



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO DO ESTUDANTE INDISCIPLINADO:

AMPLIANDO OLHARES SOBRE A EMERGÊNCIA DO SUJEITO

Samantha Couto Rodrigues

Brasília, fevereiro de 2019.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO DO ESTUDANTE INDISCIPLINADO:

AMPLIANDO OLHARES SOBRE A EMERGÊNCIA DO SUJEITO

Samantha Couto Rodrigues

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARISTELA ROSSATO

Brasília, fevereiro de 2019.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rd	<p>Rodrigues, Samantha O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito / Samantha Rodrigues; orientador Maristela Rossato. -- Brasília, 2019. 196 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2019.</p> <p>1. indisciplinada escolar. 2. desenvolvimento humano. 3. subjetividade. 4. sujeito. 5. espaços socioreacionais. I. Rossato, Maristela , orient. II. Título.</p>
----	---

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Maristela Rossato - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres - Membro
Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Fernando Rengifo Herrera - Suplente
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Brasília, fevereiro de 2019.

Dedico esse trabalho à vovó Celina (*in memoriam*), minha *abuelita* querida. Seu amor pela humanidade me ensinou o valor da empatia e da sensibilidade. Você me inspira na vida e na profissão... Saudade infinita!

Agradecimentos

A realização desse trabalho representou não apenas um desafio no campo da pesquisa em Psicologia, mas também a possibilidade de ampliar o meu olhar para as potencialidades do desenvolvimento humano. Muitas foram as inquietações, questionamentos e angústias nesse processo. Contudo, inúmeras foram as alegrias e os aprendizados nesse percurso de desenvolvimento que eu também trilhei. Tudo isso só foi possível pelo carinho de todos aqueles que me apoiaram nesse caminho.

Agradeço à minha mãe, Neusa, e ao meu pai, Tarcísio, pela benção da Vida e pela possibilidade de ser e estar nesse mundo repleto de promessas e desafios. Vocês me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor e a lutar sempre pela liberdade de pensar e criar. Amo vocês! À minha tia e madrinha de coração, Inês, pelo amor incondicional e acolhimento nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado Wesley, companheiro e amor da minha vida. Nossas conversas sempre inspiradoras e inusitadas foram muito importantes para que eu pudesse manter a força e o entusiasmo. Obrigada por compreender minhas ausências e por me acolher e motivar sempre. Sou privilegiada em ter você ao meu lado.

Sou imensamente grata à professora Maristela Rossato, mais do que uma orientadora: uma amiga. Obrigada por acreditar nesse projeto e por conseguir enxergar o melhor de mim, mesmo quando eu mesma não era capaz de fazê-lo. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse seguir adiante.

Obrigada aos professores José Fernando, Maria Cláudia e Fernando Rengifo por aceitarem gentilmente compor a banca de avaliação. Guardo por vocês uma profunda admiração pelo trabalho que realizam.

Agradeço às minhas colegas do grupo de pesquisa que, assim como eu, aceitaram o desafio da pesquisa acadêmica, aventurando-se no fantástico estudo do desenvolvimento humano: Alessandra, Cíntia, Danielle, Francisca, Geane, Juliana, Larissa, Michelle, Raíssa, Roberta, Telma Cerutti e Telma Lopes. Admiro muito cada uma de vocês!

Agradeço, de modo muito especial, à minha companheira de mestrado Marlene Chaves. A convivência acadêmica transformou-se em uma amizade sincera e profunda, para além da parceria de estudo e trabalho. Tenho por você um carinho imenso e uma grande admiração. Obrigada por fazer parte da minha vida nesse momento tão importante!

Obrigada às amigas, pesquisadoras e colegas de profissão, Camila Maia e Lourdes Dias. Vocês são mulheres inspiradoras que me motivaram desde o início dessa caminhada rumo à

construção do conhecimento. É uma honra para mim partilhar com vocês parte da minha existência.

De modo muito especial, agradeço à escola que me acolheu para realização desta pesquisa. Agradeço também aos estudantes que aceitaram o convite para participar desse trabalho, vocês me ensinaram muito!

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento temporário das atividades laborais, o que me possibilitou dedicar a essa pesquisa meu tempo e meu coração. Sou grata à oportunidade e desejo contribuir cada dia mais para que a educação pública seja devidamente valorizada em nosso país.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

Um pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira encobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso, de início, apagar, limpar, laminar, mesmo esraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.

(Deleuze & Guatari, 1992, p. 261)

Resumo

A pesquisa teve por objetivo compreender o desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado ao experimentar espaços sociorelacionais favorecedores da constituição de sujeito. Consideramos a potencialidade do estudante “rebelde”, “problema” ou “transgressor” como sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento, apesar das tensões vivenciadas na escola. Com base na Teoria da Subjetividade e nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, realizou-se uma pesquisa-ação com foco na ética do sujeito e na legitimidade da sua singularidade para a construção da informação. Participaram da pesquisa: estudantes de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, professores e uma orientadora educacional que atuam em uma escola do Distrito Federal. Para tanto, procedemos à análise de documentos institucionais acerca do histórico escolar dos estudantes com queixa indisciplinar, realizamos dinâmicas conversacionais com professores e estudantes e nos empenhamos na construção de espaços sociorelacionais por meio de oficinas dialógicas viabilizadoras de produções coletivas dos estudantes nesse ambiente. Consideramos que, ao mobilizar recursos subjetivos que possibilitaram o exercício da reflexão e da intencionalidade das ações no percurso das experiências sociorelacionais, os estudantes exerceram autonomia, criatividade, interação e capacidade de decisão nas experiências por eles vividas, indicando a existência de processos de desenvolvimento subjetivo.

Palavras-chave: indisciplina escolar, desenvolvimento humano, subjetividade, sujeito, espaços sociorelacionais.

Abstract

The research has sought to understand the subjective development of the undisciplined student when experiencing sociorelational spaces, which support the subject constitution. We consider the potential of the “rebel”, “problematic” and “transgressor” student as a subject in the learning and development process, despite the tensions experienced at school. Based on the Subjectivity Theory and Qualitative Epistemology assumptions, a research-action was carried out, focused on the ethics of the subject and on the legitimacy of its singularity for the information construction. The participants of this research were students from the 6th and 7th grades of elementary school, some teachers and an educational instructor of a school in the Federal District. To accomplish the research, institutional documents on the academic history of students with undisciplined complaints have been analyzed, conversational dynamics with teachers and students have been carried out and there has been an engagement in the construction of sociorelational spaces through dialogical workshops, which enable students to perform collective productions in this environment. We consider that mobilizing subjective resources have been allowed on the exercise of reflection and intentionality actions in the course of sociorelational experiences, and students have exercised autonomy, creativity, interaction and decision-making abilities in the experiences they lived, indicating processes of subjective development.

Keywords: indiscipline, human development, subjectivity, subject, sociorelational environment.

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	ix
Abstract	x
Lista de tabelas	xiv
Lista de figuras	xv
Lista de abreviações e siglas	xvi
Capítulo I: Introdução	1
Capítulo II: Revisão de literatura	7
Revisão de produções científicas	8
Diversos olhares com foco na indisciplina escolar	10
Indisciplina escolar na contemporaneidade	13
Estereótipos e preconceito	16
Práticas pedagógicas no manejo da indisciplina escolar	18
Importância de espaços democráticos para o enfrentamento da indisciplina escolar	21
Capítulo III: Fundamentação teórica	23
Transformações sociais e novos paradigmas educacionais	23
Reflexões sobre a indisciplina escolar na contemporaneidade	25
Das sociedades disciplinares às sociedades de controle: reflexões ainda atuais sobre a (in)disciplina escolar	28
Processos da subjetividade social na escola: reflexões sobre mecanismos de poder e disciplinarização	32
Contribuições da Teoria da Subjetividade: a emergência do sujeito no estudo da indisciplina	34
Processos de desenvolvimento humano e construção de espaços sociorelacionais favorecedores do desenvolvimento subjetivo	36
Capítulo IV: Metodologia	41
Preceitos da Epistemologia Qualitativa na pesquisa construtivo-interpretativa	42
Proposta metodológica e os tempos de pesquisa	43
Contexto e construção do cenário social de pesquisa	46

Participantes	47
Cuidados éticos na condução da pesquisa científica	49
Aproximação do campo	49
Materiais	50
Procedimentos e instrumentos de pesquisa	50
Tempo 1: primeiro momento	51
<i>Roda de conversa e dinâmicas conversacionais com a equipe escolar</i>	51
<i>Pesquisa e análise de documentos institucionais</i>	52
Tempo 1: segundo momento	53
<i>Dinâmicas conversacionais coletivas com estudantes</i>	53
Tempo 1: terceiro momento	53
<i>Roda de conversa e dinâmicas conversacionais individuais com estudantes</i>	53
Tempo 2	54
<i>Dinâmicas conversacionais e oficinas dialógicas com estudantes</i>	54
Tempo 3	55
Análise das informações produzidas	56
Capítulo V: Análise e discussão das informações	58
Processos de subjetividade social da escola	58
Reflexões sobre a roda de conversa com os professores	59
Reflexões sobre as dinâmicas conversacionais com os estudantes	65
Processos de subjetividade individual dos estudantes	69
A constituição da subjetividade individual de Bruno	70
<i>Um percurso patologizado</i>	70
<i>A indisciplina na escola</i>	74
<i>Aprendizagem, sonhos e perspectiva de futuro</i>	79
A constituição da subjetividade individual de Marcelo	81
<i>A marca do determinismo social</i>	81
<i>A indisciplina na escola</i>	85
<i>Senso de justiça e (des) obediência a hierarquias</i>	87
A constituição da subjetividade individual de Amanda	90
<i>Uma sentença anunciada</i>	90
<i>A escola e a indisciplina</i>	93
<i>Família e perspectiva de futuro</i>	99
Experimentando espaços sociorelacionais na escola	104
Os primeiros encontros com os estudantes no tempo 2	105

As primeiras produções coletivas	111
Autonomia, colaboração e criatividade em espaços socioreacionais	116
Reflexões a partir da experiência socioreacional dos estudantes	125
O movimento da subjetividade dos estudantes: análise do tempo 3 de pesquisa	132
Trilhas de desenvolvimento reconhecidas em Bruno.....	132
Trilhas de desenvolvimento reconhecidas em Marcelo	135
Trilhas de desenvolvimento reconhecidas em Amanda.....	138
Reflexões sobre o processo de emergência do sujeito em espaços socioreacionais	140
Capítulo VI: Considerações finais	142
Referências	145
Anexos	154
Anexo A: Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/IH	154
Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos professores	155
Anexo C: Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos pais ou responsáveis pelos estudantes	157
Anexo D: Termo de assentimento dirigido aos estudantes	159
Anexo E: Cronograma das atividades de pesquisa	161
Anexo F: Roteiro para a roda de conversa com os professores	163
Anexo G: Instrumentos	164
1. Cotidiano escolar.....	164
2. Questionário	166
3. Exploração múltipla.....	168
4. Complemento de frases.....	170
5. Minha vida escolar.....	172
6. Quem sou eu?	176
7. Mural do estudante	178
8. A escola dos meus sonhos	179
9. Reflexão.....	180

Lista de tabelas

Tabela 1: Fases da pesquisa	45
Tabela 2: Procedimentos e instrumentos de pesquisa	51

Lista de figuras

Figura 1: Produção escrita de uma professora sobre as causas da indisciplina escolar	61
Figura 2: Nota constante no livro de ocorrências de 2018 sobre o estudante Bruno	73
Figura 3: Registro 1 de ocorrência indisciplinar de Bruno em 2017	76
Figura 4: Registro 2 de ocorrência indisciplinar de Bruno em 2017	76
Figura 5: Registro de ocorrência indisciplinar de Marcelo em 2018	84
Figura 6: Primeira produção escrita de Amanda	95
Figura 7: Segunda produção escrita de Amanda (verso)	103
Figura 8: Terceira produção escrita de Amanda (frente e verso)	113
Figura 9: Quarta produção escrita de Amanda (frente)	113
Figura 10: Primeira produção escrita de Bruno	114
Figura 11: Produção escrita de Marcelo	115
Figura 12: Mural do estudante (produção escrita dos estudantes – frente)	117
Figura 13: Mural do estudante (produção escrita dos estudantes – verso)	118
Figura 14: Bilhete encaminhado pela pesquisadora aos estudantes	120
Figura 15: Segunda produção escrita de Bruno	126
Figura 16: Terceira produção escrita de Bruno	126
Figura 17: Quinta produção escrita de Amanda	127

Lista de abreviações e siglas

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

AVC – Acidente vascular cerebral

CEP/IH – Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da UnB

EAAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

ENCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

RM – Relatório médico

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

TDAH – Transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade

TDC – Trecho de dinâmica conversacional

TOD – Transtorno opositor desafiante

TRP – Trecho de relatório psicopedagógico

Capítulo I

Introdução

Especialmente a partir das últimas décadas, estudos sobre a indisciplina têm sido empreendidos no intuito de estabelecer possíveis causas e tratativas de manejo no ambiente escolar, problematizar relações de poder que incorrem nas mais diversas queixas disciplinares desestabilizadoras de relações na escola, bem como pensar alternativas de intervenção que possam minimizar prejuízos pedagógicos para professores e estudantes (Casadore & Hashimoto, 2012; Estrela, 2002; Lopes & Gomes, 2012; Machado, 2017; Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012; Silva & Matos, 2017).

O interesse pela temática tem movimentado pesquisadores de diferentes vertentes e orientações teórico-metodológicas a se debruçarem sobre o tema, refletindo a demanda crescente da instituição escolar por implementações de ações que possam apaziguar relações conflituosas estabelecidas entre os atores do contexto educacional, em virtude da divergência de expectativas docente e discente experimentadas na atualidade, conforme elucidam Gomes e Casagrande (2012).

Embora muito conhecimento tenha sido produzido acerca de uma atuação ético-política do psicólogo escolar frente às queixas produzidas na escola, cuja perspectiva pauta-se pela co-construção de saberes e processos educativos conjuntos à organização escolar (Antunes, 2008), persiste ainda o modelo biomédico de atuação psicológica, engendrando dispositivos de patologização e medicalização da vida cotidiana, a despeito de questões históricas, sociais, políticas e culturais intrínsecas às queixas escolares (Guarido, 2010; Meira, 2012; Prudêncio, Gesser, Otramari & Cord, 2015).

Nesse sentido, consideramos que uma pesquisa acerca da indisciplina atrelada à potencialidade de processos de desenvolvimento humano, elenca desafios e provocações no campo de atuação do psicólogo escolar que compreende uma série de expectativas no que concerne às atribuições desse profissional na organização educacional. No seio da escola ainda reverberam crenças e anseios de que o psicólogo seja capaz de solucionar uma série de problemas no contexto escolar de maneira imediatista e até mesmo trivial, sem que a escola seja requerida a empenhar-se coletivamente na elaboração de possíveis intervenções (Cabral & Sawaya, 2001; Prudêncio, Gesser, Otramari & Cord, 2015).

Diante disso, a **justificativa pessoal** para o estudo do tema da indisciplina escolar frente a potencialidade de desenvolvimento subjetivo para o estudante indisciplinado, respalda-se nos diversos encaminhamentos de solicitação de apoio psicopedagógico recebidos ao longo da atuação enquanto psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, na Secretaria de Educação do Distrito Federal. As queixas recebidas decorriam, em geral, de docentes e

orientadores educacionais que lidavam frequentemente com estudantes considerados transgressores às regras estabelecidas no cotidiano escolar e que, no percurso educativo, denotavam atitudes questionadoras à ordem estabelecida na instituição, comportamentos desafiadores e até mesmo agressivos nas relações interpessoais com colegas e professores.

Embora a maioria das queixas de indisciplina escolar seja atendida pelo Serviço de Orientação Escolar - SOE ou pela supervisão pedagógica das escolas, não são raras as demandas por atendimento psicológico de estudantes considerados indisciplinados, seja pela busca de pais ou professores por um diagnóstico clínico que justifique o comportamento intransigente dos estudantes, seja pela tentativa de acompanhamento terapêutico a esses adolescentes. De toda forma, cabe ressaltar que, as diretrizes que norteiam o trabalho das equipes psicopedagógicas nas instituições públicas de ensino do Distrito Federal (GDF, 2010) estabelecem uma atuação profissional mais pautada na intervenção institucional e menos centrada no aluno e sua responsabilização individual pela queixa escolar, de maneira a romper com concepções patologizantes nos processos de ensino-aprendizagem.

A motivação para a realização dessa pesquisa incide, portanto, sobre a tensão observada nas relações interpessoais na escola, a partir da minha experiência profissional na Secretaria de Educação do DF. Nesse sentido, a indisciplina tem sido considerada por grande parte dos professores com quem convivi, como fator de limitação dos processos de ensino-aprendizagem, incorrendo em prejuízos pedagógicos e sociais para o estudante e desgaste emocional por parte dos discentes. A reflexão que se faz presente nesta pesquisa traduz também a inquietação acerca da representação simbólica da indisciplina no contexto escolar, assim como a necessidade de estudar o comportamento indisciplinado enquanto possível expressão do sujeito no processo de aprendizagem frente às suas necessidades e expectativas singulares.

Reconhecemos que a indisciplina pode representar processos de resistência social, política e cultural a modelos educacionais que negam a singularidade dos estudantes frente a processos padronizados de ensino-aprendizagem (Miranda, Oliveira, Shioga & Rodrigues, 2016; Passos, 2010, Machado, 2017). Desse modo, o ato indisciplinar, muitas vezes, evidencia uma reação à submissão a normas e regras percebidas como injustas, excludentes e silenciadoras de modos de ser e estar no mundo.

Optamos pela manutenção do termo “estudante indisciplinado” ao longo desse trabalho, ao invés de “estudante com queixa indisciplinar”, com vistas a problematizar e ampliar a representação simbólica que se faz premente na compreensão do estudante dito intransigente, desobediente e rebelde. Nessa pesquisa, conforme demonstraremos adiante, o estudante indisciplinado é assim considerado e reconhecido a partir de crenças e valores que se consolidam de maneira muito peculiar na escola, sendo compreendido – a partir da expressão dos atores

escolares em diversos momentos da pesquisa, como aquele aluno que não acata as regras institucionais e que, muitas vezes, apresenta a elas comportamentos transgressores. Entendemos que o termo abarca conceitos, crenças e contradições em sua compreensão, mas o mantivemos aqui com o intuito de caracterizá-lo, considerando não apenas o discurso dominante da instituição pesquisada, mas também as reflexões que se tornaram possíveis com auxílio da pesquisa bibliográfica empreendida nesse estudo.

Ao optarmos pelo estudo da indisciplina, entendemos a relevância dos processos de produção subjetiva que estão atrelados aos campos individual e social em estreita convivência na escola, partindo do pressuposto de que não nos convém, nesse estudo, buscar alternativas de disciplinarização, reparação ou reabilitação do estudante com queixa indisciplinar, ainda que perdurem no contexto educacional uma série de expectativas nesse sentido.

Entendemos que o trabalho de pesquisa aqui proposto coaduna-se com a necessidade de práticas profissionais que ressignifiquem o papel do psicólogo na escola: de detentor de um conhecimento místico, capaz de solucionar as mais diversas problemáticas escolares, à uma figura realista, potencialmente articuladora e co-autora de estratégias de criação e recriação de espaços que acolham a diversidade, potencializando, assim, o exercício da autonomia e da responsabilidade em processos singulares de gestão no cenário escolar. (Antunes, 2008; Prudêncio et al, 2015; Zanella & Molon, 2007).

Dessa maneira, entendemos como **justificativa social** desse trabalho, a necessidade de ampliar a compreensão acerca da indisciplina escolar e seus reflexos em processos de ensino-aprendizagem, os quais extrapolam o campo cognitivo-intelectivo do aprender. Com este trabalho, buscamos contribuições para a construção de espaços que contribuam para a cultura do sucesso escolar e melhoria das relações interpessoais no contexto educacional.

Compreendemos que não há, na literatura, consenso acerca do que pode ser considerado comportamento indisciplinado na escola, uma vez que cada organização, em determinado momento histórico, elenca hábitos e atitudes que respondem às expectativas do momento acerca dos comportamentos esperados dos estudantes (Matos & Ferrão, 2012; Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012).

Dessa maneira, consideramos nesse trabalho a indisciplina como reflexo de comportamentos de menor potencial agressivo que violam regras escolares necessárias ao convívio e ao trabalho pedagógico, tais como conversas paralelas, brincadeiras frequentes em classe, atrasos, esquiva para realização de tarefas escolares, agressões verbais e físicas de menor gravidade, gritos, risadas e outras manifestações não autorizadas durante a aula, deslocamentos não permitidos pelo professor, bem como desrespeito às normas estipuladas pela instituição e pelos discentes (Boarini, 2013; Matos & Ferrão, 2012; Santos & Rosso, 2012; Paula & Kodato, 2010).

Cabe ressaltar que tal delimitação conceitual acerca da indisciplina, no que tange ao escopo dessa pesquisa e que dialoga com a literatura abordada, coaduna-se com as queixas que predominavam em diversos ambientes cuja atuação como psicóloga escolar foi possível, motivando-me a aprofundar estudos sobre o tema.

Nessa pesquisa não serão abordadas manifestações de indisciplina provenientes ou resultantes de *bullying*, drogadição, delinquência juvenil ou delitos de maior potencial agressivo que levem à responsabilização penal do estudante, por se tratarem de aspectos peculiares do estudo da violência na escola (Santos, Pereira & Rodrigues, 2013; Vóvio, Ribeiro, Novaes & Bravo, 2016) e que assumem outras possibilidades de pesquisa não tratadas nesse estudo.

Propõe-se, a partir dessa pesquisa, produzir novas zonas de inteligibilidade (González Rey, 2005a) a respeito da indisciplina que considerem a singularidade dos processos subjetivos individuais e sociais que constituem a escola, de maneira a romper com concepções deterministas e reducionistas que há muito responsabilizam estudantes e suas famílias pelo fracasso escolar e social associado à queixa indisciplinar (Casadore & Hashimoto, 2012; Machado, 2017; Passos, 2010; Silva & Matos, 2017).

Assim, a **justificativa teórica** para a realização deste estudo fundamenta-se na perspectiva de ampliar o entendimento do tema da indisciplina sob o enfoque da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjans Martínez, 2017), possibilitando avanços na construção teórico-metodológica da pesquisa e na compreensão da subjetividade como processos de produção da cultura na sociedade.

Pretendemos estudar o fenômeno da indisciplina a partir da concepção de um sujeito que pode emergir na experiência escolar, a despeito do seu comportamento transgressor às normas educacionais. Consideramos que o estudante, frente à queixa indisciplinar, detém potencial para desenvolver-se a partir de um espaço dinâmico que lhe possibilite, através de um olhar desafiador e envolvente, aprender e produzir conhecimento.

Conforme salientam Rossato e Mitjans Martínez (2015, p. 37), o estudante, no ambiente escolar, é capaz de estabelecer “uma relação pensante, criativa, crítica, autoral, em que o confronto entre subjetividade social e subjetividade individual favorece a aprendizagem e pode constituir-se em unidade subjetiva do desenvolvimento”. Assim, consideramos que a aprendizagem e os processos de socialização na escola ocorrem não apenas na assimilação dos conteúdos formais, mas principalmente nos processos de produção subjetiva do estudante frente às vivências sociorelacionais propiciadas pela convivência escolar (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b).

Diante disso, consideramos como **objetivo geral** do nosso trabalho: analisar processos de desenvolvimento subjetivo em estudantes com queixa indisciplinar, inseridos em espaços

socioreacionais construídos no decorrer da pesquisa. Os **objetivos específicos** estão elencados a seguir.

- 1) Identificar processos da subjetividade social da instituição acerca da indisciplina escolar.
- 2) Reconhecer processos e formações subjetivas dos estudantes, frente à subjetividade social produzida na escola sobre a indisciplina.
- 3) Possibilitar a construção de espaços socioreacionais favorecedores da produção subjetiva dos estudantes no curso da pesquisa.
- 4) Reconhecer possíveis reconfigurações subjetivas dos estudantes durante todo o processo de pesquisa, a fim de analisar o desenvolvimento da subjetividade.

O presente trabalho organiza-se em capítulos, iniciando-se pela introdução ao tema de pesquisa e elencando as justificativas de ordem pessoal, social e teórica pelas quais o interesse pelo estudo foi suscitado. Ainda na introdução, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam a pesquisa.

No segundo capítulo, propomos uma revisão de literatura acerca de produções acadêmicas dos últimos dez anos que tratam da temática. Encontramos uma pluralidade de publicações que revela entendimentos de base epistemológica e metodológica diversas, levando a múltiplos olhares acerca do tema da indisciplina escolar. Nessa sessão, buscamos, especialmente, publicações que considerassem a indisciplina mediante a possibilidade de experiências em espaços socioreacionais favorecedores da constituição do sujeito.

O capítulo três traz a fundamentação teórica que embasa nosso trabalho, na qual buscamos contribuições das áreas de filosofia e sociologia, cujos aportes teóricos apoiaram nossas reflexões sobre as transformações sociais na pós-modernidade e novos modelos necessários para se pensar a educação nessa perspectiva, bem como considerações sobre a indisciplina na contemporaneidade sob a influência das sociedades disciplinares pensadas por Foucault e as sociedades de controle analisadas por Deleuze. Ainda nesse capítulo, trazemos pontuações sobre a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjans Martínez, 2017), cuja base epistemológica e metodológica alicerça as análises propostas pela pesquisa. Tratamos, também, das contribuições da Teoria da Subjetividade para se pensar a indisciplina, bem como aspectos relevantes da produção da subjetividade e do estudo sobre a constituição do sujeito e desenvolvimento subjetivo, considerando a construção de espaços socioreacionais na escola.

Em seguida, no quarto capítulo, tratamos da metodologia construtivo-interpretativa que orientou nosso estudo. Consideramos, nessa sessão, os pressupostos da Epistemologia Qualitativa,

pautando-nos pela produção construtivo-interpretativa em ciência, o caráter interativo e dialógico da pesquisa e a legitimidade do singular na produção do conhecimento. Apresentamos a metodologia, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como procedimentos de investigação e de análise das informações produzidas.

No capítulo cinco, apresentamos análise e discussão acerca da produção de informações construídas por meio da pesquisa. Nessa sessão, (a) analisamos os processos de subjetividade social da escola presentes nos discursos e práticas da instituição escolar sobre a indisciplina; (b) procedemos à caracterização dos estudantes de 6º ano que participaram do estudo, considerando as análises dos processos de subjetividade individual desses adolescentes, (c) descrevemos e pontuamos os aspectos mais relevantes das experiências vividas nos espaços sociorelacionais construídos em virtude da pesquisa e (d) analisamos os processos de reconfiguração subjetiva dos estudantes que participaram das experiências sociorelacionais proporcionadas por esse estudo.

Por fim, o sexto capítulo traz as considerações finais do nosso trabalho, bem como reflexões sobre o processo de pesquisa, potencialidades para a construção de espaços sociorelacionais em ambientes escolares, bem como a relevância de pesquisas futuras que tratem da temática, com vistas a engajar profissionais de educação e psicologia na busca de estratégias para a construção de relações favorecedoras de processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Capítulo II

Revisão de literatura

A indisciplina permeia discussões relacionadas à própria história da educação, cujos valores e expectativas vão se diversificando na medida que a sociedade também se transforma. Nas últimas décadas a problemática alcançou maior visibilidade, tanto em virtude da ampliação do acesso dos indivíduos à escolarização, como do desenvolvimento das sociedades pós-modernas, cujas características fundamentam-se nos desequilíbrios sociais, econômicos e morais que se refletem na organização da escola. (Casadore & Hashimoto, 2012; Lopes & Gomes, 2012; Machado, 2017; Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Silva & Matos, 2017).

Não se trata de um fenômeno universal e nem mesmo inerte, uma vez que se relaciona com questões particulares de determinada cultura em certo momento histórico. A indisciplina, portanto, retrata valores e prerrogativas culturais próprias de determinado recorte no tempo e espaço, refletindo sua dinamicidade enquanto objeto de estudo. Apoiando-se na teoria histórico-cultural, Trevisan (2016) expressa que podem coexistir diversos sentidos quanto ao que se entende como indisciplina escolar, sendo possível compreender, em determinado contexto educacional, aqueles sentidos compartilhados pelo grupo de atores escolares. De acordo com o autor, a análise do discurso partilhado na instituição pode oferecer possibilidades de melhor compreensão e manejo da queixa disciplinar, conforme as peculiaridades organizacionais daquela escola em particular.

Cutrim (2015) e Boarini (2013) recordam que na história das civilizações, grandes personalidades antes consideradas rebeldes, subversivas e, portanto, indisciplinadas, tiveram comportamentos julgados como transgressores às regras sociais da época e, atualmente, são consideradas corajosas e inconformistas quanto ao cerceamento da liberdade de expressão de suas opiniões. É o exemplo de tantos artistas, ícones da ciência e literatura, dentre tantas outras pessoas que marcaram época.

No campo da educação, conforme apontam Castanho e Cutrim (2014), o avanço da tecnologia e o acesso cada vez mais fácil à informação, por exemplo, refletem uma variabilidade de comportamentos próprios da nossa época, que muitas vezes leva o professor à dificuldade de discernir o que são e o que não são atos indisciplinados em sala de aula.

Nesse sentido, são as normas estabelecidas em determinados momentos históricos que atribuem significado ao comportamento considerado disciplinado ou indisciplinado em determinada sociedade. A indisciplina pode refletir tensões e desconfortos provenientes de campos extraescolares, consolidando tensões sociais manifestadas nas esferas política, socioeconômica e relacionais, nas quais as experiências de vida se sucedem (Ferreira & Rosso, 2013; Machado, 2017; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012). A indisciplina pode representar, inclusive, formas de

resistência ao que é instituído, explicitando conflitos a respeito da construção social da própria instituição escolar (Miranda, Oliveira, Shioga & Rodrigues, 2016; Passos, 2010).

Diante da complexidade que rege as relações sociais na contemporaneidade, alguns autores admitem que as instituições experimentam um período de crise e instabilidade no que se refere à disciplinarização educacional, o que se evidencia perante os intensos embates vivenciados por comportamentos transgressores dos estudantes em detrimento das atitudes esperadas pelos professores (Soares & Farias, 2018; Pirola, 2009).

As tensões ora experimentadas pelos atores do contexto educacional levam, portanto, ao crescente interesse por estudos mais aprofundados sobre o tema da indisciplina (Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012).

Soares e Farias (2018) e Pirola (2009) entendem que, na organização escolar atual, prevalecem expectativas acerca do comportamento estudantil, evidenciando representações socialmente compartilhadas de que o aluno que não participa com entusiasmo da dinâmica docente, que não se interessa pelo conteúdo escolar e que não demonstra bom desempenho acadêmico, não é considerado um bom aluno, perpetuando a ideia de que o comportamento excessivamente sociável em sala de aula pode incorrer em atitudes consideradas inadequadas e indisciplinadas no contexto escolar.

Considerando então a pluralidade de significações pertinentes ao tema, nos propusemos a realizar uma revisão de literatura na intenção de conhecer os principais aportes teóricos que abordam o assunto na atualidade, considerando os diferentes olhares acerca da indisciplina escolar e possíveis homogeneidades e heterogeneidades presentes nos estudos realizados, com vistas a ampliar investigações profícuas para a nossa pesquisa.

Revisão de produções científicas

A revisão da literatura acerca da indisciplina escolar, nesta pesquisa, inspirou-se no método de revisão sistemática de literatura (De-la-Torre-Uguarte-Guanilo, Takahashi & Bertolozzi, 2011; Gomes & Caminha 2014), convencionalmente utilizado em pesquisas na área de saúde, mas igualmente válido e proveitoso em pesquisas relacionadas a outros temas, como psicologia e educação.

A revisão das produções acadêmicas baseada no método da revisão sistemática se difere da revisão de literatura tradicional, também chamada de revisão narrativa da literatura, uma vez que busca responder a uma questão pontual elaborada pelo pesquisador, com vistas a nortear a sua busca por literatura atual e concernente ao tema de estudo, utilizando-se, para tanto, critérios de

busca que possam refletir apropriadamente e de maneira mais clara possível, as perguntas da pesquisa bibliográfica (De-la-Torre-Uguarte-Guanilo et al., 2011; Medina & Pailaquilén, 2010).

Essa sistematização de busca por literatura científica se propõe a identificar estudos sobre um tema específico, por meio de método sistematizado com vistas a avaliar a qualidade e validade dos resultados obtidos, considerando a possibilidade de implementações práticas em contextos estudados (De-la-Torre-Uguarte-Guanilo et al., 2011). Nesse sentido, empreendemos esforços para buscar literatura que tratasse de pesquisas interventivas no contexto escolar, considerando a problemática da indisciplina, uma vez que o estudo ora apresentado se propõe a analisar o desenvolvimento subjetivo de estudantes a partir das experiências vividas em espaços sociorelacionais na escola.

Reunimos nesta sistematização tanto pesquisas qualitativas como quantitativas a respeito da indisciplina escolar, embasando-nos, portanto, pelos preceitos da revisão sistemática da literatura do tipo integrativa (De-la-Torre-Uguarte-Guanilo et al., 2011), a qual possibilita ao pesquisador explorar determinado tema ou fenômeno por meio dos dois tipos de abordagem de pesquisa ora mencionados, ampliando o olhar científico a partir de diferentes perspectivas teóricas e experimentais, conforme explicitam Gomes e Caminha (2014).

Cabe ressaltar que a escolha pela revisão de literatura sistemática (do tipo integrativa, conforme já mencionado) não se ateu ao rigor do método em si, cujos protocolos e critérios exigem extrema rigidez no processo de pesquisa bibliográfica, mas inspirou-se nele a fim de identificar estudos mais direcionados à pesquisa proposta por esse trabalho. Nesta revisão pretendemos identificar, em princípio, achados científicos que abordassem o tema da indisciplina em diversas abordagens teórico-metodológicas. Posteriormente avaliamos o material e o sintetizamos conforme a possibilidade de diálogo com nosso trabalho.

Elaboramos, então, a seguinte questão que norteou nossa busca por pesquisas realizadas acerca da indisciplina escolar: **sob que aportes teóricos têm sido empreendidos estudos acerca da indisciplina escolar, considerando a possibilidade da vivência de estudantes em espaços sociorelacionais favorecedores da constituição do sujeito?**

Empreendemos uma busca por produções científicas que se aproximassem da questão de pesquisa elaborada – as quais não ocasionaram resultados necessariamente compatíveis com as expectativas de pesquisa, mas que nos auxiliaram sobremaneira na tessitura de reflexões metodológicas e conceituais a respeito do tema da indisciplina. Atentamo-nos, portanto, para produções científicas que tratam da importância de espaços escolares precursores de cooperação, autonomia e respeito mútuo entre discentes e docentes, visando estabelecer aproximações conceituais e metodológicas com a pesquisa por nós realizada.

Partimos do acesso às seguintes bases de dados eletrônicas :Biblioteca virtual em saúde psicologia - BVS, Portal de periódicos da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior do ministério da educação - Capes/MEC, SciELO e Google acadêmico, a partir das quais obtivemos o total de 135 produções científicas que consideraram os seguintes critérios de pesquisa: a) inclusão dos descritores “indisciplina” and “escolar”; b) trabalhos de âmbito nacional e internacional publicados nos últimos dez anos (entre 2008 e 2018); c) estudos concernentes a artigos científicos, dissertações e teses, d) áreas de concentração do conhecimento relacionadas à educação e/ou psicologia.

Com vistas a viabilizar o acesso a publicações científicas direcionadas à questão de pesquisa ora formulada que se aproximassem mais dos objetivos propostos por esse estudo, procedemos à sistematização dos resultados obtidos por meio da leitura dos resumos e palavras-chave, excluindo-se os seguintes trabalhos: a) investigações acerca da indisciplina associada exclusivamente às aulas de educação física, português e/ou matemática; b) pesquisas com foco exclusivo na educação infantil, ensino técnico, ensino médio ou superior; c) estudos em que a indisciplina escolar se relacionava exclusivamente às temáticas a seguir: *bullying*, drogadição e ergonomia e/ou saúde laboral docente, d) pesquisas com foco exclusivo na atuação profissional do psicólogo escolar acerca de queixas escolares diversas incluindo a indisciplina escolar.

