práticas que se articulam na passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental, pontuando os modos de subjetivação dos atores envolvidos.

Voltei aos relatos mais uma vez, aos dados coletados sem triagem prévia. Voltei a me colocar em contato com o campo. Enquanto ia relendo o material, percebia que qualquer pequena alteração nas redes onde as frases surgiam gerava um panorama novo. Ligavam e acionavam outros entendimentos. Esse movimento tornava necessário outras formas de descrever as práticas que tinha à disposição. Foi percebendo a fragilidade nas mensagens que compunham os modos de subjetivação que surgiu a idéia de organizar um “caleidoscópio”. Percebi que uma fala aciona outras, interagem entre si e criam paisagens que sempre estão em movimento. Ao começar a traçar linhas entre as diversas falas

selecionadas é necessário escolher alguns elementos e muitas outras possibilidades de leitura ficam obscurecidas. Qualquer movimento gera uma mudança na paisagem e permite outras possibilidades de contar os acontecimentos da passagem. Com essa forma de olhar, acredito que a complexidade e a dinamicidade da escola foi mais contemplada.

Nas práticas do espaço escolar, coletei pistas sobre alguns modos de subjetivação. Mesmo utilizando diário de campo, registro oral (através de gravador) de situações que surgiam não verbalmente nos espaços escolares, conversas e entrevistas gravadas, observações em sala de aula e outros recursos, algo se dissipa e se dissolve; sons e silêncios nem sempre são captados, olhares muitas vezes se perdem. Essas frestas foram demarcadas pelos espaços em branco no caleidoscópio, como linhas de fuga em processo de contínuo devir. Considerando aspectos visibilizados e frestas nas práticas escolares, procurei articular as mesmas através do processo de acontecimentalização. Segundo Foucault (2003)

“a acontecimentalização consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de forças, as estratégias etc. que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. Ao tomar as coisas dessa maneira, procedemos, na verdade, uma espécie de desmultiplicação causal” (p.339).

Vários são os elementos que constroem a passagem em estudo como uma ruptura e que fazem alunos e professores se prepararem para um ano de dificuldades. Através da desmultiplicação causal consegui analisar a passagem enquanto acontecimento. Tentei dar visibilidade a alguns dos múltiplos processos que a constitui.

Observando as práticas em todos seus sentidos e intensidades, nos deparamos com uma realidade multifacetada. Espaços de combate e tensão que constroem a passagem com características específicas. Espaços de devir e de criação. A quarta e a quinta série encontram-se rodeadas de múltiplos sentidos, sons e formas que constroem um fluxo que atravessa e liga esses dois momentos da escolaridade. Espaços de idas e vindas, campos de lutas, que permitem a construção de uma vivência escolar não tão linearmente traçada.

As práticas são *polimórficas*. *Polimorfo*, que tem sua origem no grego - *polýs* (muito) e *morphé* (forma) -, indica a “propriedade que certas substâncias possuem de se apresentarem sob muitas formas” (Priberam, 2004), contendo os mesmo elementos em sua composição³. Dessa forma, quer-se manter presente no texto, as regras e procedimentos diversos que se estabelecem nos jogos de poder e saber que compõem a vida escolar. As práticas são, também, *polifônicas*. A *polifonia*, apresentando várias melodias independentes, marca os fluxos, indica ritmos, define espaços e possibilidades, construindo a riqueza da complexidade escolar.

³ É o caso do Carbono e do Diamante. Quimicamente é um só elemento que se apresenta de forma diferente na natureza.

Há, ainda, um campo *polissêmico* onde discursos se engendram em redes de significados diversos e uma palavra assume significados instáveis, de acordo com onde se encontram.

Ao analisar alguns dos fatores que influenciam a construção dessa passagem ocorre uma diminuição do peso causal. Em torno do acontecimento da passagem construí um “poliedro de inteligibilidade, cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído” (Foucault, 2003, p. 340).

Isso indica que o “poli” surge, também, nas formas de apreender a realidade escolar. O processo de compreender essas múltiplas faces encadeia, transforma e cria diversas possibilidades de entendimento da passagem e das práticas que lá se engendram. Foi preciso escolher leituras, selecionar dados e construir histórias. Outras leituras são possíveis. Essa é a riqueza de um poliedro: sempre desencadear outras possibilidades de compreensão da realidade. Construí, finalmente, um quadro com falas que indicam algumas possibilidades de acesso ao *poli* que constitui a vida escolar. Situações que se complementam, se contradizem e se fortalecem. Falas de pais, professores, alunos e demais personagens escolares que permitem o acesso ao processo criador e inventivo que produz as subjetividades dos que convivem nesse momento escolar.

É preciso enfatizar que quanto mais se decompõe a passagem da quarta para a quinta série mais é possível ver as conexões que se dão nela. Da mesma forma, se tornará viável construir relações de

inteligibilidade com o contexto escolar como um todo e indiretamente com os modos de subjetivação contemporâneos.

Nas páginas a seguir encontram-se as frases, diálogos e situações que pontuam as direções dos resultados desse estudo. A tentativa de articulá-las de forma única só faz empobrecer a dinamicidade do campo. Todas se articulam de forma rizomática.

O rizoma pode ser encontrado entre as coisas, no meio, nas frestas. O rizoma é composto por regiões contínuas de intensidades que vibram sobre si mesmas, sem ter uma direção determinada e que se conectam com diversos outros pontos, inclusive inesperados do mapa. O rizoma varia, se expande, conquista, captura, está em produção, sempre sendo construído; é desmontável, reversível, modificável, tem múltiplas entradas, saídas e linhas de fuga. O mapa, como rizoma, tem múltiplas entradas, possibilita acesso ao novo (Deleuze e Guattari, 1995).

CALEIDOSCÓPIO DA PASSAGEM

Legenda:

A4 – aluno 4ª série

A5 – aluno 5ª série

P4 – Professor 4ª série

P5 – Professor 5ª série

O – Orientadora Educacional

D - Direção

F5 – Familiares de alunos de 5ª série

P5 – Eles têm que ir sozinhos.

P5 – Vocês vão escolher um dos trabalhos...

A5 – E copiar de novo?

P5 – Não. Ninguém vai copiar nada!

P5 – Eu não dou pra isso.

P4 – Não é rap! Podemos fazer um rap num outro momento! Quero falar sobre os textos que vocês escreveram ontem.

Muitos de vocês pensaram bastante e fizeram textos muito bons! O texto do Hélio está muito legal. Fez todo ele em rimas. Depois posso passar no quadro e podemos colocar num ritmo. Daí pode ser rap. Não é?

P5 – A aula não é lazer, é obrigação!

D – A escola está sem supervisão. Por isso, cada um (professor) vai ter que fazer sua parte. Como já faziam.

F5 – Agora a minha filha está na quinta. Tens que ver como ela está preparada para essa série. Está super bem adaptada.

A4 – Agora a professora é como uma mãe. Depois não vai mais ser assim.

O – As realidades das salas de aula, grita que é preciso mudar. Mudar o que? Como? Abrir mão do que se sabe fazer e enfrentar o novo traz a insegurança, o medo, as dúvidas. Mas é preciso enfrentá-la.

P5 – Agora eles vão começar a levar a sério as aulas. A grande maioria foi mal nas provas. Eu pedi para os pais assinarem. Vou anotar que me mostrar a prova assinada.

P5 – A gente tem vontade de ser amigo, mas não dá.

Bilhetes em prova:
A5 – Sabe o Ricardo da turma 53? Eu quero namorar ele. Não conta pra ninguém, certo?
P5 – Pode deixar, segredo nosso!

P4 – Deu o maior bafafá, ontem, com os pais. Duas meninas saíram do colégio na hora do recreio e ficaram matando aula na praça aqui perto! Deu a maior confusão.

A4 – Ela [a professora] é diferente, mas também é legal. Nós tivemos que aprender o jeito dela; estamos aprendendo a gostar.

A5 – Eles fazem qualquer coisa para ficar fora da sala de aula. Nós não. Nós temos que estudar.

D - Criançice não! Assim eu vou levar vocês lá para o jardim de infância!

P5 – Procurem informações sobre a chuva ácida.
A5 – É trabalho? No caderno?
P5 – É uma pesquisa para construirmos um texto em aula.
A5 – É obrigado a fazer a pesquisa?
P5 – Quem fizer vai ficar bem na fita!

P5 – Aula não é assim! Sentem direito! Não pode levantar! Vocês já sabem que a minha aula não é assim. Só o professor fala e vocês vão ouvir. Só depois podem fazer perguntas.

A5 – Ela vai bater na mesa, quer ver? (a professora deu três pancadas na mesa)

A5 – Eu falei!

Inscrição no quadro verde feita pelos alunos:
Vamos ler na rua! Senão é greve de leitura.

MSV – movimento sem leitura

A5 – Sôra, porque não podemos ter aula na rua?

P5 – (silêncio)

A5 – Porque está frio!

A5 – Porque está tudo molhado!

A5 – Porque a gente não pára de pedir para ir na rua!

A4 – A educação física é toda organizada, não é essa de largar a bola e cada um faz o que quer.

P5 - *Eu não sou assim. Eu tentei ser mais pulso firme, mas daí eles não trabalhavam, não produziam. Eles já esperam que a minha aula seja algo mais livre, não tão sério. Eu só posso falar 5 minutos.*

P5 - *Eles são muito pequenos, e nós com outra cabeça querendo ir mais longe.*

A4 - *Eu estou louca que chegue a quinta série.*

P4 - *Eu quero cartazes bem criativos.*

P5 - *Essa é uma grande diferença na quinta. Nós não temos tempo de sentar ao lado de cada aluno para ajudá-los a fazer a atividade.*

P5 - *Esse ano, as turmas de quinta série são muito imaturas, têm muitas dificuldades em casa. As crianças não têm muito apoio.*

P5 - *Eu tenho que fazer esses exercícios com os alunos para que eles possam criar, possam inventar. Eu não os vejo preparados para isso.*

A4 - *Vai ser muito ruim. Vai ter coisas novas e eu não vou saber.*

P5 - *Só podem usar caneta azul ou preta.*

A5 - *Por quê?*

P5 - *Porque sim.*

P5 - *Eu sou professora de área e não tenho a mínima visão de currículo. E é difícil a gente enxergar a faixa etária deles.*

O - *Sei que o pessoal vai boicotar porque dá trabalho. Tudo que dá trabalho acaba ficando de lado.*

P5 - *Usem a imaginação! Vocês estão vendo que esse autor usou bastante!*

A4 - *Será que a quinta série é mais difícil?*

P5 - *Só disse isso porque eles estavam conversando muito, para dar um susto neles.*

P4 - *É bom sentir cansaço! É bom para irem se acostumando para a quinta série.*

P5 - *Eu não mando tema para a casa. Os pais acabam fazendo as tarefas pelos alunos.*

A5 - *Essa professora é uma bruxa! O professor, antes, dava as respostas, essa nem explicar explica.*

A5 - *Todo mundo está fazendo [a história em quadrinhos] sobre dengue. Eu quero ser diferente! Nós dissemos que íamos fazer. Pode ser mais difícil, mas vamos fazer.*

P5 - *Tem que ficar em sala de aula mesmo.*

P5 - *Já faz alguns anos que trabalho com a quinta série e sei que não é fácil escrever.*

P5 - *Não sei. Faz sozinho e coloca o que tu achas. Vocês têm que ter autonomia!*

P4 - *Eu quero coisas escritas pro vocês também. Não é só sair colando. Eu quero frases bem criativas! Vocês têm que tirar a informação do texto e escrever com as palavras de vocês. [...] Vocês podem fazer um mapinha e desenhar onde os índios se localizam. Fica bem criativo!*

P4 - *Vocês têm que começar a se preparar para a quinta série! Na quinta não vai ser essa moleza. Vocês sabem muito bem disso.*

A5 - *Toca um giz neles, sôra!*

P5 - *Se eu estou querendo respeito e colaboração, como vou tocar um giz neles?*

P5 - *O que é probleminha na quarta, dobra de tamanho na quinta.*

P5 – *Milagres eu ainda não consigo operar.*

P5 – *Nem todo mundo é igual!*

A5 – *Nas outras [aulas] os professores são mais rígidos, não dá pra bagunçar. A gente bagunça quando o professor deixa.*

P5 – *Não me interessa o que vocês estão usando para escrever, eu só quero que vocês tenham a matéria no caderno. Pode ser caneta preta, amarela, vermelha, azul, rosa, verde, pode ser até batom. Não me interessa.*

O – *Estamos pensando em encontrar uma outra forma de avaliar os alunos. Uma que não seja somente a nota da prova, mas que valorize as atitudes.*

A4 – *Não vai encher o saco. Quando a gente tiver cansado do professor vem outro.*

D – *Não te preocupa, quando ele chegar na quinta série os professores dão um jeito nele. Lá não tem essa de ficar passando a mão por cima como no currículo.*

P5 – *Parece que eles vêm para um clube social, encontrar amigos.*

P4; P5 e A5 – *Ninguém merece!*

P4 – *Gostaria de solicitar a ajuda de vocês nos temas que tenho passado para seus filhos. Não é uma ajuda igual a que se dava na primeira série, mas eles estão precisando da supervisão de vocês.*

P5 – *Porque precisamos ver isso que aconteceu há muito tempo? Nós precisamos ter essa aula para entender melhor o presente.*

P5 – *Eu tenho que salientar um aspecto que eu não gosto muito: a conversa. É importante começar uma aula com calma. A aula tem que ser tranqüila.*

A5 – *Sôra, do que é feito o soro fisiológico?*

P5 – *Não sei. Procura e me traz amanhã.*

A5 – *Eu vou ganhar pontos por isso?*

P5 – *Não sei. Vamos ver.*

P5 – *Que mania vocês tem de feio. Se os outros estão achando bonito é porque está bonito!*

P4 – *Vocês têm que entrar em acordo. Todos têm que fazer juntos e não um ir fazendo. Também não pode sair do grupo porque não aceitaram uma idéia.*

A5 – *Vir para a escola a gente gosta, não gostamos de vir pra aula! É diferente, muito diferente!*

P5 – *Vocês vão ser todos estilistas? Não inventem moda! Vocês têm que aprender a cumprir acordos.*

Estive em busca de espaços onde o desejo se move e produz novos pontos de relação, constrói estratégias diversificadas. Espaços que se opõem aos decalques, ao grafismo, ao desenho e que buscam o fluxo, a intensidade, a mudança, identificado como diferente na identidade. As linhas de intensidade apresentadas pelo caleidoscópio podem servir de canais condutores nessa empreitada em direção ao mapa. Segundo Deleuze e Guattari (1995):

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (p.22)

O acontecimento da passagem da quarta para a quinta série demarca o movimento dos corpos, é puro devir. Segundo Santos (2002), trabalhei com um vir-a-ser e a subjetividade passou a ser pensada como modos de existência, modos de ser produzido por agenciamentos coletivos de enunciação. O campo de produção de subjetividades é, então, composto por forças e fluxos. Intensidades que marcam e conduzem os modos de subjetivação na escola contemporânea.

