

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Marília Bervian Dal Moro

No espaço estamos, no tempo somos: identidades de alunos no entre lugar
dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

Porto Alegre

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Marília Bervian Dal Moro

***No espaço estamos, no tempo somos: identidades de alunos no entre lugar
dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Comissão de Graduação do curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito
parcial e obrigatório para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Professora Orientadora:
Prof^a. Ms. Maria Bernadette Castro
Rodrigues

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que, tão leais, trilharam comigo o caminho que escolhi;

Aos meus demais familiares, principalmente meu irmão, que coloriram minha Infância e Adolescência desde sempre e me fizeram nunca querer afastar-me delas;

A todos os meus professores do Instituto Rio Branco, que despertaram em mim a vontade de fazer uma educação diferente;

Às minhas amigas de Faculdade de Educação Priscila, Daniella, Luiza e Aline pelos cafés e pelas conversas acadêmicas ou cotidianas;

Aos meus amigos de sempre Maira, Guto e Stefanie pelo apoio incondicional;

Ao Stéfano, pela cada vez mais forte parceria;

Às minhas sempre orientadoras Bethe Garbin e Maria Isabel Dalla Zen, pelos maravilhosos conselhos;

A orientadora deste trabalho, Maria Bernadette, pela leitura atenta e zelo imensuráveis;

A equipe da escola onde realizei meu estágio de docência, por abrir suas portas a este trabalho;

A todos os colaboradores da FACED/UFRGS pelas vivências e crescimento proporcionados neste curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aos meus alunos, de ontem e de amanhã, que nunca deixarão de me inspirar.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda a temática da construção da categoria aluno no Ensino Fundamental de Nove Anos e tem como problemática central a seguinte questão: “Como se caracteriza a passagem ocorrida entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e como esta interpela a constituição das identidades de alunos que vivenciam este processo?”. Ancorado em autores que discutem acerca do currículo e das relações escolares, da construção da categoria aluno e da constituição de identidades contemporâneas, este estudo articulou algumas contribuições dos Estudos Culturais em Educação, tendo como foco os alunos que ocupam o *entre lugar* entre o Quinto e o Sexto Anos do Ensino Fundamental (EF). Desta forma, foram estabelecidos dois objetivos principais: analisar narrativas de sujeitos alunos do Quinto e do Sexto Anos dos EF, problematizando as formas pelas quais estes sujeitos ocupam este *entre lugar* entre os Anos Iniciais e Finais do EF e analisar narrativas de professores que atuam nestes níveis de ensino sobre este *entre lugar*, problematizando de que forma seus discursos também constituem identidades de alunos. Através de uma abordagem qualitativa de pesquisa educacional, estruturei dois grupos de discussão com os alunos e duas entrevistas semiestruturadas com professoras de uma escola da rede estadual do município de Porto Alegre/RS. Os eixos analíticos que costuraram as discussões contemplaram as formas pelas quais tais alunos se relacionam com o tempo e o espaço escolar e sobre as identidades dos mesmos, sendo estas cambiantes pelos universos infantis e juvenis. Como reflexões finais, o estudo destacou a necessidade de uma escuta sensível por parte dos professores e um entendimento dos novos sentidos que os alunos do século XXI produzem sobre o ambiente escolar.

Palavras-chave: Construção da categoria aluno. Tempos e espaços escolares no Ensino Fundamental. Grupos de discussão na pesquisa em Educação.

SUMÁRIO

1. DAS COSTURAS INICIAIS	6
1.1 Primeiras tramas de interesse	6
1.2 Das alfaiatarias da pesquisa	10
2. TECENDO CONCEITOS	13
2.1 O currículo e as relações escolares	13
2.2 A constituição do sujeito aluno no currículo escolar	15
2.3 Sujeitos jovens-crianças-alunos: identidades que se entretecem	16
3. UMA CAIXA DE COSTURA: INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO	19
3.1 O grupo de discussão: a escola através da voz dos sujeitos jovens-crianças- alunos.....	21
3.2 As conversas com as professoras: entrevistas semiestruturadas	26
4. COSTURANDO AS ANÁLISES: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS ALUNOS	29
4.1 O espaço e o tempo escolar: espaços sociais regulados	29
4.2 O <i>entre lugar</i> das Infâncias e das Juventudes.....	33
5. A ESCUTA SENSÍVEL: COSTURAS ALINHAVADAS.....	37
6. REFERÊNCIAS	41

1. DAS COSTURAS INICIAIS

1.1 Primeiras tramas de interesse

Procuro uma palavra que me salve. Pode ser uma palavra verbo. Uma palavra vespa, uma palavra casta (...). Toda palavra deve ser anunciada e ouvida. Nunca mais o desprezo por coisas mal ditas. Toda palavra é bem dita e bem vinda (MOSE, 2006, p. 17)

(...) a semelhança com o tecido não é casual. A palavra texto provém do termo latino *texere* (construir, tecer). Em sua forma flexionada, *textus* também era usado como substantivo e significava ‘maneira de tecer’, ‘coisa tecida’ ou ‘estrutura’. Ao longo dos anos, adquiriu os sentidos de ‘tecelagem’, ‘estruturação de palavras’, ou ‘composição literária’. Você já parou para observar a estrutura dos tecidos? São linhas que se entrelaçam e formam uma trama. Assim também acontece com os textos, que são trançados e costurados por palavras (SILVA, 2013)¹

Início este trabalho compartilhando algumas das palavras que me propus a costurar durante minha trajetória enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual ingressei no primeiro semestre de 2009, e cuja amplitude das áreas de investigação, permitiu que eu circulasse por entre distintos campos de interesses. Como destaca a autora Cyntia Silva, os tecidos que costuramos são como linhas que se entrelaçam e formam uma trama, assim como os escritos que concebemos ao longo de uma trajetória. São trançados, desmanchados, abotoados, intercalados com diferentes bordados, assim como as experiências docentes que nos tocam e modificam nosso *textus*. Este trabalho de conclusão foi costurado um pouco como minha trajetória enquanto pedagoga: aos pedaços, experimentando muitas combinações e tecidos diversos.

Minhas primeiras aproximações com o universo da pesquisa – e com esta arte que é investigar e escrever – se deram, primeiramente, no contexto dos estudos sobre as Infâncias, e, posteriormente, dos acerca das Juventudes. Este caminho que percorri, transmutando pelos personagens infantes da Educação para depois deparar-me com as

¹ O excerto deste texto é originado de uma reportagem publicada do Diário Catarinense publicado em maio de 2013. Disponível em: <http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/vestibulal>. Acesso em: 29 de outubro de 2013.

complexas experiências juvenis, sensibilizaram-me para compreender que muitas tramas poderiam ser ainda traçadas em um campo de investigação que a Educação denomina como os estudos sobre a constituição da categoria aluno. Nas pesquisas das quais participei², concebíamos, na maioria das vezes, o jovem e a criança como sujeitos culturais, interpelados pelas experiências externas à escola e que traziam para dentro dela identidades bastante múltiplas e contemporâneas.

Percebi, em minha trajetória enquanto aluna e também docente – nas práticas pedagógicas, estágio de docência e em nas disciplinas que cursei na Faculdade de Educação – que, algumas vezes, enquanto sujeitos adultos há uma tendência a não conceber os sujeitos presentes no processo educativo, principalmente crianças e jovens, como sujeitos múltiplos e capazes de assumir inúmeras identidades. Esta costura que fazemos na escrita também serve de metáfora para entender a constituição das identidades presentes no âmbito escolar, pois os sujeitos que nela circulam também costuram suas identidades à medida que vivenciam distintas experiências.

Minha experiência mais significativa enquanto professora deu-se no Estágio de Docência 6 a 10 anos³, obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Como o grupo de pesquisa em que eu atuava no momento do estágio abordava justamente as questões sobre Juventudes, optei por exercer a docência em uma turma de Quinto Ano, público que, de acordo com minhas hipóteses, identificar-se-ia com meus interesses de pesquisa.

Primeiramente, desejei investigar de que forma a escola recebia estes jovens contemporâneos, com todas as suas marcas e práticas culturais. De acordo com as minhas experiências anteriores como bolsista de Iniciação Científica, inserida nas escolas e observando práticas juvenis, consolidei a ideia de que atualmente vivemos uma juvenilização da cultura e, conseqüentemente, das Infâncias⁴. Quando recorro ao conceito de juvenilização da cultura, destaco que, “na sociedade contemporânea, o ideal

² Enquanto bolsista de Iniciação Científica, participei de dois projetos distintos, vinculados à linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação do PPGEdU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: *Cultura Visual e os modos de ser criança* e *Culturas Juvenis Contemporâneas - Cenários de Múltiplos (des) Ordenamentos*.

³ Na sétima etapa do curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido um conjunto de disciplinas eletivas, além do Estágio de Docência, subdividido entre três opções por nível de ensino, e do Seminário de Prática Docente, também escolhido conforme o estágio.

⁴ Utilizo os conceitos Juventudes e Infâncias escritos no plural baseada em Carles Feixa (1999) e Manuel Jacinto Sarmiento (2005). O primeiro autor afirma que os jovens expressam identidades que se articulam com outras, por isso não são singulares. O segundo autor, destaca que as Infâncias são compreendidas como uma experiência heterogênea, influenciada por variáveis como: a classe social, o grupo de pertença étnica, a religião, o nível de instrução da população, o período histórico, etc. Ou seja, a pluralidade na escrita reflete a complexidade da caracterização destas duas categorias.

de juventude tornou-se um verdadeiro modelo cultural para todas as gerações” (PERALVA, 1997 *apud* CARRANO, 2000, p. 22) e, desta forma, para aqueles que já viveram e os que ainda viverão a juventude (no singular, enquanto fase biológica da vida humana). Paulo Carrano (2003), estudioso deste fenômeno, concebe que a identidade juvenil é apresentada como um processo de contínua transformação individual e coletiva, não se restringindo à determinada idade biológica. Assim, na escola, temos muitos grupos de jovens com sujeitos de idades e experiências distintas, mas que, em algum momento, identificaram-se entre seus pares.