Foram selecionadas, a partir da sistematização da revisão de produções científicas, **02 teses de doutorado** (Machado, 2017; Pirola, 2009), **02 dissertações de mestrado** (Cutrim, 2015; Trevisan, 2016;) e **19 artigos científicos** (Boarini, 2013; Carvalho, Alão & Magalhães, 2017; Casadore & Hashimoto, 2012; Castanho & Cutrim, 2014; Ferreira & Rosso, 2013; Ferreira, Santos & Rosso, 2016; Garcia, 2009; Lopes & Gomes, 2012; Matos & Ferrão, 2012; Mayora, Rojas & Margarita, 2012; Miranda et al., 2016; Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Pérez-Sánchez, Poveda-Serra & Gilar-Corbí, 2010; Pros, Muntada & Martín, 2015; Santos & Rosso, 2012; Severino & Salun, 2012; Silva & Matos, 2017; Soares & Farias, 2018), além de relatórios de pesquisa elaborados por instituições governamentais e organizações sociais, conforme veremos adiante.

Diversos olhares com foco na indisciplina escolar

O levantamento das produções acadêmicas aponta para diversas possibilidades de enfoque do tema, considerando distintas bases epistemológicas e metodológicas, o que indica intenso interesse dos pesquisadores sobre o assunto e a necessidade crescente de estudos que vislumbrem mais possibilidades de entendimento da matéria, bem como a elaboração de estratégias no contexto

escolar que possam minimizar os prejuízos pedagógicos e relacionais calhados pelo fenômeno da indisciplina escolar.

A apreciação das publicações científicas nos leva a compreender o caráter multifatorial de possíveis causas e implicações do fenômeno no contexto educacional, sendo possível encontrar na literatura uma diversidade conceitual sobre o tema. Trata-se de um fenômeno relacionado à aprendizagem, mas não restrito a ela, com possíveis implicações relacionadas ao comportamento do estudante e à organização institucional da escola, tornando-se necessário apreender a complexidade da temática para evitar o reducionismo psicológico ou pedagógico do assunto (Carvalho, Alão et al., 2017; Castanho & Cutrim, 2014; Garcia, 2009; Lopes & Gomes, 2012; Machado, 2017; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012).

Alguns estudos reforçam que compreender completamente o assunto em questão, dada a sua complexidade e diversidade conceitual, torna-se um trabalho impraticável, tornando-se mais viável a busca por reflexões e discussões que se fazem necessárias em conjunto com todos os atores escolares. O apreço pela atitude democrática e pela abertura para diálogos que possibilitem maior entendimento sobre os indivíduos e as formas de construção da convivência escolar, tem se mostrado uma boa alternativa de enfrentamento do problema (Casadore & Hashimoto, 2012; Machado, 2017; Passos, 2010; Pirola, 2009).

Muitos são os pesquisadores que entendem a instituição escolar como normalizadora das relações instituídas, a qual desempenha papel civilizatório não apenas para controle e subjugação, mas primordialmente para a formação de cidadãos. Nesse sentido, afirmam que para sermos produtivos, necessitamos de limites, normas e regras que nos direcionem a determinado objetivo - as normas de convivência e a disciplina são entendidas, nesse contexto, como “instrução”, desempenhando papel valioso para processos eficazes de ensino-aprendizagem na escola. Não se trata do comportamento padronizado e meramente regulamentado, mas da atitude motivada e direcionada a determinado propósito (Boarini, 2013; Lopes & Garcia, 2012; Mayora et al., 2012; Passos, 2010; Pros et al., 2015).

Embora a definição de comportamentos indisciplinados no contexto escolar seja tão diversificada quanto a dinâmica da cultura em determinado momento histórico, muitos estudiosos acreditam que a indisciplina se refere a comportamentos disruptivos que violam normas escolares consideradas imprescindíveis para o convívio e trabalho em sala de aula, como por exemplo: desatenção, atrasos para a aula; conversas paralelas, gritos e deslocamentos não autorizados, brincadeiras perturbadoras, agressões físicas e verbais entre colegas e com professores, bem como desobediência às ordens dos discentes (Boarini, 2013; Matos & Ferrão, 2012; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012). Esclarecem Severino e Salun (2012) que a indisciplina escolar não

se limita apenas à tensão da relação professor-estudante, mas pode ser observada também nos conflitos das relações estudante-estudante, estudante-funcionários, estudante-pais e pais-professor.

Diante da multiplicidade de significados e aportes teóricos, atentamo-nos aos trabalhos científicos selecionados nesta revisão de literatura, a fim de explorar os diversos olhares acerca do fenômeno da indisciplina escolar:

As **teses** selecionadas apontam: a) para Machado (2017) a existência de uma supervalorização das ações consideradas como violência e indisciplina no comportamento de adolescentes, a partir da não compactuação destes jovens com o “capitalismo estético”. A pesquisa qualitativa pautou-se pela influência do pensamento pós-estruturalista da análise foucaultiana das relações institucionais e discursivas do poder; b) para Pirola (2009) há a necessidade de relações pedagógicas mais sensíveis à singularidade de estudantes e famílias em virtude da heterogenia de padrões culturais, sociais e morais em convivência na escola. Seu estudo, embasado pelos preceitos da pesquisa qualitativa, pauta-se na concepção histórico-cultural.

As **dissertações** elegidas nesta revisão consideram: a) para Trevisan (2016), a necessidade de intervenção formativa para os profissionais da educação no que se refere à indisciplina a partir da investigação de sentidos dados ao tema por estudantes, professores e gestores. O estudo se embasou nas discussões da “Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural”; b) para Cutrim (2015) a compreensão da indisciplina considerando os sentidos subjetivos que os professores produzem a partir de suas experiências pessoais e profissionais no contexto escolar. Suas reflexões se baseiam na “abordagem histórico-cultural da subjetividade”.

Os **artigos científicos** selecionados versam sobre o tema da indisciplina escolar sob diferentes aportes teóricos utilizando os mais diversos métodos de investigação, indicando múltiplas possibilidades de entendimento da temática: a) reflexões teóricas sobre a indisciplina escolar considerando revisões de literatura e contextos sócio-histórico-culturais (Boarini, 2013; Lopes & Gomes, 2012; Severino & Salun, 2012); b) interpretações sobre indisciplina escolar a partir de opiniões docentes expressas em diários de classe utilizando método interpretativo com enfoque etnográfico (Mayora et al., 2012); c) estudo sobre a gestão da indisciplina por meio da metodologia de Assembleia de Alunos no âmbito de um projeto de promoção de comportamentos pró-sociais (Carvalho et al., 2017); d) reflexões sobre a indisciplina na leitura da psicologia escolar (Casadore & Hashimoto, 2012; Miranda et al., 2016); e) investigação de sentidos subjetivos de professores acerca da indisciplina na escola utilizando a abordagem histórico-cultural (Castanho & Cutrim, 2014); f) análise de representações sociais discentes sobre a indisciplina escolar à luz do desenvolvimento moral de Piaget (Ferreira & Rosso, 2013; Santos e Rosso, 2012); g) análise de representações sociais de professores sobre a indisciplina com análise de conteúdo (Ferreira et al., 2016; Garcia, 2009; Paula & Kodato, 2010; Soares & Farias, 2018); h) análise sobre desempenho

escolar e indisciplina por meio dos dados da pesquisa PISA 2012 (Matos & Ferrão, 2012; Silva & Matos, 2017); i) reflexões sobre a indisciplina escolar por meio da análise do poder de Michel Foucault (Passos, 2010); j) investigação da indisciplina com utilização de escalas comportamentais de caráter plurimetodológico (Prós et al., 2015); k) investigação sobre aprendizagem colaborativa e estratégias de enfrentamento de situações-problema (Pérez-Sánchez, 2010).

Embora os aportes teóricos sejam diversificados no que tange à compreensão da indisciplina, observamos que grande parte dos pesquisadores traz à tona concepções constituídas no âmbito escolar acerca de práticas pedagógicas pouco eficazes no manejo de situações conflituosas, representações majoritariamente deterministas e reducionistas que consideram o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes como prerrogativas da indisciplina e pouca abertura docente para práticas que privilegiam relações menos verticalizadas e mais pautadas no diálogo e autonomia dos estudantes.

Indisciplina escolar na contemporaneidade

A edição recente da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*), desenvolvida pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD¹, analisou o ambiente de ensino-aprendizagem de escolas públicas e privadas em 34 países entre 2012 e 2013, incluindo o Brasil. De acordo com resultados, os problemas de indisciplina escolar representam um forte entrave quanto à organização da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que, dentre os países pesquisados, cerca de metade dos professores de escolas públicas e privadas do Brasil enfrentam constantes problemas de indisciplina escolar no exercício docente (OECD, 2014).

Os dados apresentados por esse estudo apontam expressiva quantidade de tempo utilizado pelos professores para lidar com questões de indisciplina, tema particularmente difícil para o Brasil, país que ocupa a primeira posição no que tange ao tempo gasto para lidar com a questão em sala de aula. Nesse sentido, o estudo demonstrou que 20% do tempo utilizado em classe é designado para administrar problemas referentes ao comportamento dos estudantes. O Brasil ocupa o segundo lugar em “vandalismo e roubo” (conforme 11,8% dos relatos dos professores) e lidera a posição quanto aos itens “intimidação verbal entre estudantes” (34,4% relatado); “intimidação verbal de professores” (12,5% relatado) e “uso e posse de drogas e/ou álcool (6,9% relatado), conforme a OECD (2014, p. 172-288).

¹ A OCDE é um órgão internacional que busca a promoção de políticas socioeconômicas para pessoas em todo o mundo. Para tanto, são organizados diversos fóruns de trabalho conjunto e compartilhamento de experiências. Fonte: <http://www.oecd.org/about/>

Considerando tanto a análise dos resultados da TALIS de 2008 e, mais recentemente, de 2012, pesquisadores como Silva e Matos (2017) e Ferreira et al. (2016) teceram importantes reflexões acerca do clima disciplinar e a prevalência de defasagens educacionais no contexto da educação básica, indicando que melhores desempenhos acadêmicos têm sido frequentemente relacionados a menores índices de tensão e conflitos relacionais vivenciados na instituição escolar. A indisciplina, segundo os estudiosos, é um problema mundial expresso de maneira mais latente em países mais pobres, incorrendo muitas vezes em episódios de violência mais graves, sendo as salas de aula brasileiras mais indisciplinadas do que a média de outros países.

Outra pesquisa relevante - também realizada pela OECD, denominada *Programme for International Student Assessment – PISA*, avalia aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem de estudantes com 15 anos de idade ao final da educação obrigatória em vários países. De acordo com o relatório publicado pelo Ministério da Educação (2016) que traz os resultados dessa pesquisa em nosso país, estudantes que vivenciam tensões relacionais no contexto escolar estão mais propensos a enfrentar dificuldades de aprendizado, bem como a apresentar baixo engajamento na escola.

De acordo com os resultados do último PISA realizado em 2015, o Brasil foi o país que apresentou pior índice quanto à percepção geral dos estudantes em relação ao clima disciplinar em sala de aula, enquanto Coreia do Sul e Estados Unidos apresentaram os melhores índices nesse quesito. Os resultados apontam que 17% dos estudantes relataram ameaças entre os colegas da escola. Além disso, no Brasil, cerca de 20% dos estudantes estão em instituições cujos diretores relataram problemas com consumo de álcool ou substâncias ilegais (Ministério da Educação, 2016, p. 214-215).

As edições de 2012 e 2015 do PISA evidenciaram que o clima disciplinar menos conflituoso propicia melhores condições de aproveitamento de estudos, indicando que no Brasil os estudantes tendem a obter melhor desempenho em matemática e atividades de leitura quando vivenciam clima disciplinar ameno, desconsiderando nesse quesito os aspectos socioeconômicos e outras defasagens escolares (OECD, 2012;2014).

O objetivo de ambas as pesquisas produzidas pela OECD é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Embora tratem de questões que vão além da indisciplina escolar, os dados aqui apresentados consideram aspectos associados ao ambiente de aprendizagem em sala de aula, tais como clima disciplinar e relação professor-aluno, engendrando a importância de estudos focados na temática da indisciplina que possam abordar tensões no clima escolar e conflitos disciplinares frequentemente experimentados nas escolas brasileiras.

Muitos pesquisadores consideram que a indisciplina pode atuar como fator de segregação no processo de seleção e permanência nas escolas, posto que perpassa um processo de não aceitação e negação da presença de estudantes indisciplinados na instituição, levando-os à expulsão ou transferência para outros contextos educacionais. Casadore & Hashimoto, 2012; Machado, 2017; Passos, 2010; Silva & Matos, 2017).

Além disso, esses autores entendem que o modelo escolar atual favorece também a diferença de classe ao privilegiar a dinâmica cultural das famílias consideradas economicamente estáveis e socialmente estruturadas, em detrimento das famílias que fogem ao padrão sociocultural aceito na escola. Nesse sentido, há uma tendência à penalização das famílias que, via de regra, pertencem às camadas mais vulneráveis socioeconomicamente, indicando uma clara distância entre a vivência da comunidade e a cultura escolar hegemônica.

Outra questão que leva ao desconforto cada vez mais frequente nas relações entre os atores do contexto educacional, refere-se à maior complexidade das próprias relações sociais da contemporaneidade, levando, muitas vezes, à patologização do ato indisciplinar do estudante. A pesquisa de Pirola (2009) corrobora a associação que muitos educadores fazem da indisciplina com comportamentos patológicos, haja vista o crescente encaminhamento clínico de estudantes considerados indisciplinados devido a problemas emocionais e de comportamento, transtornos de *déficit* de atenção e hiperatividade - TDAH, bem como outros distúrbios de aprendizagem acompanhados, muitas vezes, por médicos e psicólogos sem auxílio pedagógico.

Nessa perspectiva, muitas são as instituições escolares que, na atualidade, recorrem a especialistas como pedagogos, psiquiatras, neurologistas, psicólogos, dentre outros, na expectativa de solucionar o problema da indisciplina escolar pelo viés da intervenção individual junto ao estudante (Cutrim, 2015; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009).

A patologização de fenômenos incompreendidos decorre muitas vezes da resistência àquilo que é marginalizado e repudiado, conforme se observa, por exemplo, nos comportamentos de estudantes indisciplinados na escola. Persiste no imaginário escolar uma visão reducionista vinculada à noção de causas estritamente psicopatológicas relacionadas a comportamentos agressivos e indisciplinados, conforme expressam Machado (2017), Trevisan (2016) e Paula e Kodato (2010). O entendimento de que o insucesso dos alunos se relaciona a uma matriz individual, nega a influência de aspectos intraescolares, representando de maneira determinista o aluno como indivíduo carente de afeto que reage naturalmente com violência e agressão.

Perdura, no cerne do contexto educacional, a visão psicologizante que compreende o estudante como problemático e inadequado à instituição. Casadore & Hashimoto (2012) expressam que mesmo que o aluno apresente questões orgânicas que prejudiquem o processo de ensino-aprendizado, vivencie relações familiares conflituosas ou esteja em uma instituição escolar com

problemas estruturais ou organizacionais, nenhum destes fatores esclarece, por si mesmo, a problemática da indisciplina escolar.

Estereótipos e preconceito

Enquanto muitos educadores e gestores tendem a culpabilizar a estrutura familiar, as dificuldades socioeconômicas, a mídia e os fatores intrínsecos à personalidade do estudante pela indisciplina na escola, estudantes são inclinados a responsabilizar o próprio ambiente escolar e suas fragilidades pelos comportamentos indisciplinados em sala de aula (Casadore & Hashimoto, 2012; Cutrim, 2015; Machado, 2017; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012).

De acordo com esses autores, no imaginário social perpetua a noção de que a violência e a indisciplina se devem ao tráfico de drogas, acesso a armas, ausência de vínculo familiar, desobediência a figuras de autoridade, dentre outros pontos de vista que tendem a culpabilizar basicamente o estudante e suas famílias pelo fracasso na escola e na socialização. A escola, então, constitui-se em espaço privilegiado para que ocorram trocas relacionais que não se restringem aos processos de escolarização (Marinho-Araujo, 2005), mas que se coadunam também com o desenvolvimento de relações e processos de socialização e aprendizagem que frequentemente refletem os preconceitos enraizados pela própria sociedade.

As pesquisas empreendidas por Boarini (2013), Silva e Matos (2017) e Soares e Farias (2018), indicam que a indisciplina tem sido reconhecida por muitos professores como indicativo de conflitos afetivos e familiares vividos pelos estudantes, aspecto que destaca a origem social como possível precursora de comportamentos inadequados na escola. Nesse sentido, persiste no imaginário social da escola a tendência à culpabilização das famílias pobres pelos atos transgressores.

Boarini (2013) reforça que na escola ainda prevalece o estereótipo da violência e da indisciplina como natural do indivíduo desfavorecido economicamente. Contudo, esclarece a autora que os atos indisciplinados e mesmo os infracionais abarcam também pessoas de maior poder aquisitivo, sendo o fenômeno da indisciplina inviável de ser explicado por uma lógica sustentada nas diferenças de classes sociais. Há uma prevalência, no discurso docente, de crenças que remetem a indisciplina à relação do estudante com sua família, sendo os atos indisciplinados considerados reflexo da falta de formação moral que deveria ocorrer no ambiente doméstico.

O estudo de Soares e Farias (2018), baseado na análise do discurso, elucida que a tendência à responsabilização do estudante e de suas famílias pela indisciplina escolar, carrega em si conceitos de ordem religiosa, ideológica, política e pessoal dos docentes, os quais atribuem como indisciplinados aqueles que não compartilham das suas próprias ideias e práticas sócio-

morais. A pesquisa indicou também que os professores tendem a atribuir comportamentos tidos como transgressores às famílias em que os filhos são criados por mães sozinhas, avós ou outros responsáveis que não necessariamente o pai e a mãe morando sob o mesmo teto, refletindo a concepção de um padrão “ideal” na constituição das famílias.

De acordo com Ferreira et al. (2016), a representação social constitui-se na forma como os indivíduos compreendem e significam a realidade por meio das relações estabelecidas nos grupos sociais. Na presente revisão de literatura, pesquisas que tratam de representações sociais abordaram crenças e mitos consolidados no senso comum de muitos professores a respeito do aluno insubordinado: trata-se daquele aluno considerado possuidor de uma defasagem moral intrínseca, desrespeitoso e mal-educado. Conforme versam esses estudos, as famílias são representadas por grande parte dos docentes como ausentes e desinteressadas, atuando como agentes do defeito moral dos estudantes e, portanto, longe de se adequarem às expectativas de alunos ideais formuladas pela escola (Ferreira et al., 2016, Ferreira & Rosso, 2013; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012).

A pesquisa empreendida por Santos e Rosso (2012) considera que na representação social do “aluno indisciplinado” o núcleo central evoca a noção de ausência de família, ausência de limites, além de desinteresse e desrespeito, possibilitando a compreensão de que estes elementos se entrelaçam e se explicam mutuamente. A pesquisa indicou que os professores compartilham de uma representação social dominante a respeito do padrão de família ideal, que seria aquela capaz de prover as necessidades materiais e afetivas dos estudantes, constituindo-se de um perfil estável moral e economicamente. A análise dos pesquisadores aponta para uma representação educacional bancária: enquanto à escola cabe o ensino formal, à família resta educar seus filhos sob a ótica socialmente aceita como ideal.

Não há estatísticas que comprovem que comportamentos violentos e delinquentes estejam associados a aspectos relacionais das famílias de jovens menos favorecidos economicamente (Machado, 2017; Pirola, 2009; Silva & Matos, 2017), sendo as famílias frequentemente culpabilizadas de serem “desestruturadas”, pouco preparadas para acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos filhos e pouco rígidas no que concerne à disciplina doméstica e, assim, responsáveis pela falha de socialização dos estudantes. Trata-se, na visão desses autores, de uma explicação pouco condizente com a complexidade do fenômeno da indisciplina, o qual não detém causas simplistas e lineares. Torna-se necessário considerar, além da dimensão familiar e social, uma análise destes aspectos com outros, intrinsecamente pedagógicos e institucionais.

Práticas pedagógicas no manejo da indisciplina escolar

Na medida em que comportamentos indisciplinados se intensificam, persistem embates na relação pedagógica entre professores e alunos, o que pode ocasionar prejuízos ao clima escolar, socialização e a aprendizagem dos estudantes, levando-nos à necessidade premente de reflexões sobre o tema e possibilidades de ação (Matos & Ferrão, 2012; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012).

Matos e Ferrão (2012) expõem a relação entre indisciplina escolar e repetência, levando em consideração estudantes brasileiros e portugueses. O estudo evidenciou altas taxas de evasão escolar e mais tempo necessário para a escolarização de estudantes com queixa de indisciplina, indicando assim relação desfavorável entre comportamento indisciplinado e aprendizagem escolar.

Além de estar associada ao baixo desempenho acadêmico dos estudantes, a indisciplina pode sinalizar fracasso na socialização escolar ao ser compreendida como mecanismo de exclusão social desencadeado nos contextos escolares: o insucesso escolar acompanha muitos alunos com queixas disciplinares, levando-os ao apartamento educacional desencadeado pela repetência, baixo envolvimento acadêmico e possibilidade de abandono escolar (Matos & Ferrão, 2012; Pirola, 2009; Silva & Matos, 2017).

Diante da perspectiva conflituosa que se estabelece diante da indisciplina escolar, evidenciam-se cada vez mais professores desmotivados e receosos do contato pessoal e pedagógico com estudantes que não encontram sentido no seguimento das normas impostas, apresentando comportamentos desobedientes e indiferentes à aprendizagem escolar.

Conforme apontam Lopes e Gomes (2012), Machado (2017), Mayora et al. (2012), Miranda et al. (2016), Paula e Kodato (2010), Pirola (2009) e Trevisan (2016), a indisciplina discente influencia a postura do professor, o qual, reativo, adota muitas vezes comportamentos ríspidos com os estudantes, construindo relações menos dialógicas e mais conflituosas no contexto escolar. Ao naturalizar a indisciplina como inerente ao estudante, os professores tendem a se eximir da necessidade de elaboração de estratégias colaborativas para enfrentamento da questão. De acordo com os pesquisadores, o comportamento indisciplinado tende a ser estimulado ou dificultado pela prática cotidiana do professor em sala.

Nesse sentido, retomamos os estudos que demonstram as representações sociais imbuídas no cotidiano escolar que reforçam a ideia da indisciplina como traço individual do aluno e da disciplina como precursora necessária da aprendizagem escolar. Embora essa seja a concepção majoritária no contexto escolar, muitos são os estudos que contradizem a ideia de que o estudante é naturalmente indisciplinado, ou levado a ser indisciplinado por razões exclusivamente relacionadas à educação familiar ou personalidade. Torna-se necessário ampliar possibilidades de diálogo

discente e docente para reflexões mais aprofundadas acerca das razões e manutenção desse fenômeno no ambiente escolar que transcendam o mero reducionismo (Boarini, 2013; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012).

A reflexão de Soares e Farias (2018) enuncia uma heterogeneidade acerca do discurso docente sobre a tentativa de manejo da indisciplina em sala de aula. Persiste um certo saudosismo em relação à época em que a disciplinarização ocorria pelo medo do professor, ao tempo em que, paradoxalmente, se considera a afetividade o instrumento mais viável para se aproximar dos estudantes. Não há, de acordo com as pesquisadoras, um padrão estipulado pelos professores para lidar com a indisciplina.

Apoiando-se na Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017), a pesquisa de Cutrim (2015) indicou que o corpo docente tende a considerar relevante a educação “bancária” no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, retomando o termo estabelecido por Paulo Freire (1998), citado pelo pesquisador. Trata-se da educação fornecida pelo professor sem a participação ativa e criativa do estudante no processo do aprender, superestimando então, o papel da disciplina para o sucesso escolar do estudante.

Outros indicadores produzidos a partir da pesquisa de Cutrim (2015) demonstram insegurança e confusão por parte dos professores a respeito da necessidade de posturas mais democráticas de ensino. Houve oscilações no grupo de professores pesquisado, ora tendendo a práticas tradicionais de ensino - em que a coerção e autoritarismo são valorizadas, ora tendendo ao anseio de uma pedagogia mais colaborativa e aberta ao diálogo com os estudantes. Ao tempo que condenam o autoritarismo, também justificam ações coercitivas quando consideram necessárias.

O estudo empreendido por Ferreira et al. (2016) sobre representações sociais de professores por meio de comentários em redes sociais, corrobora a tendência pragmática dos docentes em solucionar queixas indisciplinadas. Os resultados do estudo indicam que cada professor, a seu próprio modo, atua diretamente na queixa indisciplinar, limitando a autonomia moral dos estudantes, que não exercitam experiências de cooperação promovidas por regras sociais transparentes e consideradas justas pelo corpo discente.

A heterogenia das ações promovidas pelos professores e a falta de clareza quanto às normas institucionais também se faz presente na pesquisa realizada por Mayora et al. (2012), na qual os estudantes se queixaram de cumprir regras nas quais não percebiam legitimidade. A sanção de muitos professores no cotidiano da escola estudada, não apenas não melhorava o comportamento dos estudantes, como também tendia a agravá-los.

Sobre essa questão, Santos e Rosso (2002) criticam o imediatismo pedagógico enquanto atitude de simples coerção do ato indisciplinado. Os autores acreditam que esse tipo de intervenção verticaliza as normas escolares e não abre espaço para o desenvolvimento de atitudes mais

autônomas e autocentradas por parte dos estudantes. Nesse sentido, o ato indisciplinar deve ser encarado como um desafio à instituição escolar, na tentativa de possibilitar ao estudante a ocupação dos espaços democráticos nos quais possa exercitar experiências de respeito mútuo, cooperação social perante as regras instituídas e autonomia moral.

Há que se dizer que práticas pedagógicas podem tanto agravar quanto minimizar o potencial conflituoso de episódios de indisciplina escolar. Por este motivo, estudiosos expressam que a indisciplina retrata uma problemática pouco abordada e discutida em cursos de formação de professores, levando os discentes a encararem o tema a partir de conhecimentos adquiridos no plano pessoal e não necessariamente a partir de leituras e referenciais teóricos em que possam fundamentar intervenções assertivas. As pesquisas destacam carências formativas dos professores e muitas confusões conceituais acerca de temas como autoridade, autoritarismo, autonomia e permissividade (Ferreira et al., 2016; Machado, 2017; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012; Silva & Matos, 2017; Trevisan, 2016).

Essa lacuna na formação docente incorre em manejo pouco eficiente da indisciplina, agravando conflitos e inviabilizando práticas pedagógicas eficazes. Para tanto, torna-se necessária uma reflexão premente acerca de práticas pedagógicas que se baseiem em regras justas, com autoridade e disciplina, respeitando-se o diálogo com os estudantes.

Diante dessas reflexões, os autores entendem que estudar a indisciplina escolar predispõe entender a escola em articulação com a família e o estudante em sua singularidade, compreendendo que o momento social e o período histórico são de extrema relevância para que se faça uma leitura mais aprofundada que possa favorecer o diálogo e reflexões sobre a questão.

A promoção de espaços de discussão mais democráticos deve fazer parte do preparo dos docentes para enfrentar questões relacionadas à indisciplina escolar, sendo a formação de professores imprescindível para a construção de novos significados acerca da indisciplina e seu manejo. Por meio de estudos teóricos que possam contribuir para a compreensão ampla da temática, torna-se possível uma prática contextualizada com a realidade sócio-cultural dos estudantes, possibilitando autonomia tanto para a prática e gestão educacional, como para os processos de ensino-aprendizagem experimentados pelos estudantes (Boarini, 2013; Casadore & Hashimoto, 2012; Santos & Rosso, 2012; Trevisan, 2016).

Por isso, alguns autores propõem urgência de mudanças no padrão de ensino, o qual hipervaloriza a disciplina como precursora da aprendizagem. Pesquisadores são enfáticos na tentativa de transpor processos autoritários e extremamente rígidos para atuações educacionais dialógicas e cooperativas que possam favorecer a autodisciplina e a autonomia discente com efetiva participação nos grupos sociais da escola, promovendo uma gradual tomada de

responsabilidade por parte do estudante quanto ao processo de aprender e experimentar a escola (Garcia, 2009; Lopes & Gomes, 2012; Trevisan, 2016).

Assim, embora o exercício da disciplina se configure como uma das exigências em nossa sociedade, torna-se necessária uma construção coletiva que agregue esforços tanto individuais por parte dos estudantes e de suas famílias, como da escola – que não deve se eximir da responsabilidade de favorecer ambientes propícios para o exercício da cooperação entre estudantes. A escola deve avaliar, de maneira honesta, comportamentos transgressores como possível indício de urgência de autonomia por parte dos estudantes. Ademais, a recorrência de comportamentos indisciplinados também pode indicar a necessidade de revisão das práticas normativas vigentes, validando a inclusão da diversidade de todos os alunos que convivem na escola, a despeito de suas características socioeconômicas ou culturais (Boarini, 2013; Pirola, 2009).

Importância de espaços democráticos para o enfrentamento da indisciplina escolar

Embora essa revisão de literatura não tenha constatado achados científicos pautados exclusivamente em **experiências sociorelacionais favorecedoras da constituição do sujeito** no estudo da indisciplina escolar, muitas produções científicas aqui elencadas contribuíram sobremaneira para o diálogo entre o que já se pesquisou acerca da indisciplina sob os mais variados aportes teóricos e o que se pretendeu aqui pesquisar a respeito do desenvolvimento subjetivo de estudantes considerados indisciplinados, considerando a experiência em espaços sociorelacionais.

Dito isso, recorremos a Ferreira et al. (2016), Lopes e Gomes (2012) e Mayora et al. (2012), cujas pesquisas expressam que a complexidade das relações contemporâneas não permite mais a perpetuação de velhas práticas pedagógicas instauradas na coerção e culpabilização do estudante e de suas famílias pelo fracasso escolar.

Ferreira et al. (2016) defendem que projetos de educação moral contextualizados com as vivências dos estudantes podem favorecer o desenvolvimento moral e a autodisciplina a partir do diálogo e respeito entre os pares, configurando espaços cooperativos que possam favorecer a construção de indivíduos autônomos na escola.

Já a pesquisa realizada por Pérez-Sánchez et al. (2010) indicou que estudantes que seguem um programa de aprendizagem colaborativo, ou seja, um programa no qual os docentes tendem a se relacionar com os alunos de maneira dialógica, menos autoritária e mais democrática, são levados ao treino de estratégias de enfrentamento a situações estressantes por meio de comunicação mais assertiva, controle dos impulsos e da agressividade.

Ainda que seja um desafio para a atividade docente, Pérez-Sánchez et al. (2010) apoiam que este tipo de relação pedagógica pode minimizar a gravidade dos conflitos disciplinares na

escola, na medida em que permite o treinamento de habilidades sociais favorecedoras do desenvolvimento pessoal, emocional e acadêmico dos estudantes.

Nesse sentido, Mayora et al. (2012) corroboram a ideia de que a autodisciplina discente é uma construção que deve partir da compreensão clara das normas estipuladas pela escola, prezando os professores e demais atores escolares pelo clima democrático e participativo em sala de aula. Os autores entendem que atividades pedagógicas favorecedoras do diálogo e da autonomia dos estudantes contribuem para melhor gerenciamento de tempo e recursos por parte dos professores.

O trabalho de Carvalho et al. (2017), pautado pela metodologia da Assembleia de Alunos, dedicou-se a compreender como se dão os comportamentos pró-sociais em espaços escolares portugueses promotores do diálogo e autonomia. Nesse sentido, os autores entendem que a autogestão da indisciplina pode ser promovida por meio da inclusão de estudantes em espaços em que os alunos são convidados a participar de processos de tomada de decisão, estimulando o pensamento crítico, raciocínio moral e relacionamento interpessoal. As chamadas Assembleias de Alunos constituem-se em estratégia de envolvimento e participação dos alunos para resolução de conflitos de maneira participativa, na qual a escola media as situações-problema tornando o espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

Outros autores como Machado (2017) e Trevisan (2016) defendem em seus trabalhos que a aprendizagem ganha significação não apenas pelo seu caráter técnico e instrumental, mas essencialmente, quando ocorre em diálogo com outros atores escolares e suas experiências. Nesse sentido, é preciso pensar uma escola em que os jovens sejam acolhidos para além da rígida disciplinarização, onde possa haver espaço para a diversão, criatividade, invenção, transformação e respeitabilidade. De acordo com as autoras, excesso de privação e insensibilidade para com a singularidade cultural, familiar e socioeconômica dos jovens castra qualquer possibilidade de autonomia e treinamento de habilidades sociais que são essenciais para a autodisciplina requerida para o aprendizado formal.

Desse modo, a presente revisão de literatura nos elucida sobre a importância de ambientes dialógicos que permitam o exercício de habilidades favorecedoras da autonomia, senso de responsabilidade e comunicação eficiente, capacidades relevantes para a superação de dificuldades na convivência interpessoal. Apesar dos desafios emergentes na prática pedagógica contemporânea, os achados científicos sobre o tema nos incitam a construir espaços mais democráticos em que tanto docentes como discentes possam elaborar estratégias de cooperação, inspirando e reforçando a confiança mútua na busca de melhores condições de ensino-aprendizagem e convivência no contexto escolar.

Capítulo III

Fundamentação teórica

Transformações sociais e novos paradigmas educacionais

Os problemas do contexto escolar há muito não se restringem a questões meramente pedagógicas ou relacionadas apenas ao aprimoramento das técnicas de ensino-aprendizagem. A complexidade das relações atuais e as diversas mudanças políticas e sociais enfrentadas pela civilização ocidental nas últimas décadas, têm provocado a escola a articular saberes para lidar com novas formas de viver em sociedade, conforme explicitam Cassadore e Hashimoto (2012).

Tais mudanças estruturais nos modos de vida vêm ocorrendo desde o final do século XX e início do século XXI, decorrentes do processo de globalização, desenvolvimento de novas tecnologias e o aumento da velocidade de acesso à informação (Bauman, 2000-2007), de maneira que os sistemas econômico, político, social e educacional vêm sofrendo profundas transformações que refletem a complexidade das inter-relações atuais.

O mundo pós-moderno, de acordo com Bauman (2002-2007) deu lugar a uma nova maneira de viver, construída sob crises acerca do que até então era considerado irrefutável acerca do conhecimento humano, dando lugar a uma era de incertezas e indeterminação. Especialmente no que concerne à educação - enquanto dimensão do conhecimento humano e atuação profissional, persiste a crise da racionalidade técnica (Gomes & Casagrande, 2002) posto que, se antes a atividade docente era sobretudo instrumental e direcionada à solução de problemas, atualmente há a necessidade premente de buscar adequações que considerem as transformações culturais do nosso tempo para aprimorar processos de ensino-aprendizagem, contextualizando as situações vivenciadas na escola.

Giroux (1996) entende que a instabilidade e a transitoriedade presentes na cultura pós-moderna têm desafiado os limites disciplinares em diversos campos sociais, para além da educação. A sensação de insegurança psicológica, econômica e intelectual proporcionada pela contemporaneidade, relativiza a necessidade de pertencimento a um tempo e espaço concretos, permitindo ao estudante viver diversas possibilidades de linguagem e culturas no que o autor chama de “espaço-rápido”, favorecendo experiências descentradas e dispersas, nas quais os discursos tradicionais tendem a diluir-se no emaranhado de possibilidades de ser e estar no mundo.

Enfatiza Castells (1996) que a cultura da civilização contemporânea ocidental tem sido construída a partir de um sistema social no qual conhecimento e informação estão intrinsecamente relacionados, de maneira que as tecnologias da informação tendem a nortear o desenvolvimento social, incluindo os processos educacionais.

De acordo com Lemos (2005), as práticas tecnológicas da atualidade configuram uma cultura da mobilidade e da conexão, em que o desenvolvimento da computação móvel favorece relações “ubíquas”, nas quais torna-se possível estar em vários lugares ao mesmo tempo. Isso só é possível, conforme menciona o autor, por meio da virtualidade propiciada pela comunicação sem fio, cujas formas de comunicação e interações sociais vem sendo transformadas, evidenciando uma nova forma de produzir e consumir informação.

Nesse sentido, entende Buckingham (2010) que a tecnologia eletrônica tem se tornado cada vez mais significativa na vida de crianças e adolescentes da contemporaneidade, embora persista um claro distanciamento entre a cultura escolar e a cultura que se desenvolve fora do contexto educacional. A mídia digital - por meio do uso da internet, telefonia móvel e jogos de computador, relaciona-se intrinsecamente à cultura de consumo e à lógica do entretenimento permanente, nem sempre possível e acessível aos estudantes menos abastados que frequentam o cenário público educacional.

Machado (2017) chama atenção para o que entende como “capitalismo estético”, enquanto conjunto de valores e discursos que regem a sociedade contemporânea pela imposição de modelos de pertencimento atrelados ao consumo. A autora defende que esse regime de pertença tende a excluir e desqualificar as juventudes que não se adequam ao padrão de consumo estimulado pelo mercado da tecnologia e da moda, por exemplo, incorrendo na desvalorização das culturas juvenis da periferia.