Santos (2002) apresenta uma subjetividade social, produzida por agenciamentos coletivos de enunciação, articulados em poderosas redes de saber o poder. A subjetivação envolve, portanto, uma relação de forças consigo mesmo. Só é possível rastrear a subjetividade através dos efeitos

que o acontecimento imprime nas relações. Foucault (2003) afirma que o acontecimento “é efeito e consiste, tem o seu lugar, na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte, na acumulação, na seleção de elementos materiais” (p.16).

Atentando para os devires que redes de poder e saber produzem nas subjetividades, encontramos um campo controlado por aspectos éticos, práticas de liberdade. Para Foucault (1999b) a ética é a prática da liberdade, a prática reflexiva da liberdade.

As falas e situações apontadas pelo caleidoscópio nos fazem pensar que existem certas regras de circulação no contexto escolar. As pessoas – pais, alunos e professores – precisam conhecer essas regras de conduta ou princípios para constituir-se como sujeitos éticos. Eles estão implicados num jogo de verdade que envolve um conhecer-se e um cuidar de si. A ética está ligada ao jogo de verdade e o conhecer-se é indispensável para que o sujeito se forme.

O cuidado de si – a formação da ética do sujeito – implica relações complexas com os outros. Segundo Foucault (1999a) para cuidar bem de si, tem-se que escutar as lições de um outro (p.399). Ao agirmos de forma ética nos ocupamos de nós mesmos e dos outros. O poder que temos sobre nós é que vai regular o poder que temos sobre os outros.

Nas relações que encontramos na passagem da quarta para a quinta série vemos professores procurando conduzir os alunos no caminho do conhecimento e, em função disso, um tentava dirigir a

conduta do outro. Com essa tentativa de controle fica caracterizada uma relação de poder. Relação que é móvel, reversível e instável. O fator indispensável para que se constitua uma relação de poder é a constatação de que os sujeitos envolvidos nela são livres. Mesmo podendo ser encontradas em diversos níveis e sob diferentes formas, o poder só é exercido entre sujeitos livres. Somente a liberdade permite que os sujeitos tenham a possibilidade de resistência, indispensável à relação de poder (Foucault, 1999b).

Lidando com sujeitos livres e com um momento de instabilidade e reorganização escolar tentei utilizar uma estratégia que permitisse um descentramento sobre a existência de uma linha mestra condutora do processo. Deleuze e Guattari (1995) indicam que utilizando a imagem do rizoma na elaboração do método de investigação é possível o descentramento necessário para se trabalhar com “outras dimensões e outros registros” (p. 16).

Olhando o fluxo dos jogos de verdade que constituem as crenças em torno da passagem acredito ser possível encontrar alguns efeitos de poder que influenciam a formação de diversos modos de subjetivação. Foucault (1999b) afirma que “num jogo de verdade dado, sempre existe a possibilidade de descobrir algo diferente e de mudar mais ou menos uma ou outra regra, e inclusive todo o conjunto do jogo de verdade” (p.411). A escola, campo privilegiado da transmissão de conhecimento, transmite também mensagens consideradas verdadeiras. Quem diz a verdade? Segundo Foucault (1999b), somente indivíduos livres conseguem organizar-se para criar um consenso nas práticas que estão inseridos.

Práticas compreendidas como o “lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (Foucault, 2003, p.338). Frente a isso, todas as atitudes, posturas e crenças do mundo escolar estão articulando-se em regimes de práticas que conduzem o desenvolvimento das subjetividades de alunos, principalmente, mas de pais e professores também.

Analisar os regimes de práticas envolve observar as programações de conduta que vem sendo construídas historicamente nas sociedades. É necessário compreender as programações de conduta que indicam o que se deve fazer e o que pode saber. A escola, e mais especificamente a passagem da quarta para a quinta série, está inserida nesse regime e é regulada por ele. Poder e saber deixam marcas, rastos e vestígios nas subjetividades de todos os que ai se encontram.

Algumas dessas marcas estão capturadas nesse estudo. Uma investigação que não pretende esgotar todas as possibilidades de leitura e muito menos apresentar uma visão definitiva e pronta sobre os jogos de poder e saber que interferem nessa passagem. Através das práticas apresentadas através do caleidoscópio espero apresentar algumas possibilidades de articulação e compreensão das formas de subjetivação nessa passagem.

DO UNI AO MULTI

Como já foi apontado pela literatura, a maior alteração percebida na passagem da quarta para a quinta série é a transição para o modelo curricular de pluridocência.

Até a quarta série do ensino fundamental, um único professor é responsável pela construção de um projeto didático-pedagógico que encadeia todas as informações consideradas relevantes para aprendizagem do aluno. Nas turmas observadas, algumas professoras tinham a preocupação de demonstrar para os alunos que no ano seguinte existiria uma divisão entre matérias. Organizavam seu turno de trabalho em períodos (fictícios) onde se estudava português, matemática, ciências e estudos sociais, cada um com seu caderno e livro específico. A educação física e artes eram apresentadas como atividades extras e, caso a turma não se comportasse bem, poderiam ser substituídas por exercícios mais “relevantes”. Desta forma, apesar da troca do caderno dos alunos, a professora permanecia sendo uma só e facilitava a aproximação do conhecimento através de uma única forma, uma só opção metodológica de aprendizagem.

O jogo de poder que se estabelece até esse momento de escolaridade fala de uma articulação do saber sem contradições. Os alunos precisam entrar no jogo possibilitado pelas práticas da única professora que os acompanha, para construir uma forma de aproximar-se do conhecimento que deve ser transmitido na quarta série.

Sendo uma professora a ponte entre o aluno e o conhecimento (na estrutura formal de ensino) é fundamental que o aluno se sinta confortável e confiante na “responsável” pela sua condução nos caminhos do aprender. Para isso, primeiro é preciso “aprender a gostar” da professora. A fala apresentada a seguir enfatiza que o vínculo entre o professor e o aluno da quarta série é fator indispensável para a aprendizagem e para o acesso aos jogos de verdade responsáveis pelo desenvolvimento dos sujeitos que lá se encontram.

Nas duas turmas de quarta série acompanhadas, as professoras foram substituídas ao longo do ano. Um aluno, falando sobre a nova professora, colocou:

“Ela é diferente, mas também é legal. Nós tivemos que aprender o jeito dela. Estamos aprendendo a gostar”.

No momento dessa fala, a professora já tinha assumido a turma há dois meses. Percebi que o aluno achava mais importante conhecer a forma como ela se relacionava afetivamente com os alunos do que entender a forma como ela se propunha a ensinar.

Ambas as turmas passaram por um período de aproximação (“namoro”) entre professora e alunos. Tempo onde as professoras

preocupavam-se em conhecer os alunos, encontrar formas de se aproximar deles de forma afetiva, conhecê-los individualmente. Os alunos também procuravam entender como agir para um bom relacionamento na sala de aula. Aparentemente, o conhecimento entre alunos e professor é fundamental para que os primeiros confiem nas “verdades” que estão sendo apresentadas pela professora. A forma como as turmas de quarta série se relacionam com a aprendizagem é diretamente influenciada pelo que a professora acredita ser possível e importante conhecer.

A organização do plano de estudo pela professora faz com que ela use uma lógica única de aproximação com o conhecimento. Os conteúdos trabalhados se encadeiam de modo a evidenciar a seqüência do processo de ensino-aprendizagem. Eles são apresentados de uma forma estável, sem controvérsias. A professora organiza, escolhe o conteúdo e o transmite para as crianças de uma forma coerente, baseada em sua forma de compreender aquela matéria.

Em atividades em grupo, teoricamente práticas onde a professora deveria dar mais espaço para os alunos construir conhecimentos sozinhos, havia uma preocupação em indicar o que era o mais importante. Em diversas situações, as professoras circulavam nos grupos “sugerindo” o que deveria ser feito e o que deveria ser valorizado. No exemplo a seguir, apesar da intenção explícita de estímulo à criatividade dos alunos, a professora acaba por conduzir o trabalho de montagem de um cartaz:

“Eu quero coisas escritas por vocês também. Não é só sair colando. Eu quero frases bem criativas! Vocês têm que tirar a informação do texto e escrever com as palavras de vocês. (...) Vocês podem fazer um mapinha e desenhar onde os índios se localizam. Fica bem criativo!”.

O fato de uma professora ser a única responsável por organizar o conhecimento para os alunos faz com que qualquer sugestão ou indicação passe a ser considerada como “o melhor jeito”, a verdade, o jeito certo (e único) de atingir o objetivo proposto. Os alunos entram nesse jogo de verdade por confiarem na professora. Vínculo afetivo, portanto, está diretamente relacionado com a aprendizagem. Confiança e proximidade são elementos indispensáveis para o bom trânsito na quarta série do ensino fundamental.

O momento adequado para agir dessa ou daquela forma também é decidido pela professora. A criatividade dos alunos, por exemplo, só pode aparecer quando a professora considerar válido. Se for momento para outra atividade (que não envolva a criatividade), o aluno precisa aguardar e esperar a professora autorizar essa ou aquela atitude. Na situação em sala de aula, descrita a seguir, isso ficou evidenciado.

Durante o ensaio de uma música para apresentar da Semana Farroupilha, os alunos (enquanto copiavam a letra no caderno) alteraram o ritmo da música, transformando-a em rap. A professora interveio:

“Não é rap! Podemos fazer um rap num outro momento! Quero falar sobre os textos que vocês escreveram ontem. Muitos de vocês pensaram bastante e fizeram textos muito bons! O texto do Hélio está muito legal. Fez todo ele em rimas. Depois posso passar no quadro e podemos colocar num ritmo. Daí pode ser rap, não é?”

Essa forma de organização escolar é importante, pois possibilita a convivência com práticas envolvidas em uma opção pedagógica que mantém uma estabilidade, com vários pontos em comum. Um professor, de uma forma segura, permite o contato com áreas diversificadas do saber. Basta conhecer o jeito de uma professora e de um grupo de 30 alunos para iniciar na aventura pelos jogos do conhecimento. A professora não impede o crescimento dos alunos: ela auxilia-os a construir um jeito de estudar que servirá de apoio estável ao passar para a nova fase na escolaridade, a quinta série.

Ao entrar na quinta série, os alunos e professores sofrem com novos olhares avaliando suas práticas. Expectativas diversas, para não dizer opostas, começam a organizar as posturas e decisões dos principais personagens dessa passagem.

Professores e alunos se encontram no estranho mundo da quinta série produzindo sinais que, num primeiro momento sem sentido, vão criando forma, definindo espaços e atitudes que possibilitam novos devires, outros campos de possibilidades. Olhando para esta série, vemos os alunos se deparando com a realidade da pluridocência. O conhecimento escolar passa a ser transmitido por vários professores.

Desaparece a figura de uma professora mostrando para os alunos a divisão entre matérias. O aluno passa a conviver com o conhecimento compartimentado sem que isso seja problematizado pela dinâmica escolar. Cada professor tem formação específica na área que atua, seja português, matemática, ciências, geografia, inglês, história, ética⁴, artes ou educação física. A formação do professor acaba tendo influência direta na forma como conduz sua aula. É partindo dessa formação que os professores organizam suas aulas e definem suas opções didáticas.

Há, no dia-a-dia das escolas, falas sobre a troca de períodos atrapalhando os alunos, que demoram um tempo para aprender a lidar com os cadernos e trocas de materiais. Porém, além dessa reorganização de tempos, o estudante vivencia, a cada troca de período, uma mudança na forma de se relacionar com o conhecimento. De acordo com o professor presente, o aluno se encontra diante de um jogo específico que permite suas relações com o saber. O aluno se insere num jogo particular de relações com o poder e a verdade.

Como até a quarta série o vínculo afetivo entre professor e aluno tinha um papel chave na aprendizagem, percebi que os alunos procuram responder satisfatoriamente as demandas de cada professor. Na quinta série, entretanto, ele precisa se preocupar em conhecer vários professores e em menos tempo. Da mesma forma, o professor precisa conhecer mais alunos (não tem somente uma turma para atender) num

⁴ Disciplina elaborada pela escola em estudo em substituição à religião. Foi ministrada por professores de português e educação física, conforme a carga horária disponível.

tempo bem menor do que o professor de quarta série. Cada período é o momento onde alunos e professores precisam encontrar instrumentos úteis para atingir as expectativas esperadas nesse nível de ensino (tanto a nível cognitivo quanto afetivo).

Começa a existir a possibilidade de convivência com os múltiplos jogos constituídos nas opções didáticas de cada professor. Essa diversidade se reflete no processo de subjetivação dos alunos e dos professores. Ambos passam a se constituir através de novas redes de poder e saber e outros jogos de legitimação que não vinham sendo acionados até esta série.

Através do trabalho com diversos professores, alunos passam a perceber que utilizam parcialmente seus recursos, de acordo com as expectativas que os professores depositam nele. Existem jogos de legitimação que indicam como devem ser, o que deve ser dito, quem pode falar e o que, como devem proceder que variam conforme o professor que está assumindo o grupo de alunos.