Ao me deparar com a turma de Quinto Ano, com a qual eu trabalharia durante aproximadamente quatro meses – 24 alunos de idades entre 9 e 13 anos – percebi que eu não poderia generalizar os processos os quais aquela turma estava vivenciando. Diferentemente do que eu imaginava, aqueles alunos em específico, viviam o auge da sua infância. No momento em que eu esperava encontrar estudantes interpelados por esta juvenilização da cultura, encontrei crianças brincalhonas, curiosas, ávidas por brincadeiras, filmes e livros infantis. Devido, provavelmente, à especificidade da localidade onde a escola estava situada, à classe social e a outros fatores deste gênero, aquele grupo de alunos possuía uma característica em comum: todos pareciam ainda estar inseridos no universo das Infâncias.

Para mim, enquanto pesquisadora, foi uma surpresa perceber que minha projeção não havia se confirmado e que eu, provavelmente, teria que buscar outra forma de enxergar aqueles alunos. Ou seja, se eu desejava envolvê-los em minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, eu teria que encontrar outras perspectivas para observá-los.

Durante os meses que recorreram e o envolvimento que construí com a escola, com o corpo docente, com a equipe diretiva e também com os alunos de outras turmas, algumas práticas daquele cotidiano escolar capturaram minha atenção. Percebi que, se os alunos do Quinto Ano não se apresentavam tão interpelados por esta juvenilização da cultura, os adultos da escola os provocavam para este sentido. Nos momentos finais do estágio, iniciei uma busca pelas pistas que poderiam explicitar o alcance que o discurso dos professores poderia ter na constituição das identidades dos alunos.

Com o olhar mais atento, percebi que meus alunos viviam em um espaço de *entre lugar*, onde ora demonstravam identificação com características das Infâncias, ora demonstravam aproximação com o que Carles Feixa (1999) denomina de práticas juvenis. Práticas juvenis, na perspectiva do autor, são caracterizadas como um conjunto

de formas de vida e valores característicos de determinados grupos de jovens, tais como vestimentas, marcas corporais, musicais, entre outros. Ou seja, minha percepção era de que aqueles sujeitos vivenciavam um pouco de cada experiência, complexificando ainda mais sua condição de aluno, pois ora ela era atrelada à condição infantil, ora a condição juvenil.

Neste sentido, discorro, no decorrer deste trabalho, que esta condição de aluno é gerenciada por discursos de outros sujeitos e não necessariamente pelo próprio aluno. Os estudos sobre a construção da categoria aluno discutem sobre um sujeito que é percebido pelos docentes como uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica. “Adultos que tem o poder de organizar a vida dos não-adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). Assim, exerce-se sobre estes alunos uma série de discursos que, veiculados no cotidiano da escola, “inventam” este aluno que nela circula. José Gimeno Sacristán (2013), estudioso deste assunto, destaca que “a escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida, que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma” (SACRISTÁN, 2013, p. 15). Além disso, o autor ressalta que estar na escola durante algum tempo da vida é um rito de passagem naturalizado, sendo que é nela que estas crianças e jovens são educados coletivamente visando objetivos específicos, entre eles, a competência do ser aluno.

Entretanto, com a emergência de um novo tipo de estudante com novas necessidades e capacidades, e que, no caso das turmas pesquisadas, ocupa um espaço de *entre lugar*, esta identidade de aluno moderno – disciplinado e normatizado - é borrada por uma série de elementos que circulam na cultura. Temos então, conforme Bill Green e Chris Bigum, um “sujeito-estudante-pós-moderno” (Green; Bigum, 2011, p. 204) que adentra a sala de aula e vivencia inúmeros lugares (virtuais ou reais) e contextos, sendo interpelado por uma série de elementos que passam a constituir outras identidades de sujeitos-alunos.

Um dos fatores que surge como determinante neste processo de constituição é a relação dos alunos com o tempo e o espaço da escola. No momento em que vivenciamos, na educação brasileira, um alargamento dos anos que estes sujeitos estão inseridos em contexto escolar – devido ao Ensino Fundamental de Nove Anos – reforçamos uma tentativa de disciplinamento desses corpos e mentes que permanecem na escola, enquanto os alunos persistem em adentrar as instituições carregando uma série de elementos culturais que também os constituem. Além disso, a estruturação deste

novo modelo de ensino e a divisão das etapas de aprendizagem por Anos Iniciais e Anos Finais também interpelam a forma como estes alunos vivem a escola.

1.2 Das alfaiatarias da pesquisa

Interessou-me entender, neste estudo, como os sujeitos-alunos se constituem enquanto tais neste universo de desafios e alargamento do Ensino Fundamental. Como já mencionei, percebi, nos meses de meu estágio, que circulava entre os professores e gestores da escola um forte discurso de que, quando aqueles alunos do Quinto Ano chegassem aos Anos Finais, sua vida escolar seria interpelada por desafios distintos. Assim, neste trabalho, pretendi analisar como esta transição é vista por professores e alunos que circulam na escola contemporânea, na tentativa de estimar aquilo que já está ocorrendo em sala de aula. A problemática de pesquisa estruturou-se na seguinte questão: *Como se caracteriza a passagem ocorrida entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental e como esta interpela a constituição das identidades de alunos que vivenciam este processo?*

Junto a esta problemática, estabeleci como objetivos principais:

Analisar narrativas de sujeitos alunos do Quinto e do Sexto Anos dos EF, problematizando as formas pelas quais estes sujeitos ocupam este *entre lugar* entre os Anos Iniciais e Finais do EF;

Analisar narrativas de professores que atuam nestes níveis de ensino sobre este *entre lugar*, problematizando de que forma seus discursos também constituem identidades de alunos.

Para esquadrihar as tramas que costurarei ao longo da pesquisa e, assim, selecionar algumas abordagens metodológicas, concebi a ideia de que eu deveria enxergar a situação do aluno no processo de aprendizagem sob um “novo olhar”. Embora conhecendo alguns autores que dedicaram seus estudos à investigação acerca da construção e regulação da categoria aluno, tais como José Gimeno Sacristán e Maria Luisa Xavier, meu desejo foi o de compilar algumas estratégias investigativas que me auxiliassem a compreender ainda mais a complexidade que envolve o aluno contemporâneo. Como destaca Marisa Costa (2002, p. 16), os “novos olhares dizem

respeito a essas novas – ou talvez devo dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problema de pesquisa”.

Para isso, escrevi este estudo ancorada em alguns autores principais tais como: Sacristán (2005); e Xavier (2002; 2010), sendo que esta pesquisa estruturou-se, principalmente, sob a ótica dos Estudos Culturais. Enquanto pesquisadora, busquei enxergar os fenômenos culturais como situações construídas, inventadas. Como ressalta Costa (2002), muitas das ideias que temos sobre as coisas são as principais responsáveis por construí-las.

Stuart Hall, em sua obra *Da Diáspora: identidades e medições culturais*, ressalta que “os estudos culturais permitem que essas questões [fenômenos diversos recorrentes em nossa cultura⁵] se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final” (HALL, 2003, p. 213). Ou seja, acredito que as contribuições dos Estudos Culturais, venham, cada vez mais, contribuindo para que velhos paradigmas sejam mobilizados e para que abandonemos a tentativa de encontrar uma verdade pura que permeie nossas práticas. Isso, por outro lado, não limitou meu estudo e recorri a outros autores à medida que a pesquisa se desenrolava.

Sob aspectos metodológicos, selecionei alguns instrumentos investigativos que concebem

a produção de conhecimentos como prática social, como construções coletiva (...) em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual. (COSTA, 2002, p. 14).

Procurei permitir que os personagens – alunos e professores – que compuseram esta trama fossem narrados como sujeitos múltiplos, complexos e que suas falas fossem contextualizadas e livre de rigores, sem a necessidade de demonstrarem neutralidade ou certeza. Para conversar com os jovens recorri às estratégias dos chamados Grupos de Discussão, que serão amplamente explanados no capítulo metodológico do trabalho, e, para capturar as falas das professoras, organizei entrevistas semiestruturadas. Assim, este estudo, de caráter qualitativo, tinha o objetivo de compreender o que pensam os alunos sobre suas identidades construídas na escola e o que pensam os professores sobre o seu papel nesse processo. A abordagem qualitativa permite, na pesquisa educacional, que o pesquisador analise vários pontos de vista e que compreenda o mundo dos sujeitos, sem julgá-los, mas sim entendendo seus

⁵ Grifo meu.

pressupostos aos descrever o que os rodeia. De acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen, estudiosos de metodologias de abordagem qualitativa,

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? (...) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Assim, como já mencionei, meu interesse de pesquisa foi revisitar os estudos já estabelecidos e insistir que as identidades dos alunos, da forma que são demarcadas, não são frutos de situações vãs, mas sim resultado de uma série de elementos históricos, sociais e culturais que assim as inventaram. Sacristán (2005) afirma que é tão natural, para professores e outros adultos, ver o aluno em nossa experiência cotidiana que não questionamos o que significa ter essa condição que é contingente e transitória. Principalmente transitória, para os sujeitos envolvidos com este estudo, visto que suas identidades passam um momento de transição, onde muitos discursos interpelam o que eles pensam sobre si e sobre sua relação com a escola.

Com este estudo, desejei que fosse despertado em algum ou alguma docente um olhar sensível aos sujeitos que compartilham com eles a busca e o achado do ato de aprender. Maria Bernadette Castro Rodrigues (2004), por exemplo, insiste que o professor deva sair da comodidade da sua cadeira e circular pela sala de aula, até chegar aos seus alunos, e enxergá-los, insisto, como os sujeitos múltiplos que são. Sujeitos transpassados por experiências individuais e coletivas e que, ao adentrarem a escola, trazem consigo os valores que a ela atrelam.

2. TECENDO CONCEITOS

Neste capítulo, pretendo discutir acerca de alguns conceitos que fazem parte do processo de tecer esta colcha a qual debrucei meus estudos. Como já mencionei, a pesquisa educacional tem contribuído, de forma bastante intensa, com a prática de professores e gestores presentes em nossas escolas e cabe aos novos pesquisadores recorrerem às referências difundidas nesse campo para enriquecerem seus trabalhos e colaborarem na produção de conhecimentos em pesquisa educacional. Neste estudo, são explorados alguns conceitos tais como currículo, aluno e identidades na escola contemporânea, sendo que este capítulo preocupou-se em compreender de que forma estes conceitos se relacionam e sustentam as análises da pesquisa.

2.1 O currículo e as relações escolares

Ao considerar a concepção de currículo como um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18), este estudo tem como objetivo analisar a relação dos sujeitos escolares – alunos e docentes – no ambiente da escola, não somente entre si, mas também entre os mesmos e os mecanismos que os conduzem – currículo, tempos e espaços, entre outros. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2007), em um artigo intitulado *Currículo, Conhecimento e Cultura* destaca que a maioria das discussões atuais sobre o currículo incorporam debates acerca dos conhecimentos escolares, dos procedimentos e relações, das transformações e valores e também das identidades que podemos ou não constituir dentro deste universo.