A autora entende que a cultura escolar tende a distanciar-se da experiência singular das juventudes negras, periféricas e mais pobres que também compõem a diversidade da escola, potencializando tensões e desencontros no contexto escolar em que são fomentados mecanismos de exclusão, preconceito e estereótipos que dividem aptos e inaptos ao consumo, desqualificando a cultura popular. Nesse sentido, a sociedade de consumo atual “movimenta uma rede de interesses cumulativos, competitivos e globalizados que, somados ao individualismo, influenciam em grande medida, as subjetividades dos diferentes grupos humanos” (Machado, 2017, p. 69).

Essa divergência de significado escolar experimentada por estudantes e professores, na perspectiva de Gomes e Casagrande (2012), indica um claro embate a respeito das representações que predominam no contexto educacional, refletindo questões inerentes à sociedade contemporânea, na qual as relações sociais tendem a se fragmentar.

O embate se intensifica na medida que, enquanto muitos estudantes não se sentem acolhidos em suas diversidades étnico-culturais, sociais e econômicas singulares, a escola se ressentida pela desconsideração destes alunos aos referenciais, limites e fronteiras ético-morais que fundamentam a estrutura disciplinar educacional, reagindo às manifestações de rebeldia por meio

da autoridade ostensiva e mecanismos que não incorporam aspectos da vida desses estudantes fora da escola (Buckingham, 2010; Gomes & Casagrande, 2012).

Para Ferreira (2002), na contemporaneidade a escola experimenta o ônus pela gestão da indisciplina, lidando com contradições quanto ao seu próprio papel: ora a escola negligencia a si mesma apoiando-se em práticas permissivas em relação ao comportamento desobediente do estudante, ora silencia a voz discente através de práticas demasiadamente autoritárias.

Diante de tudo isso, não há como pensar a escola enquanto instituição independente da sociedade na qual está inserida, já que vivemos uma realidade multidimensional (Morin, 1999), cujos aspectos econômicos, sociológicos, psicológicos e educacionais interacionam-se em meio às relações dinâmicas de escola, cotidianidade e ambiente. (Casadore & Hashimoto, 2012).

Morin (1999) elucida para a emergência de um pensamento complexo que possa nos conduzir à capacidade de compreender os problemas atuais da nossa sociedade, de forma a contextualizá-los, interligando-os na teia das relações de incerteza que permeiam nossa atualidade. As relações, nessa perspectiva, tornam-se mais complexas, voláteis e fluidas – remetendo-nos à “sociedade líquida” de Bauman (2000), na qual a individualidade tende a prevalecer sobre as construções coletivas, incorrendo em tensões vivenciadas pela lógica que divide aptos e não aptos ao consumo e à cultura midiática dominante.

Nessa perspectiva, Buckingham (2010) e Castells (1996) consideram que o contexto educacional solicita por novas formas de produção do conhecimento e por novas construções relacionais que sejam mais condizentes com o modelo atual de sociedade, tornando-se emergente a busca por outras possibilidades de entendimento do modelo disciplinar que possam favorecer a aprendizagem, as singularidades e as relações humanas nesse cenário tão complexo e desafiador que constitui a contemporaneidade (Gomes & Casagrande, 2002).

Reflexões sobre a indisciplina escolar na contemporaneidade

Embora a definição de comportamentos indisciplinados no contexto escolar seja tão diversificada quanto a dinâmica da cultura em determinado momento histórico, as queixas de indisciplina escolar tendem, atualmente, a manifestar-se em comportamentos disruptivos que violam normas escolares consideradas imprescindíveis para o convívio e trabalho em sala de aula, como por exemplo: atrasos para a aula; conversas paralelas, gritos e deslocamentos não autorizados, brincadeiras perturbadoras e desobediência às ordens dos professores (Matos & Ferrão, 2012; Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Santos & Rosso, 2012).

Nessa perspectiva, na medida em que estes comportamentos se intensificam, eles também desestruturam a relação pedagógica e podem ocasionar prejuízos ao clima escolar, socialização e a

aprendizagem dos estudantes, levando à necessidade premente de reflexões sobre o tema e possibilidades de ação para além da mera punição (Camacho, 2001).

Diante da efervescência das culturas digitais e das possibilidades de acesso à informação experimentadas na atualidade, evidenciam-se estilos de vida mais espontâneos e informais de aprendizagem no mundo (Buckingham, 2010), nem sempre atrelando o interesse do estudante ao conteúdo escolar ministrado na escola. A divergência de motivações docente e discente, nessa perspectiva, leva à frustração do professor diante da pouca familiarização com os novos processos de comunicação e acesso à informação propiciados pela tecnologia, levando o estudante a desvalorizar o processo de ensino-aprendizagem mantido na instituição escolar (Gomes & Casagrande, 2012).

É nesse cenário que comportamentos indisciplinados tendem a ocorrer em sala de aula: manifestações de desprezo para com a abordagem pedagógica do professor, deboche, vandalismo acobertado pelo grupo, afronta a figuras de autoridade, indiferença e apatia – retratando, conforme explicita Cruz (1993), citado em Gomes e Casagrande (2012), a mentalidade individualista da juventude pós-moderna, cujo senso de colaboração em prol de um bem comum encontra-se diminuído, predominando o desrespeito para com a cultura histórica, as tradições e a transgressão às fronteiras e limites estipulados pela autoridade do professor.

Diante dessa perspectiva conflituosa, o que se observa no cotidiano escolar são professores desmotivados e receosos do contato pessoal e pedagógico com estudantes que não encontram sentido no seguimento das normas impostas, apresentando comportamentos desobedientes, desrespeitosos e igualmente indiferentes à aprendizagem escolar. Conforme apontam Miranda et al. (2016), a indisciplina discente influencia a postura do professor, o qual reativo, adota muitas vezes comportamentos ríspidos com os estudantes, construindo relações menos afetivas e mais conflituosas no contexto escolar.

Carvalho (1996) entende que o manejo da queixa indisciplinar é realizado de forma imediatista na escola, mediante pouca ou nenhuma reflexão teórica e conhecimento histórico que leve à tomada de decisões realmente eficientes para se pensar a problemática. Busca-se por soluções gerais que resolvam problemas específicos daquele contexto, o que incorre em frustrações e reiteradas manifestações de transgressão no ambiente escolar.

Tanto educador quanto estudante carecem de maior entendimento sobre a razão de ser da disciplina, a qual não se limita a um comportamento rígido e padronizado em sala de aula. Torna-se necessário, conforme explicita Boarini (2013), refutar a ideia de que o estudante é naturalmente indisciplinado, ou levado a ser indisciplinado por razões exclusivamente relacionadas à educação familiar, aspectos socioeconômicos ou personalidade, para que se possa compreender com maior amplitude as razões menos conscientes da manutenção desse fenômeno escolar.

A indisciplina pode representar, inclusive, formas de resistência ao que é imposto, bem como a não aceitação do aluno, ainda que de maneira simbólica, a todo um processo de exclusão cultural, étnica ou social que persiste na escola e que silencia suas necessidades de convivência e aprendizagem (Machado, 2017; Miranda et al., 2016).

Há que se pensar que a indisciplina escolar não se limita apenas na tensão da relação professor-estudante de forma linear e semelhante, mas pode ser observada também nos conflitos das relações estudante-estudante; estudante-funcionários; professor-professor; professor-gestores; estudante-pais e pais-professor, de formas muito específicas em determinado contexto social ou regional em que se encontre a instituição escolar, conforme relatam Severino e Salun (2012).

Esta tensão cada vez mais frequente nas relações entre os atores do contexto educacional compreende a maior complexidade das próprias relações sociais da contemporaneidade, levando muitas vezes à patologização do ato indisciplinar do estudante (Cutrim, 2015; Machado, 2017; Pirola, 2009), incitando a escola a recorrer a especialistas como pedagogos, psiquiatras, neurologistas, psicólogos, dentre outros, que possam solucionar a situação, delegando-a mais à responsabilidade do estudante do que a outros elementos presentes na dinâmica institucional.

A patologização de fenômenos incompreendidos, como bem lembra Goulart (2013), decorre muitas vezes da resistência àquilo que é marginalizado e repudiado, conforme se observa, por exemplo, nos comportamentos de estudantes indisciplinados na escola. De acordo com o autor, a tendência à patologização daquilo que não compreendemos pode ser associada a diversas condições de sofrimento estabelecidas na dinâmica social, a exemplo das relações muitas vezes conflituosas construídas entre os atores do contexto escolar. Nesse sentido, conflitos disciplinares na escolar podem refletir a dificuldade em estabelecer relações mais dialógicas que favoreçam a compreensão de suas singularidades nesse cenário.

Embora, na atualidade, o senso comum presente na escola tenda a delegar a fatores como “famílias desestruturadas”, “violência”, “mídia” e “desmotivação” a responsabilidade pelo comportamento transgressor do estudante, os atos indisciplinares na vida escolar podem ter origem em diversas causas - tais como fatores relacionados ao ambiente educacional, dificuldades nas relações humanas e até mesmo às condições de ensino-aprendizagem (Casadore & Hashimoto, 2012; Cutrim, 2015; Machado, 2017; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012).

Nessa perspectiva, há na literatura uma diversidade conceitual acerca da indisciplina na escola contemporânea, que pode ser entendida tanto como fenômeno relacionado à aprendizagem como problema comportamental, sendo necessário perceber a complexidade da temática para evitar o reducionismo psicológico ou pedagógico para a compreensão do assunto (Carvalho, 1996; Garcia, 2009).

Para Machado (2017), a juventude, enquanto grupo social em determinado espaço-tempo, lida com esse momento de vida de maneira diversificada, conforme representam aspectos particulares das condições sociais, étnicas e culturais em que vivem, bem como consideram questões religiosas, de gênero e de outras possibilidades singulares que inviabilizam o enfrentamento da indisciplina de forma simplista ou meramente compreensível sob uma lógica de causa e efeito. A autora cita Dayrell (2005), que trata de “juventudes” - no plural, ressaltando a diversidade dos modos de ser jovem na sociedade atual.

A indisciplina escolar, portanto, manifesta-se em fenômeno que permeia a própria história da educação, conforme explicitam Estrela (2002) e Parrat-Dayán (2008), embora somente a partir dos últimos cinquenta anos a problemática tenha alcançado maior visibilidade social, tanto em virtude da maior acessibilidade dos indivíduos à escolarização como do desenvolvimento das sociedades pós-modernas, cujas características fundamentam-se nas tensões sociais, econômicas e morais que se refletem na organização da escola. Nesse sentido, compreendida como criação cultural, o conceito de indisciplina não é universal e nem mesmo inerte, uma vez que se relaciona com valores e expectativas dinâmicas que se modificam ao longo do desenvolvimento da própria sociedade.

Das sociedades disciplinares às sociedades de controle: reflexões ainda atuais sobre a (in)disciplina escolar

Estratégias tradicionais em educação, ainda em voga na atualidade, nos remetem às antigas práticas reguladoras do século XVIII, com o surgimento das sociedades disciplinares analisadas por Foucault (2010). Naquele contexto, as instituições (tais como família, escola, prisões e quartéis) eram marcadas pela disciplina e pela submissão política e econômica dos cidadãos por meio do enclausuramento e de organizações hierárquicas rígidas, viabilizando assim uma aprendizagem normatizada e o emparelhamento de forças produtivas através da economia do tempo e dos gestos.

Embora arcaico, esse modelo disciplinar parece atual na constituição do espaço escolar, seja pela disposição das classes em fileiras organizadas e passíveis de maior controle, seja pela posição do professor em sala de aula como figura legítima de autoridade no lugar da fala, cujos exemplos representam a transmissão de conhecimento dentro de uma lógica de poder. Os estudantes carecem, nesta lógica educacional, de constante vigilância, tornando-se aptos ou inaptos à adaptação social (Foucault, 1992; 2010).

A escola constitui-se, portanto, em instituição formada por relações de poder em que a lógica disciplinar ainda é presente, configurando um espaço marcado por norma, hierarquia e

constante vigilância. Nessa perspectiva, a disciplina constitui-se em instrumento classificatório que objetiva a vigilância permanente, permitindo “distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder” (Foucault, 1992, p. 62).

A disciplina pressupõe, assim, processos minuciosos em que corpo-mente são controlados e sujeitados a forças que a eles impostas, refletindo uma constante e poderosa relação de “docilidade-utilidade” em jogos de poder (Foucault 1992; 2010).

Nesse transcurso, a disciplina tanto estabelece estatutos sobre normativos a serem cumpridos, quanto delinea os limites dessas próprias normas. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 103), trata-se de um conjunto de “marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear o campo do pensável e do dizível”. Sob o ponto de vista de Machado (2017), a indisciplina reflete a negação dessas operações de controle de corpos, mentes e relações, refutando a lógica da servidão.

O controle de corpos e mentes torna-se condição especial para que as instituições exercitem o condicionamento e a negação de processos singulares de ser no mundo – muitas vezes considerados inadequados ao funcionamento da organização escolar. Nesse sentido, Foucault (1992; 2010) entende que a disciplinarização proposta pelas instituições arquiteta práticas e técnicas em que sistemas de poder atacam a singularidade dos indivíduos, sendo o poder da individualização o alvo principal.

Machado (2017) reflete sobre a questão quando elucida que o movimento dos corpos é restringido pelos muros, grades e normativos autoritários da escola, levando à desqualificação das experiências pessoais dos estudantes considerados indisciplinados. Por não serem valorizadas e nem reconhecidas pela instituição, levam o estudante ao processo de exclusão social e educativo.

As relações disciplinares no contexto escolar permeiam o entendimento de relações de poder instituídas na própria escola, sendo que, buscar compreendê-las em sua complexidade pode facilitar o entendimento acerca do fenômeno da indisciplina escolar e suas consequências no meio educacional atual.

A fim de ilustrar a problemática, retomamos Foucault (2002a) e sua análise do poder: ele não se encontra materializado em determinado local, nem mesmo se define exclusivamente pelo exercício de uma ou outra pessoa em particular. Desse modo, não se configura o poder como algo, um bem ou uma coisa concreta. Trata-se de uma força que circula em rede, na qual todos pertencem e circulam. Qualquer um pode ser submetido ao poder, como também ser capaz de exercê-lo.

Assim, o poder e os discursos funcionam como normas que legitimam as condições de autoridade entre os indivíduos, conforme esclarece Foucault (2002a). A escola configura-se, desse modo, como local onde as relações de poder e os discursos normativos de comportamento social

são definidos e pouco problematizados, levando a conflitos recorrentes, observados na queixa de indisciplina escolar.

Machado (2017) elucida que as relações de poder embasadas pelo capitalismo submetem as camadas mais pobres e vulneráveis da população à dominação cultural, social e histórica das classes dominantes. Nesse sentido, a autora dialoga com Foucault (2002a), considerando que a instituição escolar também exerce poder de exclusão quando deslegitima costumes e práticas populares em detrimento do que é considerado adequado e socialmente aceito pelo contexto escolar. Trata-se, pelo embasamento foucaultiano das relações de poder, de reproduzir a lógica social vigente, disciplinando corpos e mentes, instruindo-os e moldando-os de acordo com interesses dominantes.

Em uma sociedade fluida, consumidora e volátil em seus valores e princípios norteadores (Bauman, 2000-2007), porém ainda permeada sob uma vigilância hierárquica das instituições tais como a escola, há uma articulação de um poder com um saber, que se ordena através da norma e que pela contradição ora apresentada (Foucault, 2004), o que nos leva a vivenciar conflitos relativos à indisciplina na escola, com recorrentes consequências ao processo de aprendizagem e de inter-relações no espaço educacional.

Dessa forma, ainda que muitas transformações na esfera educacional tenham sido empreendidas desde início do século XXI, a escola ainda transpõe práticas discursivas e arranjos curriculares sob os moldes de uma governabilidade colonial de séculos anteriores, levando as instituições – inclusive a instituição escolar, a perpetuarem procedimentos e análises baseadas em uma espécie de poder que se sobrepõe aos demais tipos: “soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo (e, de outra parte), ao desenvolvimento de toda uma série de saberes” (Foucault, 2004, p. 111-112).

Deleuze (1992) considera que na contemporaneidade vivenciamos uma crise social que demanda a superação da lógica disciplinar a partir de uma lógica de controle. Enquanto nas sociedades disciplinares o indivíduo passava de um espaço fechado a outro – cada um com suas normas disciplinares (família, escola, fábrica, quartel), nas atuais sociedades de controle o indivíduo se constrói a partir de uma lógica individualizante, na qual a comunicação torna-se instantânea, sendo o próprio esforço pessoal o que direciona o comportamento do indivíduo. Sob essa ótica, o controle passa a nortear a configuração das relações de poder na escola.

De acordo com Paniago e Fernandes (2013), os mecanismos de controle se atrelam ao próprio corpo social, de maneira a não atingir apenas o domínio dos corpos, mas de modo particular a mente dos indivíduos, adestrados a interiorizar comportamentos de integração de discursos e atitudes consideradas adequadas no meio social. Hardt e Negri (2001) entendem que o poder sobre o construto mente-cérebro é exercido, agora, por meio da constante monitoração da

vida por meio de sistemas sofisticados de comunicação e redes de informação, “no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade” (p. 42).

As instituições na contemporaneidade, na visão de Deleuze (1992), engendram um funcionamento de controle que supera a disciplinarização pensada por Foucault. Não só as escolas, mas os hospitais e as fábricas, por exemplo, deixam de ser baseadas no confinamento para darem lugar ao controle frequente, refletindo um tipo de poder desmaterializado (Paniago & Fernandes, 2013).

Desse modo, o cenário social atual demarca novas formas de exercício de poder em virtude das transformações por que atravessam as instituições (Carvalho, 2011), levando-as, por vezes, a experimentarem crises frequentes acerca dos sistemas de disciplinarização. De acordo com Hardt (2000), as sociedades de controle se definem a partir do “desmoronamento dos muros que definiam as instituições” (p. 358), dando lugar a uma mudança estrutural dos mecanismos de poder que não se restringem ao espaço.

Nas sociedades do poder disciplinar pensadas por Foucault, as intervenções ocorriam nos limites da arquitetura das organizações, como no caso da escola. As sociedades de controle em Deleuze evidenciam que estas intervenções extrapolam os muros institucionais, ganhando espaço nas relações sociais, cada vez mais pautadas pelos meios de comunicação e inovações tecnológicas em que o espaço não é capaz de delimitar o controle das ideias e relações (Carvalho, 2011).

Nas sociedades de controle, o poder está disperso por toda a rede que constitui o campo social na atualidade (Veiga-Neto, 2003). Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato da escola experimentar, atualmente, uma crise do poder disciplinar, já que a própria sociedade vem se tornando uma grande máquina de controle sobre os corpos e mentes das pessoas.

Assim, há que se pensar que a tentativa de disciplinarização corpo-mente na escola vem atravessando desafios na prática cotidiana. Na sociedade de controle (Deleuze, 1992), o poder não pode mais ser exercido pelo controle físico, porque o tempo torna-se fluido no entremeado das relações, estabelecidas em um sistema muito menos verticalizado, em que as informações são mais acessíveis e os limites de autoridade e hierarquia são continuamente tensionados.

Nesse sentido, retomamos Hardt (2000), que considera que “na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, tem importantes implicações para a forma da produção social da subjetividade” (p. 367), levando-nos a reflexão de que novas construções acerca das relações no contexto escolar se fazem urgentes, diante dessa configuração social premente.

Processos da subjetividade social na escola: reflexões sobre mecanismos de poder e disciplinarização

A produção de subjetividade constitui-se em constante processo abarcado pelo meio social, situado, portanto, em um momento histórico-cultural específico, de acordo com Hardt e Negri (2001). Os modos ou processos de subjetivação, recorrendo ao pensamento de Foucault (2010), podem ocorrer de diversas maneiras na história do indivíduo – o qual pode fixar, manter ou transformar sua própria identidade. Assim, ao considerarmos a produção da subjetividade, deveremos apreender que a subjetivação dos padrões identitários e normativos também se constituem de acordo com a constituição de cada época (Prata, 2003).

Nesse sentido, estudar a subjetividade frente ao fenômeno da indisciplina na esfera escolar pressupõe o entendimento de que regras constituídas na relação professor-estudante modificam-se conforme a realidade sociocultural de determinado momento histórico, uma vez que transformadas as formas de sujeição, mudam-se também as formas de transgressão às regras e conseqüentemente os próprios processos de subjetivação (Prata, 2003).

Há uma relação indissociável entre o individual e o social, sendo este um processo que ocorre simultaneamente e que configura a complexidade das relações (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b), englobando o contexto escolar. Assim, a subjetividade produzida na escola traduz processos dinâmicos em que o sistema configuracional de sentidos não é estático, mas permeado de discursos e sentidos individuais e sociais que se articulam em valores, tradições e cultura. As construções sociais que influenciam a produção da subjetividade na escola são produzidas de maneira singular, tanto nos espaços sociais quanto na mobilização simbólico-emocional da experiência do indivíduo – gerando fluxos de sentidos subjetivos articuladores da dinâmica escolar.

Ressalta-se que a própria configuração social da escola perpassa por um momento de transformação, modificando, por assim dizer, as relações estabelecidas entre professor e estudante, causando, dessa forma, estranhamento em ambas as partes, incorrendo em queixas disciplinares, de acordo com Prata (2003). A indisciplina, sob esse viés, nos incita a pensar o processo de transformação social por que passa a escola frente a imersão de um novo sujeito histórico, imerso em novos valores e demandas, diante da obsoleta e despreparada realidade da instituição escolar, que, ainda assim, resiste no imaginário social como sendo uma boa escola (Aquino, 1998).

A produção da subjetividade social na instituição escolar não se reduz às relações docentes e discentes (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b), mas perpassa inclusive sistemas de poder, normas estabelecidas e procedimentos técnico-administrativos de controle e disciplina nas quais se expressa a subjetividade da própria organização. Não apenas estudantes e professores detém

elementos próprios de sua subjetividade, mas também outros espaços compartilham com a escola sentidos subjetivos que participam dessa trama complexa, tais como família, comunidade, sociedade, igreja, etc.

Desta maneira, comportamentos indisciplinados traduzem um mal-estar produzido por uma instituição que vive a confrontação deste novo indivíduo em transformação com a sociedade, ao se deparar com velhas formas institucionais de funcionamento da escola. Nesse sentido, a instituição escolar ocupa lugar especial no contexto da produção da subjetividade, dada sua constituição social enquanto disseminadora de conhecimento formal e estabelecadora de relações de poder (Prata, 2003).

Diz-se, portanto, que a produção da subjetividade considera o impacto do social nos processos psicológicos individuais, sendo simultânea a relação desses dois aspectos. Segundo González Rey (2005b), a subjetividade constitui-se tanto no sujeito individual, como nos diversos espaços sociais em que está inserido, sendo o individual e o social constituintes da subjetividade.

Os modos de agir, pensar e sentir da instituição educacional são compartilhados pelos membros da escola, cujas atitudes partilhadas carregam um conteúdo simbólico-emocional, que se fazem presentes na teia complexa das relações estabelecidas na escola, com suas contradições e conflitos. Dito isto, a subjetividade social pode ser entendida como a integração complexa entre indivíduos e sociedade, na qual o sistema de configurações subjetivas individuais e sociais se articulam em níveis diversificados da vida social (Campolina, 2012; González Rey, 2005b; González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Entende-se que a subjetividade social elenca hábitos, crenças, códigos morais, atitudes, emoções e discursos dominantes no contexto estudado, não se bastando a ser a soma destes elementos, mas se constituindo de uma produção subjetiva, de ordem simbólico-emocional, destes elementos articulados no espaço social (Campolina, 2012; González Rey, 2005b; González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Trata-se de uma construção que permeia a cultura organizacional (Chiavenato, 2004), pressupondo o modo de interação entre as pessoas, suas atitudes predominantes, aspirações, valores e crenças que constituem as normas informais - não necessariamente escritas, que orientam o comportamento dos membros da instituição ou sociedade.

É nesse sentido que González Rey e Mitjás Martínez (2017b) esclarecem que estas construções sociais se configuram de forma diferenciada na subjetividade dos indivíduos que se articulam e se relacionam nas mais diversas circunstâncias sociais por que perpassa a cultura. Os processos de subjetividade social, portanto, não são considerados como algo externo ao indivíduo, mas compreendidos no âmbito dos próprios processos institucionais que constituem um complexo espaço social no qual são produzidos significados e sentidos subjetivos.

Contribuições da Teoria da Subjetividade: a emergência do sujeito no estudo da indisciplina

Temas relacionados à aprendizagem e indisciplina no âmbito escolar podem ganhar inteligibilidade por meio de análises de produções subjetivas que articulam cognição e emoção, representando processos e produções do indivíduo e da sociedade, permeados pela cultura. Desse modo, a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjás Martínez, 2017) pode contribuir sobremaneira para a pesquisa da indisciplina escolar na configuração da sociedade atual, por atuar sob uma perspectiva teórico-epistemológica que não se restringe a afirmações genéricas e universais do comportamento humano, mas ao contrário, coaduna-se com a complexidade presente nas configurações subjetivas dos processos existenciais na contemporaneidade (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; 2017b).

A subjetividade, enquanto processo que se organiza ao longo da existência humana nos mais diferentes cenários sociais, representa uma produção complexa e contínua na vida das pessoas, traduzindo-se em sistema dinâmico e em movimento, no qual infindáveis produções de sentidos são constituídas pelas experiências e percepções dos indivíduos. Essas experiências e percepções também influenciam o sistema de configurações e reconfigurações que acompanham a processualidade das diversas atividades e relações estabelecidas com outros indivíduos na sociedade (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Trata-se, portanto, de um sistema simbólico-emocional direcionado à cultura em determinado momento histórico. A subjetividade, enquanto sistema configuracional, organiza-se por produções subjetivas articuladas em diversos contextos e momentos da vida humana, de forma simultânea e integrada com o individual e o social (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). Isso não ocorre de maneira determinística, mas ao contrário, de forma complexa e dinâmica, na qual individual e social influenciam-se mutuamente.

A Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjás Martínez, 2017) compromete-se com o estudo da psique como produção histórico-cultural, constituindo-se tanto em modelo teórico como um sistema que viabiliza o entendimento das tensões, contradições, relações e configurações pelos quais o indivíduo continuamente se compõe diante do social, coadunando-se com nossa proposta de estudo acerca dos processos individuais e sociais que se entremeiam na temática da indisciplina escolar.

Entende-se que, no curso da experiência humana, sentidos subjetivos emergem enquanto unidades simbólico-emocionais na elementaridade da produção subjetiva, articulando sentimentos, emoções e pensamentos nesse processo (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). Os sentidos subjetivos, então, constituem-se em “atributo fundamental da configuração subjetiva, que é uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos” (p. 63). As

configurações subjetivas são capazes de se auto organizar num fluxo caótico de sentidos subjetivos, delimitando “estados subjetivos dominantes” (p. 52) na vida da pessoa, representando, assim, estados afetivos predominantes em um determinado momento da experiência vivida, delineando um modo de ser e estar no mundo em constante dinamicidade.

Dessa maneira, entendemos que o estudante sob queixa de indisciplina escolar constitui-se em meio a essa relação estabelecida entre as subjetividades individual e social, com suas tensões e contradições intrínsecas, cujas produções de sentidos subjetivos são geradas por essas interações (Rossato & Mitjás Martínez, 2015).

No curso desse processo dinâmico da experiência escolar, há a possibilidade da emergência de um sujeito capaz de integrar pensamento, emoções e situações experimentadas, vivenciando uma infinidade de processos mobilizadores de “novas vias de subjetivação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 53), permitindo o posicionamento do indivíduo como sujeito ativo das próprias decisões.

Ao tornar-se sujeito, o estudante pode ser capaz de desenvolver estratégias diferenciadas de elaborar a própria aprendizagem, posicionando-se de maneira crítica e reflexiva mediante ações e relações mobilizadoras da produção de novos sentidos subjetivos em relação ao que aprende (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; Rossato & Mitjás Martínez, 2015).

Ressalta-se que, na Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjás Martínez, 2017), a categoria de sujeito se difere das concepções de indivíduo ou de pessoa. O conceito de sujeito pressupõe posicionamento reflexivo que se expressa na sua intencionalidade, emergindo na ação. De acordo com González Rey (2005b) o sujeito é ao mesmo tempo aquele que produz uma realidade a partir de sua própria existência histórico-cultural, como também a partir dela se constitui, no domínio dos campos da subjetividade social.

O sujeito não se estabelece sujeito desde sempre e tampouco permanece indefinidamente nessa condição, mas assim se constitui a partir de sua trajetória de vida e da maneira como o fluxo não linear e contraditório das configurações subjetivas podem se rearranjar para gerar desenvolvimento. Em obra recente, González Rey e Mitjás Martínez (2017b) consideram que “o sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (p. 73).

A produção de novos sentidos subjetivos, no sujeito, é desencadeada por experiências de cunho simbólico-emocional capazes de mobilizar novas produções subjetivas, nas quais emerge a movimentação de sua subjetividade, gerando desenvolvimento (Rossato & Mitjás Martínez, 2015). Ao desenvolver-se, o sujeito pode ultrapassar dificuldades que deixam de ser entendidas

como próprias de sua constituição orgânica ou pessoal, levando-o a vivenciá-las enquanto expressão de processos subjetivos que também exprimem a natureza social da experiência.

Sendo assim, consideramos que o sujeito que emerge na escola, apesar da queixa de indisciplina, não está imune aos impactos subjetivos produzidos pelos confrontos habituais vivenciados no âmbito educacional (Rossato & Mitjás Martínez, 2015), mas pode ser favorecido por eles no processo do seu desenvolvimento, propiciado pela produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas pertinentes à aprendizagem escolar diante da inter-relações estabelecidas na escola.

A emergência do sujeito traduz-se, portanto, no processo de construção de um indivíduo histórico e dinâmico com capacidade de se posicionar e gerar, a partir de seus posicionamentos, produções subjetivas que abrem caminhos para novos processos de subjetivação, incorrendo assim, em mudanças nas configurações subjetivas passíveis de desenvolvimento subjetivo (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Processos de desenvolvimento humano e construção de espaços sociorelacionais favorecedores do desenvolvimento subjetivo

De acordo com Rodrigues e Lopes de Oliveira (2016), os estudos sobre desenvolvimento humano, embora abarquem constructos teóricos e metodológicos importantes para as ciências psicológicas, não constituem um campo do conhecimento consensual entre os pesquisadores. Trata-se de um campo disciplinar que apresenta tensões e contradições intrínsecas ao próprio objeto de estudo, o desenvolvimento humano, cujas produções teóricas incidem categoricamente nas práticas educativas em sociedade.

Nesse sentido, as autoras refutam o modelo de desenvolvimento humano assentado exclusivamente em estágios de base biológica de crescente complexidade, cujo processo seria linear e unidirecional, para defender a compreensão do desenvolvimento de processos psicológicos como parte vital do próprio desenvolvimento humano, mediado pelas trocas sociais em diferentes práticas de cultura, podendo ocorrer de maneira não linear e não gradual em diferentes momentos da vida humana em sociedade.

Particularmente sobre a adolescência, Rodrigues e Lopes de Oliveira (2016) entendem que estudos sobre o desenvolvimento humano com juvenis requerem perspectivas teórico-metodológicas que possam romper com concepções normativas e generalizadas sobre o desenvolvimento humano, a fim de reconhecer nesses processos a complexidade que transcende o mero desenvolver em fases naturais e universais, posto que cada um de nós trilha caminhos singulares de desenvolvimento e trocas socioculturais.

Considerando os preceitos da Teoria da Subjetividade de González Rey que embasam nossa pesquisa, entendemos que em meio ao caos do fluxo de sentidos subjetivos presentes na experiência do indivíduo, estados subjetivos dominantes configuram-se com alguma convergência e força simbólico-emocional em momentos particulares na vida da pessoa, constituindo-se em configuração subjetiva (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Desse modo, na medida em que outros sentidos subjetivos geradores de mudança incorram em alterações das configurações subjetivas dominantes, o processo de desenvolvimento subjetivo pode ocorrer. Rossato e Mitjás Martínez (2018) retomam González Rey (2007) ao explicitar que a emergência dessas configurações subjetivas mais consistentes parte de um fluxo de sentidos subjetivos diferenciados, capazes de alterar as próprias configurações subjetivas da pessoa.

O desenvolvimento subjetivo pressupõe, assim, um processo de mudança no qual configurações subjetivas demonstram certa estabilidade, ocasionando mudanças no espaço subjetivo do sujeito que levem a outros graus de organização subjetiva (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Diante de novas experiências de vida que possam vir a ser mobilizadoras das configurações subjetivas emergentes, a pessoa pode desenvolver novos recursos para experimentá-las, gerando momentos de desenvolvimento subjetivo. O movimento da subjetividade implica em configurações subjetivas que favoreçam novos recursos subjetivos para a emergência do sujeito e sua capacidade de ação e relação, permitindo-lhe a realização de novas trocas simbólicas em diversas áreas da vida com as quais ocorra maior envolvimento pessoal e emocional (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b; 2017c).

Entendemos, portanto, que o desenvolvimento subjetivo não ocorre em etapas graduais e lineares, mas sim, de maneira singular e diferenciada para cada ser humano, o que ocorre muitas vezes de maneira contraditória, gerando sentidos subjetivos em conflito (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Esse movimento da subjetividade não pode ser compreendido por meio do senso comum baseado no aperfeiçoamento, pois não engendra um processo regular em si mesmo, e tampouco aponta para a compreensão de evolução que se alinhe a todo ser humano. Conforme explicitam González Rey e Mitjás Martínez (2017c, p. 12), “o desenvolvimento subjetivo é um processo singular, contraditório e irregular”.

De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017b) a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento subjetivo abarca um desafio na produção do conhecimento sobre a subjetividade e, avançar neste estudo requer considerar que estes processos não são sequenciais e nem mesmo progressivos, uma vez que o movimento da subjetividade supõe mudanças subjetivas em momentos e contextos nos quais ocorre um rearranjo das configurações subjetivas no próprio

sujeito por meio da mobilização simbólico-emocional – o que pode ocorrer em diferentes tempos na vida do indivíduo.

Desse modo, ao ser mobilizado por emoções e trocas simbólicas presentes nas ações e relações com o meio, o sujeito pode vir a produzir novos sentidos subjetivos capazes de reconfigurar unidades do seu espaço subjetivo, favorecendo o movimento da subjetividade no enfrentamento de dificuldades que surjam no processo de escolarização e socialização escolar (Rossato & Mitjás Martínez, 2015).

Ao analisar o fenômeno da indisciplina por meio da expressão e movimentação da subjetividade do estudante em espaços sociorelacionais, consideramos que este desenvolvimento pode ocorrer em meio a processos históricos e sociais e que, as várias possibilidades de expressão “se articulam com novas construções, geradas a partir da subjetividade humana e sua representação nas diferentes atividades e contextos da experiência” (González Rey, 2003, p. 10).

É nesse sentido que, sob o aporte da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjás Martínez, 2017), possibilidades de entendimento acerca da indisciplina podem ser elencadas, considerando que produções subjetivas podem ser geradas pelos estudantes e pela institucional educacional em relação à vivência escolar.

O desenvolvimento da subjetividade pressupõe, portanto, a mobilização de novos recursos subjetivos resultantes da articulação de diferentes configurações subjetivas em diversos espaços sociorelacionais nos quais se estabelecem ações e relações (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b; 2017c). Nessa teia relacional complexa, é possível que emergja um sujeito capaz de produzir novos sentidos subjetivos por meio de reconfigurações subjetivas em prol do desenvolvimento da subjetividade (Rossato, 2009).

Consideramos que um **espaço sociorelacional** é aquele que pode favorecer processos de desenvolvimento do sujeito, cujo exercício da intencionalidade, autonomia, capacidade reflexiva e de tomada de decisões, dentre outras habilidades sociais e relacionais, pode viabilizar a emergência de sentidos subjetivos favorecedores de processos de aprendizagem e desenvolvimento (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

Cabe ressaltar que, embora as experiências em espaços sociorelacionais possam mobilizar recursos subjetivos que impulsionam o exercício de habilidades sociais, cognitivas e relacionais na vida das pessoas, este não é um processo linear e determinístico que necessariamente levará a caminhos de desenvolvimento subjetivo para todas as pessoas.