Cada período aciona determinadas práticas de autotransformação, espaços onde cada um age sobre si em busca de elaboração, transformação e ascensão a um determinado modo de ser (Foucault, 1999b). Todos os professores querem ensinar, formar o aluno e facilitar o contato com os conteúdos que consideram relevantes para a vida cotidiana desse. Porém, os caminhos que escolhem para chegar a esse objetivo são diferentes, podendo ser inclusive, opostos.

O aluno precisa dar conta de mensagens contraditórias entre as práticas dos diversos professores que lidam com ele na quinta série. Práticas, que muitas vezes se apresentam em oposição, articulam-se de formas paradoxais. Os exemplos a seguir salientam situações contraditórias que alunos vivenciaram nas primeiras semanas de aula na quinta série. Situações, capturadas através de indícios e que deixam marcas nos modos de subjetivação dos alunos que aí se encontram.

Indício: Não há mais um norte (a professora), mas múltiplas possibilidades. Há que se escolher e se responsabilizar por essas escolhas.

Um professor diz:

- *“Só pode usar caneta azul ou preta”.*

Um aluno procura saber por que e recebe como resposta um breve:

- *“Porque sim”.*

O sinal toca indicando a troca de período. Um novo professor assume a turma. Começa a aula e o professor pede para os alunos copiarem o texto que está colocando no quadro. Um aluno pergunta:

- *“Só caneta azul ou preta, não é?”*

O professor responde:

- *“Não me interessa o que vocês estão usando para escrever, eu só quero que vocês tenham a matéria no caderno. Pode ser caneta preta, amarela, vermelha, azul, rosa, verde, pode ser até batom. Não me interessa!”*

O aluno tem sua base de certezas totalmente sacudida. Precisa encontrar novos recursos que possibilitem o crescimento em direção à escolha pessoal quanto a qual orientação seguir e quais atitudes tomar em cada aula que assiste. O aluno precisa reavaliar as regras do jogo, responsabilizando-se por suas decisões. Precisa aprender a lidar com a incerteza, com a instabilidade e com a imprevisibilidade.

No início da quinta série, enquanto os alunos ainda não têm clareza sobre as práticas de cada professor, foi percebido que freqüentemente eles adotam o jeito proposto pelo primeiro professor nos demais períodos. Somente num segundo momento, se tornam claras as diferenças e surge a chance de comparar os professores. Essa possibilidade de avaliar como se deve agir em cada momento se revela na fala de um aluno sobre a bagunça na sala de aula:

- *“Nas outras [aulas] os professores são mais rígidos, não dá pra bagunçar. A gente bagunça quando o professor deixa”.*

Os alunos, ao conviverem com uma pluralidade das opções didáticas de cada professor, passam a construir um espaço de maior responsabilidade e autonomia para sua caminhada nos diversos campos do conhecimento. Precisam encontrar formas próprias de conseguir

atingir os objetivos propostos por cada professor, e para isso, freqüentemente, adotam práticas sugeridas por outros professores (incluindo, aí, as professoras que os acompanharam na quarta série).

Os alunos sugerem posturas tomadas por alguns professores como alternativas para a resolução dos problemas vivenciados na sala por outros professores. O exemplo que segue aconteceu durante um dia em que os alunos estavam muito agitados e a professora tentava conseguir a atenção da turma falando sobre a matéria que estavam estudando. Como um grupo pequeno não parava de conversar, uma aluna tentou ajudar a professora, sugerindo uma prática adotada em outros períodos. Disse:

- *“Toca um giz neles, sôra!”*

Porém a professora argumentou:

- *“Se eu estou querendo respeito e colaboração, como vou tocar um giz neles?”*

Essa situação evidenciou que as duas professoras (a que estava em aula e a que se utiliza dessa prática) avaliam de formas diferentes a atitude de tocar giz nos alunos. Também permitiu que a aluna percebesse as regras, tendo mais ferramentas para resolver seus problemas.

Outras áreas de interferência

Os exemplos até aqui se referem a situações relacionadas ao manejo das turmas no cotidiano escolar, à organização e combinações básicas para conduzir aulas. Porém, alterações podem ser percebidas num outro nível: nas formas como o professor lida com o conteúdo que pretende ensinar.

INDÍCIO: copiar ou criar, por onde se anda?

Cada professor, de acordo com a matéria que irá desenvolver no período com a turma, tem expectativas diversas quanto à postura dos alunos. As duas colocações a seguir mostram pólos opostos de um contínuo onde os professores se distribuem. É importante salientar que os professores não estão rigidamente posicionados em um lugar definido. Todos transitam ao longo do contínuo, por vezes mais próximos de um pólo, por vezes de outro.

A primeira fala aconteceu em sala de aula. A professora, dirigindo-se para os alunos, disse:

- “Aula não é assim! Sentem direito! Não pode levantar! Vocês já sabem que a minha aula não é assim. Só o professor fala e vocês vão ouvir. Só depois podem fazer perguntas. Tem que sentar em casa e estudar. Agora é só ouvir! Tem que ouvir! Se ouvirem bem, não precisa

estudar muito em casa. Não é difícil, desde que se entenda e se ouça”.

Já a segunda fala aconteceu na sala de professores, em conversas sobre o planejamento que estava sendo realizado pela professora:

- “Eu tenho que fazer esses exercícios com os alunos para que eles possam criar, possam inventar. Eu vejo que eles não estão preparados para isso”.

Os alunos, numa troca de períodos, são exigidos a mudar radicalmente sua relação com a aprendizagem. Num período copiam, no outro criam. Não se sabe qual maneira de agir será mais eficaz na sua vida “fora da escola”, mas o aluno transita neste contínuo e constrói sua forma de relacionamento com o conhecimento através desses paradoxos e instabilidades. Passa a ser integrante de um espaço de lutas, onde, travando batalhas internas, constrói seus recursos para se aproximar dos diversos campos de saber.

O referencial que cada professora adota passa a ser compreendido como *uma* forma de compreender e lidar com o conhecimento. Nesse sentido, há uma diversificação de práticas que permitem o contato com a experimentação e com a diferença. Nos trabalhos em grupo ou em aulas expositivas, as orientações do professor não têm mais a característica do “certo”. São as expectativas daquele professor frente a uma tarefa. Falas como:

- *“Vocês vão ser todos estilistas? Não inventem moda! Vocês têm que aprender a cumprir acordos. A professora pede uma coisa, vocês não têm nada que inventar moda!”*,

e

- *“Usem a imaginação! Vocês estão vendo que esse autor usou bastante!”*,

possibilitam aos alunos a vivência de paradoxos e a sensação de serem capazes de lidar com essas diferenças. Percebeu-se que se a professora diz “criem”, alguns alunos buscam apoios em modelos (mesmo que sejam os colegas) sem a autorização formal da professora. Da mesma forma, quando a professora diz “não inventem” é possível ver alunos fazendo diferente, pois “assim aprendem melhor”. Os alunos conseguem encontrar uma forma confortável para corresponder às expectativas dos professores, ao mesmo tempo em que se autorizam a encontrar uma maneira de estudar eficiente e que os deixe confortáveis.

Cada aluno tem a chance de escolher como construir seu espaço de aproximação com o conhecimento. Ao perceberem as diversas opções didáticas onde os professores se inserem, acabam por avaliá-las, encontrando aspectos positivos e negativos nas diversas práticas que surgem na sala de aula. Conversando com uma aluna, ouvi o seguinte “parecer” sobre uma professora:

- *“A professora é uma bruxa! Não deixa a gente nem levantar para esclarecer alguma dúvida. Ela começa a*

falar e diz que vai explicar depois, só que nunca explica. O que é bom nela é que ela dá todas as respostas, só tem que perguntar que ela diz”.

Os alunos constroem ferramentas para lidar com cada professor, aprendem a jogar de acordo com as regras propostas. As mensagens contraditórias apresentadas pelos professores, além de demonstrar a ambivalência das relações em sala de aula, possibilitam aos alunos encontrar alternativas para atingir as propostas apresentadas em aula.

O mesmo movimento se dá com os professores. O jogo desencadeado nas relações com os alunos faz com que busquem alternativas para levá-los a atingir seus objetivos. O instigante está em perceber que cada professor tem objetivos diferentes para seus alunos e cria expectativas diversas, baseando-se em sua própria formação e em uma lógica específica de aprendizagem. Alguns professores buscam alunos críticos; outros, alunos que repitam. A convivência com essas práticas diversificadas é uma possibilidade, até então inexistente na vida escolar.

Na passagem da quarta para a quinta série, portanto, o aluno sai do cuidado de um só professor, afasta-se de uma única forma de aprendizagem, para entrar numa lógica *estrangeira*, onde diversas formas de se constituir são possibilitadas. Entra em contato com campos diversos do conhecimento. Essa situação possibilita a articulação de alguns jogos de verdade específicos da quinta série. Alunos e professores constroem uma base onde o conhecimento frágil e dinâmico, possibilitador da experimentação de diferentes espaços de autoria, se faz presente. Criam locais onde é possível avaliar atitudes e propor movimentos a serem tomados com relação à aprendizagem.

Foucault (1999a) salienta que as diversas relações de poder, na articulação que constitui o corpo social, acabam por gerar um regime de verdade específico e vinculado aos objetivos que se deseja atingir. Na passagem da quarta para a quinta série, foi possível perceber a constituição de novas relações com o conhecimento e com a diversidade. Pela primeira vez, o aluno tem contato direto com professores com formação em diversas áreas do conhecimento. Essa alteração torna as práticas nas salas de aula uma oportunidade de contemplar a instabilidade, a contradição e a criação no cotidiano escolar.

Diversos aspectos que corroboram com a idéia de ruptura do processo de aprendizagem nessa passagem podem ser listados. Porém, esses mesmos elementos podem ser considerados como características, dando um novo tempero e proporcionando uma nova mistura composta por elementos antigos e novos. Existe sim, uma alteração na vivência escolar, mas não necessariamente uma ruptura. Focando nas alterações

nos jogos de saber e verdade que aí se articulam, percebe-se que a convivência com o múltiplo constrói uma base de possibilidade para o surgimento de novas subjetividades, auxiliam a constituição de espaço para a autonomia.

Para que a autonomia se efetive, os sujeitos precisam enfrentar o diferente, o instável. No ambiente escolar, essa instabilidade passa a ser vivenciada pelos alunos, a partir da quinta série, quando professores com formações em áreas teóricas diferenciadas convivem simultaneamente com um grupo de alunos. As trocas e comunicações nas inter-relações construídas na escola, a partir da quinta série, enfatizam a ruptura e a instabilidade que convivem na ciência contemporânea. O aluno se depara com um mundo onde verdades são sacudidas e derrubadas. Ao olhar-se para a complexidade presente na quinta série, fica evidente que as práticas valorizam a vertigem do provável e do provisório e o conhecimento passa a ser compreendido como um campo de possibilidades dentro do tempo histórico específico.

NOVAS POSSIBILIDADES...

Instabilidade, estranhamento e experimentação: os impactos da quinta série

Na quinta e nas séries seguintes o aluno é qualificado, classificado e punido a partir do que apresenta em sala de aula para o professor. Ele é avaliado de forma individualizada. Essas alterações acabam gerando uma série de reflexos no dia-a-dia dos alunos. Os estudos sobre a disciplina, desenvolvidos por Foucault, salientam alguns aspectos que aqui se fazem presentes de forma bastante evidente.

Ao estudar a disciplina, Foucault dá uma nova visibilidade para o exame. A prova se localiza no coração desta, por combinar técnicas de hierarquia que vigia e de sanção que normaliza (Eizirik, 2002). Segundo Wampler, Munsch e Adams (2002), alguns alunos podem experimentar pouco ou nenhum impacto nas suas notas, enquanto outros sofrem uma queda do rendimento no início da quinta série. Somente quando se percebem ajustados ao novo ambiente, conseguem ver que suas notas vão se recuperando.

A preocupação com as notas surgiu nos alunos acompanhados nesse estudo somente no final do primeiro trimestre de aula (quando

recebem o boletim e tem que mostrá-lo para os pais). Alguns se mostravam preocupados com as provas, por não saber como iam ser avaliados. Porém, até a aproximação da data de entrega dos boletins, essa é uma preocupação mais presente entre os professores e os pais. Isso pode indicar que a avalanche de novidades é tamanha que os alunos precisam de um certo tempo para se acostumar com tantas modificações e novas exigências.

Mas, o que se deseja construir na escola durante a vivência dessa passagem? Professores, pais e alunos se articulam em jogos que possibilitam um espaço de crescimento do aluno (com maior autonomia e responsabilização por seus atos), em cumplicidade e implicação que atinge todos os componentes.

Existe um campo de poder tensionado (ou melhor, represado) no cotidiano escolar. O pensamento linear, não problematizador, que há muito tempo vem comandando a ciência, impede que todos os personagens envolvidos percebam a força que aí se institui. As palavras que passam despercebidas no dia-a-dia escolar têm poder. O poder de relacionar pessoas, construir subjetividades.

O grande desafio que se impõe é superar o pensamento linear e iluminar um fluxo que engendra as práticas de uma forma complexa. Um espaço onde os desafios são vistos como apoios. Espaços que constituem sujeitos éticos e autônomos. Diversas práticas capturadas nesse estudo indicam momentos onde a complexidade desencadeia um espaço rico onde professores, pais e alunos desenvolvem capacidades particulares para experimentar a instabilidade e o novo.

Nos deparamos, assim, com uma complexidade de sons, movimentos, sentimentos, olhares e expectativas que constroem esse momento escolar. Penso em tempos e espaços, diferentes sentidos e direções que produzem os jogos que todos vivenciam no cotidiano da quarta e quinta séries. Optei, então, por fazer articular algumas falas que se desvelam nessa complexidade. Pensamentos que surgem de colocações, se articulam com práticas e compõem a complexidade da vida escolar. Desejo dar um mergulho em um pequeno detalhe da malha de práticas que compõe a complexidade da passagem. O foco está em momentos que estão sempre se relacionando com outros, mas que possibilitam novas leituras ao olhá-lo em detalhe. Pára-se o tempo para salientar um processo que acontece em turbilhão, que só se percebe estando conectado com o fluxo presente nas práticas escolares. Algumas falas em especial, percebidas no dia-a-dia escolar, servirão de guias dos momentos que surgem no cotidiano escolar.