Com base neste conceito de currículo, visto como o “coração da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19), recorro à ideia de que esta transição que os alunos do Quinto Ano fazem em direção ao Sexto Ano está atrelada aos tensionamentos vinculados ao currículo escolar. Por esta razão, entendo que as problematizações sobre o nexos currículo-cultura podem colaborar nas análises de como se dá essa transição para os alunos.

Cabe destacar, primeiramente, que a palavra currículo tem sido utilizada para denominar qualquer prática organizada destinada a educar pessoas. Ou seja, este currículo no qual baseio minhas análises, não circula apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços contemporâneos educativos, tais como a mídia, organizações

sociais, religiosas, entre outras. Assim, ao focarmos nossas atenções aos currículos escolares, é importante destacarmos que este currículo não é dado e, algumas vezes, não é explícito. Segundo Moreira e Candau (2007), fazem parte do currículo rituais e práticas, modos de organizar o tempo e o espaço na escola, atitudes e valores – o chamado currículo oculto – e até mesmo as relações estabelecidas entre alunos e professores.

Para este estudo em específico, ressalto a importância de entender o currículo como marcador de determinados rituais dentro da escola, entre eles, a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais. No capítulo de análise, mapeei as narrativas dos alunos e professores sobre tais marcadores, portanto, neste momento, discorro sobre alguns aspectos que a eles estão relacionados, tais como a noção de que o currículo ocupa, entre outros espaços, um lugar de circulação e influência da cultura.

Nesse enfoque, a palavra cultura implica em um “conjunto de práticas por meios das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27), ou seja, um conjunto de práticas significantes. Sendo assim, aquilo que é difundido na escola através de distintos discursos, se compartilhados por aquele grupo, constituem-se como parte da cultura daqueles sujeitos. Na escola onde realizei meu estudo, observei que muitos dos discursos relacionados à transição entre os anos que venho destacando constituem determinadas práticas significantes, que modificam justamente as relações dos alunos com a escola.

Assim, o currículo é também um “dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28), pois está atrelado a sua relação com os professores, com os componentes curriculares, com a gestão da mesma e como ela se organiza enquanto instituição. Além disso, ressalto que o currículo escolar, de alguma forma, também demarca fases e ciclos das vivências coletivas e individuais dos alunos que nela circulam.

Um dos fatores que poderiam demarcar tais momentos é representado pela Lei nº 11.247 de 2006⁶, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos completos. Este é um exemplo de o quanto a organização dos sistemas educativos de uma sociedade interpela a vida das crianças e jovens, pois determina o tempo de suas vidas que eles passarão frequentando os espaços educativos e, até mesmo, os princípios e

⁶ A Lei nº 11.247 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

términos de fases de sua vida – Infância, Adolescência e Vida Adulta, por exemplo. Neste sentido, o currículo passa a ser cenário de uma série de mudanças ocorridas nas experiências dos estudantes, sendo que, sua organização, tensiona e também é tensionada pelas identidades de alunos que se criam e reproduzem no universo da escola.

2.2. A constituição do sujeito aluno no currículo escolar

Em sua origem enquanto categoria social, o aluno era aquele a quem o professor ensinava belas-artes, tais como pintura e escultura. O mesmo era considerado aquele que ainda não adquirira conhecimentos suficientes para dominar a arte e a cultura clássica. Sacristán (2013), ao elaborar uma retrospectiva do sentido do termo através dos tempos, explica que somente a partir do século XIX uma maior quantidade de crianças e jovens passou a fazer parte desta condição social. De acordo com o autor, com os processos de industrialização e qualificação profissional, a categoria de sujeito escolar passou a ter grande relevância e a ser institucionalizadora de uma infância livre do trabalho infantil e acolhida por relações familiares mais afetuosas.

Na concepção da escola moderna, o sujeito criança e, mais tarde, o sujeito jovem eram considerados como “seres necessitados de condições que favoreciam seu crescimento pessoal separados da vida dos adultos” (SACRISTÁN, 2013, p. 15), ou seja, faziam parte de um grupo que precisava ser educado pelos adultos e colocado em contato com o conhecimento patrimônio da humanidade, seguindo determinadas normativas e padrões. Podemos concluir que as práticas culturais que interpelam a forma pela qual educamos crianças e jovens, em diferentes momentos históricos, são o resultado de “linhas evolutivas que se cruzam na história da sociedade e da cultura” (SACRISTÁN, 2013, p. 15). Para o autor, se as infâncias e as juventudes são conceitos mutáveis, as formas de tratar e educar as novas gerações também são dinâmicas e contextuais, sendo que os laços que estabelecemos com estes sujeitos de identidades múltiplas não refletem somente a complexidade das relações humanas, mas também fazem parte das condições históricas em que vivemos.

Sendo assim, neste trabalho, concebo o aluno como um sujeito social e cultural inventado, cuja constituição, enquanto grupo de pertencimento, vivenciou, ao longo da história, uma série de normativas e regras sobre como se portar e o que desejar enquanto categoria social. Assim, conforme as políticas públicas ou as inovações curriculares

modificam a estrutura da escola, os alunos que nela vivem relações de amizade, de conflito e são interpelados pelos discursos dos adultos, também sofrem processos de mutação.

Sacristán (2013) ressalta que

ser aluno é uma experiência e uma condição social fundamentalmente das crianças e dos adolescentes que lhes atribuiu presença e identidades singulares como categoria social diferenciada e reconhecida. Uma oportunidade que foi e continua a ser desigual para diferentes grupos sociais em função de sua condição econômica, seu gênero, etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Ou seja, embora as relações escolares estabelecidas entre os alunos e também entre os alunos e os adultos que circulem na escola tenham a aparência de ser algo dado, na verdade, são historicamente fruto de uma série de discursos sobre educação, currículo, tempos e espaços escolares, disciplinamento, entre outros.

Neste momento da história, em que as políticas de inclusão e de Educação Integral trouxeram a população jovem brasileira praticamente toda para a escola, temos um cenário ainda mais complexo. Maria Luísa Xavier (2002) discute que, na última década, adentraram nas escolas estudantes com novas formas de enfrentar e representar as suas realidades, com destaque para a naturalização da violência e dos confrontos físicos. Para a autora, não podemos ignorar os outros espaços educativos que estas crianças e jovens circulam, sendo que a escola não assume mais exclusivamente o papel de constituidora da categoria aluno.

Na contemporaneidade, percebemos uma série de elementos educadores – mídia, internet, rua, comunidade religiosa – que também normaliza e tenta padronizar, apesar das resistências, identidades para estes sujeitos tão mutáveis.

2.3 Sujeitos jovens-crianças-alunos: identidades que se entretecem

Ao explorarmos o campo da pesquisa acadêmica ancorada sob a perspectiva dos Estudos Culturais, encontramos estudos que se referem às questões sobre identidades, diferenças, discursos e representações, ocupando, assim, um lugar de destaque entre as investigações realizadas. Neste estudo, é a concepção de identidades predominante nos Estudos Culturais – a identidade pós-moderna, baseada em Stuart Hall – que elejo como foco de minhas análises. Hall (2004) discute que a concepção de identidade que se

materializa no sujeito pós-moderno, é a de um sujeito que não possui identidade fixa, que não é composto de uma única identidade, mas de várias. Na escola, por exemplo, apresentam-se alunos que carregam consigo outras identidades, tais como a de criança ou a de jovem, que deparadas entretecem este sujeito jovem-criança-aluno.

Sob a mesma perspectiva, Antônio Flávio Moreira discute que “a identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantém unidos” (MOREIRA, 2011, p. 126). Ou seja, para tal campo de estudo, compartilhar uma identidade é participar, junto com outros sujeitos, de determinadas esferas sociais – uma nação, uma localidade, uma comunidade escolar.

Ao observarmos os processos de construção da categoria aluno na escola, percebemos que o *ser* aluno contemporâneo relaciona-se não somente à identidade de estudante ou de sujeito escolarizado. Ainda assim, a identidade de aluno, na atualidade, permite que os estudantes reproduzam determinadas normativas que contribuem para que o ambiente escolar se mantenha como o idealizado pelos currículos modernos.

Algumas práticas e rotinas escolares ainda fortemente presentes no ambiente da escola, tais como o uso de uniformes, a organização da sala de aula, os horários de merenda e recreio, permanecem como legitimadores das identidades do ser aluno moderno. Esta identidade discutida pelos Estudos Culturais afasta-se, entretanto, de uma perspectiva essencialista da identidade cultural, que a concebe como dada a partir do nascimento, tal como discorre Moreira (2011). Afetada pelos fenômenos de fragmentação dos sujeitos, as identidades contemporâneas têm se apresentado de forma múltipla e fluída, sem exigir dos mesmos uma demarcação fixa de seus interesses, gostos, práticas culturais e sociais. Para Tomaz Tadeu da Silva,

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. (...) Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2000, p. 96).

Em um artigo sobre crianças e jovens do século XXI, Marisa Costa (2006, p. 2) afirma que “crianças e jovens quando chegam à escola já foram objetos de um conjunto de discursos, que produzem diferentes ‘posições de sujeito’, entre eles, aqueles que os constituem como consumidores, como clientes”, por exemplo. Sendo assim, cada

identidade ou “posição de sujeito” é formada por discursos políticos, ideológicos e religiosos e por práticas culturais específicas de seus grupos de convívio. A formação da identidade se dá nas escalas globais, nacionais, locais ou políticas e, principalmente, no nível pessoal. Silva comenta que nós assumimos diferentes identidades de acordo com o contexto, pois “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (SILVA, 2000 p. 30). Assim, ao analisarmos as crianças e jovens que circulam na escola na contemporaneidade, precisamos enxergá-los sob a ótica de que suas identidades estão interpeladas pelas mídias, pelas estratégias de consumo, pela indústria cultural, pela internet e pela televisão e que, desta forma, tais sujeitos dificilmente se apresentarão de forma única ou fixa, mas sim estarão subjetivados por inúmeros discursos.