Consideramos que não é a mera inserção de indivíduos em espaços sociorelacionais que promove a mobilização de recursos subjetivos, mas a diversidade e a complexidade das relações estabelecidas nesses espaços que podem incorrer em desafios, questionamentos e tensões

potencialmente promotoras de processos de autoria e reflexão sobre a própria experiência (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

Não raras vezes, esses processos podem ocorrer em meio a contradições, conflitos e inquietações nos processos experienciais, levando o indivíduo a construir novas vias de subjetivação e atuação, de maneira muito singular, gerando processos de mudança. O sujeito pode emergir e trilhar caminhos de desenvolvimento que não ocorrem em condições sempre ideais, podendo acontecer, inclusive, a partir de “situações adversas e não necessariamente perseguindo um fim moral ou social convergente”, conforme explicitam González Rey e Mitjás Martínez (2017b, p. 61).

A construção de ambientes sociorelacionais pode atrelar-se a experiências que transversalizam o campo pedagógico (Mitjás Martínez, 2014), dando lugar a possibilidades de aprendizagem para além dos aparatos cognitivo-intelectuais que ainda têm sido reforçados em detrimento dos aspectos sociais e subjetivos inerentes ao processo de aprender (González Rey, 2008; Mitjás Martínez, 2014).

Nesse sentido, a aprendizagem, enquanto processo de desenvolvimento, integra-se a vivências sociais significativas para o estudante, as quais não se restringem ao mero fornecimento do conteúdo escolar, mas além disso, implicam em articulações simbólico-emocionais que permitem motivação e envolvimento afetivo com a atividade, resultando em experiências singulares na vida do indivíduo (González Rey, 2008).

A experiência sociorelacional pode mobilizar uma diversidade de recursos subjetivos na experiência do estudante, favorecendo a aprendizagem criativa que exercita a condição de sujeito em processos de aprendizagem, considerando a produção de sentidos subjetivos favorecedores da geração da novidade, curiosidade, imaginação e autonomia (Mitjás Martínez, 2014).

Conforme fundamenta a autora, entendemos que a experiência em espaços sociorelacionais pode favorecer a atualização de configurações subjetivas nos processos de aprendizagem, assumindo formas singulares de mobilização subjetiva em processos de aprendizagem.

De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017c), espaços de socialização se coadunam a processos de desenvolvimento subjetivo, uma vez que neles os indivíduos interagem, se integram e são levados a expressar “operações e recursos subjetivos que acompanham essa integração” (p. 12).

Dessa forma, compreendemos que a construção de espaços sociorelacionais considera a integração social de estudantes em “ecossistemas comunicativos”, termo utilizado por Sartori (2010) para designar espaços educacionais não necessariamente conteudistas, mas favorecedores do diálogo, da expressão e das trocas de sentido acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Possibilitar a construção desses espaços é, na concepção da autora, “criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos” (p. 47).

A experiência de uma aprendizagem significativa, possibilitada pela construção de espaços sociorelacionais, pode vir a mobilizar recursos subjetivos nos estudantes indisciplinados, levando-os ao desenvolvimento. Nesse sentido, González Rey e Mitjás Martínez (2017c) entendem que a integração a um espaço social permite vivenciar tensões e desafios que mobilizam os indivíduos a “conquistar de forma ativa seu espaço dentro de uma instituição social específica ou grupo informal” (p. 12).

Capítulo IV

Metodologia

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma base metodológica de natureza qualitativa, fundamentada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2002-2017), os quais abordaremos adiante. Nessa proposta, a pesquisa qualitativa estrutura-se enquanto processo dialógico, implicando tanto o pesquisador como os participantes da pesquisa, sendo que a construção da informação se sobrepõe a mera coleta de dados. Essa compreensão do qualitativo se baseia “na produção de sentido desenvolvida num processo constante no relacionamento mantido entre pesquisador e pesquisados”. (González Rey, 2002, p. 12).

A pesquisa científica apoiada pelos preceitos da Epistemologia Qualitativa abarca um processo dialógico que favorece a emergência do singular, cuja produção do conhecimento ganha relevância a partir dos modelos teóricos gerados pelos estudos de caso. A legitimidade dos resultados de pesquisa, conforme mencionam González Rey e Mitjás Martínez (2017c) apoiam-se nas construções teóricas que se desenvolvem por vias indiretas através da interpretação e das produções teóricas do investigador, considerando a relevância do processo de construção do conhecimento acerca daquela questão particular que a orienta.

Há que se dizer que a pesquisa qualitativa pressupõe uma maneira singular de investigar a realidade empírica (Queiroz, Vall, Souza & Vieira, 2007), valorizando os aspectos subjetivos vivenciados pelos participantes do estudo. A distância entre o pesquisador e aqueles que participam da pesquisa é minimizada, de forma que o pesquisador pode, então, abandonar a pretensa neutralidade que por muito tempo hegemonizou a produção do conhecimento científico, para tornar-se ativo no processo de pesquisa (Teles & Loyola, 1999).

De acordo com González Rey (2005), a pesquisa fundamentada em princípios qualitativos busca aproximar a construção empírica da produção teórica, valorizando e legitimando a singularidade no processo de construção do conhecimento, possibilitando à prática científica servir como acesso parcial à realidade que não podemos adentrar de maneira direta, finita e tampouco total.

Diante dessa perspectiva, a metodologia escolhida para esta pesquisa pretendeu construir campos de inteligibilidade acerca do fenômeno da indisciplina escolar, legitimando a construção do conhecimento a partir da valorização das vivências singulares dos participantes do estudo, considerando suas produções de sentido diante do fluxo das complexas relações que se estabelecem dentro e fora da escola.

Preceitos da Epistemologia Qualitativa na pesquisa construtivo-interpretativa

A pesquisa baseada nos princípios da Epistemologia Qualitativa não se restringe a buscar definições universais para diferenciar padrões comportamentais *a priori*, como nas metodologias tradicionais. Cabe dizer que, embora grande parte dos pesquisadores ainda se volte para a produção de argumentos que podem ser generalizados, a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjás Martínez, 2017) preza pelo reconhecimento da singularidade dos participantes, conforme também mencionam Rossato e Mitjás Martínez (2015).

A Epistemologia Qualitativa se expressa nas bases metodológicas elaboradas para o estudo da subjetividade. Essa, por sua vez, “refere-se ao sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida do indivíduo e da sociedade” (González Rey, 2002, p. 8) e que não se limita no indivíduo, mas abarca um sistema dinâmico e aberto que também participa da constituição dos processos sociais, compreendida a partir de uma perspectiva dialética, dialógica e complexa, considerando os processos individuais ou sociais intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento humano permeado pela cultura (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

A opção por essa base teórico-epistemológica pressupõe o resgate da condição de sujeito - autor de sua própria história - na figura dos estudantes que participaram deste estudo. A proposta metodológica construída nesta pesquisa foi embasada pelos preceitos descritos a seguir, possibilitando de maneira muito especial a investigação do desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado, considerando as diversas formas de produção do conhecimento que consideram a realidade multideterminada, irregular, histórica, contraditória e interativa das relações humanas (González Rey, 2002-2017).

A produção construtivo-interpretativa do conhecimento é um dos preceitos fundamentais da Epistemologia Qualitativa, e significa que o conhecimento não é fornecido simplesmente pela constatação dos fatos presentes no momento empírico, mas que é produzido através da interpretação das expressões dos participantes, o que acontece de forma implícita e indireta. A construção das informações ocorre por meio de indicadores constituídos ao longo da pesquisa, de maneira contextual e histórica, a partir da produção de significados que ganham inteligibilidade pela interpretação do pesquisador acerca dos processos subjetivos investigados (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Cabe ressaltar que no processo interpretativo estão presentes construções teóricas do pesquisador a respeito do objeto estudado, porém, o próprio pesquisador, enquanto sujeito, também produz ideias no decorrer do estudo, em um processo permanente de “integração e continuidade do próprio pensamento” (González Rey, 2002, p. 33), incorrendo assim no papel ativo tanto do pesquisador como do participante da pesquisa enquanto produtores da informação.

Outro pressuposto do posicionamento epistemológico desenvolvido por González Rey é o **caráter interativo e dialógico do processo de produção do conhecimento**, que reconhece a relação pesquisador-pesquisado como importante condição dos processos de comunicação entre os indivíduos envolvidos na pesquisa. De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017b), a relação dialógica predispõe pesquisador e participantes a se envolverem na pesquisa de modo reflexivo e emocional, possibilitando abertura de espaços de subjetivação que facilitem a emergência da subjetividade e do sujeito no desenrolar da pesquisa.

Dessa maneira, a compreensão da pesquisa enquanto momento empírico, teórico e dialógico, predispõe o processo investigativo como produção subjetiva em que tanto pesquisador como participantes atuam ativamente na dinâmica relacional entre eles estabelecida. A produção dialógico-subjetiva não se restringe à aplicação de instrumentos ou procedimentos para posterior análise dos dados, posto que se tornam de fato dialógicos pela abertura a reflexões, elaborações e posicionamentos não apenas dos participantes, mas também do próprio pesquisador (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

A legitimidade da produção singular do conhecimento é um terceiro processo teórico-metodológico que implica compreender a pesquisa como produção teórica em todos os processos nela organizados. Não se trata, aqui, de exaltar um viés populacional e nem mesmo generalizar o saber construído. Conforme explicita González Rey (2017b), os processos quantitativos, nessa perspectiva de pesquisa, ganham significado considerando o modelo construtivo-interpretativo que vai se configurando no próprio curso da pesquisa, na medida em que o problema de pesquisa também vai sendo elaborado e reelaborado pelo pesquisador em sua produção subjetiva.

Nesse aspecto, considera-se a singularidade enquanto realidade diversa da história de vida de cada indivíduo. Em sua singularidade, os sujeitos detêm formas únicas e diferenciadas de constituição subjetiva, sendo que o conhecimento científico orientado pela Epistemologia Qualitativa legítima não a quantidade de sujeitos estudados, mas a qualidade da sua expressão no processo de construção teórico-metodológica da investigação.

Proposta metodológica e os tempos de pesquisa

A pesquisa construtiva-interpretativa pressupõe a identificação de novos campos de inteligibilidade acerca do problema investigado, ampliando possibilidades de estudos posteriores que não pretendem esgotar em si mesmos a compreensão do tema em análise.

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento singular legitimado pela pesquisa, permite ao pesquisador a construção de um modelo teórico que expresse suas ideias e posicionamentos para o problema que se dedicou a estudar. De acordo com González Rey e Mitjás Martínez, (2017b, p.

90), “o modelo teórico tem a ver com o tipo de problema que uma pesquisa pretende elaborar”, desenvolvendo-se de maneira singular para o problema ora investigado.

A produção teórica do pesquisador, nesse modelo de investigação científica, ganha valor explicativo a partir da construção de um modelo teórico construído de maneira singular para determinado problema de pesquisa (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b), o que ocorre por meio de recorrentes reelaborações teóricas em todo percurso de pesquisa. O modelo teórico permite que o pesquisador aprofunde hipóteses, ou mesmo articule novas construções que se alinhem com outras hipóteses emergentes, considerando sua própria subjetividade no processo criativo da pesquisa.

O desenvolvimento subjetivo, tema que se relaciona intrinsecamente à nossa proposta de pesquisa, relaciona-se a possibilidade de experimentar espaços de socialização em que os indivíduos interagem e se sentem qualificados a produzir e expressar recursos subjetivos que acompanham essa integração (González Rey & Mitjás Martínez, 2017c). A socialização, nesse entendimento, permite a vivência de tensões e desafios que podem levar à produção e expressão de novos recursos subjetivos que viabilizem o desenvolvimento da subjetividade.

Dessa forma, partindo das premissas epistemológicas ora apresentadas, construímos um percurso que viabiliza a análise do desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado a partir da experiência em espaços sociorelacionais na escola, considerando as formas singulares e diferenciadas em que o movimento subjetivo acontece em suas experiências.

Para tanto, estruturamos a presente pesquisa em **três fases**, que não podem ser pensadas separadamente e tampouco entendidas como mais ou menos relevantes no processo, dada a qualidade das informações produzidas durante a pesquisa, em constante diálogo entre si, propiciando análises igualmente relevantes na complexa teia de significações produzidas no curso da pesquisa construtivo-interpretativa.

As fases de pesquisa foram, então, denominadas de **tempo 1**, **tempo 2** e **tempo 3**, conforme ilustrado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1
Fases de pesquisa

Fases	Participantes	Realização
Tempo 1	Primeiro momento: 8 professores, 1 orientadora educacional e 1 professora readaptada	Nov/17 a Abr/18
	Segundo momento: 6 estudantes de 7º ano e 6 estudantes de 6º ano	
	Terceiro momento: 3 estudantes de 6º ano	Abr/18
Tempo 2	3 estudantes de 6º ano	Mai/18 a Out/18
Tempo 3	3 estudantes de 6º ano	Mar/18 a Out/18

A análise das informações construídas no **tempo 1** da pesquisa pretendeu caracterizar processos da subjetividade social da escola e a constituição da subjetividade individual dos estudantes. Nessa fase, foram realizados **três momentos** de investigação em campo, conforme demonstrado na Tabela 1, estruturadas em situações distintas com os participantes.

O **tempo 2** da pesquisa ocorreu a partir dos encontros realizados com estudantes em grupos sociorelacionais construídos na escola. A análise das informações construídas nessa fase propôs-se a caracterizar os espaços de subjetivação propiciados pela formação do grupo diante da possibilidade de emergência de novos recursos subjetivos nesse processo.

O **tempo 3** pretendeu reconhecer possíveis reconfigurações subjetivas dos estudantes no movimento de sua subjetividade, considerando a análise das informações produzidas em todos os tempos de pesquisa e as produções subjetivas ocasionadas pela relação dialógica estabelecida entre participantes e pesquisadora. Ressalta-se que o **tempo 3** não se refere a um recorte cronológico no tempo em si, mas a uma fase que permeia todo o processo de construção da informação, desde o início até o término do trabalho de investigação no campo.

O **tempo 1** e o **tempo 3** de pesquisa contaram com a construção de indicadores apoiados em diversos aspectos qualitativos da expressão dos participantes, cuja linguagem ganha legitimidade pela sua qualidade, forma de organização do relato e experiências vivenciadas. Os indicadores, conforme mencionam González Rey e Mitjans Martínez (2017b), incorrem em abertura de caminhos hipotéticos cuja construção teórica se fundamenta na pesquisa construtivo-interpretativa. De acordo com os autores, “os indicadores são fontes de outras ideias que os transcendem e que aumentam e revelam seu valor heurístico no decorrer da construção teórica” (p. 111).

Contexto e construção do cenário social de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), localizada em uma das regiões administrativas do Distrito Federal, construída em meados dos anos 90. Atualmente a escola oferece atendimento a 869 estudantes e conta com 34 professores divididos em turnos matutino e vespertino. A equipe gestora é composta por diretora, vice-diretor, supervisor pedagógico e chefe de secretaria. A escola conta também com professores readaptados que exercem apoio pedagógico com suporte à docência, em virtude de recomendação médica que impede a regência de classe.

Além disso, a instituição oferece serviço de orientação educacional por parte de duas orientadoras que revezam o atendimento nos turnos da manhã e da tarde, bem como atendimento especializado a estudantes com necessidades educacionais especiais, cujo atendimento é realizado por duas professoras que atuam conjuntamente em regime de 40 horas semanais exclusivamente nesse serviço. A escola também oferece educação integral² a estudantes de 6º e 7º ano, atendendo atualmente 100 alunos nessa modalidade.

A instituição possui 17 salas de aula, sala da diretoria, sala de professores, sala da secretaria, laboratório de informática com computadores e equipamento de projeção multimídia, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, sala para orientação educacional, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, refeitório, sala de leitura e banheiros para estudantes e para professores (masculinos e femininos).

Desenvolvemos a pesquisa nessa instituição devido à relação amistosa já estabelecida entre a pesquisadora, também psicóloga atuante no SEAA nessa e em outras escolas de ensino fundamental, e os professores e gestores dessa instituição escolar. Os atendimentos anteriormente realizados pela pesquisadora neste contexto, bem como a boa relação pessoal e profissional que ali foram construídas, favoreceram a realização do estudo, abrindo vias de comunicação e diálogo desde o início da pesquisa em campo.

Além disso, a escola vinha se queixando de diversas ocorrências de indisciplina em sua dinâmica escolar, a partir de conversas informais entre orientadora e pesquisadora em reuniões profissionais das equipes de trabalho, o que também contribuiu pela escolha desse contexto de pesquisa.

No segundo semestre de 2017, antes do início dos procedimentos de investigação em campo, a pesquisadora visitou a escola e informalmente explicitou à equipe diretiva os propósitos

² Refere-se à educação em tempo integral, em jornadas de 8 a 10 horas, podendo incluir atividades culturais, esportivas ou outras relacionadas ao currículo da educação básica. Prevê-se a inclusão gradual da educação integral nas escolas de ensino fundamental e médio. Fonte: <http://www.se.df.gov.br>

do estudo que almejava realizar no ano subsequente, sendo o convite prontamente aceito pelos gestores naquela ocasião, evidenciando interesse e motivação para com os objetivos do nosso trabalho.

Dessa maneira, a organização do contexto de pesquisa como espaço social estruturado por relações dialógicas entre participantes e pesquisadora, já vinha sendo articulado desde o início das tratativas informais com a instituição, favorecendo sobremaneira a criação de um cenário social de pesquisa.

Conforme explicitam González Rey e Mitjás Martínez (2017b), a construção desse cenário incorre no envolvimento dos participantes na investigação proposta, representando um processo essencial para o desenvolvimento de um “tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa” (p. 91), levando em consideração a curiosidade e o interesse dos participantes.

O processo de criação do cenário social de pesquisa considerou não apenas as relações dialógicas constituídas entre a pesquisadora, equipe diretiva e professores no tempo 1 de pesquisa, mas também apreendeu a relação próxima e respeitosa com os estudantes que participaram do estudo, mediante a construção de espaços sociorelacionais na escola.

Participantes

Conforme demonstrado anteriormente na Tabela 1, os critérios de seleção de participantes consideraram os objetivos propostos em cada tempo de pesquisa. Dessa maneira, em um **primeiro momento do tempo 1**, foram convidados para participar de uma roda de conversa os professores de 6º e 7º anos, a orientadora educacional responsável pelo atendimento a esses estudantes, professores readaptados e a equipe diretiva da escola, tendo sido explicitados os objetivos do estudo e o cronograma de atividades e procedimentos que viriam a ser realizados nos próximos meses com os estudantes que foram indicados pelos professores para participar da pesquisa.

Contudo, os membros da direção declinaram do convite, tendo aceitado participar do estudo apenas oito professores, uma orientadora educacional e uma professora readaptada responsável pela supervisão disciplinar dos estudantes em ambientes externos à sala de aula. Estes participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos professores - TCLE (Anexo B) e responderam, posteriormente, a um questionário de impressões pessoais sobre o contexto escolar e a indisciplina.

Outros dois encontros foram realizados com o grupo de professores, um deles objetivou demonstrar o cronograma de atividades previstas com os estudantes e negociar horários de

liberação dos jovens para participação das atividades. No outro, a pesquisadora propôs a realização de uma tarefa de exploração múltipla de percepções dos professores sobre a indisciplina escolar.

No **segundo momento do tempo 1**, foram realizados dois encontros distintos com os discentes indicados pelos professores para participar da pesquisa, sendo um encontro com estudantes de 6º e um encontro com estudantes de 7º ano. Os jovens foram selecionados, inicialmente, por critério de conveniência, sendo necessário que estivessem cursando o 6º e o 7º anos, em virtude da disponibilidade da pesquisadora em encontrá-los pela manhã, considerando que estas modalidades de ensino ocorrem exclusivamente no período matutino. Dessa maneira, os professores, durante a roda de conversa, indicaram consensualmente seis alunos de cada série, considerados por eles muito indisciplinados.

Cada um dos encontros contou com a participação de seis estudantes que aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura de um termo de assentimento (Anexo D), haja vista a assinatura prévia do TCLE pelos responsáveis pelos estudantes quando consultados pela pesquisadora (Anexo C). As reuniões com os estudantes contaram com dinâmicas conversacionais e instrumentos favorecedores da expressão escrita.

No **terceiro momento do tempo 1** foram realizadas dinâmicas conversacionais e produções escritas em dois encontros com três estudantes do 6º ano, os quais estavam presentes em reunião coletiva anterior, tendo sido selecionados para participar das fases posteriores da pesquisa, em virtude do prognóstico de permanência na instituição escolar até o final do ano de 2018, favorecendo a realização de ações e procedimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, dos seis estudantes de 6º ano inicialmente convidados, apenas três permaneceram até o final da investigação de campo (tempo 2), uma vez que os demais estudantes foram transferidos para outras instituições escolares no decorrer do ano letivo.

O **tempo 2** de pesquisa contou com a participação, portanto, dos três estudantes de 6º ano ora mencionados, tendo sido realizados nesta fase, nove encontros coletivos de construção de espaços sociorelacionais junto aos estudantes. Foram realizadas dinâmicas conversacionais, oficinas dialógicas e produções orais e escritas favorecedoras da expressão subjetiva dos adolescentes.

O **tempo 3** de pesquisa, conforme explicitado anteriormente, não se refere a um tempo delimitado cronologicamente, mas ao processo de construção de informações acerca da análise de possíveis reconfigurações subjetivas dos participantes no que se refere ao desenvolvimento subjetivo, levando em consideração as expressões e experiências proporcionadas pelos tempos 1 e 2 de pesquisa.

Cuidados éticos na condução da pesquisa científica

Dada a importância dos cuidados éticos no processo de investigação científica, atentamos para medidas que resguardam a identidade e o bem-estar dos participantes envolvidos na pesquisa. Conforme versa Zanella (2008), torna-se imprescindível um forte compromisso do pesquisador em relação à integridade dos participantes do estudo, especialmente quanto ao uso das informações construídas em pesquisa. Desta maneira, foram tomadas uma série de precauções para resguardar os participantes de possíveis desconfortos quanto ao seu envolvimento no estudo, considerando os aspectos biopsicossociais.

Assim, anteriormente ao contato com os participantes, o projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH da Universidade de Brasília, conforme parecer de número 2.526.991.

A garantia do anonimato de participação a todos os participantes foi possível por meio da obtenção do TCLE tanto por parte dos professores e orientadora que participaram da pesquisa (Anexo B), quanto por parte dos responsáveis pelos estudantes (Anexo D), garantindo, portanto, a voluntariedade de participação e a informação sobre os objetivos de pesquisa e o uso que se pretende com as informações construídas. Ressaltamos que os nomes de todos os participantes foram modificados, a fim de que não pudessem ser reconhecidos.

Aos estudantes foi dirigido um termo de assentimento, respeitando-se, desta forma, a disponibilidade e voluntariedade dos jovens em participar da pesquisa. Nos documentos consta declaração de anuência quanto ao uso de imagem e áudio para fins de pesquisa.

Aproximação do Campo

O primeiro contato com a escola, na figura da orientadora educacional, ocorreu no início do segundo semestre de 2017, por meio de troca de mensagens de texto através de um aplicativo de celular. A pesquisadora e orientadora já se conheciam, em virtude de uma série de trabalhos que vinham exercendo no âmbito da Secretaria de Educação do DF, o que facilitou sobremaneira a aproximação do campo. Foi agendada, então, uma reunião com a diretora e a orientadora educacional, na qual o convite para realização da pesquisa foi realizado e prontamente acatado. Nesse encontro, ainda informal, a pesquisadora explanou sobre o objetivo geral da pesquisa, bem como os procedimentos previstos para o estudo, averbando que o trabalho de campo seria iniciado após a autorização do CEP/IH e da EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, acerca do então projeto de pesquisa.

Após as devidas autorizações legais para início do trabalho de campo, a pesquisadora reuniu-se com a orientadora educacional em mais dois encontros, nos quais foram sanadas dúvidas a respeito dos objetivos e procedimentos de pesquisa, foram sugeridos nomes de estudantes compatíveis com a proposta do estudo e foi delineado um cronograma das atividades previstas, considerando o agendamento de salas para realização da pesquisa e os horários disponíveis pela instituição para receber a pesquisadora.

Estes encontros prévios ao trabalho de campo foram essenciais para estabelecer vínculos sociais e afetivos com a orientadora, professores e demais funcionários da instituição escolar, favorecendo a abertura ao diálogo e a receptividade destes profissionais para com a presença da pesquisadora nos meses que se sucederam para a realização do estudo.

Materiais

Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados um *smartphone* para gravação de voz e imagem dos participantes e material de papelaria (canetas, folhas de branco, canetinhas coloridas, cartolina e fita adesiva).

Procedimentos e instrumentos de pesquisa

No decorrer dos encontros com professores e estudantes, além dos instrumentos utilizados, foram realizados procedimentos e ações que favoreceram a construção interpretativa da informação, propiciando a criação de espaços dialógicos favorecedores tanto da reflexão dos indivíduos como da interação coletiva.

Foram utilizados nove instrumentos favorecedores da expressão dos participantes, além do diário de campo, o qual também se fez valer de instrumento bastante relevante no processo construtivo-interpretativo da pesquisa. O diário de campo mostrou-se muito útil quanto ao registro dos acontecimentos no decorrer dos procedimentos realizados, possibilitando a contextualização das expressões verbais dos participantes, que foram gravadas e transcritas, permitindo a produção de informações em todo o percurso da investigação em campo. Os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa estão elencados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2
Procedimentos e instrumentos de pesquisa

	Momentos	Procedimentos	Instrumentos	Participantes
Tempo 1	Primeiro momento:	*Roda de conversa *Entrega de questionário *Dinâmica conversacional *Análise de documentos institucionais	*Cotidiano escolar *Questionário aberto *Exploração múltipla	*Corpo docente e orientadora
	Segundo momento:	*Dinâmicas conversacionais coletivas	*Minha vida escolar	*Discentes: 6º ano *Discentes: 7º ano
	Terceiro momento:	*Roda de conversa *Dinâmicas conversacionais individuais	*Complemento de frases *Quem sou eu?	*Discentes: 6º ano
Tempo 2		*Dinâmicas conversacionais coletivas e individuais *Oficinas dialógicas *Roda de conversa e apresentação de vídeos	*Mural do estudante *Escola dos sonhos *Reflexão	*Discentes: 6º ano

Nota. O diário de campo foi utilizado em todo o percurso de pesquisa, favorecendo a contextualização das informações produzidas.

Ressaltamos que os instrumentos utilizados na pesquisa construtivo-interpretativa, de acordo com González Rey (2005a; 2017b), devem ser compreendidos como favorecedores da expressão da pessoa, tornando-se dialógicos pela abertura que proporcionam a reflexões e elaborações tanto por parte dos participantes como pelo próprio pesquisador. Dessa maneira, entendemos que os instrumentos utilizados nesse estudo possibilitaram a expressão de opiniões e emoções dos participantes por meio de um processo de comunicação e diálogo com a pesquisadora, favorecendo o processo reflexivo no curso conversacional da investigação.

Tempo 1: primeiro momento

Roda de conversa e dinâmicas conversacionais com a equipe escolar

Nesse momento da pesquisa, foi realizada uma roda de conversa com os professores e a orientadora educacional, no intuito de possibilitar ao grupo espaço de reflexão e expressão acerca

da indisciplina escolar. Foi elaborado roteiro norteador (Anexo F) de questões que possibilitaram a construção de um ambiente propício ao diálogo entre a pesquisadora e os docentes, favorecendo a expressão livre e aberta dos participantes nesse espaço.

A roda de conversa iniciou-se de forma amistosa, a pesquisadora explicitou os objetivos de pesquisa e convidou os professores à participação voluntária. A fim de favorecer a expressão dos participantes, utilizou-se o instrumento Cotidiano escolar, cuja proposta era oferecer uma série de ilustrações que pudessem representar o dia-a-dia de trabalho dos docentes. Foi solicitado que cada um optasse por uma imagem e, posteriormente, redigisse uma breve justificativa acerca da escolha, levando o grupo a fomentar a discussão. As reflexões dos participantes foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Ao final dessa reunião, a pesquisadora solicitou que os professores indicassem possíveis nomes de estudantes considerados indisciplinados, a fim de que fossem convidados, mediante autorização dos responsáveis, para participar da pesquisa em questão. Posteriormente, foi entregue um questionário aberto aos professores, com vistas a caracterizar os participantes e investigar possíveis impressões sobre o tema da indisciplina que não tivessem sido explicitadas na roda de conversa. A pesquisadora solicitou que entregassem o questionário em envelope lacrado na sala da orientadora educacional, que os devolveria prontamente à pesquisadora.

Em outro encontro realizado com os professores, a pesquisadora propôs uma dinâmica conversacional a partir da utilização de uma exploração múltipla de percepções dos docentes sobre a indisciplina escolar, instrumento adaptado daquele utilizado por Mitjans Martínez (2003). Os professores se dedicaram a escrever suas impressões sobre o tema, motivações da indisciplina escolar, tentativas de manejo e aspectos motivadores e desanimadores da profissão, contudo, não se alongaram na expressão oral, dada a necessidade de serem breves no encontro para retornar às atividades em sala de aula.

Pesquisa e análise de documentos institucionais

Após a confirmação do nome dos estudantes indicados pelos professores para participação no estudo, a pesquisadora procedeu à busca por autorização dos responsáveis para que os estudantes pudessem participar da pesquisa, analisou documentos institucionais relevantes para o processo de investigação por meio dos livros de ocorrências disciplinares³ e relatórios psicopedagógicos dos estudantes.

³ Cadernos em que professores e membros da equipe diretiva registram advertências, suspensões e demais notas importantes sobre os estudantes, com vistas a compor um arquivo anual de ocorrências. Nota da autora.

Tempo 1: segundo momento

Dinâmicas conversacionais coletivas com estudantes

No segundo momento, foram realizados dois encontros coletivos, em separado, com estudantes de 6º ano e 7º ano. Foram utilizados instrumentos indutores da expressão e realizadas dinâmicas conversacionais que propiciaram abertura ao diálogo com a pesquisadora.

O primeiro encontro, com o 6º ano, ocorreu na primeira semana de março de 2018 e o segundo encontro, com o 7º ano, na semana subsequente. Os jovens já tinham sido indicados pelos professores em momento anterior e já contavam com autorização dos responsáveis para participação na pesquisa. A pesquisadora confirmou o interesse na participação e todos assinaram termo de assentimento.

Em ambos os grupos, nesse momento, utilizamos o instrumento intitulado Minha vida escolar, cujo objetivo era possibilitar aos discentes, reflexões sobre o cotidiano escolar, considerando a percepção acerca dos aspectos relacionados à instituição, aos professores, aos colegas e sobre si mesmos.

Buscamos, nestes encontros, apreender processos de disciplinarização utilizados pela escola sob a ótica dos estudantes, por meio de dinâmicas conversacionais coletivas e instrumentos indutores, elementos que favoreceram o processo de comunicação entre pesquisadora e adolescentes.

Tempo 1: terceiro momento

Roda de conversa e dinâmicas conversacionais individuais com estudantes

Nesse momento, realizamos inicialmente uma roda de conversa com estudantes de 6º ano indicados pelos professores para participar da pesquisa. Nesse encontro reiteramos a voluntariedade dos jovens para comparecerem aos encontros previstos e construímos um ambiente favorável à livre expressão dos participantes.

Na ocasião, realizamos atividade de completar frases, instrumento adaptado daquele criado por González Rey (2005c) que se propõe a oferecer palavras e termos que devem ser completados para formular frases, de acordo com o pensamento e sentimento que vier à mente naquele instante.

Posteriormente, foram realizadas dinâmicas conversacionais com cada um dos jovens, em particular, a fim de apreender aspectos da subjetividade individual dos participantes. Participaram três estudantes: Amanda (14), Bruno (12) e Marcelo (11), que foram selecionados para a pesquisa

por critério de conveniência, dado o prognóstico de permanência na escola até o final do ano letivo. De fato, os outros estudantes foram transferidos para outras instituições antes do término do trabalho de investigação.

Durante as dinâmicas conversacionais individuais, utilizamos o instrumento intitulado Quem sou eu, cujo objetivo era oferecer aos estudantes uma série de cartões com personagens famosos, dentre os quais deveriam escolher um, ou mais de um, que melhor os representasse, favorecendo assim o processo de comunicação e expressão oral.

Tempo 2

Dinâmicas conversacionais e oficinas dialógicas com estudantes

Essa fase de investigação contou com nove encontros realizados com os estudantes de 6º ano, compreendendo dinâmicas conversacionais individuais e coletivas. Além disso, foram utilizados instrumentos indutores da expressão dos participantes e foram realizadas oficinas dialógicas que objetivaram estimular o grupo a produzir vídeos colaborativos em que os estudantes pudessem expressar-se acerca da escola que querem para si, utilizando, para tanto, o *smartphone* da pesquisadora. A gravação da voz e imagem dos participantes foi previamente autorizada pelos responsáveis e assentida pelos jovens, sendo posteriormente transcritas e contextualizadas para análise.

A cronologia dos procedimentos e utilização de instrumentos junto aos estudantes estão relacionadas no cronograma de atividades de pesquisa (Anexo E) e foram detalhadas na análise das informações produzidas no tempo 2 desse estudo (Capítulo V).

Os primeiros encontros dessa fase, realizados no primeiro semestre de 2018, possibilitaram a troca afetiva e relacional entre estudantes e a pesquisadora, cujo papel junto aos participantes foi de orientadora quanto à escolha de um projeto de criação coletiva que incitasse a curiosidade e a motivação do grupo.

Em outro encontro, utilizamos o instrumento Mural do estudante, cuja proposta era a construção de um cartaz cujas regras de convivência, previamente construídas pelo grupo, fossem explicitadas diante do compromisso escrito de todos em respeitá-las. As regras de convivência elaboradas pelo grupo foram reafirmadas em encontros posteriores, o que favoreceu sobremaneira a atitude motivada e comprometida dos discentes no processo de pesquisa.

Os encontros subsequentes relacionaram-se à produção de vídeos que levaram à escolha de um deles como produto final da produção coletiva, intitulado pelos estudantes “A escola que eu quero”. As produções de vídeo foram possíveis por meio da realização de oficinas dialógicas que

se desenvolveram enquanto metodologia ativa voltada para a produção coletiva dos vídeos, favorecendo a aprendizagem significativa de conteúdos afetivos, relacionais e colaborativos, na qual a pesquisadora atuou como tutora do processo criativo dos discentes.

Depois, em encontro realizado no início do segundo semestre de 2018, utilizamos uma folha de papel com uma série de questões acerca da opinião dos estudantes sobre como seria a escola dos sonhos (Instrumento 8), objetivando estimular a expressão dos participantes quanto a mudanças que fariam na instituição escolar, caso fosse possível, considerando também as regras que deveriam ser seguidas pelos estudantes neste ambiente, bem como aquilo que não mudariam de forma alguma na escola.

Também foi utilizado instrumento favorecedor da expressão escrita dos estudantes, chamado Reflexão, estruturado por meio de reflexões propostas aos discentes acerca do que consideraram mais importante no decorrer dos encontros em grupo propiciados pela pesquisa, bem como aspectos que revelassem aprendizado e satisfação nas vivências coletivas.

A apresentação do produto final (criação de um vídeo em grupo), foi realizada em um dos últimos encontros com os estudantes, que posteriormente foram convidados a participar de uma dinâmica conversacional individual, em que puderam expressar suas impressões sobre as experiências sociorelacionais vividas.

O último encontro marcou o término do trabalho de investigação em campo, nesse momento foram apresentados aos estudantes três vídeos curtos sobre aspectos relacionados à comunicação eficaz, colaboração e empatia, os quais foram exibidos no laboratório de informática da escola, possibilitando aos jovens tecer reflexões finais sobre sua participação na pesquisa.

Tempo 3

O tempo 3 relacionou-se ao processo contínuo da construção das informações que ocorreu durante todo o processo de pesquisa, levando em consideração a construção de indicadores e hipóteses de possíveis reconfigurações subjetivas dos participantes que experimentaram espaços sociorelacionais na escola.

Dessa maneira, essa fase da pesquisa constituiu-se anacronicamente enquanto método de organização das informações produzidas nos tempos 1 e 2 da pesquisa, tornando-se elemento necessário e relevante, conforme a proposta metodológica que construímos especificamente para a pesquisa aqui empreendida.

A análise do movimento da subjetividade dos estudantes, referente ao tempo 3 da pesquisa, considerou as informações produzidas entre os marcos inicial (tempo 1) e final (tempo 2) da investigação em campo e estão detalhadas no Capítulo V desse trabalho.