Será que a quinta série é mais difícil?

Já na quarta série se percebe uma preocupação com o que vai acontecer na série seguinte. Colocações como:

- *“Será que a quinta série é mais difícil?”*,

feita por uma aluna, ou

- *“Eu me preocupo bastante com o que vai acontecer. Minha filha está na quarta e já fico pensando como vai ser o próximo ano”,*

dita por uma mãe, demonstram uma apreensão com relação ao ingresso na nova organização escolar. Os professores de quinta série também se mostram preocupados com os alunos dessa série, como indicado na frase:

- *“Eu sou professora de área e não tenho a mínima visão de currículo. É difícil a gente enxergar a faixa etária deles e não sei se atendo as expectativas deles”.*

Os alunos de quarta série, quando conversam sobre a quinta, indicam sentimentos ambivalentes frente aos desafios que irão enfrentar. Frases desde:

- *“Eu estou louca que chegue a quinta série!”,*

até:

- *“Vai ser muito ruim. Vai ter coisas novas e eu não vou saber.”,*

são ouvidas na quarta série. Viu-se a composição de um contínuo de expectativas relacionada diretamente ao que é apresentado pelos discursos de professores, pais e outros alunos – que já tiveram contato com pessoas que convivem na quinta série. Falas de alunos referiam que ter vários professores e diversas matérias iria exigir mais

responsabilidade deles. Essa expectativa era confirmada, principalmente, por falas dos professores da quarta série. Falas como:

- “Pessoal, vou dar uma revisada bem rápida. Vocês têm que começar a se preparar para a quinta série! Na quinta não vai ser essa moleza! Vocês sabem muito bem disso!”.

Misturavam-se com afirmações semelhantes à:

- “Lá [na quinta série] não tem essa de ficar passando a mão por cima [do aluno] como no currículo”.

**Vir para escola a gente gosta, não gostamos de vir para a aula!
É diferente, muito diferente!**

Para os alunos de quarta série a escola é uma unidade (um espaço único). Vir para a aula e para a escola é a mesma coisa. Entretanto, os alunos de quinta série percebem a escola e a aula de maneiras distintas. Cada um desses espaços assume um significado próprio.

Até a quarta série, o aluno está sempre “sendo cuidado” pelo seu professor, que é o responsável por tudo que ele fizer. A situação descrita a seguir enfatiza essa vigilância constante dos alunos. Na sala de professores, comentavam o que tinha acontecido com duas alunas da quarta:

- *“Deu o maior bafafá, ontem, com os pais. Duas meninas saíram do colégio na hora do recreio e ficaram matando aula na praça aqui perto! Deu a maior confusão!”.*

Alguém, provavelmente a professora da turma, percebendo a ausência das meninas, procurou localizá-las e acionou os pais. Pais e professores conversaram sobre a atitude e combinaram as conseqüências diante da atitude das alunas (suspensão de três dias).

Essa prática se modifica na quinta. Os alunos percebem que é possível ficar na escola sem um adulto responsável por eles. É bastante freqüente a combinação de encontrar amigos no turno inverso da aula ou permanecer na escola durante períodos vagos. Ao longo do ano, os espaços “aula” e “escola” passam a ser avaliados de forma distinta pelos alunos da quinta série. Vários diziam:

- *“Vir para escola a gente gosta, não gostamos de vir para a aula! É diferente, muito diferente!”.*

Ao perceberem claramente a possibilidade de não existir uma pessoa responsável por seus atos em todos os minutos, a escola passa dar conta de outras expectativas que não só o de estar em sala de aula aprendendo. Uma professora de quinta série chegou a verbalizar:

- *“Parece que eles vêm para um clube social, encontrar amigos”.*

Eles fazem qualquer coisa para ficar fora da sala de aula. Nós não. Nós temos que estudar!

A diferenciação entre o espaço da escola e o da sala de aula gera diferenças na forma como os alunos percebem as atividades propostas pelos professores. Como para os alunos da quarta todas as atividades que acontecem na escola fazem parte da aula, a aula de educação física e atividades fora da sala de aula são consideradas “atividades livres”. Um aluno da quarta, baseado em informações de alunos da quinta série, afirma:

- “Parece que todos jogam vôlei. A Educação física é toda organizada, não é essa de largar a bola e cada um faz o que quer”.

Vários alunos se mostram preocupados, pois, ao perceber que a educação física na quinta série é “coordenada pelo professor”, têm a impressão de não existir mais tempo onde cada um possa fazer o que quiser. Seguindo a lógica criada pelos alunos da quarta série, na aula de educação física a “sala de aula” se transfere para o pátio e o professor coordena o espaço e define os ritmos. Os alunos seguem orientações e executam as atividades para “aprender” como se joga.

Esse sentimento muda ao falarmos com os alunos da quinta série. Acredita-se que, por perceberem que podem circular na escola sem a tutela constante de um professor, os alunos de quinta série percebem que o professor tem controle sobre a sala de aula e sobre a aprendizagem. Nos outros espaços (pátio e corredor), os alunos têm

maior autonomia. A fala de uma aluna de quinta série, enquanto observava um grupo da quarta série ensaiando para uma apresentação no dia das mães, evidencia essa compreensão:

- *“Eles fazem qualquer coisa para ficar fora da sala de aula. Nós não. Nós temos que estudar!”.*

Os alunos de quarta série sentiam-se em atividade de aula, mas os alunos de quinta entendiam isso como “não aula”. A diferença entre os espaços de pátio e sala de aula é ainda enfatizada pelas solicitações para ter aula no pátio que poucas vezes são atendidas pelos professores. O espaço “fora da sala de aula” passa a ser, para os alunos de quinta série, um lugar onde se encontram amigos. Ao solicitarem aula na rua, sentem-se mais a vontade para conversar e agir de forma mais espontânea.

Raramente, os professores de quinta série organizavam atividades fora da sala de aula, prática que acontecia bastante na quarta. Os professores de geografia e ciências organizaram um passeio para os alunos de quinta série: um filme que integrava esses conteúdos. Comentavam que as crianças não aproveitaram nada do filme, só conversavam, comiam e passeavam como se tivessem ido ao shopping. Afirmaram se arrepender de fazer atividades desse tipo:

- *“Tem que ficar em sala de aula mesmo!”.*

Quando a gente tiver cansado de um professor vem outro!

Durante toda a quarta série, era bastante enfatizado pelos professores que a existência de períodos poderia ser um fator que dificultasse a organização dos alunos. Os alunos, entretanto, conseguiam ver pontos positivos e negativos nessa prática. Baseados em experiências pessoais ou de colegas, os alunos de quarta série diziam:

- “Eu acho que eu não vou me acostumar. Por exemplo, se uma [professora] se chama de Carolina e a outra de Andréia. Eu vou acabar chamando a Andréia de Carolina. Tu vai ver só!”

ou

- “Não vai encher o saco. Quando a gente tiver cansado do professor vem outro. E se ele nos mandar para a direção a gente pode ficar mais tempo na rua. Vamos pro pátio brincar”.

A troca de períodos, de uma forma geral, era vista como um desafio a ser enfrentado pelos alunos. Os professores preocupavam-se com a dificuldade de organização do material se os alunos saíssem da sala na troca de períodos e organizaram-se para que isso não acontecesse. Um professor esperava em sala até a chegada do seguinte. O “espaço para respirar”, esperado por alguns alunos, era reduzido. Uma forma de romper com a regra era pedir para beber água ou ir ao banheiro. Muitos autorizavam a saída e os alunos tinham seus “minutinhos de folga”. Era, também, aí que os alunos tinham espaço

para emprestar, ou pedir emprestado, materiais para amigos das outras turmas.

A preocupação com saber os nomes dos professores foi rapidamente substituída por saber qual a matéria que esse desenvolvia. Surgiram então “o soro [sic] de história” e “a sôra de geografia”. Os professores também escolhiam características dos alunos para identificá-los. Ao longo do ano essa angústia foi diminuindo e os nomes foram sendo identificados.

Ninguém merece!

Essa frase foi ouvida na quarta e quinta série, dita por professores e alunos. O interessante foi perceber os diversos significados atribuídos a ela. Em alguns momentos, aproximava os envolvidos no discurso, em outros, afastava-os. Julgamentos ou risos circundavam essa frase.

Uma vez que essa frase chamou atenção foi quando a professora de quarta série, após ter tirado um aluno de sala de aula, disse a frase com tom de “não agüento mais estar aqui”. O aluno havia desrespeitado sua ordem e “*ninguém merece*” aturar alunos que não seguem combinações. O aluno chegou a retrucar que “*ninguém merece é ser injustiçado*”, mas essa fala não foi ouvida.

Na quinta série, essa frase apareceu em outras situações. Decidiu-se apresentar alguns exemplos que enfatizam a diversidade de sentidos que essa frase assumiu.

Na segunda semana de aula, a vice-diretora estava ocupando um período de matemática (já que a escola não tinha ainda professora responsável por essa matéria). No início do período percebeu que os alunos não paravam de conversar e disse que não iria “aturar” se os alunos tivessem a mesma atitude que tiveram na aula anterior (quando gritavam para ela sair de sala). Afirmou que tinha conversado com a diretora e que chegaram a conclusão que “*ninguém merece*” passar por aquilo novamente.

Num outro momento, uma professora vinha rodeada de alunos no corredor entre a sala de aula e a sala dos professores. Conversavam sobre namorados e estratégias das meninas para saber o que os meninos andavam fazendo. Quando uma aluna estava quase “dependurada” no pescoço da professora, para falar ao seu ouvido, essa, sorrindo, disse:

- “*Ninguém merece!*”

Alunos e professora riem e continuam conversando até a porta da sala dos professores.

Numa outra oportunidade, uma aluna utilizou a mesma frase. A professora tentava fazer um grupo de alunos parar de conversar e se envolver com a atividade proposta. Depois de várias tentativas uma aluna disse: “*Ninguém merece, né sôra!*”.

Não acho que tu estás mostrando que tens condições de ir pra quinta.

No final do ano, as professoras de quarta série mostravam-se preocupadas em “preparar” os alunos para a série seguinte. Elas apresentavam a quinta como uma série onde os alunos seriam bastante cobrados por professores menos tolerantes e mais distantes do que elas. A preocupação estava em desenvolver os conteúdos considerados pré-requisitos para freqüentar a quinta. A forma de verificação mais utilizada era a prova – mesmo a denominando “trabalhinho” – prática que se disseminaria na quinta série. Uma professora verbalizou:

- “Eu tenho um horror de coisas para corrigir! Tive que verificar como eles estão no conteúdo em função da quinta série”.

Outra preocupação era preparar os alunos para acompanhar os ritmos dos diversos professores. Conversavam que teriam que estar preparados para entrar no ritmo de cada um - salientando que, no geral, seria mais rápido do que o da quarta série. O segundo semestre da quarta série pareceu ser fundamental para a preparação para a série seguinte. Qualquer aluno que não parecesse comprometido com as atividades acabava ouvindo frases tipo:

- “Não acho que tu estás mostrando que tens condições de ir pra quinta”.

Agora a professora é como uma mãe!

A partir dos inúmeros cuidados e alertas em relação a nova organização do ensino, os alunos acabam construindo a visão de que

- *“Agora a professora é como uma mãe. E depois não vai mais ser assim”.*

Já começam a se preparar para lidar com professores que não estarão “disponíveis” para eles. Os professores de quinta série confirmam esse discurso através de colocações como:

- *“Essa é uma grande diferença na quinta. Nós não temos tempo de sentar do lado de cada aluno para ajudá-los a fazer a atividade. Eles têm que ir sozinhos”.*

Muitos professores enfatizavam que:

- *“Aula não é lazer, é obrigação!”.*

Indicavam que o espaço de sala de aula é o lugar onde os alunos devem estar disponíveis para aprender e não se envolver com conversas com os colegas sobre assuntos que não se relacionavam diretamente com o que está sendo estudado. As professoras de quarta série, muitas vezes perguntavam sobre as vidas particulares dos alunos, prática que acontece raramente na quinta série. Essa alteração nas práticas acaba tornando verdadeira a frase dita por professoras de quinta série:

- *“O que é probleminha na quarta, dobra de tamanho a quinta”.*

A diferença de expectativa entre esses dois grupos faz com que os professores cobrem comprometimento dos alunos. Isso dá a impressão de confirmar as colocações de que os professores de quinta série seriam mais exigentes. Com objetivos diferentes, os professores percebem-se lidando com um grupo imaturo, não preparado para a série. Frases como:

- *“Tu dá uma virada para o quadro e dali a pouco tem um grupo batendo figurinha!”*

e

- *“Eles são muito pequenos, e nós com outra cabeça querendo ir mais longe.”,*

demonstram que os professores não sentem que suas aulas prendem a atenção dos alunos ou não se sentem valorizados por eles.

Ele está sempre fazendo isso. Sempre matando aula, sôra!

Um maior sentimento de liberdade, vivido pelos alunos no espaço escolar, acaba invadindo a sala de aula. Os alunos sugerem alterações para os professores e correm o risco de não serem atendidos. Já na primeira semana de aula, essas práticas podiam ser percebidas.

Durante o segundo dia que tiveram aula de português, alguns alunos foram até a professora, dizendo:

- *“Sôra, Espera! Não começa a aula ainda que faltam muitos colegas. Não escreve nada ainda!”*

A professora os tranqüilizou afirmando que daria tempo para os colegas chegarem, mas que eles já deveriam ir abrindo seu material e se organizando.

O espaço “fora da aula” parece ser mais valorizado pelos alunos da quinta série. Sentindo-se com maior autonomia, os alunos sentem-se, inclusive, com a possibilidade de optar por esse novo espaço. Surge a possibilidade de “matar” as aulas que não são consideradas importantes pelos alunos, como demonstra a situação a seguir. No final do terceiro período, um aluno começa a guardar seu material e a professora pergunta:

Professora: O que é isso, não tem mais aula?