3. UMA CAIXA DE COSTURA: INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Tenho insistido, neste trabalho, com a ideia de que a pesquisa faz-se através de um trabalho longo e cuidadoso de escolhas de tecidos, de costuras e desmanche de panos, de bordados e também de seleção dos instrumentos adequados para a investigação. Intitulo este capítulo metodológico de “uma caixa de costura”, pois acredito que o pesquisador faz de suas ferramentas metodológicas, os recursos para melhor costurar sua pesquisa.

Como já mencionei, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa em que a preocupação com o processo, ou seja, com todos os dados e percepções advindos das observações, entrevistas e outros instrumentos, é mais significativa do que com o resultado ou com a tentativa de solução de alguma problemática. Conforme os estudos de Costa, quando a autora afirma que “não existe a verdade verdadeira” (COSTA, 2002, p.15) e que ela seria sonho ou pura ficção, destaco que os instrumentos metodológicos que selecionei visam subsidiar os momentos em que escutei e observei os personagens da minha pesquisa. Mais do que uma simples coleta de dados, a forma como assumi o estudo e encarei os sujeitos do mesmo permitiu que eu me aproximasse do universo estudado e, assim, vislumbrasse o que significa ser aluno na contemporaneidade.

Como pesquisa de abordagem qualitativa, utilizei o ambiente natural do estudo, ou seja, o ambiente escolar, como principal fonte de dados e percepções. Assim, a metodologia foi organizada, considerando os espaços da escola, tais como a Biblioteca e a Sala dos Professores.

A instituição escolar cenário deste estudo está situada no Bairro Auxiliadora, na cidade de Porto Alegre. A escola atende de segunda à sexta-feira em horário comercial, sendo que os Anos Iniciais e Finais funcionam nos turnos da manhã e da tarde, cada nível possuindo pelo menos uma turma em cada turno escolar. A escola atende ainda alunos da Educação Infantil – nível B – e conta com aproximadamente 37 funcionários, divididos entre: equipe diretiva, orientação pedagógica, supervisão escolar, docentes e equipe de limpeza e funcionamento do refeitório.

De acordo com o Plano Político Pedagógico – PPP – da escola, datado do ano de 2009, a clientela que frequenta a escola é de classe baixa e média, contando ainda com alunos provenientes de periferias de Porto Alegre e também de escolas particulares. O corpo docente é composto por professores com nível superior, em sua maioria,

comprometidos e experientes. É possível perceber, nas reuniões pedagógicas e nos momentos de intervalo dos professores dos quais participei em meu período de estágio, que os mesmos estão em constante formação continuada e em total comprometimento com as melhorias e complexidades da escola. Muitos deles possuem pós-graduação e trabalham exclusivamente na instituição. A estrutura administrativo-pedagógica da escola é composta pela direção – experiente e com forte atuação junto aos professores e comunidade escolar –, vice-direção (uma responsável pela manhã e outra pela tarde), supervisora educacional e também orientadora. Tanto a equipe diretiva quanto a equipe de coordenação pedagógica encontra-se assiduamente na escola, disponível para atender pais e professores.

O PPP em vigor foi elaborado em 2009 e aponta alguns problemas cujas soluções, atualmente, já estão sendo concretizadas. O PPP antigo, por exemplo, destaca a falta de atividades culturais na escola, de oficinas variadas e a suposta falta de disponibilidade e motivação dos professores. Entretanto, no período de meu estágio, pude observar uma escola bastante ativa em relação às atividades culturais – Feiras de Arte, de Literatura, de Ciências, das Nações, festa de Dia das Mães, Junina, etc. – e também uma maior atuação dos professores quanto à organização e funcionamento pedagógico da escola. Como exemplo disso, este mesmo PPP está sendo reformulado pelos docentes e pela equipe administrativo-pedagógica no ano de 2013, sendo que todas as terças-feiras à noite, a equipe do CAT⁷ – Currículo por Atividade, que contempla os Anos Iniciais – se reúne a fim de discutir os Planos de Estudo das turmas e assim, reorganizar todo este modelo de PPP.

A escola possui uma estrutura física ampla, com Biblioteca, Laboratório de Artes e Ciências, sala Multiuso, Laboratório de Informática, Sala de Vídeo, um refeitório espaçoso, banheiros para docentes e alunos, sala dos professores, entre outros. Apesar de apresentar um pátio pequeno e de não possuir uma área específica para a prática de esportes, a escola apresenta um ambiente bastante organizado, estando em constante processo de reformas e manutenção. Quanto ao quadro de atividades dos alunos, destaco que embora a escola possua uma infraestrutura ampla que atende todos os níveis de ensino, os alunos dos Anos Iniciais têm atividades diferenciadas que os dos níveis mais

⁷ Conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [LDB] nº 5692/71 – em vigência até 1996, quando foi substituída pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [LDB] nº 9394/96 – as quatro primeiras séries do 1º grau deveriam estar organizados em um Currículo por Atividade. Nas escolas, essa organização passou a ser denominada pela sigla CAT.

avançados, dependendo da sua professora referência e dos projetos desenvolvidos na escola no momento.

Quanto à metodologia deste estudo, compus um conjunto de ferramentas que, agregados, deram materialidade a estes momentos vivenciados na escola e expuseram o funcionamento e relação dos alunos com a mesma. Preocupando-me, a todo o momento, em descrever o máximo possível o retrato da perspectiva dos sujeitos envolvidos, estruturei dois grupos de discussão realizados com alunos e duas entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras.

Já que os principais objetivos deste estudo eram analisar o que professores e alunos tinham a relatar sobre suas relações com a escola e com este espaço de *entre lugar* a qual chamei a passagem entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, concebi a análise dos dados como um processo indutivo, conforme explicitam Lüdke e André (1986). Ou seja, minhas percepções sobre as empirias lapidaram-se no decorrer do estudo, pois, no início, as questões de interesse eram bastante amplas e distintas, porém, à medida que subsidiei meus escritos através dos referenciais teóricos, tais interesses foram meditados. Interessante também destacar que Lüdke e André (1986) ao mencionarem os já citados neste trabalho Bodgan e Biklen (1982) ressaltam que

a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BODGAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Sendo assim, uma das ferramentas utilizadas nesta pesquisa foi a obtenção de dados através de grupos de discussão com os alunos participantes, na tentativa de retratar diferentes perspectivas sobre o mesmo tópico: as relações dos estudantes com a escola.

3.1 O grupo de discussão: a escola através da voz dos sujeitos jovens-crianças-alunos

Para Javier Callejo (2001), o trabalho com grupos de discussão permite que, durante o debate, cada um dos elementos do grupo tenha a possibilidade de apresentar, de defender, de construir e de desconstruir os seus pontos de vista, numa lógica de

interação, que pode tornar mais complexa e profunda a opinião dos sujeitos sobre os tópicos debatidos.

O autor destaca, também, que o grupo de discussão permite a construção do *comum* entre os indivíduos da pesquisa, o que facilitaria a elaboração, por parte do pesquisador, dos blocos de análise ou das categorias a serem analisadas. No caso desta pesquisa, em que o objetivo é estudar uma categoria social e cultural tal como a categoria aluno, se torna ainda mais importante a análise das falas recorrentes transmitidas pelos sujeitos. Isto porque é fundamental observar quais as apreciações que os alunos formaram enquanto grupo sobre sua posição dentro da escola, durante todo o seu processo de escolarização.

Ao estruturar os grupos de discussão, procurei promover um espaço de discussão entre os alunos e eu aberto às diferentes respostas e também às perguntas que os próprios alunos poderiam fazer durante o trabalho. O primeiro grupo realizou-se com seis alunos do Quinto Ano da escola estadual participante da pesquisa, sendo que convidei três meninas e três meninos que já frequentavam aquela escola desde o início da escolarização. Determinei que o critério de seleção dos alunos seria o sexo e o tempo de instituição, ou seja, previ um grupo misto e que frequentasse a escola pesquisada desde a Educação Infantil ou os primeiros anos do Ensino Fundamental. A discussão aconteceu em um momento após o recreio, na Biblioteca da escola, e contei com o auxílio de uma colega que filmou o grupo e ajudou-me na preparação do mesmo.

Ressalto que esta turma em específico foi a turma com a qual realizei meu estágio docente, como já mencionei no capítulo introdutório deste trabalho, e cuja interação e relação comigo era forte e familiar, fato importante que discutirei posteriormente. Este grupo em específico caracterizou-se como participativo, falante e empolgado, sendo que todos os participantes eram bastante próximos e mantinham relações também fora dos ambientes da escola. O segundo grupo de discussão realizou-se duas semanas depois do primeiro, sem o auxílio de terceiros, em que utilizamos os dois primeiros períodos da manhã para concretizá-lo. Neste grupo, foram selecionados também seis alunos do Sexto Ano, três meninas e três meninos que também iniciaram seu processo de escolarização na escola da pesquisa. Este grupo, entretanto, demonstrou-se mais tímido e um pouco menos participativo, sendo que meu esforço para cativá-los deu-se de forma mais intensa.

Elaborei um roteiro composto de quatro partes principais, sendo que as duas primeiras foram mais exploradas do que as outras devido ao reduzido espaço de tempo

em que pudemos trabalhar. A primeira parte foi de apresentação dos sujeitos e também de sensibilização sobre o que conversaríamos naquela atividade, sendo que a proposta era que esta primeira parte fosse mais livre e com uma conversa mais menos objetiva.

Pedi que cada aluno desenhasse em uma folha de papel algumas imagens que representassem seus gostos ou identidades, sendo que meu objetivo era que eles percebessem os desenhos semelhantes que seriam elaborados por seus colegas. Depois de prontos, os desenhos foram dobrados e colocados no centro da mesa, para que cada aluno pudesse selecionar um trabalho – diferente do seu – e explorar com os colegas o que fora retratado, identificando os desenhos com a pessoa que os fez. Planejei também uma rodada simples de perguntas que eu poderia fazer caso esta apresentação através dos desenhos não me fornecesse algum dado considerado importante à pesquisa.