Análise das informações produzidas

O processo da construção da informação em uma pesquisa construtivo-interpretativa considera o conhecimento como produção inerentemente humana e, como tal, passível de análise em todo o curso de investigação. González Rey e Mitjans Martínez (2017b) consideram que a relevância da informação não é dada em si mesma e nem está explícita na fala, na resposta ou na postura dos participantes de maneira direta.

As informações vão sendo construídas e contextualizadas sob o viés interpretativo do pesquisador, que vai elaborando indicadores estruturados pelas expressões dos participantes em diferentes momentos do estudo, levando a novas possibilidades de inteligibilidade acerca daquilo a que se propõe estudar (González Rey, 2002; Rossato, 2009).

Dessa forma, a informação vai se tornando relevante para o problema estudado à medida em que as hipóteses elaboradas pelo pesquisador vão ganhando força por meio da construção de indicadores que se baseiam em aspectos qualitativos da expressão dos indivíduos (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). Nesse sentido, não há normas gerais que orientem a construção de indicadores no curso de uma pesquisa construtivo-interpretativa. Os indicadores permeiam o próprio processo criativo e interpretativo do pesquisador, que vai atribuindo-lhes significado pela qualidade da informação que oferecem, levando em consideração os diversos contextos em que emergem durante a pesquisa.

É nesse sentido que consideramos relevante a construção de indicadores no processo de análise das informações, uma vez que demarcam processos indiretos de produção subjetiva por meio de um processo construtivo-interpretativo em que pesquisador e participantes atuam ativa e dialogicamente. Os indicadores, segundo González Rey (2002-2017), obtêm significação devido à interpretação do pesquisador sobre aquilo que é dito, produzido, escrito e representado durante a produção de informação na pesquisa, seja através de instrumentos como complemento de frases, produções orais ou escritas, por exemplo.

Assim, a significação a respeito dos indicadores não é acessível diretamente por meio da experiência vivenciada pelos participantes no contexto da pesquisa, mas sim de maneira implícita e indireta, o que leva o pesquisador não a gerar conclusões, mas construir hipóteses no processo de produção de informação.

González Rey e Mitjans Martínez (2017b) entendem que o desenvolvimento de indicadores leva a “trilhas hipotéticas” (p. 111) de inteligibilidade, as quais podem atuar como abertura para outras ideias no curso da construção teórica – viva, dinâmica, imprevisível. Nessa perspectiva, as análises das informações não levam, necessariamente, à necessidade comprovativa das hipóteses, posto que seu valor explicativo advém das possibilidades de compreensão do

problema, que só são possíveis a partir de uma proposta metodológica especialmente construída para aquela pesquisa em especial.

Desta forma, considerando o papel ativo do pesquisador na construção do conhecimento e, dada a natureza dinâmica do processo construtivo-interpretativo, as análises das informações construídas no percurso desta investigação consideraram a formulação de indicadores de possíveis sentidos subjetivos no que concerne aos processos de subjetividade social da escola e da constituição da subjetividade individual dos estudantes indisciplinados. Desse modo, nos foi possível analisar configurações e possíveis reconfigurações subjetivas destes jovens no processo de desenvolvimento subjetivo, valendo-nos da elaboração de hipóteses legitimadas pela qualidade da articulação entre os indicadores e as reflexões produzidas pela pesquisadora.

Para tanto, no **tempo 1** da pesquisa construímos: (a) indicadores de possíveis sentidos subjetivos e formulação de hipóteses relacionadas a processos de **subjetividade social na escola** e (b) indicadores de possíveis sentidos subjetivos e hipóteses relacionadas à constituição da **subjetividade individual dos estudantes** indisciplinados, considerando a construção da informação a partir das dinâmicas conversacionais com professores e estudantes em encontros distintos.

As análises do **tempo 2** da pesquisa se propuseram a: (a) retratar a **construção dos espaços sociorelacionais** junto aos estudantes, de modo a descrever os encontros e as diversas expressões dos participantes, considerando tanto reflexões individuais como aquelas propiciadas pela experiência coletiva em dinâmicas conversacionais e oficinas dialógicas, bem como (b) construir indicadores de possíveis sentidos subjetivos e hipóteses relacionadas à **lógica configuracional emergente pelas experiências sociorelacionais** dos estudantes na escola.

As análises ora mencionadas foram possibilitadas pela gravação de voz e imagem dos participantes, transcritas e posteriormente contextualizadas com outras formas de expressão.

A construção da informação pertinente aos tempos 1 e 2 da pesquisa nos levou, então, à análise do **tempo 3**, fase anacrônica de pesquisa que permeia todo processo de investigação, cujo propósito foi construir indicadores de sentidos subjetivos e hipóteses relacionadas a **possíveis reconfigurações subjetivas dos estudantes no processo de desenvolvimento da sua subjetividade**.

Capítulo V

Análise e discussão das informações

Processos de subjetividade social da escola

A discussão acerca das informações construídas nas fases iniciais do tempo 1 da pesquisa pretendeu caracterizar processos da subjetividade social da escola, considerando a expressão de estudantes de 6º e 7º anos, bem como de docentes e orientadora educacional, mediante dinâmicas conversacionais realizadas em situações distintas.

Consideramos que a dinâmica organizacional da escola compreende regras, práticas normativas, relações de poder e mecanismos disciplinadores que caracterizam a instituição educacional de maneira singular e significativa, constituindo-se de elementos da cultura, da vida em sociedade, bem como de outros espaços sociais que se inter-relacionam com o cotidiano escolar (Campolina, 2012). Os modos de estruturação e funcionamento da instituição educacional refletem processos da subjetividade social e organizam práticas e discursos hegemônicos que nos permitem conhecer um pouco da singularidade daquele contexto.

É sabido que o contexto educacional não é formado exclusivamente por alunos e professores, já que convivem no espaço sociocultural educativo outros grupos e profissionais que não atuam necessariamente no processo de aprendizagem formal. Desta forma, embora saibamos da importância destes profissionais na dinâmica organizacional e na constituição da subjetividade social da escola, tratamos aqui das possíveis produções subjetivas tecidas especialmente nas relações estabelecidas entre docentes e discentes no cotidiano escolar.

Ressaltamos que no curso de uma pesquisa construtivo-interpretativa, o diálogo proporciona a emergência de momentos qualitativos no processo de produção subjetiva que fundamenta a construção de indicadores de hipóteses mais abrangentes (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b), e que, as hipóteses para o problema estudado não se constituem meramente através da fala explícita dos participantes, mas a partir dos indicadores que o pesquisador fundamenta diante da expressão dos indivíduos em diversas circunstâncias da pesquisa.

Assim, elencamos, mais adiante, algumas hipóteses acerca de processos da subjetividade social da escola, de acordo com os indicadores construídos a partir de diversos aspectos qualitativos da expressão de professores e estudantes que convivem no ambiente educacional.

Reflexões sobre a roda de conversa com os professores

A roda de conversa com os professores iniciou-se com diálogos tímidos, evidenciando propensão por parte dos discentes de elaborarem respostas socialmente aceitáveis, tendendo à deseabilidade social de comportamentos e atitudes que pudessem transparecer valores pautados no trabalho equipe, união e força de vontade para superar possíveis adversidades.

Inicialmente os professores tenderam a apresentar uma imagem positiva de si mesmos e da instituição escolar em que atuam, conforme percebemos no seguinte trecho da dinâmica conversacional - TDC:

Professor 1⁴: Não tem como a gente ter sucesso (..) se não for com união, união de todas as pessoas que trabalham na escola. (TDC).

Professor 2: Quando você gosta do que faz as coisas se tornam melhores, eu gosto de ter um bom relacionamento com os meus alunos. (TDC).

Professor 3: Apesar das dificuldades que a gente tem no dia a dia de fazer com que esses alunos aprendam, o nosso trabalho é valorizado, eu sou muito feliz na minha profissão. (TDC).

No decorrer da dinâmica conversacional, entretanto, esta tendência a demonstrar comportamentos socialmente aceitáveis parece ter dado lugar à expressão de sentimentos de angústia e dúvidas quanto às práticas educacionais, conforme evidenciamos nas reflexões de alguns professores, ao explicarem o motivo da escolha pela figura representativa do cotidiano escolar (instrumento 1):

Professor 1: Na maioria das vezes eu não consigo chegar a lugar nenhum (ao apontar para a figura de um caminho deserto). (TDC).

Professor 2: Sei onde que eu quero chegar, mas não com clareza do caminho (ao também escolher a figura do caminho deserto). (TDC).

Professor 3: Na maioria das vezes eu me vejo em um labirinto, de como conseguir meu objetivo (em relação à escolha da figura de um grande labirinto sem saída). (TDC).

⁴ Optou-se, nesta parte, por designar as expressões dos professores sem atribuir-lhes nomes fictícios. Os termos “Professor(a) 1”, “Professor 2(a)” e “Professor(a) 3” não se referem necessariamente aos mesmos docentes ao longo do texto, uma vez que no processo de transcrição tornou-se impraticável discriminar individualmente cada um dos docentes.

Após a realização da atividade de escolha de figuras e relato individual dos docentes, o que nos possibilitou estabelecer um ambiente amigável e propício ao diálogo, foi solicitado que expressassem algumas das dificuldades vivenciadas acerca da indisciplina escolar, de forma a se sentirem livres para expor opiniões e sentimentos sobre o tema. Iniciou-se, então, um debate espontâneo entre os professores presentes.

A reflexão de grande parte dos participantes ressaltou que a estrutura familiar tida por eles como convencional e aceitável dentro de determinados padrões sociais, instituiu-se a partir de papéis bem delimitados no âmbito doméstico, com formação familiar estabelecida posteriormente ao contrato do casamento heteronormativo.

Um dos professores refletiu, logo no início da dinâmica conversacional:

Professor 1: Ele (o aluno) não tá aqui para estudar, ele está aqui para dizer para os pais “eu estou aqui”, só que os pais não enxergam isso, quando nós chamamos os pais e nós conversamos, a impressão que nós temos é que os filhos é que são os pais, eles é que comandam, eles que determinam e os pais têm medos dos filhos. (TDC).

Outra professora avança na discussão, ao expressar:

Professora 2: Então, nós temos casos de pais que estão adotando filhos, mas na hora que chega na adolescência, falam “posso devolver?”. Nós temos assim, mães que se tornaram mães precocemente, casais que tiveram filhos da primeira relação e não teve mais envolvimento, eu acho que o fruto da indisciplina hoje na sala de aula, são esses frutos, dos casais mal resolvidos, de famílias formadas de qualquer jeito, das relações sem amor. (TDC).

A percepção docente de que a indisciplina escolar está associada a dinâmicas familiares consideradas problemáticas e desajustadas, também considera que falta às famílias maior assistência aos estudantes, conforme expresso por alguns professores ao responderem à seguinte questão: “na sua opinião, o que configura comportamento indisciplinado na escola?”

Professora 1: Falta de acompanhamento familiar, famílias desestruturadas emocionalmente e socialmente.

Professora 2: Falta de família, de Deus e impunidade.

Professora 3: Falta de maior acompanhamento da família.

Professora 4: O mal comportamento que vem de casa, falta de valores, princípios e ética. (Respostas individuais à questão 4.1 do instrumento Questionário).

A professora 4 complementou sua opinião acerca das possíveis causas da indisciplina escolar em uma produção escrita, propiciada pelas respostas dadas ao instrumento Questionário e demonstrada na Figura 1 a seguir:

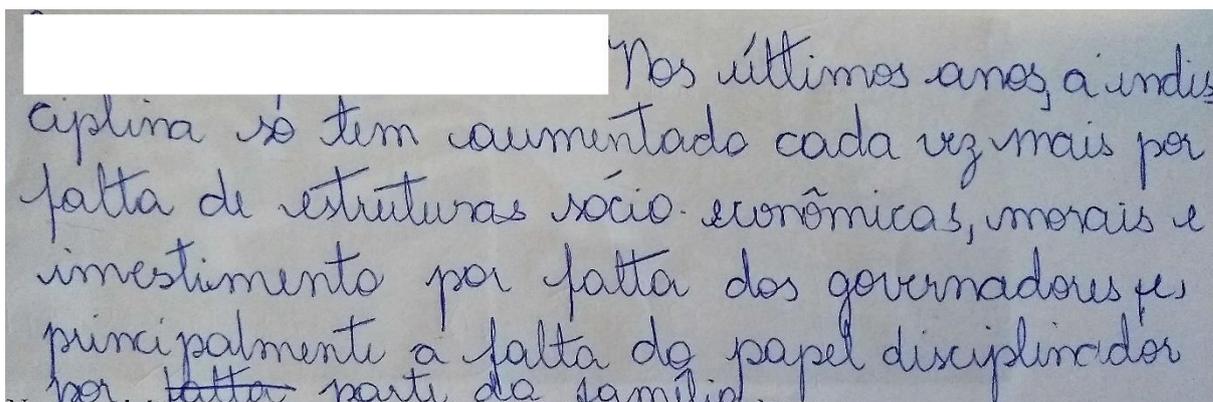


Figura 1: Produção escrita de uma professora sobre as causas da indisciplina escolar.

Assim, a reflexão dos participantes nos permitiu compreender que persiste **a crença pessoal dos docentes de que dificuldades socioeconômicas, valores morais deficitários e a falta de uma estrutura considerada por eles como convencional na formação das famílias vincula-se a comportamentos hostis dos estudantes, o que constitui um primeiro indicador da constituição da subjetividade social da escola.**

As reflexões tecidas durante a roda de conversa possibilitaram a expressão de sentimentos e opiniões dos professores, tal como um diálogo espontâneo entre colegas de trabalho. Durante o procedimento, a pesquisadora atentou-se para uma postura dialógica em relação aos participantes, deixando-os relatar livremente suas impressões acerca da indisciplina. Em determinado momento, ocorreu o seguinte diálogo entre docentes:

Professora 1: Normalmente os alunos problemas são de família desajustadas, é muito difícil você ver um aluno problemático em uma família bem estruturada.

Professora 2: Pois é, essa indisciplina, essa falta de amor, essa falta de valor né, inclusive eu acredito que a escola, ela também errou muito grave quando tirou as disciplinas como educação moral e cívica, ensino religioso, pelo menos era ensinado alguma coisa.

Professora 3: Mas acontece que a igreja, você não pode falar de religião na escola, de valores morais. A escola tentou uma vez trazer um grupo gospel, mas não pode, então quer dizer, os valores não são morais mais.

(TDC).

Estas reflexões apoiam a construção do primeiro indicador anteriormente mencionado, e nos levam a considerar que os docentes entendem que o ensino religioso, enquanto possibilidade de ensino de valores morais, refere-se especificamente ao ensino religioso cristão, não sendo verbalizadas outras possibilidades de religiosidade para além das suas próprias crenças pessoais.

No transcorrer da conversa, uma professora expressa sua opinião acerca de possíveis desajustes na formação padrão de famílias, cujas dificuldades econômicas parecem se relacionar, em sua expressão, ao desinteresse das famílias em participarem mais ativamente da rotina dos filhos no contexto escolar.

Professora 1: A maior parte disso (da indisciplina), eu acho que vem da família porque às vezes o pai teve um filho muito novo e a preocupação do pai no final do mês é ganhar o suficiente pra poder pagar as contas ou não ficar devendo mais do que já deve, a preocupação do pai é não receber reclamação do menino. (TDC).

Novamente, o entendimento de que as famílias não convencionais, constituídas sem a formalidade do casamento e da estabilidade financeira prévia, ocorre como possível causa de comportamentos indisciplinados na escola.

As reflexões dos participantes durante a conversa incorrem em uma acentuada responsabilização do aluno e das famílias quanto às dificuldades de relacionamento no ambiente educacional, conforme reflexão de uma docente, transcrita a seguir.

Professora 1: A gente não vê alternativa pra ele (aluno), porque a alternativa seria a família, o berço dele seria a família, os valores dele seria passado pela família (*sic*). Nós já escutamos de pais também que falam “eu trabalho o dia inteiro e meu filho fica sozinho jogando o dia inteiro”, e eu tenho a impressão de que quando a gente fala de indisciplina, não tem como a gente resolver indisciplina dentro de sala de aula, porque o problema não é nosso. (TDC).

Ocorre aqui a responsabilização individual do aluno e da família acerca do problema da indisciplina, levando-nos à construção de um **segundo indicador da constituição da subjetividade social da escola: a crença dos docentes de que trajetórias da vida pessoal dos estudantes são deterministas para a indisciplina e o insucesso escolar.**

Em outra situação da roda de conversa, uma docente demonstra incredulidade quanto à possibilidade de famílias menos favorecidas propiciarem, às crianças e aos adolescentes, condições

adequadas de desenvolvimento, fortalecendo o discurso fatalista sobre as trajetórias pessoais dos estudantes.

Professora 2: Nossas famílias estão totalmente, na maioria, sem condição de tomar contas de seus filhos. É muito séria essa questão, eu trabalhei com meninas que tiveram filhos bons e logo entram no crime porque ficam na rua o dia inteiro e é o que a gente tá vivendo aqui na escola hoje. (TDC).

Admitimos, então, que: a crença dos docentes de que dificuldades socioeconômicas, valores morais deficitários e a falta de uma estrutura considerada por eles como convencional na formação das famílias, bem como a crença de que trajetórias da vida pessoal dos estudantes são deterministas para a indisciplina e o insucesso escolar, constituem-se em indicadores que embasam **a primeira hipótese da constituição da subjetividade social da escola: crenças e valores dos professores predominam diante do coletivo da escola.**

Prosseguindo com a roda de conversa, iniciou-se uma discussão entre docentes e a orientadora educacional acerca do cotidiano de trabalho na escola, transparecendo a tendência dos professores em buscarem soluções que padronizem os processos de aprendizagem dos estudantes:

Professora 1: Tem dia que você entra, dá uma aula, propõe um trabalho, aquilo acontece, mas você não consegue sensibilizar os meninos da importância disso aqui.

Orientadora educacional: Mas sabe de uma coisa? O que tem me angustiado muito aqui é não trabalhar o preventivo, em função dessa demanda de problemas, tanta coisa que a gente podia trabalhar com uma turma inteira, você fica com um aluno que você não vê o resultado.

Professora 2: Ah, muitas vezes os professores pretendem certas coisas, planejam certas coisas, visualizam essas coisas e aí os estudantes têm outra visão que não coincidem com isso e aí isso gera um conflito.

Professora 3: Pra mim, é como se eu tivesse em um labirinto, até porque a gente sabe que nós somos todos individuais e diferentes, mas a gente sempre programa uma mesma atividade, sai passando nas salas e as reações dos alunos são bem diferentes, então a gente fica nesse labirinto.
(TDC).

Embora os professores percebam que não conseguem se aproximar dos estudantes com atividades pensadas e planejadas uniformemente a todos, dada a singularidade individual frente ao

processo de aprender, ainda assim permanece a **crença docente de que os professores são detentores do conhecimento que deve ser ofertado aos estudantes, desconsiderando o papel ativo e potencialmente criativo dos discentes, o que constitui o terceiro indicador da constituição da subjetividade social da escola.**

Expressões como “lidar com os alunos e famílias”, “intervir”, “buscar resultados”, “atingir” e “sensibilizar os alunos” são muito recorrentes nas falas informais dos professores, demonstrando a busca por soluções padronizadas para enfrentar os problemas do cotidiano escolar, ao invés de construir coletivamente alternativas para aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Em uma atividade de produção escrita, realizada em um segundo encontro com os professores, percebemos expressões que reafirmam a busca por soluções prontas no manejo da indisciplina. Em resposta à questão: “se você pudesse mudar algo em seu trabalho, o que mudaria?”, duas reflexões nos pareceram bastante significativas:

Orientadora educacional: Teria profissionais especialistas ou uma rede de apoio para encaminhar casos de indisciplina que necessitam de atendimento.

Professora 1: Buscaria profissionais para formação com os pais, para ajudá-los na educação dos filhos. (Respostas individuais à atividade de exploração múltipla).

Desta forma, compreendemos que a **credibilidade em soluções prontas que possam melhorar o ambiente escolar e o comportamento dos estudantes constitui, assim, o quarto indicador da constituição da subjetividade social da escola.**

Esse indicador evidenciou-se, também, nas expressões dos professores em diálogo com a pesquisadora durante dinâmica conversacional:

Professor 1: Agora, você como psicóloga, o que você orienta, o que você sugere para melhorar a indisciplina aqui na escola?

Pesquisadora: Creio que o psicólogo não tem o poder, sozinho, de resolver os problemas da escola. O que fazemos é pensar em possibilidades em conjunto com os professores, para que possamos vislumbrar um caminho a seguir.

Professor 2: Mas o que você sugere para o grupo?

Pesquisadora: Não creio que exista um padrão a seguir, precisamos pensar em construir um modelo que funcione para nós.

(TDC).

A insistência no questionamento proferido pelo Professor 2, nesse trecho, demonstra insatisfação com a resposta recebida da pesquisadora, bem como incerteza e desconforto quanto à possibilidade de construir alternativas singulares de corresponsabilidade entre os membros da instituição escolar, corroborando, assim, o quarto indicador antes mencionado.

Reflexões sobre as dinâmicas conversacionais com os estudantes

Os encontros da pesquisadora com os estudantes, posteriormente realizados à roda de conversa com os professores, favoreceram a abertura ao diálogo com os adolescentes, possibilitando a expressão de sentimentos de insatisfação e desmotivação quanto à rotina escolar, desinteresse pelo conteúdo acadêmico, críticas à estrutura física da escola e satisfação em relação à interação social com os colegas.

Nesse sentido, explicitamos a produção escrita de alguns estudantes, por meio da atividade de redigir palavras e termos para expressar suas opiniões a respeito da escola, dos professores, dos colegas e sobre si mesmos enquanto estudantes (Complemento de frases).

Na produção destas informações, chamou atenção a recorrência de termos para definir a escola: “chata”, “prisão”, “injusta”, “rígida”, “cheia de regras”. Em uma conversa informal com um dos jovens que participou da dinâmica conversacional com outros estudantes de 7º ano, ocorreu a seguinte reflexão:

Estudante Otávio⁵: Tia, é tudo muito injusto aqui. Tem hora que vale regra pra um, tem hora que vale pra outro. Eu posso fazer uma coisa muito errada, que depende de como o povo (da escola) vai reagir. Cada hora é de um jeito que acontece (a punição). (TDC).

Sobre esse aspecto, retomamos as expressões escritas de alguns professores acerca do que pensam sobre sanções a atos indisciplinados e conflitos de interesses entre estudantes e professores:

Professora 1: O que faz desencadear a indisciplina é a falta de punição, o fato é que os alunos não enxergam importância na escola. (Resposta à questão 4.2 do instrumento Questionário).

Professor 2: Existe um conflito constante entre professores e estudantes uma vez que os primeiros procuram estabelecer um padrão de funcionamento para as aulas e os estudantes

⁵ Os nomes de todos os estudantes foram modificados a fim de preservar o anonimato da identidade dos participantes.

procuram fazer valer seus próprios interesses, que na maioria das vezes não coincidem com as pretensões dos professores. (Breve redação sobre a escolha da figura representativa do cotidiano de trabalho).

As expressões dos estudantes e professores apontam divergências de percepção docente e discente quanto à clareza das normas estipuladas pela instituição, levando-nos à construção do **quinto indicador da constituição da subjetividade social da escola: há um claro embate quanto às regras impostas pela instituição e a não aceitação destas normas pelos estudantes.**

Há, também, diferentes expectativas de professores e estudantes em relação ao sentido da vida escolar, incorrendo em conflitos sobre perspectivas de futuro nesse contexto. O estudante parece não se interessar pela perspectiva de futuro orientada pelo professor, que por sua vez, também desvaloriza as expectativas elaboradas pelo adolescente, posto que foge daquilo que considera ideal no contexto escolar e social.

Dessa forma, elucidamos as reflexões de três professoras que ocorreram durante a dinâmica conversacional no primeiro encontro com a pesquisadora:

Professora 1: Eu não consigo atingir os adolescentes, porque nada disso aqui é interessante para ele, nem pra vida dele, ele não consegue levar nada disso pra vida dele. (TDC).

Professora 2: Pois é, mesmo você usando toda linha de argumento, é como se ele (o aluno) tivesse criado uma barreira, que ele não enxerga, então eu acho a indisciplina isso aí, é um caminho que você não consegue, tem um muro que existe entre o aluno e a gente. (TDC).

Em seguida, outra docente complementou:

Professora 3: Os nossos meninos têm uma falta de perspectiva, eles não têm uma consciência de futuro, (...) querem ser populares, legais, eles querem ser celebridades e se esquecem que aqui na escola é uma preparação para um possível futuro melhor, (...) eles só querem fazer o mínimo esforço possível, achando que aquilo já é o suficiente, vejo alunos comemorando um cinco, é só passar e curtir o momento, eu acho que atrapalha muito o comportamento dos alunos dentro da sala de aula, eles não estão realmente na sala de aula, então realmente a escola deixou de ser escola, a escola é um evento social, é preocupante. (TDC).

As expressões dos professores nos levam a considerar que há uma clareza por parte dos docentes de que os estudantes não se interessam pelo conteúdo escolar e tampouco vislumbram sentido no cotidiano educacional. Os estudantes, por outro lado, tendem a valorizar a socialização proporcionada pela escola, bem como aspectos relacionados ao divertimento e descontração. Em diversas situações, expressaram, verbalmente, apreço pelos colegas, atribuindo-lhes termos aprazíveis: “são legais”, “massa”, “gosto de todos”, “não posso reclamar”.

Considerando as reflexões dos estudantes nesse ponto da análise, e retomando as reflexões anteriormente produzidas pelos professores, construímos o **sexto indicador da constituição da subjetividade social da escola: a dificuldade dos docentes em compreender as particularidades da vida dos estudantes, não reconhecendo e nem validando suas trajetórias individuais.**

Percebe-se, ainda, a partir das expressões discente e docente ora apresentadas, que há um **conflito entre estudantes e professores no que concerne ao sentido da vida escolar e às perspectivas de futuro que perpassam o cotidiano na escola, o que constitui um sétimo indicador da constituição da subjetividade social da instituição.**

Prosseguindo com a dinâmica conversacional com os estudantes de 6º ano, um adolescente considerado bastante indisciplinado pelos professores, e que participou apenas desse momento da pesquisa devido à transferência para outra instituição de ensino, expressou:

Estudante Daniel: Uma vez a professora me colocou pra fora da sala, porque eu não estava fazendo o dever direito. Aí eu saí, fiz tudo o que ela pediu, tudinho, e quando voltei ela disse que não tinha importância nenhuma, porque era pra fazer dentro da sala. (TDC).

Este episódio, bem como outras expressões dos professores – mencionadas anteriormente, tais como: “atingir os alunos”, “não consigo sensibilizar os meninos”, “os professores planejam certas coisas e os estudantes têm outra visão”, exprimem a tendência docente em desqualificar possibilidades de aprendizagem que fujam ao planejado, evidenciando o não reconhecimento da singularidade dos estudantes e da sua potencialidade de se tornarem sujeitos da própria aprendizagem.

Dessa maneira, construímos o **oitavo indicador da constituição da subjetividade social da escola: a crença da supremacia do professor enquanto detentor do conhecimento na execução dos processos de ensino-aprendizagem.**

Diante dos indicadores construídos, entendemos que: (1) a crença docente de que os professores são detentores do conhecimento, desconsiderando o papel ativo e potencialmente criativo dos discentes; (2) a crença em soluções prontas que possam melhorar o ambiente escolar e

o comportamento dos estudantes; (3) a dificuldade dos docentes em compreender as particularidades da vida destes alunos, não reconhecendo e nem validando suas trajetórias individuais e (4) a crença da supremacia do professor enquanto detentor do conhecimento na execução dos processos de ensino-aprendizagem, fundamenta **a segunda hipótese de constituição da subjetividade social da escola: a supremacia docente em relação aos processos de ensino-aprendizagem, atrelada a práticas pedagógicas que desconsideram a singularidade dos estudantes no aprender.**

O distanciamento acerca das perspectivas de futuro em relação ao processo de escolarização revela-se também na expressão da maioria dos estudantes, os quais revelaram trajetórias escolares marcadas por várias reprovações, levando-os à expectativa de participação no ENCEJA⁶, o que os possibilitaria avançar no curso da escolarização rumo à profissionalização.

A expressão dos estudantes, em entrevistas informais e diálogos livres com a pesquisadora, denota significado escolar atrelado à vida profissional, ao sustento material e independência financeira, fatores que não surgiram como reconhecimento da história de vida destes alunos por parte dos professores participantes da pesquisa.

Nesse sentido, percebe-se que a desconsideração dos professores em relação a importância que o trabalho e o sustento material possuem para esses estudantes corrobora dois indicadores anteriormente mencionados, a saber: (1) existe um claro embate quanto a as regras impostas pela instituição escolar e a não aceitação destas normas pelos estudantes e (2) persiste um conflito entre estudantes e discentes no que concerne ao sentido da vida escolar e às perspectivas de futuro que perpassam o cotidiano na escola, o que nos leva à **terceira hipótese da constituição da subjetividade social da instituição escolar: a dificuldade dos docentes em compreender as particularidades da vida destes estudantes, não reconhecendo e nem validando suas trajetórias individuais.**

Há que se dizer que as dinâmicas conversacionais e os diálogos informais com os estudantes possibilitaram a expressão do desejo que estes alunos têm de exercer uma profissão. As reflexões dos estudantes apontaram para o interesse em atuar como advogados, policiais, médicos e jogadores de futebol. Porém, ao serem questionados sobre como conseguiriam alcançar tais objetivos, demonstraram, no geral, alguma surpresa e dificuldade em elaborar um plano de ação que os levasse a concretizar esse intento.

Um dos participantes do 6º ano, Igor, participou apenas do segundo momento de pesquisa devido à transferência escolar, comentou sobre esta questão: “Eu não gosto de estudar, mas estudo.

⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/encceja>

E eu quero ser advogado. Minha mãe diz que para eu ser advogado tenho que estudar muito. Mas eu quero ser advogado para ganhar muito dinheiro”. (TDC).

Percebe-se, nesta reflexão, que o desejo pelo exercício da profissão não significa necessariamente reconhecimento pela atuação profissional ou pelo interesse em determinada dimensão do conhecimento. O significado da profissão se estabelece mediante a necessidade imediata e premente na vida do estudante: sustento material e independência financeira.

Nesse sentido, compreende-se que enquanto os professores entendem que o curso da escolarização sequencial do ensino fundamental torna-se necessário para posterior entrada no mercado de trabalho, os estudantes tendem a não ver sentido na trajetória escolar como predecessora da profissionalização.

Finalmente, retomamos os seguintes indicadores, a saber: a dificuldade dos docentes em compreender as particularidades da vida dos estudantes, não reconhecendo e nem validando suas trajetórias individuais e o conflito entre estudantes e docentes no que concerne ao sentido da vida escolar e às perspectivas de futuro que perpassam o cotidiano na escola, nos levam a construir a **quarta hipótese da constituição da subjetividade social da escola: a divergência de expectativas de futuro idealizada por professores e estudantes em relação à realidade cotidiana dos adolescentes.**

Processos de subjetividade individual dos estudantes

Nessa sessão, objetivamos caracterizar os processos e formações subjetivas individuais dos estudantes que participaram da pesquisa, considerando-os momentos auto-organizados em meio a fluxos de sentidos subjetivos que se fizeram presentes nas reflexões dos adolescentes.

Desse modo, ao caracterizar processos de constituição da subjetividade individual dos participantes, consideramos também a intrínseca relação desses estudantes com processos da subjetividade social da escola, os quais se configuram reciprocamente, articulando-se dialeticamente entre si, de maneira complexa e recursiva. Conforme esclarecem González Rey e Mitjás Martínez (2017a), entender processos de produção da subjetividade, implica em compreendê-la simultaneamente como:

Qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais representando-os não como dois fenômenos diferentes que mantêm relações de externalidade e determinação de um sobre o outro, mas como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro (p. 53).

A constituição da subjetividade individual de Bruno

Um percurso patologizado

Bruno tem 12 anos de idade e cursa o 6º ano pela segunda vez na escola em que este estudo foi realizado. De acordo com informações da orientadora educacional e dos professores que o indicaram para participar da pesquisa, Bruno é um adolescente que apresenta dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e uma série de questões disciplinares que incluem agressões físicas e verbais contra colegas e desrespeito verbal para com os professores, agitação em sala de aula e recusa em realizar as atividades propostas.

O adolescente não tem contato com a mãe biológica a contar dos primeiros dias de vida, convivendo atualmente com mais quatro irmãos, a mãe adotiva e o pai biológico, o qual atravessa um período de afastamento do ambiente doméstico há alguns anos para tratamento de saúde. A orientadora educacional conta que Bruno vive com uma tia paterna desde o seu nascimento, a quem se refere como mãe, tornando-se sua responsável legal, desde então.

Em virtude das reiteradas queixas indisciplinadas e dos inúmeros atendimentos realizados pelo SOE junto ao adolescente, Bruno foi indicado para participar do nosso estudo. A responsável pelo estudante acatou as informações prestadas pelo TCLE (Anexo C) e após o encontro inicial com todos os participantes convidados, no qual foram explicitados objetivos da pesquisa, cronograma de encontros previstos e confirmação do interesse dos jovens em participar do estudo, Bruno também se voluntariou a participar do estudo, quando assinou o termo de assentimento (Anexo D).

A fim de melhor entender o percurso acadêmico e a trajetória de vida do estudante até o momento, procedemos à pesquisa documental de sua história escolar por meio da leitura do relatório elaborado por uma EEAA⁷ em 2016, relatório médico de 2018 anexado à pasta do estudante e análise dos livros de ocorrências disponibilizados pela escola, pertinentes aos anos de 2017 e 2018.

De acordo com a orientadora educacional, antes de adentrar os anos finais do ensino fundamental, o jovem foi avaliado por uma EEAA quando frequentava o 5º ano em outra escola pública. Esse relatório integra a documentação oficial do estudante e o acompanha mesmo quando transferido para outra instituição da rede. Conforme dito anteriormente neste trabalho, as informações do relatório são acessíveis não apenas à orientadora, mas também aos docentes que

⁷ Equipes de apoio à aprendizagem, formadas por psicólogo e pedagogo, cujo apoio técnico-pedagógico visa realizar, dentre outras atividades, avaliações psicopedagógicas de estudantes com dificuldades de aprendizagem na rede pública de ensino (GDF, 2010).

buscam por estas informações, na tentativa de melhor adequar propostas pedagógicas às necessidades do estudante.

O relatório psicopedagógico em questão indica que Bruno já possuía diagnóstico de TDAH, quando foi encaminhado para a EEAA e que, por este motivo, a avaliação se fazia necessária, com vista a promover adequações curriculares pertinentes ao seu caso.

O relatório informa que no instante da entrevista com os profissionais da EEAA, a mãe adotiva caracterizou Bruno como: lento, cruel, desatento, participativo, esperto, inseguro, ríspido, sociável, descuidado, renunciador, crítico, teimoso, mandão, distraído, indiferente, interessado, inquieto, vaidoso e agressivo, levando-nos a reconhecer aspectos contraditórios acerca da representação construída pela responsável a respeito do estudante.

A professora regente, responsável pelo encaminhamento escolar de Bruno para avaliação à época, o avaliou como participativo nas aulas, embora denotasse dificuldades e defasagens pedagógicas na disciplina de português, com melhor desempenho nas habilidades matemáticas e “compreensão regular de alguns conceitos referentes às disciplinas de história, geografia e ciências”. (Trecho do relatório psicopedagógico - TRP).

Embora a expressão da professora tenha indicado que Bruno apresentava avanço no desempenho da leitura e compreensão de textos, com melhor rendimento na oralidade do que em avaliações escritas, suas falhas eram relacionadas especialmente ao esquecimento de material e a não realização de tarefas propostas. De acordo com a professora, demonstrava dificuldade de relacionamento e interação com colegas, apresentando atitudes consideradas violentas como xingamentos, agressões e gestos obscenos, o que foi considerado, à época, como “tentando chamar a atenção para si”. (TRP).

Em conclusão, o relatório sugeriu que, em virtude do diagnóstico de TDAH, o aluno frequentasse classe comum inclusiva com número reduzido de estudantes e que deveria “permanecer nos acompanhamentos regulares com neurologista, frequentar aulas de reforço e praticar atividades físicas” (TRP), sendo que, naquele momento, não se tornava necessário proceder à adequações curriculares específicas.

A recomendação para frequentar classe diferenciada com menor número de alunos não se realizou, haja vista as dificuldades de ordem administrativa e financeira da rede pública de ensino, conforme mencionado pela orientadora educacional em diálogo informal com a pesquisadora.