Aluno: Tem, mas de artes e inglês. Eu vou embora.

Professora: Mas é importante que tu fiques, são matérias como as outras.

Aluno: É muito chato, Vou sair.

Aluna: Ele está sempre fazendo isso, sempre matando aula, sôra. Nem liga!

Sôro, vale nota?

No meio do primeiro semestre, os períodos ainda eram fator de preocupação para os alunos. Existia uma tensão para conseguir terminar as atividades no tempo previsto pelo professor. A partir do momento em que os alunos sentiram-se capazes de dar conta da atividade no tempo estabelecido, começaram a dirigir sua atenção para a negociação dos aspectos a serem avaliados. Preocupavam-se com as notas de provas e trabalhos, como indicado na situação que segue.

Os alunos completavam um questionário. Faltando 15 minutos para o final do período, uma aluna perguntou:

Aluna: E se eu não conseguir acabar hoje?

Professor: Tem que acabar hoje.

Aluna: Vale nota?

Professor: (Confirmou que sim.).

Alunos: Muito? Quanto? 50? 10?

Professor: Não. Vale cinco – um ponto para cada questão.

Aluno: Porque não vale 10? Dois pontos para cada.

Professor: Não. Estou reservando mais pontos para uma surpresinha para vocês.

Aluna: É prova, né?

Professor: (Confirmou que sim)

Aluna: Sôro, o senhor costuma fazer prova surpresa?

Professor: Não.

*Aluno: Óbvio, se um trabalhinho assim já é difícil,
imagina se ele faz prova sem avisar!*

Os pais abandonam os filhos nesse momento importante!

A maior queixa de professores e de pais é que não há uma aproximação entre esses dois grupos. O aluno, que até então tinham sua vida escolar totalmente aberta para os pais pela professora, vê-se sem ninguém para fazer essa articulação. Não são permitidos movimentos para que os alunos repassem a responsabilidade de não fazer uma atividade a seus pais – os alunos são os primeiros responsáveis por todas as tarefas escolares. Os alunos ganham liberdade e autonomia. Para isso é preciso que alguém deixe o espaço livre. Os pais passam a ocupar outra posição no jogo escolar – são coadjuvantes acionados quando realmente o aluno não vai conseguir sozinho corresponder as inúmeras expectativas dos professores.

Os pais, mesmo preocupados em acompanhar os alunos sem ter um professor como referência, se preparam para dar mais autonomia para os filhos quanto à vida escolar. É esperado que pais de filhos pré-adolescentes ajam diferentemente do que pais de crianças menores. Há uma preocupação dos pais em não invadir a vida de seus filhos, que

começam a tomar conta de si. As práticas da escola, ao mesmo tempo em que valorizam essa atitude, passam a mensagem de que gostariam de terem os pais mais presentes na escola. Os pais mostram-se com vontade de participar da vida dos filhos, mas percebem que atrapalham se ficarem muito presente na escola. Acabam se afastando da escola, o que não quer dizer que dos filhos.

Até a quarta série, os pais eram considerados colaboradores ativos na aprendizagem dos alunos. Seguidamente, reuniões de pais eram convocadas e era solicitada a ajuda dos pais na educação dos filhos. A fala da professora de quarta série, num desses encontros, ilustra essa parceria:

- “Gostaria de solicitar a ajuda de vocês nos temas que tenho passado para seus filhos. Não é uma ajuda igual a que se dava na primeira série, mas eles estão precisando da supervisão de vocês”.

Essa supervisão, solicitada na quarta série, é vista de forma negativa pelos professores de quinta série. Nessa série, poucos professores enviam temas para casa, preferindo realizar atividades em sala de aula. A colocação de que *“os pais acabam fazendo os temas pelos alunos”* indica que, o que antes poderia ser visto como ajuda, agora atrapalha o crescimento do aluno. Os pais são convidados a assumirem um novo papel na aprendizagem dos filhos. A parceria dos pais aparece, na quinta série, quando estes são convocados a comparecer para receber o boletim e entender os motivos que justificam as notas de seu filho.

Os pais, no início do ano, tentavam encontrar uma forma de acompanhar seus filhos ao mesmo tempo em que tentavam permitir que esses se aventurassem no mundo da aprendizagem com maior autonomia. O que definia esses limites, na maioria das vezes, era o relacionamento entre pais e professores. No início da quinta série, alguns pais tentavam vir conversar com professores e normalmente eram atendidos. Se os pais queriam informações sobre as opções metodológicas do professor, isso era explicado. Porém, se os pais vinham justificar alguma atitude do aluno (como esquecer um tema ou trabalho), o professor ouvia a justificativa e dizia que iria retomar com o aluno. O que antes era resolvido somente entre professor e pai, agora passa a ter o aluno como personagem principal. Não basta o pai avisar que está ciente, o aluno precisa assumir a responsabilidade por seus atos. Desta forma, quando os pais percebiam que sua ida na escola não iria resolver o problema, diziam para os filhos retomarem diretamente com os professores, justificando e assumindo seus atos, e acabavam “saindo de cena”.

Não percebi, durante as observações na escola, um questionamento de que reflexos essas alterações poderiam estar gerando nos pais. Encontrei, isso sim, pais preocupados com a passagem para a quinta série, por compreenderem que seria uma nova fase onde seu filho seria ainda mais exigido.

Em diversas reuniões de professores de quinta série se ouviam frases como: *“A família abandona o aluno nesse momento difícil”* indicando que os professores esperavam alguma atitude dos pais. Porém,

os pais não estão tão despreocupados com seus filhos. A fala de uma mãe:

- *“Agora minha filha está na quinta série! Tens que ver como ela está preparada para essa série. Está super bem adaptada!”*,

pode indicar que os pais acompanham os alunos, porém, ao sentirem que os professores querem estimular uma maior autonomia dos seus filhos, podem fazer esse acompanhamento à distancia, afastando-se do contato com o professor.

Leonço (1997) afirma que a vida dos adolescentes na quinta série é uma *gangorra oscilante*, mudanças de atitudes, a experimentação de alterações de humor e o contato com diferentes professores permite ao aluno construir novas formas de relação com o conhecimento, sentindo-se responsável por sua ação. Com esse movimento, surge “um sujeito que, pelo menos afetivamente, já começa a demonstrar ‘reformulações’ diante do seu grupo familiar e escolar” (p. 294-295).

Essas reformulações podem indicar a necessidade de contato entre professor e pais. A possibilidade dos alunos assumirem as responsabilidades por seus atos pode desencadear um processo onde os alunos decidem sozinhos que atitudes terão na escola. Assim, os pais não ficam sabendo do que está acontecendo e os professores ficam sem apoio frente às atitudes que estão adotando. Isso desencadeia uma busca por apoio, simultaneamente, em paradoxo com a mensagem de “autonomia” dada fortemente pela escola.

Observando os “lugares de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão” (Foucault, 2003, p. 338) presentes na quarta e na quinta série, pode-se identificar o surgimento de práticas diferentes durante a quinta série. Eizirik (2001) apresenta a escola como um espaço de trocas afetivas e intelectuais, um espaço de socialização, desenvolvimento de potencialidades e de aprendizagem de regras culturais. Na passagem da quarta para a quinta série evidenciam-se práticas que compõem esse objetivo da escola. Elementos novos e antigos se re-arranjam, compondo uma nova paisagem no dia-a-dia escolar.

Em ambas as séries se encontram presentes atores, cenários e movimentos. O que, então, muda nessa passagem? A passagem da quarta para a quinta série é um momento onde novos elementos complexificam as práticas adotadas por professores, pais e alunos. A troca de períodos, os pais não sendo responsabilizados pelo estudo dos filhos, e, conseqüentemente, uma maior apropriação do processo de aprendizagem pelos alunos são algumas alterações que compõem esse momento escolar.

Com alterações como as apresentadas por essas práticas, pais, professores e alunos acabam encontrando outras formas de conviver. Ao entrar na quinta série, o espaço escolar passa a ser compreendido diferentemente. Não foi percebida uma sensação de abandono por parte dos alunos, e sim, a constituição de um espaço possibilitador de crescimento, de experimentação do novo. Um campo seguro para o desenvolvimento de subjetividades.

No grupo de professores se identificam concepções diferentes de aprendizagem ao compararmos o grupo responsável pela quarta série e o pela quinta. Justa Neves & Almeida (1996) salientam que é preciso reorientar a ação pedagógica, tornando a escola mais transparente, comunicativa e democrática, de modo a permitir uma participação mais efetiva, no seu cotidiano de todos os segmentos que a compõem. Alunos e professores se relacionam com o saber de forma nova ao ingressarem na quinta série. É fundamental permitir um questionamento das práticas estabelecidas, criando um campo maior para negociações.

Gostaria de salienta o fato de que o modelo curricular de seriação coloca o aluno frente a rupturas que não acontece de forma tão evidente no modelo de ciclos. Uma dessas rupturas é a passagem da unidocência para a pluridocência. Não realizei uma investigação nas escolas municipais por não encontrar descrita na literatura uma ruptura tão evidente quanto as encontradas sobre as escolas seriadas. Porém, enquanto identificava alguns fatores subjetivos interferindo na passagem, fiquei pensando se na passagem do segundo para o terceiro ciclo nas escolas municipais não poderiam ser identificadas algumas características semelhantes. Mesmo não tendo a ameaça de reprovação, os alunos passam a ter contato com professores de formações diferentes. Esses professores também constróem suas bases de ação em um conhecimento dividido, semelhante aos professores da escola seriada. Esse fato não desencadeia algumas práticas semelhantes na passagem para o ciclo final do ensino fundamental? Existe, nos ciclos, um campo diferenciado, que passa a exigir outras habilidades dos alunos, ou os professores reproduzem as mensagens que circulam na escola seriada?

No pouco contato que tenho com a realidade da escola municipal percebo que há diferenças e semelhanças entre as duas organizações curriculares. Um estudo poderia ser feito investigando essa outra forma de condução do andamento escolar.

A organização por ciclos já faz com que os alunos, desde a primeira série, convivam com uma característica de pluridocência. Acredito ser essa uma das principais diferenças entre as duas estruturas de organização escolar. Vários professores se revezam diante o grupo de alunos, apesar de ter um responsável pela turma. Na seriação os alunos convivem com um só professor até a quarta série. Na quinta série, passam a ter nove professores, cada um responsável por uma disciplina, uma parte do processo de aprendizagem.

Esse período de vida escolar, portanto, é sentido como uma época de transformações e desafios. Ao mesmo tempo em que simboliza o desejo de crescer, de lutar por uma nova identidade e expectativa social, faz com que o aluno tenha que lidar com a dor que esse crescimento pode trazer (Bossa, 2000). Embasando-se nas informações dadas pelos professores e pais de alunos da quarta série, cria-se uma atmosfera de preocupações em torno da passagem da quarta para a quinta série. Medos e angústias que os alunos de quarta série constroem sobre a quinta, se alteram no momento em que se dão conta que poderão sobreviver nessa nova organização escolar.

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA PASSAGEM DA QUARTA PARA A QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A idéia de investigar os modos de subjetivação que se articulam na passagem da quarta para a quinta série levou-me a trabalhar com conceitos que possibilitam o contato com o movimento e a complexidade. Conceitos como poder, dispositivos, saber, verdade e ética possibilitaram a compreensão de ações que compõem as formas que cada ser humano pode adotar na contemporaneidade. Gostaria de apresentar rapidamente cada um destes conceitos para articulá-los com alguns aspectos que mais chamaram minha atenção ao realizar esse estudo.

Início com uma questão chave para Foucault. A conceituação de poder veio permeando várias obras e construções feitas por ele. Rapidamente falando, poder é uma ação sobre ações dos outros, ações atuais e eventuais, futuras ou presentes. O poder incita, induz, desvia, torna fácil ou difícil, limita, amplia, torna mais ou menos provável. Ele afeta outras forças, faz agir e falar, e não ver e calar. É um conjunto de ações sobre ações possíveis, tendo como pressuposto inalienável a liberdade (Foucault, 1999b). Não se pode possuir poder, somente exercê-

lo. O poder se exerce em rede, como uma malha, num jogo de relações entre indivíduos livres, num espaço onde se pressupõe a possibilidade de resistência (Rabinow & Dreyfus, 1995).

Foucault (1999a), fala que múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam e constituem o corpo social. Essas relações estabelecem, produzem e mantêm um discurso verdadeiro sobre a sociedade. Existem alguns “blocos” na sociedade onde as relações de poder constituem sistemas regulados e com funcionamentos definidos, existindo uma concordância no modo de ação. Esse é o caso da instituição escolar. Nas escolas existe uma organização espacial definindo espaços de sala de aula e sala de professores, os lugares dos alunos e dos professores e a finalidade de cada ambiente. Esses espaços são permeados por regulamentos. Regras que estabelecem a vida interior, as diferentes atividades organizadas em cada um desses espaços e os personagens que ai devem se encontrar. Cada um tem uma função, um lugar e é depositário de uma expectativa multifacetada.

Esse bloco instituído das relações de poder na escola é percebido de forma diferente ao compararmos os personagens da quarta com os da quinta série. Não quero dizer que regras deixam de existir, mas se alteram permitindo que surjam novos espaços para alunos e professores, especialmente. Surgem outros papéis e solicitações que exigem mudanças nas formas como todos vinham agindo.

Por exemplo, a colocação da vice-diretora quando substituíra uma professora na quinta série:

- *“Criancice não! Assim eu vou levar vocês lá para o jardim de infância!”*

pode indicar que há expectativas diferentes para os alunos do jardim (que podem brincar) e os alunos de quinta série (que devem estar sempre preparados para aprender). Da mesma forma, a frase dos alunos da quarta série sobre os professores:

- *“Agora a professora é como uma mãe. Depois não vai mais ser assim”.*

indica uma alteração no papel do professor que é aceito e respeitado por todos. Cria-se um ambiente indicando que essas regras não podem ser questionadas ou alteradas. O professor da quinta não vai ser tão afetivo quanto o professor da quarta. Isso parece inevitável nas falas de pais, alunos e professores da quarta série e os próprios professores da quinta confirmam essa expectativa.