Assim, elaborei as seguintes questões norteadoras deste momento, importantes para que eu entendesse qual a relação atual dos alunos com a escola e que tipo de sentimento eles já tem estabelecido com o ambiente escolar: *Quantos anos têm?; Desde quanto tempo estuda na escola?; Com quem mora?; Tem irmãos?; O que costuma fazer quando não está no colégio? e No colégio, quais as atividades que mais gosta?*

O segundo momento, entretanto, foi estruturado de maneira mais focada, sendo que havia questões orientadoras previamente planejadas que conduziram o grupo. Para este segundo momento, planejei trazer ao centro da mesa uma caixa com outras perguntas norteadoras, mais focadas nos objetivos da pesquisa. Assim, cada aluno poderia, voluntariamente, apanhar um pedaço de papel da caixa e responder a pergunta que selecionou. Imaginei perguntas que, de alguma forma, me ajudassem a perceber quais as narrativas que os alunos têm sobre a sua relação com a escola, sua relação com os colegas, as expectativas para o futuro na escola, entre outras: *Você lembra o que você pensava sobre a escola antes de começar a frequentá-la?; Quando você começou a frequentar a escola, sua opinião sobre o que era a escola mudou muito? Por quê?; O que você gostaria que fosse diferente na escola?; Quais as coisas que acontecem na escola e que você não acha legal?; Dentro da sala de aula, como você acha que deve ser o comportamento dos alunos?; Na hora do recreio, como você acha que deve ser o comportamento dos alunos?; Na hora da merenda, como você acha que deve ser o comportamento dos alunos?; Quais atividades diferentes você gostaria de propor à escola?; Desde que entrou na escola, você acha que muita coisa mudou? O que, por exemplo?; Você acha que o fato de estar crescendo, faz com que as pessoas te tratem de forma diferente na escola? Em que situações isso acontece, por exemplo?; Você já*

parou para pensar que ano que vêm algumas coisas podem ser diferentes? Que coisas e por que motivos elas podem mudar?; O que as tuas professoras falam sobre a mudança entre os Anos Iniciais e Finais?; Quais seus desejos ou o que você imagina que vai acontecer quando estiver no sexto ano? e Se você pudesse imaginar uma cena em que você estivesse no Sexto Ano com seus colegas, como essa cena seria?

O terceiro e o quarto momento consistiam em uma dinâmica envolvendo algumas fotos dos alunos e uma finalização do trabalho. Entretanto, quando realizei o primeiro grupo, com os alunos do Quinto Ano, os dois primeiros momentos prolongaram-se por cerca de uma hora e quinze minutos, fato que fez com que finalizássemos nossa conversa no segundo momento. Assim, para o segundo grupo eu não mantive os quatro momentos, a fim de padronizar as abordagens nos dois grupos de discussão, foram realizados os dois primeiros,

Ao planejar e propor as atividades nos dois grupos de discussão, tive presente as orientações de Maria Cecília Pereira dos Santos (2009). A autora corrobora a importância de estabelecermos relações com os sujeitos da pesquisa, sendo essencial que o investigador conheça o contexto de vida dos mesmos e também esteja familiarizado com o espaço onde o grupo se realiza, com os tempos que organizam aquele lugar, entre outros. Ainda, Santos enfatiza que é fundamental que o pesquisador promova a confiança dos participantes do grupo para que possa “estimular, compreender e aceitar as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso dos atores envolvidos e [...] manter uma postura que, gradualmente, passe de uma não diretividade explícita a uma diretividade implícita” (SANTOS, 2009, p. 97).

Além disso, Santos insiste que um grupo de discussão, sendo uma prática de investigação qualitativa, deve ser encarado como um processo maleável e que exige do pesquisador algumas características como a flexibilidade e a capacidade de observação.

No caso específico do primeiro grupo, realizado com os alunos do Quinto Ano dos quais fui professora, esta relação de familiaridade, que permitiu que eu agisse de forma informal e amigável, teve bastante influência sobre as respostas e comentários dos alunos. Neste sentido, ressalto a posição de Santos referente à importância da relação do investigador com os participantes da pesquisa. De acordo com a autora, é essencial que o pesquisador conduza o grupo ele mesmo, sem designar a tarefa e um terceiro, principalmente no caso de uma realidade já conhecida (como se apresenta nesse estudo).

Outra autora que menciona os grupos de discussão em seus estudos, Carla Meinerz (2011), destaca alguns elementos técnicos que são fundamentais para o sucesso da realização de um grupo de discussão. Entre eles, temos o *espaço*, que deve ter algum conteúdo simbólico que afeta os discursos ali produzidos – no caso, a Biblioteca da escola –; o *tempo*, pois o grupo deve se reunir uma vez durante aproximadamente o período de uma hora e meia e os *componentes*, que devem ser selecionados através de um critério de seleção claro e igual para todos os grupos, quando temos mais de um em uma pesquisa. Além disso, a autora ainda destaca o cuidado com a *seleção e o recrutamento do grupo*, a fim de que os integrantes não se sintam intimidados e expostos. Para finalizar, há uma ressalva quanto ao comportamento do pesquisador, ou, como denomina Meinerz, do *moderador* do grupo. Segundo Meinerz, o investigador

representa a demanda social da pesquisa. Seu papel é de mediar e constrói-se nessa perspectiva dentro do grupo. Deve apresentar o objetivo da reunião e instigar o grupo a falar. [...] Sua posição é de observação e de escuta, inclusive dos possíveis momentos de silêncio que se produzam no processo do grupo. Utilizam-se, com a permissão do grupo, instrumentos como gravador, filmadora ou bloco de notas. Apesar do grupo não se configurar como uma situação natural, o mediador deve valorizar a espontaneidade discursiva (MEINERZ, 2011, p. 496).

Percebi que, na realização do segundo grupo, com os alunos do Sexto Ano, esta facilidade dos alunos de narrar opiniões e sentimentos foi dificultada, pois os alunos não pareciam tão à vontade para expressarem suas opiniões. Observei que, enquanto moderadora, tive que incentivar e instigá-los de forma mais intensa do que no primeiro grupo, em que todos os alunos falavam muito e de maneira desorganizada. Neste segundo grupo, pude constatar a necessidade da dinâmica de apresentação que planejei, pois acredito que, sem este momento, a discussão entre o grupo teria sido mais limitada.

Para análise dos dados, apoiei-me nas orientações de Meinerz. De acordo com a autora,

O resultado do grupo de discussão fica registrado numa gravação, que é transcrita e deve ser acompanhada dos comportamentos relevantes observados no grupo (risos, burburinhos, expressões de aprovação ou reprovação etc.). A análise, assim, está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão (MEINERZ, 2011, p. 496).

Com base nessas orientações, pude analisar os momentos dos grupos de forma integral, sendo importante para mim os dias em que compareci à escola para conversar com a professora dos alunos e também quando convidei-os para a participação. Além disso, a relação que eu já havia estabelecido com a direção e com o corpo docente da escola foi essencial para que eu me sentisse a vontade, circulando pelos espaços da escola e planejando o tempo e o local para a realização dos grupos.

Nas entrevistas com as professoras, constatei mais uma vez a importância dessa relação, pois não obtive alguma resistência e, pelo contrário, vivenciei momentos muito ricos e de conversa franca e cheia de detalhes.

3.2 As conversas com as professoras: entrevistas semiestruturadas

No início deste trabalho, apresento os objetivos deste estudo, entre os quais, o de analisar como os discursos dos professores – neste estudo em específico, de uma professora do Quinto Ano e uma professora do Sexto ano – constituem as identidades dos alunos que por eles são interpelados. Considero o discurso desses professores como um objeto cultural, produzido a partir de certas condições históricas, sociais e pessoais, manifestado em suas narrativas, atitudes, decisões e estratégias pedagógicas.

Para materializar tais discursos, planejei a realização de duas entrevistas, baseadas em um roteiro de perguntas que permitiram que eu explorasse, juntamente com as professoras, aspectos referentes a temas tais como: a juventude na escola, a organização dos tempos e espaços, a invenção da categoria aluno e muitos outros.

De acordo com Nadir Zago (2011), a

entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidade de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra (ZAGO, 2011, p. 294).

Por esta razão, a escolha da entrevista semiestruturada, na qual consta um roteiro de perguntas orientadoras que são complementadas durante a conversa, vai ao encontro da concepção de pesquisa compartilhada, onde os sujeitos e o pesquisador podem criar e recriar hipóteses sobre o tema da mesma. A entrevista semiestruturada permite que a conversa realizada entre os sujeitos possa fazer emergir informações de forma mais livre

e, assim, as respostas não se restringem a uma padronização de alternativas – com em um questionário, por exemplo.

As duas entrevistas foram realizadas em datas distintas, na Sala dos Professores, onde, em ambas as situações, eu pude organizar um recanto reservado para esse fim. No início do processo de coleta de dados, eu havia pedido ajuda a quatro professoras, duas que ministravam aulas para os Anos Iniciais e duas que o faziam para os Anos Finais. Como o tempo de realização da pesquisa foi curto, tive que reduzir o número de entrevistas e acabei utilizando o critério da afinidade. Mantive as entrevistas com as duas professoras que mais se mostraram disponíveis para conversar comigo.

Assim, as duas entrevistas duraram cerca de uma hora e tiveram como roteiro as seguintes perguntas: *Qual sua formação e há quanto tempo atua como docente?; Desde quando trabalha na escola?; Que tipo de atividades desenvolve com os alunos (disciplina, projetos, etc) e com quais níveis de ensino?; Quando pensas nos alunos que circulavam nas escolas há 50 anos atrás, que tipo de cena imaginas?; Quando visualiza, porém, os alunos do século XXI, que tipo de estudantes imaginas?; Como tu enxergas a relação que os alunos estabelecem com a escola nos dias atuais?; Que tipo de marcas tu acredita que os alunos trazem do seu cotidiano para a sala de aula?; Quando pensas nos motivos que trazem os alunos para dentro da escola, quais são os mais marcantes para ti?; Na tua prática pedagógica (nas tuas aulas), de que forma tu enxerga teus alunos? O que eles representam para ti?; Sobre teus colegas em geral, se tu tivesses que avaliar a relação deles com os alunos, como a avaliaria?; Tu sentes alguma diferença entre os alunos dos Anos Iniciais e os dos Anos Finais, além das óbvias diferenças entre as idades?; Que tipo de mudanças tu acreditas que eles estejam sujeitos a enfrentar, nessa passagem entre o Quinto e o Sexto ano?; Quando tu ouves a expressão “invenção da categoria aluno” a que te remetes?; Como tu achas que os alunos, mais jovens ou não, estão enfrentando o desafio de se viver um momento crítico da educação brasileira?; Se tu tivesses que resumir em poucas palavras, o que tu achas que teus alunos esperam da escola?; E o que tu achas que eles esperam do futuro, quando saírem da escola? Na tua opinião, a escola permite que os alunos sejam crianças e jovens, além de alunos? e O que, na tua opinião, a escola faz ou deveria fazer para se aproximar dos seus alunos?*

Zago destaca que a entrevista é como uma relação social, portanto, ela expressa “realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar” (ZAGO, 2011, p. 301). Ou seja, a entrevista permite

que o sujeito participante da pesquisa tenha liberdade de agir sobre o que está sendo perguntado, ele mesmo auxiliando o pesquisador a pensar e discutir sobre a temática das questões orientadoras. No caso das entrevistas realizadas, as professoras demonstraram bastante interesse em discutir os temas, visto que algumas das questões propostas as fizeram analisar comigo situações vivenciadas por elas no cotidiano. Zago destaca que, em seu trabalho como investigadora, procura conduzir cada entrevista como uma discussão, deixando claro aos participantes que o encontro não tem o objetivo de “levantar conhecimentos escolares, mas para falar de questões que os informantes vivenciam cotidianamente” (ZAGO, 2011, p. 304).