De toda forma, a perspectiva de que o estudante fosse atendido junto a especialistas extraescolares nos remete a pesquisas anteriores sobre o tema da indisciplina escolar, nas quais se destaca o papel de profissionais como médicos, psicólogos e outros peritos na tentativa de solucionar o problema da indisciplina pelo viés da intervenção individual do estudante (Cutrim 2015; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009).

Além do relatório elaborado pela EEAA, também analisamos as informações do relatório médico elaborado em 2018 pelo neurologista que acompanha o estudante já há alguns anos. Neste documento, o clínico confirmou o diagnóstico de TDAH, anteriormente atestado, e incluiu uma nova condição para Bruno: portador de transtorno opositor desafiante⁸. Ainda de acordo com o relatório médico, “tais sintomas das descritas patologias (TDAH e TOD) podem levar o paciente a alterações na aprendizagem. A fim de que o mesmo melhore nas questões pedagógicas está em uso de Neuleptil e Ritalina”. (Relatório médico – RM).

Em uma breve pesquisa na página eletrônica da Agência Nacional de Segurança Sanitária – ANVISA, encontramos as seguintes informações sobre os medicamentos prescritos: a substância periciazina (cujo nome comercial é Neuleptil) é considerada antipsicótica para controle de agressividade e impulsividade, que segundo a bula atua em: “distúrbios do caráter e do comportamento, (...), negativismo, desinteresse, indiferença, (...), impulsividade, oposição, hostilidade, irritabilidade, agressividade, reações de frustração, (...) e desajustamentos” (conforme bula disponível em <http://www.anvisa.gov.br>).

Já a Ritalina, nome comercial da substância conhecida como cloridrato de metilfenidato, é um estimulante do sistema nervoso central, que segundo a bula: “age melhorando as atividades de certas partes do cérebro que são pouco ativas, melhora a atenção e a concentração, além de reduzir comportamento impulsivo”, conforme informações disponíveis em <http://www.anvisa.gov.br>. Curiosamente, a bula ressalta que “usualmente” o tratamento para TDAH inclui outras terapias (não medicamentosas), tais como psicoterapia, acompanhamento educacional e social.

A problematização se faz importante em virtude da crescente demanda por atendimento clínico para questões pedagógicas relacionadas a comportamento e aprendizagem, cujos diagnósticos e tratamentos têm ocasionado consumo exacerbado de medicamentos psicotrópicos (Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009; Signor, Berberian & Santana, 2017), levando ao processo de patologização do comportamento considerado inadequado na escola.

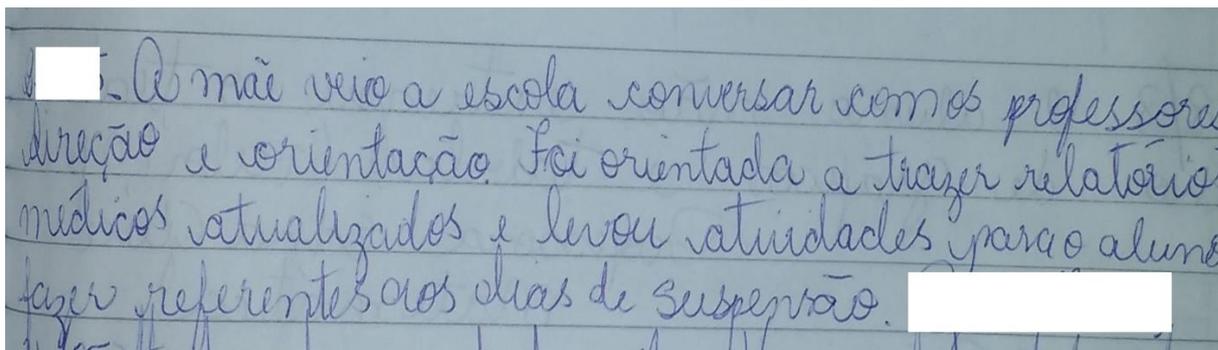
A lógica da medicalização dos processos educacionais considera passível de intervenção medicamentosa os problemas que são de ordem escolar e pedagógica. Trata-se da tentativa de normatizar questões sociais e cotidianas exclusivamente pelo conhecimento biomédico, sem contextualizá-las a outros aspectos da vida do estudante (Conrad, 2007; Leonardo & Suzuki, 2016; Vicentim, 2010).

⁸ De acordo com o DSM-5, trata-se de uma condição em que os indivíduos podem resistir a tarefas profissionais ou escolares em que a autodeterminação seja requerida, devido à resistência em conformar-se às exigências dos outros. O comportamento se caracteriza por atitudes negativas, hostis e desafiadoras. Pode ocorrer em comorbidade com o TDAH (APA, 2014).

Nesse sentido, o modelo biomédico da educação antevê a possibilidade de intervir sobre o estudante e suas dificuldades, mesmo que nada saiba sobre o cotidiano escolar, destituindo a escola do seu papel pedagógico quanto ao manejo do comportamento indisciplinar.

Dito isso, cabe ressaltar que, desde a avaliação realizada pela EEAA em 2016, Bruno permanece em atendimento com neurologista, faz uso da medicação prescrita e acompanhamento psicoterapêutico semanal. Em diálogo com a pesquisadora, a orientadora educacional expressou que, mesmo com as intervenções clínicas e o uso da medicação, Bruno não apresentou melhora no comportamento ou no desempenho acadêmico desde que iniciou os estudos na instituição escolar.

Em uma nota registrada no livro de ocorrências de 2018 (Figura 2), uma professora solicita que os relatórios médicos sejam entregues pela família à escola, sinalizando que o diagnóstico ganha força na instituição como possível justificativa dos comportamentos inadequados, passível de tratamento clínico como prerrogativa de melhora.



A mãe veio a escola conversar com os professores direção e orientação. Foi orientada a trazer relatórios médicos atualizados e levou atividades para o aluno fazer referentes aos dias de suspensão.

Figura 2: Nota constante no livro de ocorrências de 2018 sobre o estudante Bruno.

As informações produzidas nos permitem refletir acerca das expectativas que são criadas no contexto escolar no que se refere a soluções externas à escola para questões essencialmente pedagógicas ou concernentes à vida escolar. Esta dinâmica nos possibilita corroborar o quarto indicador da constituição da subjetividade social da escola, elencado anteriormente. **A credibilidade em soluções prontas que possam melhorar o ambiente escolar e possibilitar a melhora do comportamento dos estudantes.**

A partir da pesquisa dos registros de atos indisciplinares de Bruno, constantes nos livros de ocorrências dos anos de 2017 e 2018, averiguamos que os apontamentos se referem, na maioria dos casos, a esquecimentos frequentes do material escolar, apresentação incompleta de atividades escolares, atrasos após o intervalo e reiteradas agressões físicas e verbais com colegas, sendo estes últimos punidos com suspensões. Em muitas páginas dos livros em que o aluno foi mencionado, foram realizadas anotações referentes a saídas antecipadas da escola para realização de consultas,

as quais, de acordo com a orientadora educacional, referiam-se ao acompanhamento neurológico e psicoterapêutico de Bruno.

A indisciplina na escola

O primeiro encontro com Bruno ocorreu junto aos demais estudantes convidados a participar da pesquisa, quando os objetivos do estudo foram inicialmente expostos e os jovens confirmaram o interesse em participar das reuniões programadas. O adolescente estava muito inquieto e agitado, levantava-se da cadeira muitas vezes e, na maior parte do tempo parecia não ouvir as informações da pesquisadora, sempre tentando contato com outros colegas por meio de brincadeiras e toques físicos. Apesar da aparente falta de concentração, ao perguntar se todos ali, de fato, gostariam de participar da pesquisa, Bruno foi o primeiro a levantar a mão e a reafirmar seu interesse. Não apenas nesse, mas também nos demais encontros, demonstrou bom humor, alegria, atitude descontraída e despreocupada, destacando-se por ser o estudante que mais provocava os colegas com chacotas e brincadeiras (muitas delas inadequadas, com uso de xingamentos e deboche).

Quando perguntado por que acreditava ter sido convidado a participar da pesquisa, disse, agitado e rindo, que “gostava de brincar e de xingar os colegas”, mas que isso “não era algo tão importante assim”. (TDC).

Nesse primeiro contato, Bruno parece considerar que seu comportamento jocoso se relaciona a atitudes consideradas indisciplinadas pela escola, sinalizando compreender que seu jeito brincalhão de ser é mal interpretado pelos colegas e professores.

O reconhecimento de si mesmo como um adolescente brincalhão, autêntico e mal compreendido pelos demais evidenciou-se nas expressões decorrentes do diálogo estabelecido com a pesquisadora no encontro individual com o estudante:

Pesquisadora: Dá uma olhada nesses personagens aqui... você conhece a maioria, né? Escolhe um desses personagens que você acha que tem a ver com você de alguma forma.

Bruno: Deadpool.⁹

P: O que você acha que tem de parecido com ele?

B: Ah, sei lá, tia, só o Deadpool mesmo.

P: Ah, mas fala alguma coisa que tem a ver contigo.

⁹ Personagem fictício da editora norte-americana Marvel, o que atua geralmente como anti-herói, marcado por ser falastrão, de humor ácido e violento, bem como possuir um fator de cura que o faz sobreviver os piores ferimentos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Deadpool>

B: Ah, ele xinga, usa umas roupas estranhas, é todo diferente.

P: E o que não tem nada a ver com você?

B: A beleza.

P: Ué, mas você viu no filme que ele teve uma queimadura que acabou com a beleza dele?

B: Eu vi no filme, quando ele tirou a máscara ele tava com o rosto todo estranho.

P: Pois é, ele era muito bonito, mas aí depois de um incêndio parece que ele teve o rosto queimado, daí ele usa essa máscara.

B: É mesmo.

P: E você xinga muito, igual o Deadpoll?

B: Ah, não... assim, só na escola.

P: Mas por que só na escola?

B: Sei lá, eu gosto de brincar...

P: Brincar como?

B: Sei lá, tia, não sei explicar.

(TDC).

Bruno fala pouco sobre si mesmo e sobre seus sentimentos, preferindo os fatos corriqueiros do cotidiano escolar às próprias vivências pessoais em sua verbalização. Em nosso encontro particular, Bruno demonstrou timidez e preferiu não se alongar nas reflexões propostas, o que foi prontamente percebido pela pesquisadora por meio de sua postura corporal - olhos baixos e agitação motora, além do evidente desconforto ao falar. Diante disso, a pesquisadora mudou o foco do assunto tratado, buscando manter o diálogo e a aproximação com o participante, respeitando sua individualidade.

Embora o estudante perceba que os xingamentos a colegas e professores sejam uma queixa recorrente a respeito das suas atitudes na escola, é possível que seu comportamento verbal – ainda que agressivo, sinalize um anseio velado a respeito da sua necessidade de interação social. Em atividade de completar frases, Bruno expressou contradição a respeito do ato de xingar e de desejar ser querido pelos colegas, nos sinalizando interesse pelo contato interpessoal e necessidade de ser reconhecido pelos demais, ainda que não o faça explicitamente no dia-a-dia:

Frase 2: Fico muito irritado quando: “me apelidam.”

Frase 5: Acho que minha escola: “é chata.”

Frase 7: Alguns alunos: “são chatos.”

Frase 12: Aula de matemática: “é legal.”

Frase 21: Eu me acho: “legal.”

Frase 30: Me sinto: “legal. ”

Frase 31: Dizem que: “sou uma pessoa legal. ”

Frase 36: Quero: “ser legal. ”

Frase 37: Pode ser: “que eu seja legal. ”

(Complemento de frases).

A análise dos registros constantes nos livros de ocorrência ressalta que grande parte das queixas indisciplinadas de Bruno se refere a brincadeiras consideradas inadequadas em sala de aula (Figuras 3 e 4), reforçando a ideia de que o estudante anseia pelo contato interpessoal, embora não o faça de maneira favorável à convivência entre pares, incorrendo em desconforto nas relações professor-aluno e aluno-aluno.

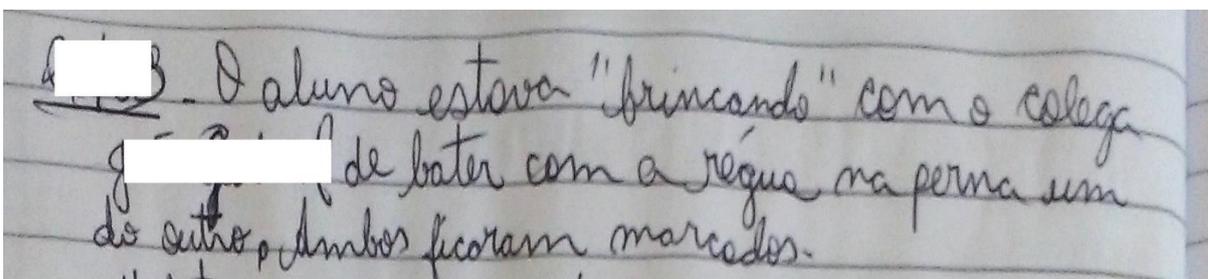


Figura 3: Registro 1 de ocorrência indisciplinar de Bruno em 2017.

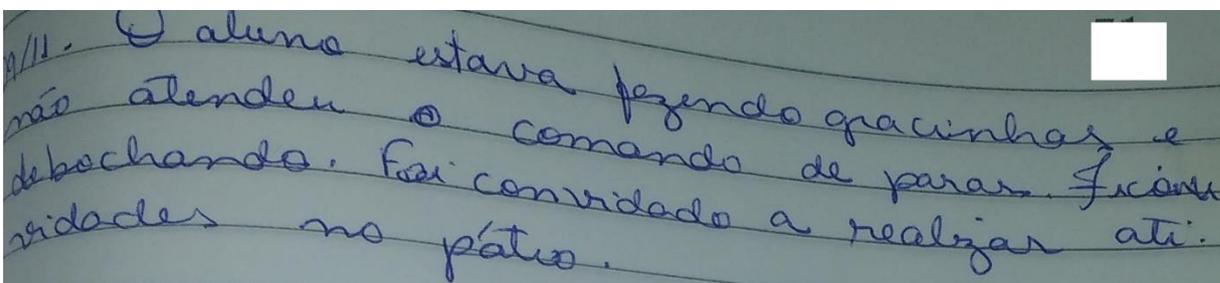


Figura 4: Registro 2 de ocorrência indisciplinar de Bruno em 2017.

Diante das informações construídas até o momento, entendemos que o estudante aprecia o contato com as pessoas e anseia pela socialização no ambiente escolar, embora, nem sempre, consiga manter relações harmônicas entre pares e com os professores, levando-o a ser considerado um estudante indisciplinado, debochado e afrontador. Para Bruno, a escola parece se constituir mais como espaço de convivência social do que necessariamente de aprimoramento intelectual.

Assim, consideramos que **a valorização do divertimento e da socialização, bem como a necessidade de sentir-se reconhecido pelo jeito espontâneo de ser, constituem indicadores de**

processos e formações subjetivas que expressam como a escola está configurada subjetivamente para Bruno.

No primeiro encontro individual com o estudante, também conversamos sobre as ocorrências de indisciplina registradas em virtude do seu comportamento. Sobre isso, Bruno relata que muitas vezes não consegue controlar os próprios impulsos, atribuindo ao diagnóstico de TDAH suas dificuldades escolares e de comportamento:

Pesquisadora: Mas me conta, como tem sido aqui na escola, tem muita ocorrência nos livros do ano passado?

(Bruno acenou afirmativamente com a cabeça, olhando para baixo.)

P: Algumas, muitas?

B: O livro tá cheio.

P: E esse ano?

B: Tá começando.

P: Eita, e aí? Como você acha que vai ser?

B: Quero diminuir.

P: Mas você já tem um plano?

B: Ah, sei lá, tia. Difícil. Eu tomo até remédio.

P: Como é isso?

B: Direto eu vou no médico, mas eu tenho transtorno. Por isso que eu não consigo parar e nem estudar.

P: Parar com o que?

B: Parar de bagunçar, ué. Tem hora que eu tento, mas não consigo.

P: E isso te prejudica muito?

B: Arram.

(TDC).

Embora o estudante tenha demonstrado alguma timidez e retraimento ao verbalizar sobre suas vivências e sentimentos, suas reflexões evidenciam desconforto acerca do próprio comportamento indisciplinado, o qual atribui – em parte, ao diagnóstico médico. Nesse sentido, não apenas se sente mal compreendido pelos demais por não conseguir controlar os próprios impulsos, como também transparece dificuldades de aprendizado escolar associados – de acordo com sua percepção, ao TDAH.

Em atividade de completar frases, demonstrou pouca motivação para com as tarefas escolares, transparecendo dificuldade em lidar com a complexidade da atividade escolar em si, e, ao mesmo tempo, anseio em corresponder às expectativas de comportamentos desejáveis na escola.

Frase 11: Prefiro: “jogar futebol.”

Frase 13: Meus professores: “alguns são chatos.”

Frase 14: Um grande desejo: “nunca bagunçar.”

Frase 16: Um dia: “quero entrar em uma escolinha de futebol.”

Frase 17: Acho muito difícil: “estudar.”

Frase 22: Tenho dificuldade: “em estudar.”

Frase 23: Não me sinto bem: “quando alguém me xinga.”

Frase 27: Me sinto mal: “se me xingam.”

Frase 38: Meus estudos: “são mais ou menos.”

(Complemento de frases).

Levando em consideração, portanto, as expressões do estudante no processo de construção das informações, entendemos que **a desmotivação acerca das atividades acadêmicas, corroborada por dificuldades de aprendizagem e o anseio de ser bem quisto na escola, apesar da inabilidade em estabelecer relações amistosas nesse contexto, constituem indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como a indisciplina está configurada subjetivamente para Bruno.**

Diante dos indicadores da existência de sentidos subjetivos que expressam a valorização do divertimento e da socialização, a necessidade de sentir-se reconhecido pelo jeito espontâneo de ser e o anseio de ser bem quisto na escola apesar da inabilidade em estabelecer relações amistosas nesse contexto, reconhecemos **a primeira hipótese da constituição da subjetividade de Bruno. Persiste um impasse vivenciado pelo estudante quanto à tentativa de controle dos impulsos e as expectativas que almeja cumprir a respeito do seu comportamento na escola.**

Além disso, entendemos que a valorização do divertimento e da socialização e a desmotivação acerca das atividades acadêmicas, corroborada por dificuldades de aprendizagem, são indicadores da existência de sentidos subjetivos da **segunda hipótese da constituição da subjetividade de Bruno. A manifestação de comportamentos indisciplinados expressa o desejo do estudante de pertencer à escola enquanto possível espaço de expressão de prazer e alegria, bem como de reconhecimento da sua singularidade acadêmica e pessoal.**

Aprendizagem, sonhos e perspectiva de futuro

Bruno apresentou comportamento mais extrovertido e comunicativo em atividades realizadas em grupo. Durante os encontros individuais com a pesquisadora, falou pouco sobre si mesmo e sobre suas vivências pessoais em casa e na escola, porém, conforme explicitam González Rey e Mitjás Martínez (2017b), as produções subjetivas do indivíduo integram processos vividos nem sempre acessíveis ao nível consciente do participante. Desta forma, as produções subjetivas não se restringem à situação concreta observável pelo pesquisador e nem mesmo estão restritas à expressão falada ou escrita do participante.

Em relação à convivência familiar, Bruno não relatou fatos e nem verbalizou sentimentos associados aos genitores e à mãe adotiva. Embora seja de conhecimento dos professores e da orientadora educacional sua história de vida – explicitada não apenas no relatório psicopedagógico, mas também em registros institucionais como o livro de ocorrências e atas de reuniões, o estudante não se expressou acerca da relação com os seus responsáveis, mencionando apenas a relação com o irmão mais velho de forma mais relevante nas dinâmicas conversacionais. Em diálogo com a pesquisadora, expressou: “O que mais gosto de fazer em casa é jogar futebol com meu irmão”. Em outra ocasião mencionou: “Eu me dou bem mesmo é com o Carlos¹⁰. Quando não estou com ele, prefiro jogar *videogame*”. (TDC).

Assim, entendemos que **a fonte de satisfação afetiva e relacional na família provém da relação carinhosa e próxima com o irmão mais velho, indicando processos e formações subjetivas que expressam como a família está configurada subjetivamente para Bruno.**

Quando levado a refletir sobre a escola e suas perspectivas de futuro, Bruno escreveu: “A escola é tudo de ruim e tudo de bom”. Posteriormente, em diálogo com a pesquisadora, expressou desânimo frente às atividades escolares, não lhes atribuindo significado ao vislumbrar possibilidades de atuação profissional no futuro:

Pesquisadora: O que a escola tem de bom e de ruim pra você?

Bruno: De bom mesmo só o recreio e a comida.

P: Só isso?

B: Ah, alguns amigos que tenho aqui. E uns professores.

P: E de ruim?

B: Só venho porque não tem jeito.

P: Se fosse pela sua vontade nem viria, então?

¹⁰ Nome fictício, a fim de preservar o sigilo da identidade do participante.

(Bruno acenou negativamente com a cabeça, olhando para baixo.)

P: E o que você acha que vai ser quando sair da escola, assim, de profissão?

B: Policial. Igual meu irmão.

P: Que legal!

B: Ele passou em seis concursos. Três anos estudando. Ele fez vários concursos de polícia. Hoje ele é oficial.

P: Que legal! Então, por causa dele, pela influência dele, você também quer ser policial.

B: É.

P: Entendi. E pra você ser policial que nem ele, você vai ter que estudar, né? Tem concurso, prova física...

B: Aí eu estudo com meu irmão. Todo dia ele estuda. E ele ainda dá aula.

P: Nossa, aí é esforçado, hein?

B: Não sei.

(TDC).

Embora Bruno não tenha prolongado o diálogo com a pesquisadora a respeito da questão profissional, sua expressão, até aqui, indica não relacionar o ensino formal à possibilidade de se tornar policial no futuro, considerando que, quando for chegada a hora de prestar concurso público, poderá estudar junto ao irmão, a quem atribui experiência e confiança para ajudá-lo nesse propósito.

Percebemos que Bruno denota reconhecimento e respeito para com o irmão, cuja relação de amizade lhe inspira a segurança necessária para empreender seus estudos no futuro. Assim, consideramos que **o estabelecimento de relações respeitadas e afetivas são potencializadoras de processos de motivação para a aprendizagem, o que constitui indicador de processos e formações subjetivas que expressam como processos de aprendizagem estão configurados subjetivamente para Bruno.**

A desmotivação para com a rotina acadêmica e a percepção de que os conteúdos escolares não se relacionam às suas expectativas de formação profissional corroboram o sétimo indicador da constituição da subjetividade social da escola, anteriormente mencionado, explicitando a existência de **conflito entre estudantes e discentes no que concerne ao sentido da vida escolar e às perspectivas de futuro que perpassam o cotidiano na escola.**

Dito isso, consideramos que **a ausência de significado percebido pelo estudante na rotina escolar, mediante o anseio pelo exercício de uma profissão no futuro, indica processos e formações subjetivas que expressam como a perspectiva de futuro está configurada subjetivamente para Bruno.**

Diante dos indicadores da existência de sentidos subjetivos que expressam a valorização do divertimento e da socialização e o estabelecimento de relações respeitadas e afetivas como precursoras de processos de ensino-aprendizagem, reconhecemos **a terceira hipótese da constituição da subjetividade de Bruno. O reconhecimento de ambientes descontraídos e prazerosos, bem como de relações cordiais como potenciais fatores de motivação para a aprendizagem.**

Além disso, compreendemos que a valorização do divertimento e da socialização, a desmotivação acerca das atividades acadêmicas, corroborada por dificuldades de aprendizagem e a ausência de significado percebido pelo estudante na rotina escolar, mediante o anseio pelo exercício de uma profissão no futuro, embasam a quarta hipótese da constituição da subjetividade de Bruno. **A percepção de convenções escolares enfadonhas contribui para a sensação de não pertencimento à escola, levando ao desinteresse pela rotina educacional que não considera os interesses e particularidades do estudante no processo da aprendizagem.**

A constituição da subjetividade individual de Marcelo

A marca do determinismo social

Marcelo tem 11 anos de idade e cursa o 6º ano pela primeira vez na instituição educacional em que a pesquisa foi realizada. Não possui histórico de reprovações e sua trajetória escolar tem sido percorrida, desde o início, em escolas da rede pública de ensino. Embora o estudante apresente, de acordo com os professores e orientadora educacional, muitas dificuldades de aprendizagem escolar, comportamento agitado e desinteressado em sala de aula, bem como reiteradas queixas indisciplinadas, Marcelo nunca foi encaminhado para avaliação psicopedagógica com as EEAs, nem mesmo quando frequentou as séries iniciais do ensino fundamental.

Marcelo é órfão de mãe e atualmente mora com o pai, avó e tio paternos na mesma casa. A família reside próximo à escola e, em geral, o estudante faz o percurso casa-escola sozinho, sendo seus responsáveis pouco presentes na instituição escolar, conforme percepção da orientadora educacional.

Em diálogo com a pesquisadora, a orientadora relatou que, quando não há avaliação psicopedagógica, relatórios médicos ou quaisquer outros documentos que possam descrever o perfil do estudante, costuma-se trocar informações com orientadores que já atenderam o aluno em escolas anteriores, a fim de conhecer o histórico comportamental e escolar do jovem, bem como possibilitar adequações pertinentes a cada caso. Especialmente sobre Marcelo, expressou a orientadora educacional:

A colega da 89¹¹ já falou que o pai dele é depressivo. Viúvo e depressivo. Essa colega sempre senta comigo no início do ano pra passar um resuminho dos alunos, aí eu disse pra ela “poxa, mas você não passou nada do Marcelo, tá aqui tocando o terror na sala” (...). Foi aí que ela me contou que ele era órfão, filho de pai depressivo e que teve um episódio de um sumiço de um celular de uma professora, parece que foi o aluno (Marcelo). Então, tem esse histórico aí também. Ele nega, mas eu já vi em relatório que ele mexe no material dos colegas. (TDC).

Antes mesmo de conhecer Marcelo pessoalmente, fomos a ele apresentados a partir das concepções construídas na instituição escolar, que, ao serem partilhadas e reverberadas pelos docentes e demais membros escolares, demarcam expressões subjetivas, resultantes de processos de significação e sentido (González Rey, 2005) que constituem a vida social naquele cenário, desenhando espaços sociais em que os indivíduos se relacionam e se desenvolvem.

O perfil de Marcelo vem sendo construído, na dinâmica organizacional da escola, a partir do compartilhamento de crenças construídas sobre um possível desajuste familiar, causado tanto pela falta da figura materna - em decorrência de falecimento, como pela ausência paterna em virtude do quadro de depressão. Além disso, configuram-se suspeitas de que seu comportamento esteja relacionado a episódios de furto na escola, embora nenhuma evidência tenha sido comprovada.

Assim, ao considerar a constituição da subjetividade individual de Marcelo, não podemos nos desvincular da subjetividade social produzida na escola, considerando o caráter simultâneo das constituições individual e social, na complexa integração entre indivíduos e espaço social (Campolina, 2012).

Logo no início da pesquisa, em dinâmica conversacional com os docentes, uma professora demonstrou preocupação acerca do comportamento de Marcelo na escola, relacionando-o à possibilidade de tráfico de drogas.

Professora: É possível que o aluno esteja sendo aliciado, sei lá. Ele fala horrores em sala de aula que apronta muito e eu sei que ele mora com um homem além da avó. Não sei se é só o pai (que ele mora).

¹¹ Nome fictício da escola anterior em que estudou o estudante, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Orientadora: Ele está sempre com o aquele casaco de capuz, vai ao banheiro, demora muito.

Pesquisadora: Mas já encontraram algum indício, ou é só suspeita?

Orientadora: Nunca encontramos nada, mas não sei, né... tudo a gente julga. (TDC).

Novamente, percebemos que crenças fatalistas acerca do comportamento do estudante, pautadas pela condição socioeconômica e familiar do adolescente, refletem-se nas falas dos atores da instituição escolar. Ainda que não existam evidências sobre atos infracionais atribuídos a Marcelo, recai sobre ele a suspeita de que esteja sendo aliciado no tráfico de drogas, o que é justificado, pela discente e orientadora, pelo uso de capuz e idas frequentes ao banheiro, além do vislumbre de que pessoas mal-intencionadas estejam transitando o ambiente doméstico, uma vez que Marcelo não parece contar, na percepção dos docentes, com assistência parental adequada.

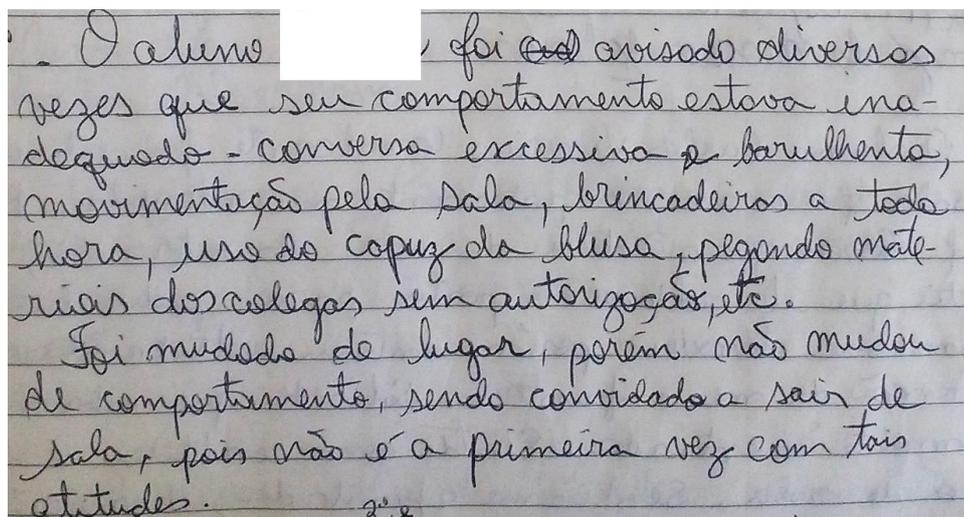
A tendência a responsabilizar o estudante pelo fracasso escolar, considerando a indisciplina uma consequência intimamente relacionada à sua condição socioeconômica ou familiar, tem sido perpetuada no imaginário escolar. Persistem crenças deterministas de que comportamentos indisciplinados se devem ao tráfico de drogas, acesso a armas, ausência de vínculo familiar, desobediência a figuras de autoridade, dentre outros pontos de vista que tendem a culpabilizar basicamente o estudante e suas famílias pelo fracasso na escola e na socialização, conforme mencionado por diversos autores (Casadore & Hashimoto, 2012; Cutrim, 2015; Machado, 2017; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012).

Nesta perspectiva, as reflexões presentes na dinâmica conversacional anteriormente mencionada, bem como as demais expressões da orientadora no início desta análise, nos levam a retomar o primeiro e o segundo indicadores da constituição subjetiva social da escola: **(1) a crença pessoal dos docentes de que dificuldades socioeconômicas, valores morais deficitários e a falta de uma estrutura considerada por eles como convencional na formação das famílias vinculasse a comportamentos hostis dos estudantes e (2) a crença dos docentes de que trajetórias da vida pessoal dos estudantes são deterministas para a indisciplina e o insucesso escolar.**

As queixas indisciplinadas constantes no livro de ocorrência de 2018 e o histórico informal da trajetória escolar do estudante nas escolas em que estudou anteriormente, levaram a equipe diretiva e os docentes a indicarem Marcelo para participar da pesquisa. Após assinatura do TCLE (Anexo C) pelo responsável, bem como assinatura do termo de assentimento (Anexo D) pelo estudante, iniciamos o processo de investigação acerca do percurso pessoal e escolar do jovem até o momento. Para tanto, também procedemos à análise do livro de ocorrência de 2018 e realizamos

dinâmicas conversacionais com a orientadora educacional sobre as vivências de Marcelo no contexto escolar.

De acordo com os registros de queixas indisciplinadas em 2018, as reclamações acerca do comportamento de Marcelo descrevem desentendimentos entre colegas, não realização de atividades propostas em sala de aula, atrasos constantes após o intervalo, desrespeito a professores e colegas, não obediência ao comando de permanecer sentado, além de conversas excessivas e brincadeiras inadequadas no contexto escolar. A figura 5 ilustra uma situação em que Marcelo foi advertido por seu comportamento.



O aluno [redacted] foi ~~ao~~ avisado diversas vezes que seu comportamento estava inadequado - conversa excessiva e barulhenta, movimentação pela sala, brincadeiras a toda hora, uso do copo da blusa, pegando materiais dos colegas sem autorização, etc. Foi mudado de lugar, porém não mudou de comportamento, sendo convidado a sair de sala, pois não é a primeira vez com tais atitudes.

Figura 5: Registro de ocorrência indisciplinar de Marcelo em 2018.

Marcelo tem sido convidado a sair de sala reiteradas vezes, devido ao seu comportamento indisciplinado, conforme indicam os registros do livro de ocorrência. O desconforto dos docentes tem sido frequente, levando a instituição escolar a recorrer a instâncias externas à escola, conforme expressou a orientadora educacional em diálogo com a pesquisadora.

Eu disse pra ele (pai de Marcelo) que ele tinha que vir mais vezes à escola, porque senão, além da escola, ele iria também pro Conselho Tutelar, porque com esse comportamento do filho dele aí... se não mudar o comportamento, vai ser encaminhado ao Conselho Tutelar. (TDC).

Consideramos que a relação de Marcelo com os docentes tem se tornado cada vez mais conflituosa e desarmônica, levando a escola a buscar possibilidades de manejo do comportamento inadequado do estudante que extrapolam os muros da escola, evidenciando tanto **um claro embate**

quanto às regras impostas pela instituição escolar e a não aceitação destas normas pelos estudantes, como a credibilidade em soluções prontas que possam melhorar o ambiente escolar e o comportamento dos estudantes, o que nos faz retomar o quarto e o sexto indicadores da constituição da subjetividade social da escola.

A indisciplina na escola

O contato inicial com Marcelo ocorreu no primeiro encontro coletivo com os demais participantes da pesquisa, quando foram explicitados os objetivos do estudo aos jovens, que confirmaram a intenção em participar das reuniões subsequentes.

Marcelo se destacou por ser o adolescente mais agitado e falante do grupo, conversava muito e demonstrava não prestar atenção às informações que eram fornecidas pela pesquisadora. Extremamente inquieto, não realizava as atividades propostas e até mesmo atrapalhava os demais participantes em suas tarefas.

Ao ser provocado a expressar sua opinião sobre o motivo de ter sido convidado a participar da pesquisa, o estudante verbalizou, de forma descontraída e despreocupada, que estava ali por ser muito bagunceiro e que costumava conversar muito em sala de aula. O reconhecimento do próprio comportamento como inadequado para a instituição escolar foi evidenciado no diálogo com a pesquisadora em encontro individual.

Pesquisadora: Aqui na escola você já levou advertência por qual motivo?

(Marcelo ficou em silêncio por alguns segundos.)

M: Sair da sala? (Respondeu, hesitante.)

P: Foi mesmo?

M: Arram. E bagunça, né... é o motivo que eu tô aqui, né... (referindo-se à participação na pesquisa).

P: Ah, não necessariamente...

M: Mas é isso mesmo, bagunça e conversa.

P: Então esse é o problema?

M: É, mais bagunça e conversar, é o meu problema. (Respondeu, sorrindo.)

(TDC)

Durante toda essa conversa, o estudante demonstrou tranquilidade ao se referir ao próprio comportamento indisciplinado na escola. Mesmo quando atribui ao excesso de brincadeira e às conversas paralelas o motivo do seu problema na escola, não transparece perturbação ao falar sobre

isso. A postura relaxada na cadeira e a fisionomia sorridente nos leva à percepção de que Marcelo não se aflige com a questão da indisciplina, mas que percebe nela alguma fonte de satisfação.

Marcelo fala sobre si mesmo de maneira sossegada, demonstrando estar consciente das atitudes que impulsionam a sua indisciplina no contexto escolar. O estudante entende que a bagunça e a conversa excessiva são os aspectos mais inadequados do seu comportamento, embora sua postura no encontro individual tenha apontado sinais de orgulho acerca do comportamento indisciplinado, como uma identidade que o define. Em atividade de completar frases, o estudante reafirma a compreensão de si mesmo como um estudante provocador e baderneiro.

Frase 1: Eu sou: “bagunceiro.”

Frase 2: Fico muito irritado quando: “vou para a Direção.”

Frase 8: Acho muita graça: “do palhaço.”

Frase 9: Meus professores: “são chatos.”

Frase 16: Um dia: “vou bagunçar.”

Frase 31: Dizem: “que sou bagunceiro.”

Frase 32: Faço muito: “bagunça.”