Cada personagem tem uma função, um lugar, um rosto definido que estão relacionados aos jogos de poder que circulam nesse espaço institucionalizado. Existe um conjunto de comunicações reguladas, como lições, questões, respostas, ordens, sinais codificados de obediência, marcas diferenciais de ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber. Há, também, uma série de procedimentos de poder, como vigilância, recompensa, punição e hierarquia. A integração desses mecanismos assegura o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos validados e esperados pela sociedade onde essa instituição se insere. A evolução dos personagens ao longo dessas

interações está relacionada diretamente com os jogos de poder que constituem o campo social (Foucault, 1995).

O poder, segundo Foucault (1995), mesmo se apoiando em estruturas permanentes, só existe em ato. Inscreve-se num campo de possibilidades que respeita as regras e modos de conduta na instituição que o abarca. São, portanto, relações de força e enfrentamento que vão estabelecendo os jogos de poder que se fazem presentes nas interações. Compreendendo dessa forma as relações de poder, a resistência e a reversibilidade tornam-se elementos indispensáveis à sua existência. A *luta* permeia todas as interações que se estabelecem como relações de poder (Foucault, 2003).

Assim, o poder só existe em cadeia, em movimento. O poder circula entre os indivíduos, e não pode ser apossado por alguém. Jamais está localizado em um espaço definido ou sob o controle de um só. O poder se exerce numa estrutura de rede, onde indivíduos e poder circulam permanentemente. Cada indivíduo está em posição de ser submetido a esse poder e também de exercê-lo (Foucault, 1999a).

O poder é produtor de subjetividade. Através de exercício do poder se estabelece um jogo de relações entre indivíduos e seus grupos. Um conjunto de relações que se induzem, e respondem umas às outras. Relações de poder se exercem através da produção e da troca de signos, e também de técnicas de adestramento.

Muitas vezes, ao utilizarmos a palavra adestramento surge uma sensação de que o poder é algo mau e deve ser evitado. Porém

Foucault (1999b) salienta que “não pode haver sociedade sem relações de poder, se as entendermos como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros” (p. 412). O poder incita, produz formas de ser na sociedade onde nos inserimos. Porém a relação de poder não age diretamente sobre os outros. Age sobre a ação e se articula sobre si e o outro. Assim ela é uma ação sobre ações eventuais, atuais, futuras ou presentes. O outro é reconhecido como tal e é visto como sujeito de ação. Diante de uma relação de poder, abre-se um campo de respostas, reações, efeitos e invenções.

Vendo as relações de poder na passagem da quarta para a quinta série dessa forma, podemos pensar que, mesmo os professores e alunos integrando um jogo de poder regulado pela instituição escolar (estrutura definida), surge um espaço de criação e constituição de individualidades que seguem regras gerais, mas não constróem um padrão único. As diferenças individuais são definidas pelas estratégias de combate que surgem no coração do poder. A insubmissão, ou “liberdade”, é um componente indispensável em qualquer relação de poder. É, também, fundamental na composição dos modos de subjetivação contemporâneos.

Através desse entendimento do poder, nosso foco se desloca. Ao invés de tentarmos encontrar quem detém o poder, passamos a procurar que elementos compõem os jogos de poder, quais dispositivos são acionados pelas tensões que compõem as relações no ambiente escolar.

Foucault diz que um dispositivo surge quando conseguimos isolar “estratégias de relações de força que suportam tipos de saber e vice-versa” (Dreyfus & Rabinow, 1995, p. 134). É a rede que se pode estabelecer entre os elementos de “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, etc.” (Foucault, 1982, p. 244). Ao estudar os dispositivos, Foucault tenta demarcar a natureza da relação que pode existir nesse conjunto. Entre os diversos elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo que tem a função principal de responder a uma urgência, estando, assim, vinculados ao momento histórico onde surgem.

Deleuze (1990) apresenta o dispositivo como um conjunto composto por linhas de diferentes naturezas que seguem direções diversas, formando processos sempre em desequilíbrio. Cada dispositivo ilumina alguns aspectos, torna válida uma ou outra linha de discurso, constituindo verdades. O dispositivo tem uma função de fazer ver e falar, assim como não ver e calar. Através de dispositivos, alguns “jogos de poder” e “regimes de verdade” são salientados, enquanto outros são obscurecidos. Foucault (1982) afirma que os dispositivos são estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. São elementos que intervêm em uma racionalidade, em uma organização, sendo discursivo ou não.

Através dos dispositivos, encontramos uma aproximação entre poder e saber. Para Foucault, saber produz poder e poder produz saber. Ele procurou investigar a ligação do saber e do poder, tomando como

ponto central os mecanismos de poder. Queria investigar “uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engendram” (Foucault, 2003, p. 227) ao constituir uma rede de saber. Ao fazer isso, começou a perceber que estamos submetidos a redes de poder que permitem que alguns discursos sejam reconhecidos como verdadeiros e outros não.

Saber, conforme Foucault (2004), é compreendido como o que pode ser conhecido, dito, escrito e pensado num determinado momento. É o conjunto de práticas que operam num determinado regime de verdade. O saber constitui a *episteme* de uma época. *Episteme* enquanto campo histórico de possibilidade de um saber.

Através do campo de saber, a verdade se constitui enquanto um “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (Foucault, 2003, p. 233). Os mecanismos de poder acionados pelos dispositivos são os produtores de verdade. Eles tornam possível e induzem a produção desta. Porém, simultaneamente, as produções de verdade também têm efeitos de poder e interferem nas construções que inicialmente formaram esse campo de saber. Cada escola, portanto, está inserida em um regime de verdade, que, ao se articular às práticas propostas por seus personagens, constitui a malha de complexidade que dá o dinamismo das relações e dos jogos constituintes de subjetividades. Uma malha que vai além da escola, atravessando todos os níveis da instituição educacional.

Jogos são distribuídos em diversos níveis e se articulam, se influenciam e se modificam mutuamente. A sociedade, a escola, a sala de aula e o grupo de iguais (sejam professores ou alunos) podem ser alguns espaços onde é possível capturar os jogos de poder e saber estabelecidos. Uma estrutura em rede, fios em diversas direções (transversais, horizontais e verticais), costura a frágil dinâmica que se concretiza nas práticas em sala de aula.

Os jogos de poder-saber podem ser capturados através das práticas exercidas por professores e alunos, das possibilidades de ação e do estabelecimento do que pode ser conhecido e aprendido. Esse estabelecimento é, segundo Campilongo (1999), relativo a épocas, civilizações e culturas. Constantemente são superados e transformados e, dessa forma, inscrevem-se nas subjetividades. A verdade, portanto, tem a característica de historicidade.

Para a constituição de modos de subjetivação ingressamos num jogo de verdade. Participamos de um “conjunto de regras de produção de verdade (...) um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que pode ser considerado, em função de seus princípios e de suas regras de procedimentos, como válido ou não” (Foucault, 1999b, p. 411).

Ao analisarmos os ‘jogos de verdade’ encontramos os caminhos através dos quais nos constituímos; jogos onde o verdadeiro e o falso são estabelecidos (Foucault, 1984). Podemos dizer que poder-saber inscreve o sujeito na história de sua cultura e em sua própria história (Campilongo, 1999). É através dessa interação que constituímos nossa subjetividade.

A subjetividade é relação consigo mesmo estabelecida através de jogos de saber e poder. Envolve procedimentos que são propostos e prescritos aos indivíduos para fixar, manter ou transformar sua identidade com uma determinada função (Eizirik, 1997). Através do estudo dos modos de subjetivação todos os conceitos trabalhados até aqui se misturam. É através deles que conseguimos compreender as formas como os sujeitos vão se constituindo. Uma construção que se insere em poderosas redes de saber e poder e em jogos de legitimação. Os modos de subjetivação estão inseridos na cultura, são históricos e indicam como o sujeito deve ver, o que deve dizer e como deve proceder. Define, também quem tem o reconhecimento e poder para apresentar discursos verdadeiros.

O sujeito, portanto, surge nessa interação de forças articuladas na sociedade. É submetido a um sistema de interdições e sujeições que transformam seu corpo. Submissão que produz identidade e vontade. Para Campilongo (1999), “o sujeito é o resultado de suas experiências” (p.69). Na cultura encontram-se regimes que definem, no indivíduo, as formas e modos de subjetivação através da vivência de experiências.

Foucault (1990) descreve quatro tipos de técnicas específicas para o homem construir um entendimento sobre si mesmo. Existem *tecnologias de produção* que capacitam o ser humano a transformar ou manipular objetos. Também, existem as *tecnologias de sistemas de signos* que permitem ao sujeito utilizar símbolos e significações. Um terceiro grupo diz respeito às *tecnologias de poder*, que determinam a

conduta dos indivíduos, submete-os a certas finalidades ou tipos de dominação. Por fim, o quarto grupo fala sobre as *tecnologias de si*. Esse último tipo de técnica envolve a capacidade de efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outro, certo número de operações sobre o corpo, pensamentos, conduta ou formas de ser. Através delas o sujeito transforma a si mesmo com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade ou sabedoria. O sujeito, utilizando-se das tecnologias presentes na sociedade vive uma dupla sujeição: aos outros e a si mesmo.

As tecnologias de si são formas através das quais nos relacionamos conosco mesmos. Elas atuam através de dispositivos que estabelecem as relações entre poder, saber e corpo (Campilongo, 1999). Contribuem com as formas através das quais nossa subjetividade é construída e experienciada. Atuam tanto nas formas como governamos nosso pensamento, quanto nas que dizem respeito a nossa conduta. São conjuntos de práticas pelas quais podemos adquirir e assimilar a verdade, transformando-a em um princípio de ação (Eizirik, 1997).

Enfocando as tecnologias de si no processo de subjetivação que ocorre na passagem encontramos o espaço de individualização nesse momento escolar. Podemos pensar que alunos e professores, mesmo participando de uma rede poderosa de saber e poder, encontram-se num campo de possibilidades que permite lidar consigo e comunicar-se com os outros de uma forma pessoal e única. Esse processo não ocorre de uma forma totalmente livre. Eles continuam seguindo normas de conduta definida pelos jogos de poder-saber que compõem a instituição escolar. Existem regras que é preciso se apropriar para se constituir

como sujeito. Para Morin (2004) o sujeito surge somente quando há reflexão sobre si mesmo. É necessário um conhecimento intersubjetivo, sujeito a sujeito. O outro, portanto, é elemento fundamental nos modos de subjetivação.

Para Foucault, a relação consigo mesmo é um trabalho de arte, praticado através da liberdade. Relação onde a sujeição e a criação são companheiras no processo de construção de identidade. Através das práticas onde cada um se insere, é possível descobrir fios que indicam os modos de subjetivação que são disponibilizados. Ao mesmo tempo em que gera um campo propício para cada um construir novas possibilidades, permite a insurreição de novos elementos que compõem a rede intersubjetiva contemporânea.

Nas práticas que surgem na quarta e na quinta série, podem ser apontadas semelhanças e diferenças. Cada série tem um objetivo particular a ser atingido através das práticas adotadas: na quarta é importante ter-se noção de grupo; na quinta, é importante desafiar seus próprios limites.

Numa atividade em grupo, proposta pela professora de quarta série, os alunos não se mostravam dispostos a construir um conhecimento coletivo. Cada um ia colocando suas idéias no cartaz que deviam construir coletivamente e quando discordavam do rumo tomado, trocavam de grupo de trabalho. Não havia confronto e não se proporcionava aos alunos a possibilidade de defender sua idéia e modificá-la. A professora, percebendo essa atitude, verbalizou:

- *“Vocês têm que entrar em acordo. Todos têm que fazer juntos e não um ir fazendo. Também não pode sair do grupo porque não aceitaram uma idéia”.*

Essa colocação reflete a experiência vivida pela professora no processo de elaboração de suas aulas. Quinzenalmente, as professoras de quarta série conversavam sobre seus planejamentos e combinavam atividades iguais nas três turmas existentes na escola. Muitas vezes, cada uma fazia uma atividade, independente das outras, mas havia a possibilidade de trocar e criar coletivamente estratégias para acessar o conhecimento. Na outra escola acompanhada, por só existir uma turma de quarta série, havia uma preocupação em manter uma reunião entre as professoras das séries, buscando manter uma continuidade no trabalho até, pelo menos, a quarta.

Ao olharmos para a quinta série, o trabalho em conjunto perde força. Alunos e professores são estimulados a agirem de forma mais autônoma, individualmente. Na quinta série se percebe um maior espaço para responsabilização por seus atos. Os alunos são avaliados por provas individuais e estimulados a tentar resolver as tarefas apresentadas pelos professores sozinhos.

Esses espaços de maior valorização do individual é acompanhado de oportunidade de autoconhecimento e autotransformação. Permitem acesso a um campo de autoria, um espaço onde cada um pode lidar com suas fragilidades e encontrar novas capacidades pessoais. O apoio que os alunos constantemente buscavam nos professores, às vezes, não era atendido. Colocações, como:

- *“Faz sozinho e coloca o que tu achas. Vocês têm que ter autonomia!”*,

davam a tônica da intenção dos professores. Havia uma preocupação em estimular os alunos a procurarem por si as respostas para suas perguntas. Deviam construir suas lógicas de pensamento e de acesso ao conhecimento. Os alunos tinham a possibilidade de encontrar novas ferramentas para sobreviverem na vida escolar.

Da mesma forma, os professores não tinham mais a possibilidade de reuniões de planejamento coletivo. A organização das aulas é realizada por cada professor e não mais estabelecida coletivamente pelos professores de cada série. Quando tinham vontade de realizar uma atividade integrando duas ou mais disciplinas, as combinações deviam acontecer durante o horário do recreio ou nas trocas de período. Os professores também precisavam “fazer sozinhos”.