Além desta relação estabelecida, a autora também ressalta que a organização e dinâmica das entrevistas são elementos a serem previamente pensados pelo pesquisador. Assim, escolhi a Sala dos Professores justamente por ser um espaço familiar às professoras e também um local imerso na simbologia da escola. Como, em toda entrevista, estamos sujeitos às movimentações do espaço e também a necessidade de ampliarmos o tempo, senti-me livre, naquela escola e com aquelas pessoas, para interromper a entrevista na hora do recreio e também a aceitar sugestões de terceiros que, algumas vezes, passaram pelo nosso encontro e complementaram alguma questão que estava sendo discutida.

Não somente nas entrevistas, mas também nos grupos de discussão, compreendi que a minha posição de pesquisadora/docente e o espaço escolar em que coletei os dados foram os dois elementos mais influentes nas materialidades recolhidas. Em um artigo que explora, resumidamente, os tipos de pesquisa qualitativa, Cristiano Lessa de Oliveira (2008) ressalta que os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa devem entender que, nesse lugar, o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, por isso, devem estar abertos a toda a complexidade que podem enfrentar. Assim, selecionei os instrumentos utilizados nesta pesquisa, atrelados à pesquisa qualitativa, com o objetivo de visualizar a dinamicidade da escola e dos sujeitos que nela circulam e que foram protagonistas deste trabalho.

4. COSTURANDO AS ANÁLISES: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS ALUNOS

Neste capítulo, analiso as narrativas dos alunos e das professoras com os quais conversei, com o objetivo de materializar as discussões apresentadas no início deste trabalho. Ressalto que, para mapear as narrativas suscitadas nos grupos de discussão com os alunos e nas conversas com as professoras, elaborei alguns roteiros que me permitiram analisar os dados e estruturar os eixos analíticos. Ao considerar que, para esta pesquisa, concebi alguns conceitos teóricos como fundamentais (currículo, aluno e identidades, por exemplo), apresento algumas discussões constituídas que entrelaçam esses conceitos a outros elementos percebidos durante os processos investigativos. Tais percepções estão relacionadas, principalmente, a dois fatores que analiso nos próximos títulos: a alteração das formas como os alunos experienciam o tempo e o espaço escolar nos Anos Finais e a maneira pela qual eles ocupam o *entre lugar* entre as Infâncias e as Juventudes e, assim, se constituem enquanto sujeitos múltiplos e dinâmicos.

4.1 O espaço e o tempo escolar: espaços sociais regulados

José Gimeno Sacristán, no seu livro *O Aluno como Invenção* (2005), expressa suas posições sobre o quanto o tempo e o espaço escolar estão intrinsecamente relacionados à formação dos sujeitos que os habitam. De acordo com o autor, “no espaço estamos, no tempo somos”⁸ (SACRISTÁN, 2005, p. 143), sendo que, para ele, cada tarefa acadêmica e cada atividade (recreio, hora da entrada, saída, entre outros) representam formas de utilizar o espaço e o tempo.

Ao discutir neste trabalho sobre o currículo e as relações escolares⁹, destaquei a importância de entendermos o currículo escolar como marcador de determinados rituais dentro da escola, como também de algumas fronteiras da vida cotidiana dos alunos. Expressões como “passar de ano” ou “estar adiantado” representam situações escolares que os alunos vivenciam e que também formalizam momentos das suas vidas fora da escola, pois a posição de sujeito escolarizado é uma das identidades mais reconhecidas pelas crianças e dos jovens na atualidade.

Sacristán (2005) afirma que

⁸ No título do trabalho faço uso desta ideia, destacando assim as contribuições do autor às problematizações por mim apresentadas.

⁹ Refiro-me ao título 2.1 *O currículo e as relações escolares*.

explicar por que o tempo de ser aluno começa em uma idade e termina em outra, que razão existe para que um ciclo ou escolaridade obrigatória tenha, por exemplo, uma duração fixa propõe perguntas que nos remetem às tradições, às necessidades sociais à evolução da família, a determinadas ideias sobre o desenvolvimento humano, etc., para poder explicá-lo (SACRISTÁN, 2005, p. 148).

Ou seja, assim como a própria invenção da categoria aluno está atrelada aos processos históricos vivenciados pela sociedade, a forma deste aluno habitar o espaço e interagir com o tempo também evoluiu conforme a história e a cultura de muitas gerações.

Ao realizar os grupos de discussão com os alunos do Quinto e do Sexto Ano de minha pesquisa, algumas narrativas elucidadas por eles representavam este sentimento que os alunos têm de que sua experiência escolar é transformada, a cada novo ciclo, pelo currículo e pelas regulações da escola. Quando o grupo de alunos do Quinto Ano discutiu, por exemplo, as questões *Você já parou para pensar que ano que vêm algumas coisas podem ser diferentes?; Que coisas e por que motivos elas podem mudar? e O que as tuas professoras falam sobre a mudança entre os Anos Iniciais e Finais?* a maioria das respostas encaminhou-se para a mesma narrativa de que “[...]muitas coisas mudariam porque teremos muitas professoras e que, quando um período acabar não poderemos pedir que o conteúdo fique no quadro, afinal, vai ser outra professora já.”

Esta narrativa demonstra que uma das principais preocupações dos alunos dos Anos Iniciais refere-se à forma como se dará a relação deles com a fragmentação dos componentes curriculares ao frequentarem os Anos Finais. É importante ressaltar aqui que, na escola onde realizei a pesquisa, e na maioria das outras escolas da rede pública de Porto Alegre, os alunos dos Anos Iniciais têm apenas uma professora referência, sendo ela a responsável pela integração dos componentes curriculares. Desta forma, não há orientações explícitas sobre a fragmentação dos conteúdos, o que permite que as professoras destes níveis de ensino trabalhem diversos componentes em uma mesma atividade ou pelo período de tempo que acharem necessário.

Já nos Anos Finais, quando o currículo é organizado por áreas de conhecimento, os alunos passam a ser orientados por mais professores e sua rotina semanal é estruturada com base em vinte e cinco períodos de cinquenta minutos, sendo que, no mesmo dia, os alunos podem ter aulas com cinco professores e matérias diferentes.

Ao discutir sobre estas mesmas questões com os alunos do Sexto Ano, provoqueei-os a pensar sobre seus sentimentos referentes à passagem dos Anos Iniciais e

Finais. Sobre isto apresento uma narrativa dos alunos: “[...] *a gente demorou pra se acostumar a copiar rápido. Porque, ano passado, tu podia ficar estudando português a manhã toda com a tua professora, mas agora acaba uma aula e já começa outra. Não dá tempo de nada....[...]*”

Ao conversar com as professoras, percebi que a questão da fragmentação dos conteúdos em disciplinas – e, assim, de um currículo baseado na disciplinaridade –, e, conseqüentemente, esta nova forma de lidar com o tempo, também gera inquietação e desconforto no grupo de professores da escola, como narrou uma professora: “*A gente trata as crianças como se elas tivessem várias caixinhas. A gente entra dá aula de português, depois sai. Entra, dá aula de matemática e sai. Não sobra tempo pra integrar e aprofundar nada.*”. Ressalto que, embora nos Anos Iniciais esta fragmentação das disciplinas também exista, na escola estudada, a maioria das professoras do CAT trabalha de forma interdisciplinar, sendo que os alunos tem apenas um caderno e não há rotinas distribuídas em horários para cada disciplina. Esta diferenciação, entretanto, que os alunos e a professora entrevistada destacam, se dá principalmente porque, nos Anos Finais, a relação do número de professores é maior, gerando menor tempo para o aluno dar conta das solicitações peculiares de cada aula. Nos Anos Iniciais, uma professora detém a coordenação do tempo enquanto nos Anos Finais cada período de 50 minutos é coordenado por um professor. Os alunos dos Anos Iniciais ressaltaram também que eles acreditam que, ao chegarem aos Anos Finais, o tempo para brincadeiras e socialização na escola será limitado. “*Tu nem vai poder ficar conversando um pouco, só no recreio. Se a gente ficar conversando em aula, o tempo vai passar e não vai dar pra terminar as coisas...*”.

Como contraponto, os alunos do Sexto Ano narraram que “[...] *quando a gente ganhou mais professoras, as aulas ficaram mais legais, porque cada sora sabe muito de um assunto... A gente tem que estudar mais, mas também aprende um monte.*” Nesta narrativa, percebemos que os alunos encontram ganhos e perdas neste processo de disciplinaridade dos conhecimentos, visto que a especialização dos professores, segundo eles, permite uma abordagem mais complexa dos conteúdos do que nos Anos Iniciais, quando eram tratados de maneira mais simplificada.

Outro componente significativo de análise é a percepção que os alunos estão construindo em relação à utilização dos espaços da escola, à medida que avançam nos níveis de ensino. Quando provoquei os alunos do Quinto Ano, com a seguinte questão: *Desde que entrou na escola, você acha que muita coisa mudou? O que, por exemplo?*

em suas narrativas dois aspectos se destacaram para mim: a permissão para brincar na pracinha e a utilização do refeitório da escola. Ressalto que os alunos da Educação Infantil e os dos primeiros anos dos Anos Iniciais tem um espaço distinto, na escola em questão, para passar o recreio.