Frase 33: Tenho facilidade: “em bagunça.”

Frase 35: Sala de aula: “chata.”

(Complemento de frases).

O reconhecimento de si mesmo como estudante afrontador das normas de convivência estipuladas pelos professores, constitui, portanto, um primeiro indicador de processos e formações subjetivas que expressam como a indisciplina está configurada subjetivamente para Marcelo.

Quando instigado a se expressar sobre o que sente a respeito da escola, Marcelo utilizou diversos palavrões em produção escrita para se referir à instituição e aos professores, evidenciando sentimentos de menosprezo pelo contexto escolar. A desvalorização da rotina, da estrutura física e dos professores da escola, também foi declarada em diversas situações de diálogo com a pesquisadora, nos quais o estudante se valeu de termos grosseiros para caracterizá-los.

Em diálogos informais com a pesquisadora, reclamou que a estrutura física da escola era ruim, as cadeiras estavam sempre quebradas e que nem mesmo a comida servida era gostosa. “Tem dia que nem a comida presta, parece um lixo. Essas cadeiras tudo quebrada, tia, tem que ver. Não tem nada que presta aqui não”, relatou, rindo, em dinâmica conversacional.

Suas reflexões tendem a depreciar muitos dos elementos constituintes da escola, levando-nos a entender que Marcelo não se considera colaborador da construção do contexto escolar,

percebendo-se como mero receptor daquilo que a instituição oferece. O desapareço quanto à escola também foi sinalizado em atividade de completar frases, na qual foi possível expressar-se sobre a sala de aula e os professores.

Frase 5: Acho que minha escola: “é chata.”

Frase 9: Não tenho paciência: “quando gritam comigo.”

Frase 13: Meus professores: “chatos.”

Frase 25: Se eu pudesse: “não estudava.”

Frase 35: A sala de aula: “é chata.”

(Complemento de frases).

O menosprezo diante dos aspectos que configuram a instituição escolar constitui mais um indicador de processos e formações subjetivas que expressam como a escola está configurada subjetivamente para Marcelo.

Diante dos indicadores da existência de sentidos subjetivos que expressam o reconhecimento de si mesmo como um estudante afrontador das normas de convivência estipuladas pelos professores e o menosprezo diante dos aspectos que configuram a instituição escolar, reconhecemos **a primeira hipótese da constituição da subjetividade de Marcelo. O estudante não se sente pertencente à instituição escolar, levando-o a desconsiderar a importância das normas ali estabelecidas.**

Senso de justiça e (des) obediência a hierarquias

O primeiro encontro individual com Marcelo transcorreu de forma muito tranquila e descontraída. O estudante demonstrava atitude despreocupada e desinibida, transparecendo interesse no contato pessoal com a pesquisadora. O reconhecimento de si mesmo como um adolescente provocador e gracejador fez-se presente em suas expressões durante dinâmica conversacional com a pesquisadora.

Pesquisadora: Oi, Marcelo. Então, estou aqui com vários personagens e eu quero que você escolha um deles que você acha que tem a ver com você.

(Marcelo apontou para o Coringa¹².)

¹² Personagem fictício presente em livros e quadrinhos da editora norte-americana DC Comics. Trata-se de um supervilão retratado como um gênio do crime, de humor sádico e excêntrico, geralmente atuando contra o personagem Batman. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Joker>

P: O que você acha que ele tem a ver com você?

Marcelo: Ah, porque eu gosto dele, só por isso mesmo.

P: Humm, mas fala algo que vocês têm de parecido.

M: Ah, ele é palhaço, ele faz a alegria do povo.

P: Sério, que mais?

M: Loucão, muito doido.

P: Tá. E o que nele não tem nada a ver com você. Algo que você não gosta.

M: O crime. Mas eu sei a história dele e eu sei porque ele faz crime.

P: Por que ele faz crime?

M: No livro dele, ele fala que o mundo tá muito parado, não tem alegria, aí ele começa a matar político, esses caras, pra dar alegria pro povo.

P: Ah, então por isso ele entrou pro mundo do crime.

M: É, aí ele virou psicopata, doidão.

P: E o Batman, o que você acha dele?

M: Ah, eu não gosto dele.

P: Sério? Por que?

M: Porque o Coringa comete crime e é preso, só que o Batman faz um monte de coisa até injusta e não acontece nada com ele. Ele não vai preso.

P: Ué, e o que o Batman faz de injusto? Ele não é super-herói? Me conta.

M: Ah, deixa eu ver. Tem um filme que ele vai e quer salvar um povo, mas ele acaba que mata umas vinte pessoas.

P: Nossa, sério que isso aconteceu? Foi no desenho ou no filme?

M: Foi no filme.

P: Hummm... Então você acha que o Batman também deveria ser punido pelas coisas que ele faz?

M: Deveria.

(TDC).

Diante da identificação com o personagem Coringa, Marcelo reconhece a si mesmo como um adolescente brincalhão, que valoriza a alegria e descontração no ambiente escolar. Sua expressão, ao refletir sobre os aspectos do anti-herói, nos leva a entender que, para ele, a atitude subversiva do personagem (e dele) não se traduz em delinquência e sim na **necessidade de viver experiências prazerosas e divertidas, mesmo que representem afronta à seriedade das regras estabelecidas, o que constitui indicador de processos e formações subjetivas que expressam como sua identidade no contexto escolar está configurada subjetivamente para Marcelo.**

Ao refletir sobre as consequências enfrentadas pelos personagens Coringa e Batman nas histórias em quadrinho, Marcelo demonstra inquietação e discordância sobre as punições recebidas por vilão e herói, frente aos atos que cometeram. O estudante entende como injustas as sanções que ambos os personagens têm que cumprir, demonstrando postura questionadora e desconfiada acerca do que é convencionalmente considerado justo pela sociedade.

A atitude contestadora de Marcelo também foi evidenciada em conversa com a pesquisadora, quando expressou sentimentos de discordância quanto aos critérios de justiça e punição utilizados na escola: “As meninas são sempre favorecidas (...), quando acontece algo na sala, só os meninos se dão mal (...), uma vez eu cheguei atrasado na sala e a professora não quis deixar eu entrar. Aí entrou uma menina e ficou de boa”. (Trecho de diálogo informal entre pesquisadora e orientadora educacional, gravado e transcrito).

Assim, compreendemos que **o questionamento sobre critérios de justiça socialmente aceitos mediante a desconfiança sobre a razoabilidade das sanções aplicadas, constituem indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como o senso de justiça está configurado subjetivamente para Marcelo.**

O estudante verbaliza aceitar que deve ser punido quando age de maneira inapropriada ou contrária às regras, entretanto, sua expressão nos revela ambiguidade quanto a respeitar ou não as figuras de autoridade com quem convive.

P: Você acha que deve ser punido pelas coisas que você faz (na escola)?

(Riu e permaneceu em silêncio por alguns segundos.)

M: É claro, né...

P: Esse ano você já foi punido por algo que você fez?

M: Oh, apanhei ontem. Lá em casa.

P: E aqui na escola, você já foi punido?

M: Ah, só umas suspensões mesmo, nada demais. Mas no futebol eu sou certinho. Só aqui que eu brigo. Mas não sou de brigar não. Se tiver briga eu saio, só teve uma vez que eu briguei e foi ontem, porque um menino xingou minha mãe e eu não gostei.

(TDC).

As reflexões de Marcelo apontam ambivalência em relação às figuras de autoridade que considera merecedoras de contar com sua obediência. Mesmo verbalizando aceitar que deve ser punido em caso de desrespeito às normas, demonstra indiferença em relação às sanções aplicada pela escola, transparecendo maior preocupação quando penalizado em casa ou na escolinha de

futebol que costuma frequentar, espaços possivelmente mais atrelados a sentimentos de pertencimento e expressão autêntica do próprio jeito de ser.

Em muitos diálogos informais com a pesquisadora, o estudante falou com alegria e consideração sobre a rotina de treinos na escolinha de futebol, ambiente em que demonstra sentir-se reconhecido em sua singularidade e onde transparece motivação e empenho para realizar atividades. Os sentimentos de pertencimento e reconhecimento, nesse espaço, tornam-se evidentes na expressão de Marcelo, quando verbaliza que no futebol, “é certinho” (TDC), uma vez que, não seguindo as regras propostas, pode vir a perder o benefício de treinar gratuitamente, conforme relatou informalmente à pesquisadora (informação proveniente do diário de campo).

Persistem sentimentos contraditórios em Marcelo acerca das figuras de autoridade que devem ser respeitadas ou não, bem como os contextos considerados pelo estudante como qualificados e merecedores de respeito. Nesse sentido, além da escola, tende a experimentar sentimentos de desqualificação em relação ao ambiente doméstico, ainda que transpareça profundo desagrado quando a figura materna é desrespeitada.

Frase 3: Minha casa: “é favelada.”

Frase 6: Aula de matemática: “é de boa.”

Frase 24: Não ligo: “quando os professores brigam comigo.”

Frase 27: Não aceito: “que xinguem minha mãe.”

(Complemento de frases).

Consideramos, então, que, frente aos indicadores da existência de sentidos subjetivos que expressam o menosprezo e a tendência a desqualificar aspectos que configuram a instituição escolar, a necessidade de viver experiências prazerosas e divertidas, mesmo que representem afronta à seriedade das regras estabelecidas, bem como o questionamento sobre critérios de justiça socialmente aceitos diante da desconfiança sobre a razoabilidade das sanções aplicadas, reconhecemos **a segunda hipótese da constituição da subjetividade de Marcelo. As manifestações de indisciplina refletem a deslegitimação do estudante acerca da rotina escolar e suas normas organizacionais, frente à sua necessidade de viver experiências divertidas e prazerosas na escola.**

A constituição da subjetividade individual de Amanda

Uma sentença anunciada

Amanda é uma estudante de 14 anos, cursando o 6º ano pela terceira vez na escola em que a pesquisa foi realizada. Seu percurso acadêmico tem sido delineado por reprovações e dificuldades de aprendizagem desde o início da escolarização, conforme informações do relatório psicopedagógico elaborado por uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA, quando ainda contava com 11 anos de idade e frequentava o 5º ano. A estudante foi retida pela primeira vez no 3º ano, quando estudava em instituição privada, apresentando, desde então, baixo rendimento escolar, problemas de comportamento e dificuldades emocionais, de acordo com a avaliação da EEAA à época.

Devido às dificuldades de aprendizagem escolar apresentadas pela estudante, bem como as reiteradas visitas à sala da orientadora educacional por questões disciplinares, Amanda foi indicada pela equipe escolar a participar dessa pesquisa.

No intuito de refletir sobre as vivências de Amanda no contexto escolar e a impressão de seus professores quanto ao seu processo de escolarização, procedeu-se à pesquisa documental da sua história escolar, utilizando-se para tanto a avaliação psicopedagógica elaborada pela EEAA em 2015, o relatório médico anexo à avaliação e livros de ocorrências disponibilizado pela escola, pertinentes aos anos de 2016 a 2018.

A avaliação psicopedagógica de 2015 apontou indícios de uma “infância conturbada”, destacando residência com o pai e a madrasta após perda da guarda familiar pela mãe biológica. O relatório em questão destaca que o parto foi realizado à fórceps¹³ e que o desenvolvimento motor e de linguagem ocorreram no tempo considerado adequado. Embora tenha sido descrita como prestativa e sociável no ambiente escolar, a avaliação sugere que Amanda não atendia prontamente aos comandos, regras e normas estabelecidas, enfrentando dificuldade em “esperar a sua vez em situações diversas e em manter o ritmo do trabalho esperado” (TRP), sugerindo características comportamentais de rebeldia no contexto escolar.

A avaliação destaca que Amanda possui diagnóstico de TDAH, com uso de medicação controlada, conforme relatório médico citado pela EEAA no corpo do documento, datado de setembro de 2015. Interessante observar que o relatório elaborado pela Equipe analisou informações entre os meses de abril e outubro daquele ano, levando-nos a presumir que o diagnóstico médico decorreu do próprio processo de avaliação psicopedagógica em curso, uma vez que o relatório médico é datado de setembro daquele ano.

Nesse sentido, é possível que a Equipe tenha encaminhado Amanda para avaliação médica durante o processo de avaliação psicopedagógica, cuja suspeita de TDAH explicita-se apenas no trecho referente ao motivo de encaminhamento para avaliação: “aluna foi encaminhada por

¹³ Instrumento cirúrgico utilizado pelo obstetra em casos de emergência ou sofrimento fetal (Cunha, 2011).

apresentar baixo rendimento escolar, problemas de comportamento e emocionais e relato de que tem *déficit* de atenção” (TRP). A avaliação não demonstra resultados de testes ou atividades realizadas no intuito de avaliar o aspecto atencional da estudante, levando-nos a entender que esse encargo foi concedido exclusivamente ao clínico que a avaliou.

Analisados os episódios relatados nos livros de ocorrências, percebemos que as queixas disciplinares sobre o comportamento de Amanda relacionam-se essencialmente a conversas consideradas excessivas pelos professores no contexto de sala de aula, gritarias e brincadeiras apontadas como inadequadas. Em reiteradas oportunidades, os discentes relatam uso de palavras grosseiras e ofensivas por parte da estudante, com uso de “palavrões” e insultos a colegas e professores, demonstrando desinteresse pelas atividades escolares.

Cabe ressaltar que os comportamentos considerados indisciplinados geralmente são relatados nos livros de ocorrência da instituição escolar, redigidos pelos próprios professores que vivenciaram a situação ou por membros da equipe diretiva que tomaram conhecimento do fato. Tanto os livros de ocorrências como os relatórios médicos e psicopedagógicos dos estudantes são documentos de livre acesso ao SOE, sendo o orientador educacional o profissional responsável pelo atendimento individual, familiar e institucional da queixa de indisciplina escolar.

Sobre o uso das informações documentais presentes nas pastas dos estudantes e a prática pedagógica, refletiu a orientadora educacional em diálogo com a pesquisadora: “Todo início de ano a gente leva as informações mais importantes dos relatórios dos meninos para os professores. Assim eles já ficam sabendo quem é aquele aluno” (TDC).

Os dados partilhados com o grupo de professores e membros da equipe diretiva visam, conforme relatou a orientadora educacional em conversas informais com a pesquisadora, facilitar o entendimento sobre as especificidades e necessidades de cada estudante no contexto escolar.

Embora as avaliações psicopedagógicas promovidas pelas EEAs tenham se empenhado em reconhecer a necessidade de trabalhos focados mais na dimensão institucional do que individual da queixa escolar (GDF, 2010; Marinho-Araújo, 2003; Soares & Marinho-Araújo, 2010), rompendo com a lógica classificatória e determinista dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem (GDF, 2006; 2010), ainda persistem na escola crenças deterministas a respeito do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, tendendo a sentenciar o percurso escolar e pessoal do estudante a partir das conclusões de laudos médicos, psicológicos e estigmas socioeconômicos e morais (Marinho-Araújo, 2003; Patto, 1999).

A infância conturbada de Amanda, assim considerada na avaliação psicopedagógica, de antemão parece associar-se ao parto realizado à fórceps, que no imaginário popular é temido por ser associado a sequelas físicas e psicológicas na criança (Damasceno & Said, 2008; Hotimsky,

Rattner, Venâncio, Bógus & Miranda, 2002), embora a comunidade científica questione tais determinações.

Outros aspectos descritos na avaliação psicopedagógica da estudante, tais como a separação dos pais, a distância da figura materna, o diagnóstico médico de TDAH sem aferição técnica por parte da EEAA e as dificuldades de aprendizagem escolar parecem corroborar – no imaginário da escola - a ideia de um percurso fatalmente desastroso no que se refere ao futuro pessoal e acadêmico de Amanda.

É nesse sentido que a trajetória pessoal e escolar de Amanda, ao ser partilhada entre os membros da equipe escolar, reforça aspectos da cultura organizacional (Chiavenato, 2004) que se referem à crença de que a história de vida é determinante para o sucesso ou fracasso escolar do estudante, levando-nos a perceber aspectos relevantes da constituição da subjetividade social da instituição pesquisada no que concerne à indisciplina escolar.

Dessa forma, entendemos que a partilha pouco crítica das informações pessoais e acadêmicas de Amanda, entre os membros da equipe escolar, colabora para a construção de uma visão determinista da trajetória da estudante, fato que dialoga com o segundo e sexto indicadores da constituição da subjetividade social da escola, no que concerne à compreensão da indisciplina escolar: **(1) a crença dos docentes de que trajetórias da vida pessoal dos estudantes são deterministas para a indisciplina e o insucesso escolar e (2) a dificuldade dos docentes em compreender as particularidades da vida destes alunos, não reconhecendo e nem validando suas trajetórias individuais**, corroborando a segunda hipótese elencada quanto à constituição da subjetividade social da escola: **a supremacia docente em relação aos processos de ensino-aprendizagem, atrelada a práticas pedagógicas que desconsideram a singularidade dos estudantes no aprender.**

Assim, no intuito de caracterizar a constituição da subjetividade individual de Amanda frente à subjetividade social produzida na escola, produzimos indicadores que levam a hipóteses sobre seu processo de subjetivação individual, considerando os preceitos da metodologia construtiva-interpretativa enquanto possibilidade de expressão da subjetividade da participante.

A escola e a indisciplina

O primeiro contato com Amanda, após ter sido indicada pela equipe escolar para participar da pesquisa, ocorreu em um encontro coletivo com os outros participantes, no qual foram explicitados os objetivos do estudo e confirmado o interesse dos estudantes em participar dos encontros programados. A estudante demonstrou, naquela ocasião, entusiasmo para participar do

estudo, sorria e conversava muito, transparecendo bom humor e disposição - atitudes que se tornaram frequentes nos demais encontros coletivos e individuais.

Conversas informais foram mantidas com os adolescentes, possibilitando a construção de um ambiente leve, agradável e descontraído para que se sentissem à vontade para expressar opiniões e sentimentos. Os estudantes estavam realmente animados, riam muito e conversavam bastante entre si.

Após uma rodada de apresentações individuais, na qual cada estudante disse seu nome, idade e turma, o tema da indisciplina surgiu diante do grupo, quando então perguntei aos estudantes: “por que vocês acham que foram convidados a participar desta pesquisa?”.

Rindo muito e demonstrando divertir-se com a situação apresentada, Amanda expressou acreditar ter sido convidada para os encontros por ser muito bagunceira e conversadeira. Foi solicitado a ela que exemplificasse estes comportamentos, contando algumas situações vivenciadas na escola, ao que ela refletiu de forma reservada, em poucas palavras: “Ah, tia, sei lá. Eu gosto de conversar, só isso”. (TDC).

Embora os estudantes estivessem muito agitados e falantes, Amanda se esforçou para manter a concentração ao realizar a atividade de completar frases, cujo objetivo era promover a reflexão dos participantes quanto às suas impressões sobre o contexto escolar, sobre os professores, colegas e também sobre si mesmos enquanto estudantes.

O tema da indisciplina escolar não se fez claramente presente na expressão da jovem por meio dos instrumentos e dinâmicas conversacionais realizadas, não emergindo como conteúdo verdadeiramente significativo para a adolescente no início da pesquisa.

As reflexões de Amanda, pertinentes ao seu próprio comportamento na escola, evidenciam tanto o desinteresse pelo conteúdo escolar (Figura 6) como despreço pela rotina acadêmica, conforme refletiu em diálogo com a pesquisadora: “Eu não gosto de estudar não. Gosto só de Educação Física. Não gosto de Ciências, nem de Matemática. Tem uns professores que são legais, mas a maioria é tudo chato”. (TDC).

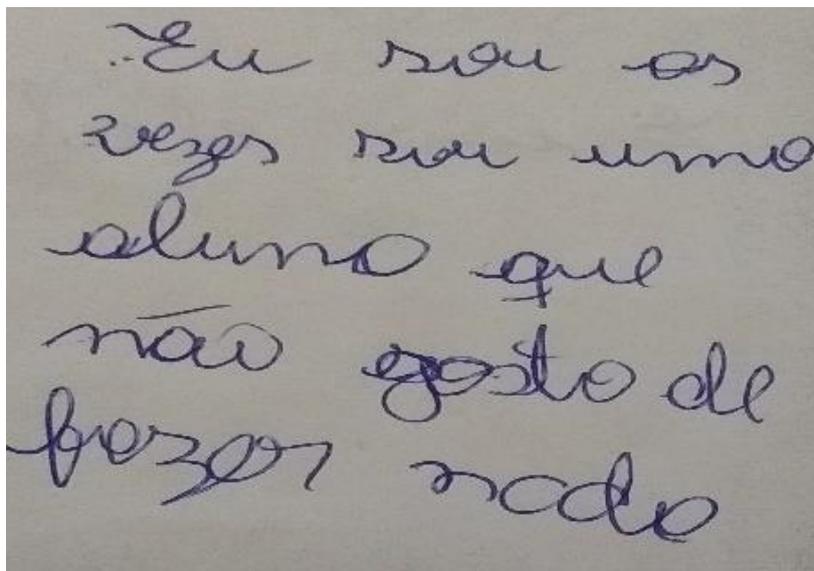


Figura 6: Primeira produção escrita de Amanda a partir do instrumento “Minha vida escolar”.

As expressões de Amanda ressaltam o sentimento de desagrado e desprazer acerca do contexto escolar, indicando desânimo acerca dos conteúdos escolares, conforme notamos nas produções realizadas em atividade de completar frases.

Frase 5: Acho que minha escola: “é uma bosta.”

Frase 7: Os alunos: “são massa.”

Frase 13: Meus professores: “são chatos.”

Frase 19: Aula de Português: “muito legal.”

Frase 22: Tenho dificuldades: “em matemática.”

Frase 34: Os professores: “são chatos.”

Frase 35: A sala de aula: “é massa.”

Frase 38: Meus estudos: “são horríveis.”

(Complemento de frases).

Amanda não considera que a escola detenha grande importância em sua vida, explicitando muitas vezes que preferiria estar em casa do que vir à escola. Percebe-se que, para ela, estar no ambiente escolar é algo enfadonho e desinteressante, o que a leva a não se sentir motivada para realizar as tarefas propostas pelos professores, nos possibilitando entender que **o desinteresse e o desprazer pelo conteúdo e rotina escolares constituem-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como a escola está configurada subjetivamente para Amanda.**

Interessante notar que o tema da indisciplina não se destaca na expressão de Amanda a ponto de levá-la a reflexões mais profundas sobre possíveis experiências conflituosas na escola. A estudante não relatou, espontaneamente, circunstâncias em que tenha sido advertida ou mesmo suspensão das atividades escolares em virtude de comportamentos indisciplinados, transparecendo dar pouca importância a esses fatos.

Porém, quando provocada a refletir sobre o assunto mediante dinâmicas conversacionais e instrumentos indutores da sua expressão, a estudante demonstrou atitude reativa e defensiva em situações nas quais se sente injustiçada diante de arbitrariedades percebidas por ela em sua experiência escolar.

Frase 2: Fico muito irritada quando: “me botam pra fora da sala.”

Frase 9: Não tenho paciência: “quando me chateiam.”

Frase 15: Não suporto: “que me encham o saco.”

Frase 29: Não aceito: “que façam brincadeira sem graça.”

(Complemento de frases).

Em um dos episódios registrados no livro de ocorrência da escola, uma professora relata que Amanda foi censurada por conversar muito e atrapalhar a aula, tendo desrespeitado a docente com palavras ofensivas. Após ser advertida, a professora relata no livro que um monitor da escola a encontrou chorando, dizendo que estavam “pegando no pé dela” (trecho do livro de ocorrências de 2017) o que nos permite compreender que Amanda sentiu-se injustiçada pela repreensão.

A atitude reativa de Amanda no contexto escolar também se faz presente em outro relato do livro de ocorrências, em que um professor escreve que a estudante “foi advertida oralmente e faltou com o respeito. Foi encaminhada para realizar atividade fora de sala mas retornou muitas vezes, prejudicando o andamento da aula” (Trecho do livro de ocorrências de 2018).

A narrativa deste fato nos faz considerar que Amanda tende a se esquivar do cumprimento de penas consideradas por ela como indevidas, agindo de maneira a enfrentar situações sentidas como injustas e descabidas.

Assim, os relatos constantes nos livros de ocorrência e as reflexões de Amanda no processo construtivo-interpretativo das informações nos permite considerar que **a tendência a revidar situações percebidas como injustas e desmedidas constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como a indisciplina está configurada subjetivamente para Amanda.**

Outro registro, presente no livro de ocorrências de 2017, narra que Amanda foi advertida por ter ameaçado bater em um colega de classe. De acordo com os escritos, a estudante tentou

justificar seu comportamento, relatando que o aluno em questão vinha lhe perturbando há algum tempo, ofendendo-a e xingando-a. Mais uma vez, observamos a atitude reativa e defensiva por parte de Amanda ao valer-se da resistência contra algo que ela interpreta como injusto e descabido por parte da instituição escolar.

Ainda sobre o fato em questão, é interessante ressaltar que, apenas algumas semanas após o ocorrido, registrou-se no livro de ocorrências que Amanda e o aluno por ela ameaçado foram oralmente advertidos, perdendo direito de usufruir do intervalo por dois dias, em virtude de ofensas mútuas, conforme descrito por um membro da equipe diretiva. Diálogos informais com a orientadora educacional revelaram que as sanções nem sempre se alinham com o que é estabelecido pelo regimento escolar e que muitas penalidades são decididas no tempo em que ocorre a situação indisciplinar.

A análise desse episódio, aponta para a tendência dos estudantes em desacreditar nos preceitos de justiça e equidade na aplicação de penas àqueles que desrespeitam as normas da instituição escolar, corroborando com o quinto indicador da subjetividade social da escola: **existe um claro embate quanto às regras impostas pela instituição escolar e a não aceitação destas normas pelos estudantes.**

Em relação ao diagnóstico clínico de TDAH, datado de 2015, e mencionado no relatório psicopedagógico do mesmo ano, Amanda parece não se incomodar e nem mesmo se identificar como estudante que sofre com o transtorno. Durante os encontros individuais e coletivos, nunca mencionou esta condição à pesquisadora ou aos demais colegas. Certo dia, acompanhando a orientadora educacional até a sala de aula onde estava Amanda, ocorreu o seguinte diálogo entre as duas:

Orientadora educacional: Preciso falar com seu pai.

Amanda: O que foi?

O: Tenho que ver com ele se você anda tomando o remédio direito.

A: Eu não tomo isso mais não. Não preciso e não quero.

O: Ah, mas é pro seu bem.

(Trecho de diálogo informal entre a orientadora educacional e Amanda, gravado e transcrito).

Amanda não questionou a necessidade da orientadora em conversar com seu pai, mas o semblante da estudante indicou profunda indiferença acerca do assunto levantado pela orientadora, permanecendo desinteressada e em silêncio até que a profissional fosse embora. Dias depois, em conversa informal com a estudante sobre o tema, Amanda expressou-se sobre o fato de não usar mais a medicação: “Aquilo me faz mal, tenho dor de cabeça. Não vou tomar isso não” e riu

algumas vezes, com bom humor, como lhe era habitual. Cabe-nos refletir que o diagnóstico de TDAH parece interessar mais à instituição escolar do que propriamente à estudante, a qual não transparece relacionar ao quadro clínico suas dificuldades escolares.

A conclusão da avaliação psicopedagógica realizada com Amanda recomendou frequência escolar em turma reduzida, o que, em virtude das dificuldades enfrentadas pela instituição educacional, não tem sido possível nem para ela e nem mesmo para outros estudantes com diagnósticos semelhantes, de acordo com as ponderações da própria orientadora educacional em conversas informais.

Desta maneira, o que de fato se observa é que o diagnóstico médico, ao invés de possibilitar adequações institucionais, leva ao estigma comportamental do estudante, corroborando crenças deterministas e fatalistas acerca da sua trajetória escolar, remetendo-nos novamente ao segundo indicador da constituição da subjetividade social da escola: **a crença dos docentes de que trajetórias da vida pessoal dos estudantes são deterministas para a indisciplina e o insucesso escolar.**

Diante da produção de informação elaborada a partir da análise documental e das dinâmicas conversacionais explicitadas até este ponto da construção, consideramos que os sentidos subjetivos produzidos por Amanda quanto ao quadro de TDAH sugerem que o diagnóstico clínico se configura para ela como irrelevante frente às dificuldades escolares vivenciadas, apesar da validade que o diagnóstico encerra na crença dos membros da equipe escolar.

Entendemos que Amanda não concorda que o diagnóstico de TDAH seja impulsionador de suas dificuldades de aprendizagem, levando-nos a considerar que a **rejeição acerca das propostas da escola frente ao diagnóstico que lhe é atribuído constituem-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como a processos de aprendizagem estão configurados subjetivamente para Amanda.**

Diante dos indicadores da existência de sentidos subjetivos que expressam o desinteresse e o desprazer pelo conteúdo e rotina escolares, a tendência a revidar situações percebidas como injustas e desmedidas e a rejeição acerca das propostas da escola frente ao diagnóstico que lhe é atribuído, reconhecemos **a primeira hipótese da constituição da subjetividade de Amanda. A manifestação de comportamentos indisciplinados reflete o sentimento de injustiça e de não reconhecimento de sua singularidade por parte da escola.**

Família e perspectiva de futuro

Amanda demonstra tranquilidade ao falar sobre sua família, transparecendo aceitação acerca dos motivos que a levaram a se distanciar da convivência com a mãe biológica, conforme expressou em dinâmica conversacional durante um encontro individual com a pesquisadora.

Amanda: Eu moro com meu pai, minha madrasta e meus dois irmãos por parte de pai. Mas eu tenho mais irmãos por parte de mãe.

Pesquisadora: Nossa, a família é grande! E onde sua mãe mora?

A: Paranoá¹⁴.

P: E você vai muito lá?

A: Vou.

P: E você gosta de morar com seu pai?

A: Mais ou menos. Ah, gosto. Sei lá. Minha madrasta é gente boa.

P: Como foi que você foi morar com seu pai?

A: Foi assim, minha mãe saía muito pra beber, aí eu ficava muito só. Aí teve uma vez que meu pai foi me pegar pra gente ir pra chácara, aí minha mãe tinha viajado e eu tava com meu irmão, e meu irmão enchia a casa de amigos, eu era bem pequenininha. Aí meu pai foi me pegar... e meu irmão me trancava dentro de casa. Aí eu tava sem blusa. Aí minha tia falou, tira esses meninos aqui de casa, sua irmã é pequena. Aí meu pai foi chegar lá. Eu era vesga, né... tinha ganhado pra fazer cirurgia 3 vezes pelo governo mas minha mãe não levava. Aí eu faltava escola quando minha mãe viajou. Aí meu pai foi e me pegou, aí minha mãe arrumou minhas coisas e falou pra eu ir morar com meu pai.

(TDC).

Amanda fala pouco sobre si mesma e verbaliza de maneira sucinta os acontecimentos de sua vida, demonstrando reserva e discrição. Ao falar sobre suas experiências apresenta tranquilidade ao tratar da relação com os pais separados e com a madrasta, não manifestando sentimentos de mágoa ou ressentimento quanto ao que vivenciou na infância.

A expressão de Amanda acerca de sua história de vida, até então, nos leva a considerar que a estudante entende a guarda paterna como tentativa de fazê-la viver em um ambiente mais harmônico e acolhedor às suas necessidades.

¹⁴ Nome fictício da região administrativa, a fim de preservar o sigilo da identidade da participante.

Expressou sentimento de apreço e afeto pelos familiares, especialmente pelos irmãos e sobrinhos, indicando a importância da vida familiar em sua experiência de vida.

Frase 10: Eu me importo: “com minha família”.

Frase 18: Amo: “meus irmãos e minha sobrinhas”.

Frase 20: Meus pais: “são especiais”.

Frase 33: Tenho facilidade: “com minhas sobrinhas”.

(Complemento de frases).

Embora possa ter vivenciado situações desafiadoras em sua trajetória pessoal no que se refere à separação dos pais, com distanciamento da mãe biológica e convivência com novos irmãos e madrasta, Amanda demonstra valorizar a convivência em família – expressando satisfação nas relações afetivas ali estabelecidas.

Desta maneira, retomamos a avaliação psicopedagógica realizada em 2015, na qual o termo “infância conturbada” parecia atribuir a estudante dificuldades escolares determinadas pela separação dos pais. Contudo, entendemos que, atualmente, a estudante não expressa sentimentos de pesar ou ressentimentos em relação à vivência familiar, não atrelando à sua configuração familiar possíveis dificuldades escolares ora vivenciadas.

Amanda transparece conformidade acerca de suas experiências passadas, quando relembra que veio a estudar em uma instituição pública de ensino em virtude de dificuldades financeiras vivenciadas na família: “Tô aqui desde o ano retrasado, já estudei no 12¹⁵ e no 3º e 4º ano estudei no EESS¹⁶. Porque minha madrasta teve AVC, né... aí teve que pegar o dinheiro pra fazer os exames”. (TDC).

Embora não tenha ampliado suas reflexões sobre esse fato, sua atitude era de calma e tranquilidade ao falar, transparecendo pelo tom de voz e postura corporal aceitação quanto à mudança de escola, bem como superação das dificuldades experimentadas em família diante da doença da madrasta.

As produções subjetivas de Amanda no que concerne à importância que a família detém em sua vida, nos levam a considerar que, embora persistam na subjetividade social da escola crenças que relacionam dificuldades familiares a comportamentos hostis dos estudantes, a maneira

¹⁵ Referindo-se a outra escola pública da rede de ensino (informação modificada para preservar o sigilo da identidade da participante).

¹⁶ Referindo-se à instituição de ensino privada em que estudou anteriormente (informação modificada para preservar o sigilo da identidade da participante).

pela qual Amanda interage com seus familiares não se vincula aos seus atos indisciplinados na escola, contradizendo o imaginário social escolar que atrela indisciplina a dificuldades relacionais nas famílias dos estudantes.

Desta forma, entendemos que **a satisfação afetiva gerada pela convivência familiar e a resignação emocional de adversidades vividas na infância constituem-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como a família está configurada subjetivamente para Amanda.**

Ao refletir sobre suas aspirações, sonhos e futuro, Amanda demonstra vontade de conquistar independência pessoal e financeira, transparecendo desejo de trabalhar, ganhar o próprio dinheiro e fazer as próprias escolhas, sugerindo necessidade de autonomia e liberdade, conforme apontam suas expressões em dinâmica conversacional com a pesquisadora.

Amanda: eu vou fazer a prova do ENCCEJA, porque eu já tenho 14 anos. Porque se eu passar aqui e fizer a prova do ENCCEJA já vou direto pra lá.

Pesquisadora: E por que você acha que vai ser melhor ir direto pro EJA do que ficar aqui?

A: Eu tenho vontade de trabalhar, mas meu pai não deixa. Nem eu, nem minha irmã. Ele fala que já sofreu muito, porque ele morava lá no interior do Ceará, aí ele veio muito novo. Ele tem medo da gente trabalhar, porque ele que faz as coisas pra gente.

P: E o que você pensa disso?

A: Eu acho que a gente tem que ter as nossas responsabilidades desde pequeno. Porque a gente não vai depender dele a vida toda. Eu quero ser policial. Ou médica.

(TDC).

O anseio em ser independente e poder fazer as próprias escolhas é reafirmado nas expressões de Amanda ao completar frases:

Frase 14: Um grande desejo: “morar longe da minha família.”

Frase 25: Se eu pudesse: “eu morava com minha irmã.”

Frase 28: Preciso: “de morar com minha irmã.”

Frase 37: Pode ser: “que eu vou morar com minha irmã.”

(Complemento de frases).

Embora a frase 14 possa causar estranhamento em relação ao sentimento de contentamento expresso previamente por Amanda quanto à sua relação familiar, torna-se necessário analisar o complemento das demais frases e as produções subjetivas da estudante

anteriormente mencionadas, nas quais Amanda expressa reiteradamente o apreço e a satisfação pessoal em conviver com seus familiares. A frase 14, portanto, parece reafirmar o desejo de Amanda em seguir o seu caminho longe do núcleo familiar atual – não por insatisfação, mas pelo anseio em tornar-se independente.

As expressões de Amanda nos levam a considerar, portanto, que **o anseio pela independência pessoal e financeira, bem como a aspiração pelo exercício de uma profissão constituem-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como as perspectivas de futuro estão configuradas subjetivamente para Amanda.**

Os resultados dos testes psicológicos de personalidade realizados por ocasião da avaliação realizada pela EEAA, indicaram que Amanda apresentava, naquele momento, comportamento ansioso e acentuadamente autocrítico, com “preocupação acerca do juízo social sobre si mesma”. (Trecho da avaliação Psicopedagógica realizada em 2015).