É possível captar uma alteração nas relações entre professor e alunos. Os professores saem do papel de cuidadores (responsáveis por “educar” e “transmitir valores”) e se responsabilizam por “facilitar” o acesso do conhecimento. Os alunos que confiavam em todas as colocações da professora da quarta, ao perceberem ambivalências nos professores de quinta, passam a questionar as colocações e encontram a possibilidade de defender a sua posição frente ao que está sendo colocado. Mesmo se a opinião do professor e aluno são diferentes, ambos podem apresentar o que estão pensando (mesmo que em espaços diferentes) e defender seu ponto de vista. Essas alterações geram outras possibilidades de relacionamento entre professores e alunos.

Aproximações e distanciamentos foram percebidos entre os alunos e professores de quinta série. De acordo com a forma que os professores agiam em sala de aula e do que acreditavam ser seu papel, havia espaço para o encontro ou era criado uma barreira que não permitia que professores e alunos convivessem e construíssem um campo de interações. Chegou-se a ouvir, de uma professora nova na escola, que:

- *“A gente tem vontade de ser amigo, mas não dá”.*

Nas aulas acompanhadas, ela e os alunos faziam várias combinações que não eram cumpridas. Se os alunos pediam uma explicação, ela dizia que já ia explicar e, segundo os alunos, nunca explicava. Quando a professora tentava explicar, os alunos conversavam entre si. Os que já tinham compreendido como resolver os exercícios, respondiam os mesmos rapidamente, antes da professora “autorizar” a realização.

Professores e alunos passam a ser os personagens principais do processo de subjetivação que surge na passagem da quarta para a quinta série. Trabalhando em direção à autonomia, as práticas dos professores permitem que os alunos convivam com o novo, encontrem em si mesmo recursos para lidar com a instabilidade e a incerteza. Os alunos, acompanhando esse movimento do professor, passam a se deparar com a dúvida, enfrentam rupturas, sentem-se tendo que lidar com o frágil conhecimento que vinham construindo.

Até a quarta série, o professor acompanhava e organizava a instabilidade do contexto escolar. Os pais dos alunos, da mesma forma, eram também responsabilizados pelas atitudes dos filhos. Porém, na quinta, professores e pais têm seu papel deslocado. Sem o professor presente organizando o turbilhão da vida escolar e os pais auxiliando no processo de decisões quanto a que atitudes tomar, os alunos precisam encontrar outros recursos para organizar – eles próprios – o movimento que compõe esse espaço. Autonomia passa a ser um exercício de volta para si mesmo, implicando trocas entre professores e alunos, que refletem nos demais personagens relacionados a essa passagem. É necessário lidar com o diferente. É fundamental reconhecer as potencialidades e dificuldades de cada um. Enfim, é importante reconhecer-se enquanto sujeitos éticos.

Ética, conforme Bernauer & Mahon (Apud Eizirik, 2002), é a ação do sujeito sobre si mesmo. É o processo pelo qual o sujeito decide um certo modo de ser que vai servir como seu objetivo de vida. A sociedade atual faz todos vivermos numa ética que constrói uma existência onde os desejos pessoais são esquecidos. Na medida em que o sujeito consegue decidir quais formas de ação pretende adotar, ele submete-se a jogos de poder e, ao mesmo tempo, produz sua identidade. Dessa forma, subjetivação e ética estão intimamente relacionadas.

Sant'Anna (2001) acrescenta na ética o elemento “relação”. Afirma que se exercem composições nas quais os seres envolvidos se mantêm singulares e diferentes. No caso da passagem em estudo, professor e aluno mantêm uma relação que se compõe de diferentes

papéis e expectativas. Somente com a existência dessas duas identidades – professor e aluno – com seus papéis diversificados, pode surgir o cotidiano escolar. As diferenças precisam ser mantidas e cada um tem sua importância e sua força.

O interessante é notar que os professores de quinta série, mesmo tendo menos tempo com os alunos, procuram encontrar outras formas para se relacionarem dos alunos. Várias vezes, os alunos vinham buscar o professor na sala dos professores, ou os acompanhavam de volta. Durante o corredor conversavam sobre alunos de outras turmas, pediam informações sobre o que aconteceria na aula e faziam solicitações (como ter aula no pátio e não dar muita matéria para copiarem). Mesmo durante a explicação de um conteúdo, o vínculo ia surgindo. Numa prova – instrumento de avaliação e controle –, aluna e professora construíram um canal peculiar de intimidade. O bilhete escrito pela aluna:

“Sabe o Ricardo da turma 53? Eu quero namorar ele. Não conta pra ninguém, certo?”

teve como resposta da professora:

“Pode deixar, segredo nosso!”

O deixar-se mostrar e a intimidade construída entre aluna e professora indicam que há, na escola, o espaço para o encontro, para a diferença, para o relacionar-se eticamente. Basta ter coragem para adentrar nesse fio tensionante do campo produtor de subjetividades.

A relação professor e aluno, onde o que sabe mais (professor) diz o que o outro deve fazer, ensinando e transmitindo um saber que está inserido num jogo de verdade compartilhado, não é em si negativa. O importante, entretanto, é estar atento aos efeitos que essas práticas, impreterivelmente, desencadeiam. “É preciso colocar o problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de éthos, de prática de si e de liberdade” (Foucault, 1999b, p.413).

Autonomia e liberdade são fundamentais para a constituição de cada sujeito que se insere nas práticas presentes na passagem da quarta para a quinta série. Uma ação é vista como ética ao perceber-se se ela contribui ou não para a formação de subjetividade.

“É no espaço em que se desenrola a vida que vamos exercitando nossa experiência com os outros e conosco mesmos, aí vamos constituindo nossa subjetividade. [...] a ética se coloca como ponto estratégico nas relações entre as pessoas, assim como na relação das pessoas consigo mesma” (Eizirik, 1995, p. 77).

Foucault, ao falar de ética não se refere a caráter, costume ou estado original de um homem. A constituição da ética de cada um é um processo individual por exigir um exercício sobre si. Porém, por não estar desvinculado da cultura onde se insere, é, também, um processo coletivo.

A constituição do sujeito, enquanto sujeito ético, é compreendida como uma forma de subjetivação. Nos mostra como nos constituímos

como sujeitos de nossas próprias ações (Eizirik, 2002). Agir eticamente não consiste somente em proibições, mas num ‘rapport a soi’, no estabelecimento de relação consigo e com os outros.

Tentando dar conta dessa dupla condição da ética, Foucault apresentou-a dividida, didaticamente, em quatro elementos: substância ética, modo de subjetivação, prática de si e telos. Todas se relacionam, mas permitem acesso, quando enfatizadas, a movimentos diversificados que compõem o campo necessário para o crescimento individual. Várias práticas capturadas durante esse estudo se relacionam com um ou outro aspecto salientado por esse autor.

Foucault diz que a “substância ética” vem se modificando no tempo. Para cada sociedade, uma característica assume um papel chave na avaliação da ética de cada sujeito. Na contemporaneidade, os sentimentos assumem esse papel. Torna-se evidente, então, que as relações são o campo principal de estudo da ética. Nas práticas da quarta e quinta série, diversos momentos indicam como agir entre os colegas (professor-professor ou aluno-aluno) ou entre professor e aluno. Campilongo (1999) afirma que o sujeito possui uma substância ética que nada mais é do que a maneira pela qual o indivíduo constitui a ética de si mesmo, como matéria principal de sua conduta moral. Através de práticas que socializam e subjetivam, esboçam-se formas diferenciadas do trabalho ético, aquele efetuado sobre si mesmo.

Ao segundo aspecto da ética, Foucault chamou “modo de subjetivação”. Refere-se à forma de viver numa determinada comunidade humana. As vivências na escola estão intimamente relacionadas com a

organização de nossa cultura. Atitudes específicas são esperadas dos professores e alunos. No dia-a-dia escolar, diversas solicitações são feitas aos alunos e professores. Solicitações desafiantes, desconcertantes. Muitas vezes, chegando, a ser opostas. Paradoxos que se articulam nas vidas de professores e alunos, da quarta e da quinta série.

Uma das maiores diferenças entre as duas séries é a rapidez com que se tem acesso a essas mensagens ambivalentes. Num mesmo turno, por exemplo, os alunos recebem as seguintes mensagens de professores diferentes:

- *“Vocês vão ser todos estilistas? Não inventem moda!”*

e

- *“Usem a imaginação! Vocês estão vendo que esse autor usou bastante!”.*

É preciso aprender a acionar recursos novos em si para dar conta desse movimento. Esse exercício gera a possibilidade de criar um campo de autonomia, surge a possibilidade de testar limites e estabelecer novos tipos de relações.

Regras e normas de convivência são rerepresentadas com novo tempero, adquirindo novos ritmos e construindo novas melodias. Alunos vão arriscando atitudes, utilizando um leque maior de formas de agir. Tendo diversos professores, as atitudes de cada um acionam recursos diferentes nos alunos. Frases como:

- *“A aula não é lazer, é obrigação!”*

e

- *“Chega de conversa. Vocês estão aqui para aprender”.*

indicavam que os professores tinham uma expectativa quanto as atitudes dos alunos. Quando esses não estavam agindo de acordo com o que era esperado pelos professores, logo era feita uma sinalização para que a postura esperada se restabelecesse.

Diversos professores diziam explicitamente o que esperavam dos alunos. Transmitem, em sala de aula, que atitudes iriam valorizar e quais não pretendiam ter que lidar com. Uma professora, no segundo encontro com a turma, disse:

- *“Eu tenho que salientar um aspecto que eu não gosto muito: a conversa. É importante começar uma aula com calma. A aula tem que ser tranqüila”.*

No início da quinta série, por perceberem que os professores seguiam linhas de conduta diversificadas, muitos alunos pediam orientações de como agir para cada professor. Ao se depararem com inúmeras exigências e formas de funcionamento diferenciadas, alguns alunos levavam mais tempo para darem-se conta de que podiam agir de formas diferentes em cada período. Aos poucos, os alunos passavam a agir com mais autonomia. Não perguntavam mais se era para copiar do quadro ou se deveriam escrever a lápis ou caneta. Foi possível, inclusive, acompanhar uma situação onde os alunos se organizaram na tentativa de alterar a aula planejada pela professora. Uma vez por semana a professora tinha um período destinado à leitura de um livro cedido pela

escola. Os alunos deveriam ler a obra e, ao terminar a leitura, apresentá-la ao professor. Num desses períodos, a professora, ao entrar na sala, viu escrito no quadro:

*“VAMOS LER NA RUA! SENÃO É GREVE DE LEITURA.
MSV – MOVIMENTO SEM LEITURA”.*

A professora olhou a mensagem no quadro e continuou sua rotina de solicitar que um aluno distribuísse os livros enquanto ela fazia a chamada. Os alunos não se abateram e começaram a perguntar:

- “Sôra, porque não podemos ter aula na rua?”

A professora nada disse. Diante a essa situação, outros alunos começaram a “criar teorias” sobre o porque não podiam ir para o pátio:

- “Porque está frio!”

- “Porque está tudo molhado!”

e

- “Porque a gente não pára de pedir para ir na rua!”

Com essa colocação a professora riu. Os alunos também e a aula continuou seguindo o roteiro estabelecido pela professora. Alguns alunos mantiveram a postura de “greve”, comprometendo-se com sua vontade individual. Passaram o período com o livro na mão, mas não o leram, efetivamente. Corriam os olhos nas figuras e conversavam com os colegas.

Essa postura da professora, de não alterar seus planos em função da solicitação de alunos, mostrava a relação estabelecida na escola. De uma forma geral, aula só acontecia na sala de aula. Atividades realizadas no pátio não eram consideradas proveitosas. Essas regras, estabelecidas tacitamente no contexto escolar, eram seguidas por todos. Apesar de questioná-las, os professores encontravam alternativas para seguir suas vontades sem desrespeitar as combinações. Em algumas aulas sempre seria possível, na opinião das professoras, realizar atividades no pátio. Porém como havia essa “combinação” entre os professores, procuravam criar o mesmo ambiente de “pátio” na sala de aula. A fala a seguir demonstra isso:

- “Tentei ser mais pulso firme, mas daí eles não trabalhavam, não produziam. Eles já esperam que a minha aula seja mais livre, não tão séria. Eu só posso falar 5 minutos”.

Com a possibilidade de capturar diversas direções nos desejos de alunos e professores, nos deparamos com as formas pessoais que cada um aciona para lidar com o grupo, as regras, os sentimentos.

Os encontros com o diferente, desencadeado pela pluridocência característica nas escolas estaduais a partir da quinta série, possibilitam ao aluno e ao professor o contato com capacidades e recursos adormecidos. Proporcionam o encontro de forças e potencialidades que constituem os sujeitos que ingressam nessa nova fase escolar. Esse movimento cria um espaço de encontro, de intimidade e de valorização da particularidade de cada um.

De acordo com Sant'Anna (2001) se assume que o princípio da constituição dos sujeitos surge nas conexões onde este se insere ao longo de sua existência. Dessa forma, ele se encontra sempre em processo ou em constituição. O sujeito está conectado com outras subjetividades, florescendo como uma potência criadora infinita. Cada um, apoiado nos outros, encontra sua singularidade, sua forma de ser no mundo.

Conhecer-se permite superar as expectativas dos outros e proporciona um espaço de intimidade consigo mesmo. Um espaço de resistência e liberdade diante aos jogos de poder-saber que se articulam ao longo de nossa vida. Conhecendo a si e aos outros é possível exercer a liberdade de forma ética, não desrespeitando o espaço de liberdade dos demais.

Até a quarta série, para os alunos, bastava conhecer uma pessoa (a professora) para saber como agir de acordo com as regras estabelecidas. Na quinta, cada aluno tem que conhecer nove professores, saber suas características, potencialidades e expectativas para poderem entrar no jogo que se articula nesse momento da escola. O professor de quarta série, por sua vez, passava quatro horas por dia convivendo com a turma de alunos que tinha a função de ensinar; na quinta série, o professor que mais fica com a turma permanece quatro horas por semana com cada grupo que tem que ensinar. Os recursos utilizados, por alunos e professores para corresponder às expectativas apresentadas pela escola, são os que já descobriram entre as suas possibilidades. Somente conhecendo os recursos pessoais disponíveis é que alunos e professores não se paralisam no desafio imposto no dia-a-dia escolar.