Na instituição, existe uma pracinha de areia com brinquedos diversos separada do pátio maior, onde os alunos “maiores” permanecem no intervalo. Os alunos do Quinto Ano narraram que “[...] *estamos crescendo, não podemos mais brincar na pracinha, porque os grandes só podem usar o pátio.*” Outra questão significativa é o uso do refeitório, pois, nos Anos Iniciais, a rotina dos alunos contempla um momento de aproximadamente 20 minutos, antes do recreio, em que a professora leva os alunos até o refeitório e eles podem lanchar, sem a presença de outras turmas. “*Quando a gente chegar no Sexto Ano, nem vai ter mais hora da merenda. Como que a gente vai brincar, comer e também conversar só na hora do recreio?*” disseram os alunos dos Anos Iniciais em vários momentos da conversa.

O espaço do pátio, onde os alunos vivenciam o recreio e as aulas de Educação Física, tem um significado marcante para os alunos participantes da pesquisa, sendo que, a limitação de seu uso gera uma sensação de perda e talvez de um amadurecimento forçado. “*Certo que se a gente tivesse balanço no pátio, a gente ia brincar muito, mesmo sendo coisa de criança [...]*”, disse um dos alunos do Quinto Ano durante o grupo de discussão. De acordo com Sacristán,

O espaço escolar é formado por pátios onde [os alunos podem¹⁰] esperar, manter a ordem de entrada, brincar, fazer esportes, passear, estar com os amigos, realizar excepcionalmente alguma festa, ser utilizado nas férias, ver o jardim crescer, etc. Este é o espaço mais polivalente do recinto escolar, pela variedade de atividades que oferece e permite (SACRISTÁN, 2005, p. 144)

Sendo assim, percebo que os alunos, quando mais novos, sentem que podem aproveitar com mais liberdade os espaços da escola, principalmente, o espaço do pátio. Além disso, os alunos do Sexto Ano narraram que “[...] *como os períodos são muito curtos, a gente nem pode mais ir pra Informática ou pra Sala do Vídeo como era no CAT porque, pra fazer isso, as profes tem que pedir período emprestado, fazer uma troca, é uma confusão daí [...]*” fato que limita um trabalho diferenciado com as turmas dos Anos Finais. Mais um exemplo nas narrativas dos alunos sobre a fragmentação do

¹⁰ Trecho incluído por mim.

tempo como limitadora da utilização dos espaços, tão significativos para eles, ao frequentarem a escola durante um longo período.

Sacristán (2005) argumenta que o espaço se constitui como um nicho ecológico, pois representa algo para nós, nos afeta e envolve. De acordo com o autor, “o espaço não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades possíveis de serem realizadas neles [...]” (SACRISTÁN, 2005, p. 145). Assim, esta passagem de ano – do Quinto para o Sexto Ano – resultando na saída dos Anos Iniciais e o ingresso nos Anos Finais interpela os alunos não apenas em aspectos de disciplina e responsabilidade percebidos por eles, mas também interpela sua relação com a escola em si, preenchida por tempos e espaços que são regulados cada vez mais, à medida que os alunos ocupam tanto a condição de crianças e jovens.

4.2 O *entre lugar* das Infâncias e das Juventudes

Neste segundo eixo de análise, detenho-me nos processos de constituição de identidades vivenciados pelos alunos da pesquisa, considerando que grande parte do grupo participante define-se ora como criança ora como adolescente ou jovem¹¹. Aqui é importante fazer um contraponto do termo “transição” ou “passagem”, utilizado por mim neste trabalho e mais largamente presente nos discursos dos professores em geral. A ideia de transição ou passagem traz implícita a representação de um “vir a ser”, de um “não-lugar”. Mas o que suponho é que tais sujeitos estão indicando o que “são”, e que têm “um lugar deles”, um lugar constituído de modo híbrido, um *entre lugar*.

Em uma das conversas que realizei com uma das professoras dos Anos Finais que se disponibilizou a me auxiliar neste trabalho, discutimos acerca da dificuldade que os alunos demonstraram – principalmente os do Quinto Ano –, de definirem-se como crianças ou como jovens e adolescentes. Comentamos sobre as categorias que os alunos, principalmente os de Quinto Ano, escolheram para se referir a si no grupo de discussão, ora se chamando crianças ora jovens e adolescentes, visto que as fronteiras entre estas duas categorias sociais tem sofrido um borramento ao longo da história. Conteí à professora que, em determinado momento do grupo de discussão dos alunos, propus a seguinte questão: “*Se você pudesse imaginar uma cena em que você estivesse no Sexto*

¹¹ As discussões sobre esta abordagem estão iniciadas no título deste trabalho 2.3 *Sujeitos jovens-crianças-alunos: identidades que se entretecem*.

Ano com seus colegas, como essa cena seria?” Rapidamente, dois alunos responderam: “Certo que estaria todo mundo dormindo!”

A partir desta manifestação, indaguei os alunos sobre os motivos de eles acharem que os colegas dos Anos Finais agiam de forma tão diferente deles e provoqueei-os lembrando de que eles não são tão mais velhos do que os outros colegas. Houve as seguintes narrativas: *“É que eles são mais velhos igual, a gente é mais criança... Eles já são mais adolescentes”*. Continuei a discussão com as seguintes questões: *“Vocês estão querendo me dizer que, em um verão, vocês deixam de ser crianças e viram adolescentes?”*

A participação do grupo de alunos no momento em que propus esta problematização foi bastante interessante e explicitou o quão complexo é, para eles, esta necessidade que alguns adultos apresentam de defini-los enquanto categoria. A mesma professora para quem relatei essa discussão com os alunos disse o seguinte: *“Na verdade, eles não são nem uma coisa nem outra, são um pouco de cada. Eles são crianças, sim. São jovens, às vezes, muitos até já agem ou vivem como adultos, mas além de tudo são sempre alunos. São jovens-crianças-alunos...”*

Percebo assim que os alunos não tratam como limitadora para a sua construção identitária a categoria escolhida para se designarem ou para se localizarem aos olhos dos professores. Essa construção vem contemplando marcas das culturas infantis e juvenis como pude observar em suas narrativas, sejam as práticas escolares ditas infantis, como brincar na pracinha ou as ditas próximas das culturas juvenis, como sentar em grupinhos e conversar na hora da merenda. Estão presentes na escola sujeitos que se divertem com brincadeiras como pular corda, jogar bola e outros jogos em que exercem a competição, eles ainda gostam de conversar sobre namoros e afins, assistem desenhos e seriados voltados ao público juvenil. Escutam The Beatles e também Selena Gomes¹².

Como afirma Miguel Abad (2003), as crianças vivem o fenômeno lento da juvenilização, no sentido de uma antecipação etária das práticas e estilos juvenis, talvez pela necessidade de demarcar um período da vida anterior à adolescência, mas que ainda não se configura propriamente como tal. Assim, tais sujeitos ocupam este lugar com características específicas, mas híbridas. Este *entre lugar* das Infâncias e das Juventudes.

¹² Cantora pop americana, considerada uma artista voltada para o público *teen*, pré-adolescente.

Outro elemento significativo de análise quando pensamos na relação destes sujeitos *jovens-crianças-alunos* com a escola, focando a perspectiva da constituição de suas identidades, é o sentido que estes atribuem ao ambiente e ao processo de escolarização. Durante as duas conversas que tive com os grupos, em determinado momento, perguntei a eles *o que fazia com que eles tivessem mais vontade de acordar de manhã e vir para escola?*

O primeiro grupo, dos alunos do Quinto Ano, respondeu que o principal motivo que o leva a frequentar a escola com prazer são os amigos que lá eles encontram. *“A gente vem mesmo porque temos os nossos amigos. Estudar também é bom, mas o melhor são as amizades”*. Xavier (2010), ao discutir sobre perspectivas e possibilidades da escola contemporânea, afirma que até os anos 1970 a escola tinha uma estrutura simples, que funcionava com o objetivo de transmitir conhecimentos a um grupo de alunos elitizados e homogêneos. Entretanto, este dispositivo que antes era simplificado vem adquirindo múltiplas complexidades, visto que, ao contrário do que acontecia há décadas atrás, atualmente, os alunos adentram à escola carregados de uma cultura própria. E a escola não mais serve somente para aprenderem e sim para compartilharem tal cultura, através de amizades e práticas infantis e juvenis.

Os alunos, principalmente os jovens, *“organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é necessariamente a cultura escolar. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude.”* (XAVIER, 2010, p.5). Assim, quando os alunos foram indagados com a questão *“Quais atividades diferentes você gostaria de propor à escola?”* as sugestões se referiram a atividades favorecedoras do protagonismo discente, da expressão artística – aulas de música e artes serem incluídas na proposta curricular – e de um trabalho cooperativo. Conforme expressaram: *“A gente podia ter umas salas pra artes e pra música, onde a gente pudesse fazer projetos juntos. Podia ter mais momentos assim, a gente trabalhando com os colegas [...]”*.

Também em suas narrativas, os alunos do Quinto Ano disseram ter uma linguagem própria: *“A gente diz “maçã”¹³ e todo mundo ri, todo mundo sabe do que é que a gente tá falando, menos a sora. É tipo uma linguagem nossa.”* Como menciona Xavier (2010) trata-se de uma necessidade de os mesmos vivenciarem uma

¹³ O termo “maçã” para designar uma mensagem entendida somente entre os alunos tem origem em um jogo on line compartilhado por eles, chamado Minecraft, onde os personagens constroem casas e simulam uma rotina real em suas cidades.

sociabilidade. Ainda, ao criarem um código próprio de comunicação, se estabelece um sentimento de pertença a um grupo – ao compartilhar determinados signos – em que os alunos vivenciam a constituição de si, também através da linguagem. De acordo com Costa,

a linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem (COSTA, 2000, p. 3).

Neste sentido, os jovens vivem uma cultura própria na escola. Como se posicionam Moreira e Candau (2007)¹⁴ um grupo compartilha uma cultura através de um conjunto de práticas por meios das quais significados são produzidos. Estas práticas, entretanto, não precisam ser vivenciadas necessariamente na escola, mas sim em qualquer ambiente em que os alunos possam partilhar afinidades ou experiências.

O grupo dos alunos do Sexto Ano, por exemplo, ao serem questionados com a pergunta *o que faz com que vocês tenham mais vontade de acordar de manhã e vir para escola?* mencionaram a oportunidade de aprender e estudar. Ao contar para eles as manifestações dos alunos do Quinto Ano – referente às amizades – eles disseram que a presença física não é mais, necessariamente, obrigatória para que os mesmos cultivem laços de amizade. Eles narraram: “[...] *hoje a gente se fala bem mais pelo Face e pelo Skype, não precisa tá aqui pra fazer amigos. Na escola é bom pra gente descobrir coisas novas.*”

¹⁴ Faço lembrar ao leitor que abordo as posições desses autores no capítulo 2, *Tecendo Conceitos*, deste trabalho.

5. A ESCUTA SENSÍVEL: COSTURAS ALINHAVADAS

O estudioso Juarez Dayrell, ao analisar a escola como um espaço sócio-cultural, ressalta que, para fazer este movimento, ou seja, para concebermos a escola desta forma, é preciso que a compreendamos sob a ótica da cultura. De acordo com o autor, devemos levar em conta a “dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulher, [...] adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos” (DAYRELL, 1996, p. 137). Além disso, para Dayrell, é necessário que resgatemos o papel dos sujeitos nesta trama social que a constitui, enquanto instituição.

Neste trabalho, demonstrei meu interesse em analisar, sob uma perspectiva cultural, narrativas dos sujeitos que permeiam os ambientes escolares na tentativa de compreender os rumos que esta instituição tem tomado no que se refere à relação desta com os estudantes e professores. Ao problematizar sobre como se dá a passagem dos alunos do Quinto Ano para o Sexto Ano do Ensino Fundamental, busquei mapear narrativas de alunos e também de professores que expusessem de que forma a escola – e todos os discursos que nela circulam – interpela na constituição das identidades destes sujeitos, dentro e fora de seus ambientes. Assim, ao realizar os grupos de discussão e as entrevistas semiestruturadas, pude perceber esta trama social a qual se refere Dayrell e também este confronto de interesses que a constitui.

De um lado, temos “uma organização social que define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos e relações sociais” (DAYRELL, 1996, p.137). De outro lado, entretanto, temos os sujeitos que “criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social”. Estes sujeitos, portanto, que circulam na dinâmica de transformação contínua do currículo – e junto a ele, dos tempos e espaços escolares e das posições ocupadas por alunos e docentes – foram o foco deste estudo e temática das reflexões aqui apresentadas.

Ao realizar esta pesquisa através da abordagem qualitativa da pesquisa em Educação, pude constatar que não somente a escola é formada devido à existência destes sujeitos, mas também através do que estes dizem sobre o lugar que ela ocupa em nossa sociedade. As opiniões, desejos, críticas e dúvidas que alunos e professores

narram sobre esta instituição fazem dela um espaço social, que ocupa inúmeras expectativas no imaginário das famílias dos sujeitos alunos.

No título *Costurando as análises: tempos, espaços e sujeitos alunos* ressalto que, nos grupos de discussões realizados com os alunos, foram narradas situações onde eles demonstram sua preocupação com possíveis mudanças em relação aos tempos e aos espaços escolares. Em relação ao espaço, Dayrell também destaca que “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras” (DAYRELL, 1994, p. 147).

Para o autor, a construção e organização dos espaços físicos na escola expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários, ou seja, o tamanho das salas, a disposições dos ambientes coletivos e individuais, as salas da diretoria e professores, todos são espaços pensados com o objetivo de acomodar e disciplinar os sujeitos que neles circulam. No caso dos alunos ouvidos na pesquisa, a questão da permissão de utilizar ou não determinadas salas e espaços abertos determinam, de acordo com eles, a forma como os professores os veem – se crianças ou adolescentes e jovens, no caso do uso da pracinha – e da forma que relacionam espaço-tempo – quando dizem que não usam as salas de Vídeo ou Informática por falta de períodos mais longos de aula com o mesmo professor.

Entretanto, mesmo com as delimitações exigidas pela instituição, os alunos ainda “se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (DAYRELL, 1994, p.147). Sociabilidade esta que os alunos também narram em suas falas, confirmando o que diz Dayrell, ao analisar a escola como ambiente de formação de grupos sociais. De acordo com o autor, através desta sociabilidade e interação, nos grupos sociais, é que os “indivíduos se identificam pelas próprias formas de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria” (DAYRELL, 1994, p.142). Também através desta interação com seus pares, os alunos constituem-se enquanto categoria social.

Em outro eixo analítico, mapeei as falas dos alunos quando estes se narram ora crianças ora jovens, o que denominei de um movimento de ocupação do *entre lugar* entre as Infâncias e as Juventudes. Destaquei que os alunos que vivenciam aprendizagens, trocas e amizades na escola, apresentam identidades constituídas de maneira cambiante, assim experienciando um momento de *entre lugar*, cujas vivências ora aproximam-se das práticas infantis ora das práticas juvenis. Esta expressão, embora não muito referenciada nas pesquisas educacionais, surge através de outro conceito,

problematizado por Marc Augé (1994): o conceito de *não-lugar*. Para o antropólogo, este *não-lugar* se descortina num mundo provisório e efêmero, comprometido com o transitório e com a solidão. Nesta pesquisa, entretanto, concebo o *entre lugar* como um espaço de características próprias, mas que permite que os sujeitos transitem entre fronteiras identitárias borradas. Acreditei, ao escrever esse estudo, que os sujeitos jovens-crianças-alunos os quais analiso vivem a experiência da passagem, mas que esta não é vazia, solitária ou sem significado, mas sim que as identidades constituídas nesse processo são fluidas e cambiantes.

Nas narrativas das professoras, destacaram-se falas sobre a importância da escuta dos docentes em relação a estas experiências vividas pelos alunos e sobre como a relação professor/aluno também tensiona alguns elementos do currículo escolar. De acordo com uma das professoras entrevistadas, *“a gente precisa, enquanto profe, escutar esses alunos. Olhar para eles, ter um olhar mais sensível. Acho que isso que tá faltando na escola, um maior vínculo e diálogo”*. José Contreras Domingo, baseado nas ideias de Arendt (1996), em um artigo sobre o valor da escuta, destaca que prestar atenção ao que os alunos nos dizem

significa nos mostrarmos receptivos às novas maneiras de estar no mundo desses meninos e meninas a quem nem sempre compreendemos, mas que nos revelam algo das circunstâncias dos mundos que criamos, que lhes legamos e que eles nos devolvem agora nos modos como os habitam, discutem, rechaçam ou transformam, criando para si um novo lugar nesse mundo compartilhado. (ARENDDT, 1996 *apud* DOMINGO, 2013, p. 11).

Através desta escuta seria possível, em certa medida, perceber os desafios os quais os alunos enfrentam, tendo como viés, principalmente, o que eles têm a opinar e a proporcionar aos professores. Esta escuta, entretanto, de acordo com Domingo, não necessariamente deve vir acompanhada da intenção de interpretação, pois *“se a escuta é verdadeira, ela está aberta a ouvir o não sabido, o não esperado [...] A escuta está, portanto, no lugar da pergunta ‘o que nos dizem?’ e não da pergunta ‘o que significa?’”* (DOMINGO, 2013, p. 12). Acredito que esta observação de Domingo esteja vinculada ao fato de que nem sempre as falas dos alunos trarão soluções para as complexidades do seu cotidiano, mas sim podem aproximar professores e alunos, sensibilizando ambos para as vivências de cada um no espaço escolar.

Nos escritos finais deste trabalho, onde alguns temas pertinentes à docência foram brevemente discutidos, gostaria de visibilizar justamente esta escuta entre professores e alunos e sobre as situações de encontro que eles vivenciam. Inês Teixeira (1996), ao discutir sobre os professores enquanto sujeitos socioculturais, ressalta que estudantes e docentes estabelecem relações de troca, no sentido de que, deliberadamente ou não, em seus encontros e desencontros, eles aprendem. Há sempre uma circulação de conteúdos sistemáticos, mas também, de acordo com Teixeira (1996), há uma circulação de interesses e de conflitos.

Na contemporaneidade, a necessidade da escuta sensível parece se fazer ainda mais necessária, pois a escola apresenta-se como um universo complexo, onde habitam sujeitos particulares, mas que fazem dela um lugar comum. Neste estudo, pude constatar tais complexidades, principalmente para os estudantes que vivem um denominado *entre lugar*.

Os professores que acompanham esta experiência são personagens importantes na constituição das identidades desses alunos. Além disso, são os principais elos entre os interesses e opiniões das crianças e adolescentes e o currículo escolar. Desta forma, a escuta faz-se indispensável, a fim de que todos estes sujeitos que circulam na escola possam reinventar seus sentidos a cada dia, concretizando boas práticas e ressignificando as que já não pertencem ao dinamismo da escola contemporânea.

6. REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert: 2003, p. 13-32.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. 4 ed. Porto: Porto, 1994

CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión**: Introducción a una Práctica de Investigación. Barcelona: Ariel. 2001.

CARRANO, Paulo. Juventude: as identidades são múltiplas. **Juventude, Educação e Sociedade**, n. 1, 2000, p. 52-72.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber da. **Sujeitos e Subjetividades nas tramas da Linguagem e da Cultura**. Apresentação de trabalho. 10º ENDIPE — Simpósio Sujeitos e subjetividades na contemporaneidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 29/maio a 1º/jun. 2000.

COSTA, Marisa Vorraber da. Introdução: Novos olhares na pesquisa em Educação. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. In: COSTA, Marisa Vorraber da. (Org). Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.13-22.

COSTA, Marisa Vorraber da. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam as nossas escolas as crianças e jovens do Século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ALVES, Maria Palmira, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. (no prelo).

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus – Antropología de la juventud**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 208-241.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (Org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. Trad. SILVA, Tomaz e LOURO. Guacira. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LESSA DE OLIVEIRA, Cristiano. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MEINERZ, Carla Beatriz . Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, 2011, p. 485-504.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007, p. 17-48.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MOSÉ, Viviane. Toda Palavra. In: MOSÉ, Viviane. **Toda Palavra**. Record: 2006.

RODRIGUES, M. B. C. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: Ivany Souza Ávila. (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos : um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2004, p. 23-46.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. **Revista Pátio Ensino Médio**. Ano 5, n.18, set/nov, 2013.

SANTOS, Maria Cecília dos. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 22, v.1, 2009, p. 89-103.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologizada infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 03 de setembro de 2013.

SILVA, Cyntia. **Caderno Vestibular do Jornal Diário Catarinense**. Publicado em maio de 2013. Disponível em:

<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/vestibular/noticia/2013/06/coluna-da-professora-cyntia-silva-traz-licao-sobre-os-paragrafos-de-um-texto-4166593.html>.

Acesso em: 29 de outubro de 2013.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. 176 p,

XAVIER, M. L. M. Escola Contemporânea: O desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel.; BONIN, Iara T. (Org) **Pedagogia Sem Fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, 184p.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELO, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-204.