Esse processo de conhecimento pessoal acaba possibilitando novos recursos no ambiente escolar. A fala de alunos:

- *“Vir para a escola a gente gosta, não gostamos de vir pra aula! É diferente, muito diferente!”*

indica uma maior liberdade de ação, um campo de criação mais estabelecido.

Para complexificar ainda mais a realidade da quinta série, percebe-se que as expectativas de cada professor parecem contraditórias. Os alunos, ao constituírem-se nessa instabilidade, acabam por acionar recursos bastante diferenciados, cumprindo com as expectativas que os professores apresentam. São capazes de realizar a tarefa solicitada, mesmo fazendo algo que não consideram importante. São capazes de se colocar no lugar do outro e revisar suas expectativas, sem sentir que estão abrindo mão de sua individualidade.

Através dos modos de subjetivação, intimamente relacionado com o campo da ética, organizamos o que queremos ser, como lidamos com as pessoas, conosco mesmos e com o grupo. A instituição escolar vem questionando esses mesmos aspectos.

Num dos documentos escolares que tive acesso, encontre a seguinte colocação:

“As realidades das salas de aula, grita que é preciso mudar. Mudar o que? Como? Abrir mão do que se sabe

fazer e enfrentar o novo traz a insegurança, o medo, as dúvidas. Mas é preciso enfrentá-la”.

O texto, elaborado pela orientadora educacional, apresentava uma nova proposta de avaliação: a “avaliação resignificada”. Esse projeto visava encontrar uma forma de avaliar os alunos além dos aspectos cognitivos. Algumas professoras de quinta série foram as primeiras e se envolverem num “estudo piloto” para ver que as idéias propostas poderiam ser realmente aplicadas. A expectativa era:

- “Sei que o pessoal vai boicotar porque dá trabalho. Tudo que dá trabalho acaba ficando de lado”.

Mas isso não se confirmou. Durante o ano, todos os professores assumiram essa forma de avaliação, que foi apresentada para os pais e alunos.

Os alunos, nessa nova proposta de avaliação, tinham a responsabilidade direta por 50% da nota. Os elementos considerados para essa avaliação eram basicamente as atitudes dos alunos em todo o ambiente escolar. Aspectos como: responsabilidade com o material, pontualidade na entrega de trabalho, respeito com os colegas eram bastante considerados. Os alunos com maior dificuldade para inserir-se nas redes de poder-saber da escola se opuseram à proposta e continuavam com as mesmas atitudes. Aos poucos, ao perceberem que os únicos prejudicados eram eles, iam entrando na proposta e se responsabilizando por suas posturas.

Além desse programa, o SOE (Serviço de Orientação Educacional) juntamente com algumas mães elaboraram um projeto, denominado *Piracema* para estudar as necessidades da escola e as possibilidades de superação das mesmas a partir do potencial já existente e do construído por parceiros da comunidade. Num primeiro momento o quadro levantado foi dramático, mas logo começou a se visibilizar os diversos recursos pouco utilizados dentro da escola (disponibilizados por professores, pais e, também, alunos). Ao perceber-se a dificuldade de avaliar de fato a realidade da escola (por se dar naturalmente ênfase no negativo), pode-se encontrar algumas formas de dar mais luz aos fios que aproximam e dão sentido à vida escolar.

Exige-se que a escola preencha e complemente os grandes vazios que afetam a sociedade contemporânea, como depositária de atitudes éticas e agente de socialização. No campo da ética, as contribuições de Foucault são muito importantes, como assinala Figueiredo (1995), uma vez que separou conceitualmente os códigos morais dos atos e condutas. A dimensão ética abarca, portanto, “o campo de nossas relações com os outros, mediadas, explícita ou implicitamente, por códigos de prescrições e proibições, por padrões de legitimação das condutas” (p.142).

Ao entender-se ética como a relação para consigo, o trabalho de si sobre si, as relações que se estabelecem na escola são os acionadores dos movimentos de cada um consigo mesmo. Movimentos de autoria e construção de autonomia.

Compreendendo ética a partir desta perspectiva fica ainda mais claro o papel da escola como um espaço de excelência do exercício da

ética e produção de subjetividades. Se compreendermos a ética como uma prática, como exercício, como a forma como nos constituímos como sujeitos de nossas próprias ações, sabemos que isso não se constitui num exercício de solidão, mas sim numa verdadeira prática social, uma vez que se dá através das interações que se tem com os outros e consigo mesmo (Foucault, 1999a).

Como prática social, a ética não é fixa, acompanha os movimentos do tempo e da história. “Se coloca como ponto estratégico nas relações entre as pessoas, assim como das pessoas consigo mesmas” (Eizirik, 2002, p.77). O homem é jogado num mundo em evolução constante e, para que possa sobreviver, é preciso que se crie um espaço de separação, de proteção, que reduzam os riscos que a sobrevivência o impõe. É preciso que o homem construa a sua *morada*. A escola pode ser esse espaço de práticas e de constituição de sujeitos.

Corpos, moradas, mundo – um cotidiano entrelaçado como um sistema de compreensão e ação. Local onde a ética é exercida. Espaços de poderes, de práticas reflexivas da liberdade. Percebendo a escola a partir desse preferencial, podemos ver que os professores e alunos são os personagens principais que vivenciam cotidianamente a tensão entre a escola e o mundo, entre o dentro (morada) e o fora (sociedade contemporânea).

Todo o trabalho desenvolvido diz respeito a vestígios: rastros, sinais, marcas, indícios, resquícios que se atualizam sempre que são retomados. Porém, não só os vestígios da passagem nos alunos e professores – personagens principais do momento estudo. Fala também

de marcas que essa elaboração gerou em mim. Todas as aproximações realizadas, as tentativas de captura dos modos de subjetivação na passagem, indicavam o movimento, a fragilidade de um conhecimento e, por fim, a impossibilidade de encontrar marcas definitivas, com direções definidas. Vestígios que deixam seus rastros nas subjetividades de todos. Rastros em direções construídas coletivamente. Onde surge o espaço para o novo, para a autoria, para a constituição constante de novos modos de subjetivação.

Durante o estudo dos modos de subjetivação na passagem da quarta para a quinta série, vários movimentos foram capturados. Alguns vestígios com mais, outros, com menos força. Mas, gostaria de salientar alguns aspectos que foram fundamentais para a compreensão da complexidade desse momento específico do processo de escolaridade.

Uma alteração que percebi nos primeiros momentos acompanhando as turmas de quinta série foi a existência de múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Cada professor tinha uma característica pessoal que destruía o referencial único e coerente que vinha sendo apresentado até a quarta série. O aluno tinha a oportunidade de escolher entre elas e se responsabilizar por suas escolhas.

As expectativas que os professores depositavam nos alunos eram muitas, criando inclusive, alguns impasses. Os alunos lidavam com mensagens tão opostas quanto copiar e criar. Essa situação fazia com que os alunos aprendessem a lidar com a instabilidade, o estranhamento e a experimentação de novos recursos pessoais.

Há também uma alteração nos sentidos que os espaços da escola assumem. A sala de aula, o pátio, os corredores possibilitam novas experimentações para alunos e essa alteração tem seus reflexos também nos professores. O que é aprender, o que envolve o brincar são questionados pelos professores e pelos alunos, criando uma tensão que permite a avaliação da instituição escolar como um todo.

Os pais, mesmo sendo criticados pelo grupo de professores, assumem um novo papel na caminhada escolar de seus filhos. Assumem o lugar de coadjuvantes. Segundo o relato dos filhos, eles acompanham suas tarefas, se preocupam com as notas, mas não estão sempre na escola. Aparecem quando solicitados, mas não vem espontaneamente saber o que está acontecendo na vida escolar dos filhos.

Todos esses movimentos permitem um espaço onde a autonomia do aluno de quinta série é estimulada. Ao se conhecerem, serem responsabilizados por seus atos e pelas decisões que toma na escola há um estímulo para a construção de sujeitos éticos. Os alunos se responsabilizam por seu processo de subjetivação, que envolve pais e professores.

Por último, gostaria de salientar a “invenção” da ruptura entre essas séries. Os alunos não percebem esse momento como um problema. O caracterizam como um desafio, uma oportunidade de crescimento. A vivência dessa passagem, com todos seus abalos e reorganizações, capacita o aluno a viver na sociedade contemporânea. Sociedade caracterizada pela instabilidade, incerteza e movimento.

REFERÊNCIAS

- Antunes; Oliveira & Barcelos. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. *Educação, Revista do centro de educação de Santa Maria*. Vol. 29, n.2, 2004. Acesso online: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/r4.htm>
- Apple & Teitelbaun. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, 4, p. 62 – 73, 1991.
- Bolzan, D. *Ritmos oscilatórios no processo de conhecer de alunos em quinta série: para além da fragmentação do saber*. 1994. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 1994.
- Bornhein, G. As metamorfoses do olhar. In: Novaes (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Bossa, R. *A Passagem da quarta para a quinta Série do Ensino Fundamental na Percepção do Aluno, de Seus Pais e de seus Professores*. 2000. 88p. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade São Marcos, São Paulo, 2000.
- Camacho, L. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, v. 22, n. 02, p. 325-343, 2004.

- Campilongo, M. A noção de sujeito em Michel Foucault. *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre, n. 6, v. 6, 1999, p.63-72.
- Cardoso, S. O olhar viajante (do Etnólogo). In: Novaes (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988 p. 347-360.
- Carrér, J. *A Cognição e o Afeto Permeando a Transição do Ensino Fundamental*. 2000. 180p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Goiânia – DF, 2000.
- Carrér, J. Síndrome da quinta série: vínculo e aprendizagem. *Psicopedagogia*, São Paulo, vol. 14, nro. 33, set. 1995, p.17-19.
- Chakur, C. & Dias da Silva, M. O ensino de 5^a a 8^a séries: pistas para compreensão da escola pública. *Boletim do Departamento de Didática: a situação de ensinar e aprender*. Araraquara, ano IX, n. 6, 1990. p. 29-40.
- Cunha; Rigo; Pinto; Fonseca; Volpato; Fernandes & Chaigar. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Educação, Revista do centro de educação de Santa Maria*. Vol. 29, n.2., 2004. Acesso online: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a5.htm>
- Deleuze, G. & Guattari, F. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- Deleuze, G. *Michel Foucault: filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

- Domingues, M. *Escola de primeiro grau: passagem da quarta para a quinta série*. Tese de doutorado. PUC- SP. São Paulo, 1985.
- Eizirik, M. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? *Projeto – revista de educação*. Ano 5, nro 7. Porto Alegre: Projeto, 2003, p. 2-8.
- Eizirik, M. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.
- Eizirik, M. Ética e cuidado de si: movimentos da subjetividade. *Educação, subjetividade e poder*, Porto Alegre, 4(4), p. 36-43, jan/jun, 1997.
- Eizirik, M. *Michel Foucault – um pensador do presente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- Eizirik, M. Michel Foucault: sobre a passagem do poder/saber à genealogia da ética. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v. 7, p. 25-57, 1995.
- Esposito; Davis & Nunes. Avaliação de sistemas de ensino: do levantamento de índices à descrição de habilidades – um estudo da quinta série. *Em aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 100 – 128, jan. 2000.
- Figueiredo, L. Foucault e Heidegger: A ética e as formas históricas do habitar (e do não habitar). *Tempo Social: Revista da Sociologia, USP*, São Paulo, 7 (1-2); 139-149, 1995.

- Foucault, M. *A arqueologia do Saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- Foucault, M. *Ditos e escritos: Estética, ética y hermenêutica*. Vol. III. Barcelona: Paidós, 1999b.
- Foucault, M. *Ditos e Escritos: Estratégia, poder-saber* Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- Foucault, M. *Doença mental e Psicologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- Foucault, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- Foucault, M. O sujeito e o Poder. In: Rabinow & Dreyfus. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- Foucault, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: siglo Veintiuno, 1990.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir – nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Gimeno Sacristán, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: Ibernón (Coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, p. 53-92, 1998.

- Godoi, A. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.3, 1985, p. 20-29.
- Gómez, A. Cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- Junqueira, C. Em trânsito: preparando a mudança. In: Abramovich, Fanny (org.) *Ritos de Passagem de nossa infância e adolescência: antologia*. São Paulo: Summus, 1985.
- Justa Neves & Almeida. O fracasso escolar na quinta série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, mai/ago, vol.12, n.2, 1996, p.147 – 156.
- Lampert, E. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. *Rev. Fac. Educ.* [online]. jul./dez. 1998, vol.24, no.2 [citado 28 Janeiro 2005], p.9-28. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-2555.
- Leite, S. A passagem para a quinta série: um projeto de intervenção. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n. 84, p.31-42, fev. 1993.
- Leonço, V. Séries Intermediárias: O aluno em transição. *Ciências e Letras*, Rio de Janeiro, n.20, 1997, p.291- 298.
- Maraschin, C. Pesquisar e Intervir. *Psicologia & Sociedade*, 16 (1): 98-107; Número Especial 2004.

- Miranda, M. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p.49-56, mar. 1997.
- Morin, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- Paiva, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e educação*, n. 3, 1998. p. 44-99.
- Priberam. *Dicionário on-line*. <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>>. Acesso em set. 2004.
- Queiroz, A. *Foucault: o paradoxo das passagens*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- Rabinow & Dreyfus. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- Rangel, Z. *O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de quarta para a quinta série do ensino fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos*. Dissertação de Mestrado em educação. PUC-RS, Porto Alegre, 2001.
- Rosa & Proença. A passagem da quarta para a quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In: Maraschin; Freitas & Carvalho (orgs.) *Psicologia e Educação: Multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

- Sampaio, M. & Marin, A. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, 2004, p. 1203-1225.
- Sant'Anna, D. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- Santos, N. *Escola Pública e comunidade – relações em d'obras*. Tese de Doutorado em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- Tardit, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.
- Wampler; Munsch & Adams. Ethnic differences in grade trajectories during the transition to junior high. *Journal of School Psychology*. May-Jun; Vol 40(3), p. 213-237, 2002.
- Yin, R. *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage, 1991.