Estas características foram evidenciadas no início da pesquisa, por meio de produções subjetivas de Amanda, as quais expressaram tanto autocrítica exacerbada como busca pela autovalorização.

Pesquisadora: vamos pensar em algum personagem de qualquer filme ou série que você já tenha visto e que tem a ver com você.

A: Ah, só se fosse a Arlequina¹⁷.

P: O que você acha dela?

A: Acho ela feia.

P: Sério? E quem você acha bonita?

A: Ninguém.

P: Nem alguém que seja famoso?

A: Tem uma mulher que canta funk que eu gosto.

P: E você gostaria de ser ela, por exemplo?

A: Não.

P: E você gosta de ser você?

A: Arram.

P: Que característica boa que você tem?

A: Nenhuma (risos).

¹⁷ Personagem fictícia da editora norte-americana DC Comics, geralmente considerada inimiga do super-herói Batman, geralmente retratada como uma anti-heroína, agindo como justiceira ao invés de criminosa. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arlequina>

P: Verdade? Não tem nada que você pense assim “Ah, eu gosto de ser a Amanda porque eu sou boa nisso”?

A: Não sou boa em nada.

P: Será? Alguma coisa boa você deve saber fazer.

A: Eu sou uma boa tia, acho que é isso.

(TDC).

Em diversas situações da dinâmica conversacional com a pesquisadora, Amanda expressou a busca por uma construção positiva da própria autoimagem, embora tenha apresentado autocrítica evidente em algumas expressões. Em uma produção escrita sobre o que não mudaria de jeito nenhum na escola (Figura 7), expressou reiteradamente que não mudaria nada em si mesma, embora este não tenha sido o foco da questão naquele instante.

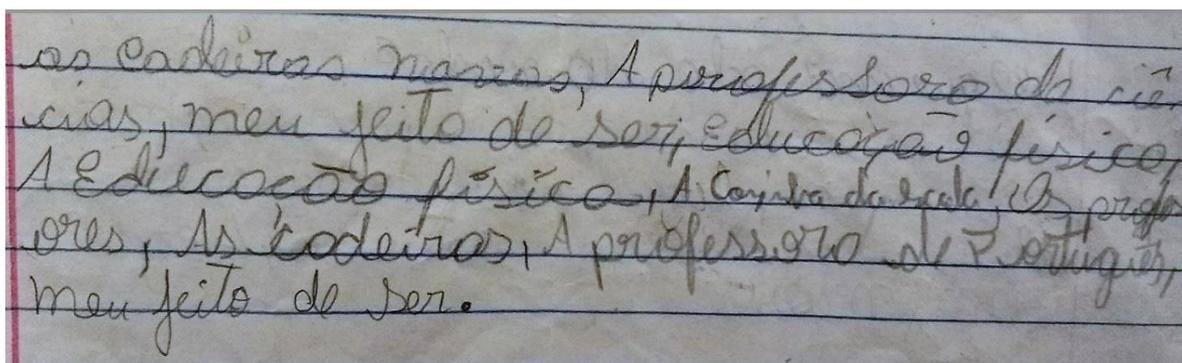


Figura 7: Segunda produção escrita de Amanda, em resposta ao que não mudaria na escola (verso).

Assim, mesmo que a autocrítica esteja presente na maneira como Amanda enxerga a si mesma, a exemplo de quando a estudante expressou não se considerar boa em nada, suas produções subjetivas no início da pesquisa também sugerem necessidade de uma construção positiva da própria autoimagem, evidenciando desejo de fortalecimento da autoestima, ao declarar tanto verbalmente quanto pela produção escrita que não mudaria o seu jeito de ser.

Consideramos, então, que **a ambivalência entre a autocrítica e a necessidade de uma construção positiva de si mesma constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como a autoimagem está configurada subjetivamente para Amanda.**

Amanda transpõe sentimentos de desinteresse e desprazer pela rotina escolar, na qual sua atitude tende a ser reativa e hostil quando se sente injustiçada. É possível que a estudante não

considere a escola interessante, diante da percepção que tem acerca da própria experiência de vida e das suas perspectivas futuras, evidenciando não se sentir reconhecida pela instituição escolar no que concerne a estes aspectos.

Dessa maneira, frente aos indicadores da existência de sentidos subjetivos que expressam a satisfação afetiva gerada pela convivência familiar e a resignação emocional de adversidades vividas na infância, o anseio pela independência pessoal e financeira, bem como a aspiração pelo exercício de uma profissão e a ambivalência entre a autocrítica e a necessidade de uma construção positiva de si mesma, reconhecemos **a segunda hipótese da constituição da subjetividade de Amanda. As dificuldades escolares da estudante não estão atreladas às adversidades da sua história de vida e sim à falta de sentido escolar experimentada diante do anseio pela autonomia e reconhecimento da própria singularidade frente à negação desses aspectos pela instituição escolar.**

Experimentando espaços sociorelacionais na escola

Nessa sessão, descrevemos os procedimentos realizados com os estudantes em espaços sociorelacionais construídos no decorrer desse estudo, no intuito de detalhar os desdobramentos mais relevantes e significativos destas experiências, cujas ações foram pensadas no intuito de favorecerem a geração de novas dinâmicas simbólico-emocionais nesse processo.

Relembramos que o contato inicial com os estudantes ocorreu ainda no **tempo 1** de pesquisa, o que possibilitou à pesquisadora conhecer um pouco da singularidade dos participantes, bem como apresentar-se a eles de maneira informal e descontraída, possibilitando a construção gradual de uma relação de confiança e aproximação afetiva, o que foi extremamente relevante para que pudessem expressar opiniões e sentimentos, favorecendo o processo dialógico da pesquisa. O tempo 1 considerou três encontros com os estudantes de 6º ano, sendo um individual e dois coletivos.

O **tempo 2** da pesquisa iniciou-se a partir do quarto encontro com os estudantes, conforme demonstra o cronograma de atividades de pesquisa (Anexo E), estendendo-se até o último encontro coletivo, quando o trabalho de campo foi finalizado.

Dito isso, consideramos que os encontros pertinentes ao tempo 2 foram marcados, predominantemente, por uma evidente euforia por parte dos estudantes, que demonstraram comportamento agitado e muito falante em todos os encontros com a pesquisadora, desde o instante em que eram chamados, um a um, em suas respectivas salas de aula, até o local reservado especialmente para as atividades da pesquisa.

A sala em que foram realizados os encontros com o grupo de estudantes era uma classe destinada especificamente à educação integral oferecida pela instituição, a qual permanecia vaga às sextas-feiras. Era nesse espaço que ocorriam as reuniões com os estudantes, habitualmente a cada quinze dias. Durante o trabalho de campo, ocorreram alguns imprevistos pertinentes à agenda dos estudantes, tais como recessos e preparação para provas, que incorreram em mudanças nas datas das nossas reuniões, sem, contudo, prejudicar a realização dos encontros.

A escolha de um local mais reservado, distante das salas de aula, contribuiu para que os adolescentes se sentissem à vontade, possibilitando a construção de um espaço seguro em que pudessem se expressar sem receio de serem ouvidos pelos demais.

Os primeiros encontros com os estudantes no tempo 2

O quarto encontro com os estudantes deu início à fase 2 da pesquisa e foi marcado por bastante animação por parte dos estudantes. Os adolescentes transpareceram receptividade ao serem chamados em suas respectivas salas de aula. Amanda abraçou a pesquisadora, Marcelo e Bruno sorriram e se levantaram prontamente das cadeiras quando foram convidados a se dirigir ao local combinado.

Permaneceram muito agitados durante as atividades, conversavam entre si – muitas vezes todos ao mesmo tempo, riam e falavam alto, evidenciando uma forte necessidade de verbalização e expressão de si mesmos. Inicialmente, era como se ignorassem a presença da pesquisadora, demonstrando valorização de um espaço – aparentemente sem regras, em que se sentissem livres para socializar, brincar e conversar.

A pesquisadora, então, pediu atenção aos estudantes e explicitou os objetivos do estudo, ressaltando que a participação era voluntária, mas que, aqueles que se propusessem a permanecer, deveriam se esforçar para realizar um projeto coletivo a ser apresentado ao final da pesquisa. Os adolescentes demonstraram alguma hesitação, mas todos confirmaram o interesse em fazer parte do grupo.

Pesquisadora: Então, gente, vamos tocar a pesquisa?

Amanda: Eu topo, tia, com certeza.

Marcelo: Mas a gente tem que fazer o que mesmo?

(Gargalhadas e conversas simultâneas.)

Pesquisadora: Calma, gente, eu vou explicar.

Bruno: O bom é que a gente fica fora da aula.

(TDC).

Os estudantes riram e foram unânimes ao expressar que não gostavam da escola e nem de estudar, mas que gostariam de participar do grupo porque estariam fora da sala. A expressão dos estudantes aponta para a esquiva das atividades escolares como motivação para participar da pesquisa, conforme observamos na expressão de Bruno. Outras verbalizações informais durante o encontro nos levam à percepção de que, para os estudantes, aquele espaço lhes possibilitava fugir das obrigações escolares.

Apesar dos estudantes não conviverem na mesma classe, conheciam-se e relacionavam-se nos espaços de socialização propiciados pela escola: intervalo, comemorações e conversas nos corredores entre as trocas de professores. Usaram o termo “bagunceiros” para definir o grupo, quando foram perguntados sobre o que tinham em comum uns com os outros.

Embora estivessem agitados, ouviram as informações da pesquisadora, que explicou que deveriam, a partir dos próximos encontros, escolher um tipo de produção, como por exemplo um vídeo, apresentação cultural, cartaz, poesia, ou qualquer outra possibilidade de expressão que manifestasse a opinião deles a respeito da escola, sendo este o objetivo de estarem naquele espaço pelos próximos meses. Os estudantes demonstraram compreender a orientação e aproveitaram o ambiente para se expressarem livremente sobre a instituição escolar, professores, sala de aula e o comportamento indisciplinado atribuído a eles na trajetória educacional.

A atitude dos adolescentes demonstrava que vivenciar um espaço em que pudessem ser ouvidos sem serem julgados pelas gírias e expressões que utilizavam para designar a experiência escolar, em uma atmosfera descontraída e despojada, nos leva a entender que essa vivência para eles era inédita, possibilitando-os externar sentimentos e emoções aparentemente reprováveis pelos atores escolares.

Não eram raros os momentos em que os estudantes perguntavam: “Mas você não vai contar nada pros professores, né, tia?” (expressão de Amanda), ou: “Tem certeza de que a gente pode falar essas coisas aqui?” (expressão de Marcelo)”. (Trecho proveniente do diário de campo).

Nesse encontro inicial, conversamos também sobre assuntos cotidianos da escola e Marcelo trouxe para o grupo um assunto considerado por todos eles como muito relevante: a figura

de uma professora readaptada¹⁸ da atividade docente que atualmente realiza atividade disciplinar nos corredores da escola.

Essa professora é conhecida dos adolescentes por demonstrar atitudes autoritárias e que, segundo eles, também são desrespeitosas. Embora Marcelo verbalizasse sua indignação quanto à figura da professora em questão, os demais estudantes riram e fizeram graça, atribuindo apelidos pejorativos à docente. Interessante observar que, a expressão dos demais participantes corroborou, muitas vezes, o sentimento de injustiça e revolta quanto às atitudes desta profissional na escola.

Amanda e Bruno, durante o encontro, aproveitaram a situação para expressar o desagrado que essa profissional lhes inspirava no cotidiano.

Amanda: Ela não sabe nada do que a gente faz, tia, daí já vai xingando a gente de bagunceiro, já mandando a gente entrar na sala. (TDC).

Bruno: Pior que é mesmo, eu não gosto dela não. Sempre com aquela cara lá, parece que tá de mal com a vida. (TDC).

Os estudantes parecem não compreender que a profissional detém uma função disciplinar na escola, embora isso não seja, de fato, uma atribuição clara para outros atores escolares na organização. Em uma conversa informal com a orientadora educacional, foi relatado que a docente readaptada foi designada para essa função de maneira não oficial, para que pudesse ajudar a “controlar os meninos, mas os professores também nem perguntam nada pra ela”, conforme expressou a orientadora. (Trecho de diálogo informal entre pesquisadora e orientadora educacional, gravado e transcrito.).

Ressaltamos que a professora readaptada em questão, esteve presente na roda de conversa realizada com todos os docentes, logo no início da pesquisa. Contudo, rejeitou o convite para conversar com a pesquisadora sobre seu trabalho junto aos adolescentes. Dessa forma, não foi possível construir informações acerca da dinâmica relacional dela com os estudantes que participaram desse estudo, a fim de aprofundar as discussões.

Em conversa com a pesquisadora, a orientadora educacional expressou, acerca da profissional de que estamos tratando agora:

Olha, eu até tentei falar com a Janete¹⁹ para que ela viesse te conhecer melhor e explicar um pouco do trabalho dela no disciplinar. Mas aí ela disse que não iria conversar com

¹⁸ A readaptação funcional, na esfera docente, trata da possibilidade de realização de outras atividades que não sejam de regência, devido à redução da capacidade física ou mental da atividade laborativa do professor. Fonte: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/sugepe/readaptacao_explicacao.pdf

quem passa a mão na cabeça desses meninos. É uma pena, eu queria que você a conhecesse para entender como é, os meninos têm até razão, ela exagera mesmo. (Trecho de diálogo informal entre pesquisadora e orientadora educacional, gravado e transcrito).

A recusa da professora em conversar com a pesquisadora, bem como as expressões da orientadora e estudantes quanto ao comportamento autoritário da docente readaptada, nos sinaliza que a atuação disciplinar na escola tem se mostrado pouco aberta ao diálogo e à construção de um clima harmonioso com os estudantes, cuja insubordinação é evidente por meio dos sentimentos de injustiça e arbitrariedade expressos pelos participantes no decorrer da pesquisa.

Além disso, entendemos que os mecanismos de disciplinarização adotados pela instituição, a exemplo da atribuição concedida à professora readaptada, carecem de maior conformidade e aceitação por parte dos demais docentes e orientadora educacional, os quais demonstram – conforme reflexões da orientadora, pouco entendimento do trabalho disciplinar exercido.

Foi interessante perceber que, tanto nessa reunião como nas subsequentes, os jovens se sentiam seguros em verbalizar questões próprias da rotina escolar, utilizando palavras e expressões muitas vezes repreendidas pelos professores em sala de aula. Eles realmente estavam à vontade para falar sobre seus sentimentos e opiniões acerca do contexto escolar, o que foi muito relevante para estreitar o vínculo relacional entre eles e a pesquisadora.

Os participantes fizeram muita graça e piada uns com os outros, não sendo raras as vezes em que se xingavam, se empurravam, jogavam material no chão e não permaneciam sentados por muito tempo. Foi uma experiência muito interessante no sentido de perceber que eles se sentiram muito à vontade para desabafar e falar tudo aquilo que queriam, sem censura. (Trecho proveniente do diário de campo).

A intenção da pesquisadora não era a de repreendê-los pela postura relaxada e despreocupada que demonstravam, mas sim de construir com eles uma relação horizontalizada que permitisse o vínculo afetivo e a abertura ao diálogo. Em determinado ponto do encontro, foi solicitado que grupo se concentrasse na ideia de desenvolver coletivamente um produto da pesquisa da qual estava participando. Sempre utilizando linguajar coloquial, de maneira descontraída, a pesquisadora dialogou com os adolescentes, que se atentaram para o que estava sendo dito:

¹⁹ Nome fictício, respeitando-se a confidencialidade da identidade dos participantes.

Pesquisadora: Gente, então... como eu tinha falado pra vocês, essa pesquisa que vocês estão participando aqui comigo não é aquele tipo de pesquisa que vocês respondem umas perguntas e pronto... Nessa pesquisa, a ideia é a gente construir junto uma produção que tenha a ver com aquilo que vocês acham da escola e com aquilo que vocês acham que pode melhorar, inclusive pra ajudar vocês nessa questão da indisciplina aí... (Gesticulou de maneira divertida).

Marcelo: Só se fosse igual aquela parte do jornal, né, tia. (referindo-se a um programa de jornal televisivo).

P: Qual, Marcelo?

M: O Brasil que eu quero.

Amanda: Deixa de ser burro, era pra ser a escola que eu quero.

(Começaram a rir e a brincar entre si. Marcelo jogou uma borracha em Amanda).

P: Calma, Marcelo, peraí.... Eu acho que a ideia é bem legal! Então vamos fazer um vídeo, é isso?

A: É, pode ser!

Bruno: Mas eu não quero aparecer não!

(Mais risos e burburinho.)

P: Ué, gente, mas aí tem que todo mundo participar, né? Vamos fazer aos poucos, vai dar certo!

B: Vai ser tipo entrevista então, igual na televisão?

P: Ah, pode ser... a gente pode até fazer assim: vocês escrevem umas perguntas sobre a escola e depois a gente filma interpretando.

A: Então tá.

B: Beleza.

(Marcelo acenou afirmativamente com a cabeça).

(TDC).

A pesquisadora forneceu um pedaço de papel para cada um dos participantes e pediu que escrevessem perguntas sobre a escola. Deixou-os livres para pensar e escrever o que lhes viesse à mente, porém, logo se dispersaram e não realizaram a atividade. Com o tempo previsto para a reunião estava se esgotando, combinamos de continuar a atividade no próximo encontro.

Interessante ressaltar que a ideia de produção de um vídeo partiu do próprio grupo em diálogo com a pesquisadora, a qual atuou, naquele instante, como incentivadora de uma construção coletiva que mobilizaria a participação dos estudantes na pesquisa e nos encontros subsequentes. Nesse sentido, foi possível estimular o protagonismo dos estudantes, reconhecendo a importância

de suas ideias no processo criativo, ainda que de modo elementar nesse instante inicial. Entendemos que a experiência propiciou o envolvimento dos adolescentes para com o projeto de trabalho que seria desenvolvido a partir dali, levando-os a empreender o desafio de maneira prazerosa e descontraída, potencialmente diversa da atividade escolar que habitualmente criticavam.

No encontro seguinte, o quinto realizado coletivamente, a pesquisadora retomou a tarefa proposta no encontro anterior, sugerindo que os estudantes elaborassem perguntas passíveis de serem utilizadas em uma simulação de entrevista e, então, disse que daria um exemplo de como poderia ser feito o trabalho, pedindo que Amanda colaborasse.

Pesquisadora: Amanda, tipo assim, olha. Vou te fazer umas perguntas como se fosse uma entrevista e você me responde com a sua opinião, beleza?

Amanda: Tá bom.

P: Oi, Amanda, tudo bem? Vamos fazer uma entrevista... me diz o que você gosta na escola.

A: Ah tia, só se for o intervalo.

(Riu, junto com os demais.)

P: Tá certo, e o que você menos gosta aqui?

A: Das aulas e dos professores.

P: E o que você não mudaria de jeito nenhum?

A: A quadra.

P: É isso gente!

(TDC).

Os estudantes pareciam se divertir com o encontro e, apesar de agitados, transpareciam motivação para realizar a atividade. Marcelo perguntou, então, se poderiam usar aquelas mesmas perguntas quando fossem gravar o vídeo. A pesquisadora perguntou aos demais o que achavam, e, tanto Amanda quanto Bruno disseram que concordavam em utilizar aquelas perguntas. A postura da pesquisadora, aqui, buscou estimular a negociação de ideias entre o grupo, prezando sempre pelo clima de colaboração entre os estudantes.

A pesquisadora sugeriu, então, que cada um escrevesse as questões em um papel e que levasse para um colega de sala responder até o próximo encontro, para que posteriormente o vídeo fosse gravado, já a partir das próximas reuniões. Os colegas de classe não deveriam ser identificados. Em clima bastante tranquilo e descontraído, os participantes concordaram e a pesquisadora ditou as perguntas que deveriam ser copiadas.

Os estudantes nomearam o vídeo, antecipadamente, de “A escola que eu quero”, a partir de uma sugestão de Amanda, a qual todos aceitaram. Ainda que a pesquisadora tenha atuado como mediadora nesse processo criativo, compreendemos que os estudantes puderam exercitar a capacidade autoral e a colaboração entre pares na produção coletiva.

Especialmente nesse encontro, Marcelo demonstrou muita agitação, brincava muito com os demais participantes, transparecendo atitude pouco motivada. Ao final da reunião, a pesquisadora o chamou e pediu para que ficasse um pouco mais na sala. Buscando a abertura ao diálogo e aproximação afetiva com o adolescente, a pesquisadora disse, em tom amigável, que para continuar participando da pesquisa, Marcelo deveria tentar se esforçar um pouco mais nas atividades propostas em grupo. Ressaltou que nada daquilo era obrigatório e que ele poderia desistir das atividades a qualquer instante, se assim o desejasse.

O estudante demonstrou algum espanto e prontamente verbalizou que, queria sim, continuar no projeto. Sua atitude demonstrava que desejava de fato permanecer participando dos encontros subsequentes, gerando na pesquisadora a impressão de que o estudante vinha se sentindo pertencente ao espaço construído com o grupo.

Marcelo me deixou intrigada naquele dia. Imaginei que quando dissesse a ele que não era obrigado a estar ali, ele desistira da pesquisa. Mas fiquei surpresa e até mesmo tocada, quando ele me pediu para continuar, que queria continuar participando do projeto. (Trecho proveniente do diário de campo).

As primeiras produções coletivas

O sexto encontro foi marcado por bom humor e entusiasmo por parte dos estudantes. Neste dia, a pesquisadora se atrasou um pouco para o início da reunião e, conforme relatou a orientadora educacional, Bruno e Marcelo tinham ido até a sua sala durante o intervalo para perguntar se o encontro seria mesmo naquele dia, o que nos sinalizou interesse e motivação para participarem das atividades do dia.

Após conversar rapidamente com a orientadora educacional, a pesquisadora dirigiu-se às salas de aula para convidar os estudantes para o encontro. Os professores já estavam cientes da agenda que havia sido combinada anteriormente, respondendo sempre de forma solícita quando a pesquisadora chegava em classe.

Como de costume, os estudantes ao chegarem na sala em que as reuniões em grupo eram realizadas, conversaram bastante uns com os outros, aproveitando a oportunidade de socialização.

Falavam sobre questões rotineiras da escola, dividiam acontecimentos pessoais e riam muito, falando alto. A pesquisadora sentou-se com eles e interagiu na conversa.

Em determinado momento da conversa, Marcelo perguntou: “Tia, mas você é professora?”. A pesquisadora respondeu, então, que era psicóloga e também estudante, porque fazia um curso de mestrado que possibilitava realizar pesquisa com eles. “Ah, que massa! Então a gente pode falar tudo que a gente quiser”, respondeu ele. Esse diálogo, breve, entre pesquisadora e estudante, aponta para a possibilidade de o adolescente sentir-se acolhido no espaço propiciado pela pesquisa, de modo a sentir-se seguro e reconhecido em suas expressões, favorecendo a construção de uma relação dialógica. (Trecho de diálogo informal com a pesquisadora, gravado e transcrito).

Quando perguntados sobre a tarefa de buscarem respostas de colegas às perguntas elaboradas no encontro anterior, Amanda se manifestou, mostrando uma folha de papel manuscrita. A estudante foi a única que trouxe a folha de papel com as perguntas respondidas. Frustrada, demonstrou chateação e questionou os demais sobre o motivo de não terem trazido a tarefa. Os estudantes disseram que tinham elaborado as questões, mas que haviam esquecido de trazer. Foi interessante perceber que Amanda apresentou um posicionamento ativo e questionador sobre a atitude dos demais colegas, levando-nos a entender que seu sentimento era de indignação acerca de um compromisso que não havia sido cumprido pelo grupo, gerando insatisfação perante uma situação percebida como injusta.

O clima do encontro era de brincadeira e descontração entre o grupo, embora em algumas situações, atitudes como jogar material no chão e nos colegas, levantar-se diversas vezes da cadeira, rir alto, xingar e tocar fisicamente os colegas com agressividade, fossem bastante comuns. Em momentos como esse, a pesquisadora pedia que todos se concentrassem na tarefa que estavam realizando e que colaborassem com o propósito do grupo, lembrando-os de que o objetivo principal de estarem juntos era a participação na pesquisa de maneira voluntária, a fim de que pudessem construir um projeto juntos sobre as impressões acerca da escola.

A impressão era a de que estavam, de fato, envidando esforços para trabalhar juntos, embora encontrassem muitas dificuldades para demonstrarem comportamentos tidos como “adequados” no contexto escolar, tais como permanecer sentados por longos períodos, falar baixo, evitar risadas e não socializar. De toda forma, a postura dos estudantes era de interesse em permanecerem juntos nos encontros com a pesquisadora.

Amanda mostrou ao grupo a sua produção, relacionadas às perguntas elaboradas no último encontro. A primeira folha, conforme relatou Amanda (Figura 8), foi respondida por Marcelo e a segunda folha foi respondida por ela mesma, de maneira mais ampliada, conforme observamos na Figura 9.

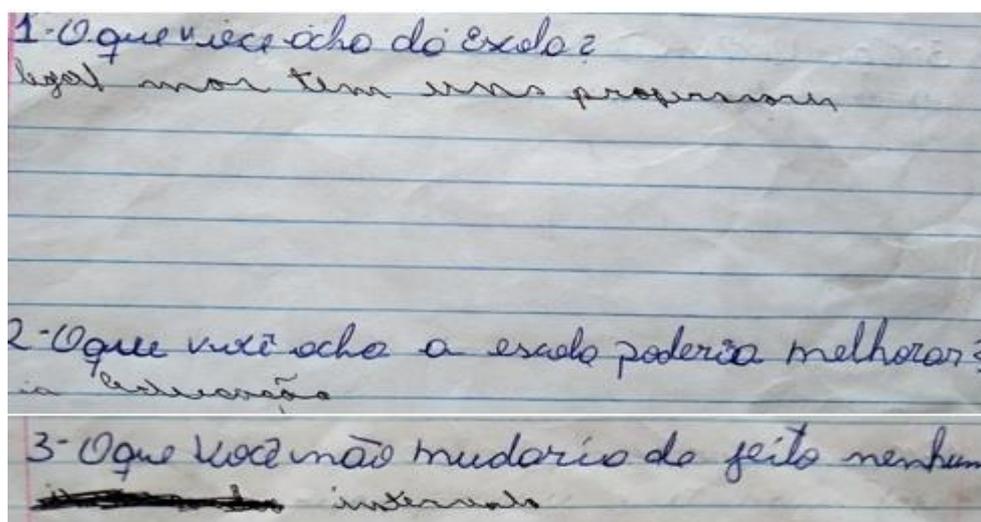


Figura 8: Terceira produção escrita de Amanda, sobre a opinião acerca da escola (frente e verso).

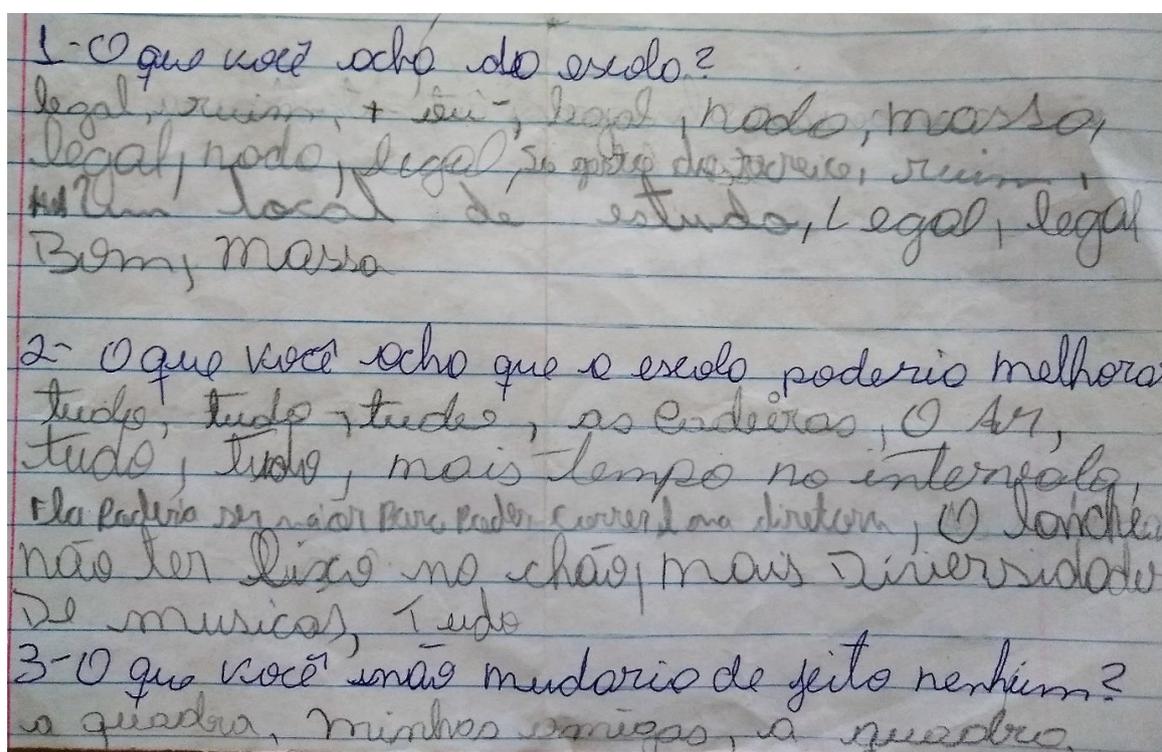


Figura 9: Quarta produção escrita de Amanda, sobre a opinião acerca da escola (frente).

Imediatamente à manifestação de Amanda sobre a produção que havia realizado, Bruno pediu um pedaço de papel e disse que, por se lembrar das respostas que o suposto colega teria fornecido, poderia redigi-las novamente. A pesquisadora também forneceu um pedaço de papel a

Marcelo, dizendo que ele poderia fazer o mesmo, se quisesse. Bruno copiou as perguntas da folha escrita por Amanda (Figura 10), “passando a limpo”, conforme expressou no encontro. Desse modo, respondeu às perguntas oralmente, transparecendo ter inventado as respostas.

Bruno: Vou só escrever as perguntas, tia.

Pesquisadora: Ué, e as respostas, você não disse que se lembra?

B: Tô com preguiça, vou responder aqui (referindo-se à possibilidade de responder oralmente).

P: Então, quais as respostas?

B: A escola é chata, os professores têm que melhorar e o intervalo é legal. (TDC).

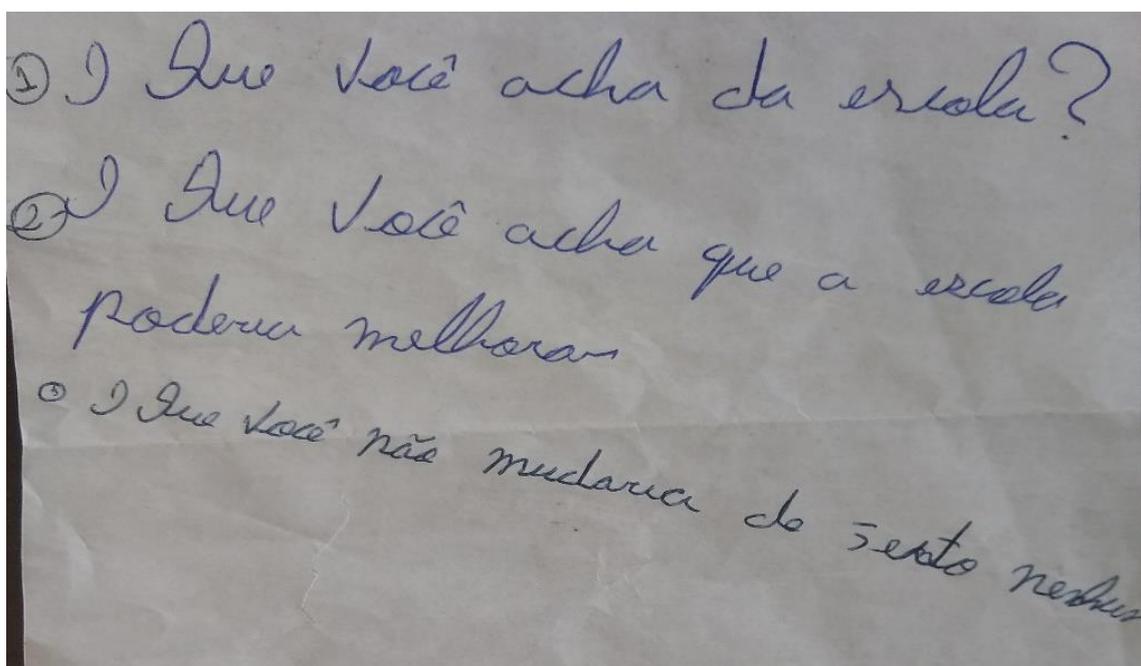


Figura 10: Primeira produção escrita de Bruno, sobre a opinião acerca da escola.

Marcelo optou por apenas escrever as respostas, relatando que havia realizado a entrevista com uma colega de classe, mas que havia se esquecido de trazer a folha de papel original. Sua produção escrita está ilustrada na Figura 11.

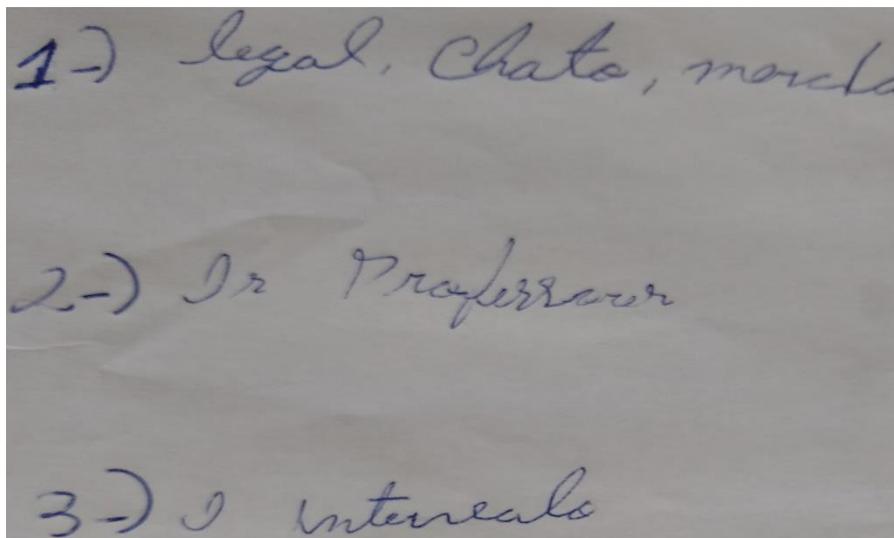


Figura 11: Produção escrita de Marcelo, sobre a opinião acerca da escola.

A produção dos estudantes não nos interessa pelo teor do conteúdo que carregam em si, mas pela mobilização de recursos subjetivos que compreendemos ter acontecido nesse encontro. Amanda demonstrou atitude proativa e ágil ao demonstrar sua produção, tendo motivado também Bruno a demonstrar um comportamento comprometido com o grupo, ainda que as respostas dadas oralmente por ele não correspondessem a uma conversa realizada anteriormente com um colega.

Após a realização dessa atividade, com o tempo de encontro quase se esgotando, a pesquisadora informou que o grupo se reuniria novamente em quinze dias, e foi então que Bruno sugeriu:

Bruno: Professora, e se a gente trazer lanche no próximo encontro?

Pesquisadora: Nossa, que legal! Pode ser, o que vocês acham?

Amanda: Eu vou trazer brigadeiro!

Marcelo: (Vou trazer) Salgadinho!

Pesquisadora: Legal! Então, eu trago um suco.

(TDC).

A atitude espontânea de Bruno ao sugerir a realização do lanche, sinaliza interesse pela socialização, bem como a possibilidade de sentir-se pertencido àquele espaço. Notamos também indícios de uma auto-organização do grupo, ainda que de maneira aparentemente despreziosa, levando-nos a considerar a existência de atitudes autônomas e criativas na construção do ambiente sociorelacional experimentado.

Autonomia, colaboração e criatividade em espaços sociorelacionais

Amanda trouxe brigadeiros para o sétimo encontro, mas nem Marcelo e nem Bruno trouxeram os itens combinados. Marcelo disse que havia se esquecido e Bruno comentou que o pai ainda não havia recebido o salário, por isso não trouxe a contribuição. Embora Amanda tenha demonstrado alguma decepção com os colegas, a pesquisadora tentou mediar a situação e disse que de que qualquer maneira, era muito bom que pudessem experimentar o brigadeiro e que, além disso, tinha suco para acompanhar. Foi uma situação interessante, na qual os estudantes demonstraram interesse pela socialização e demonstraram afetuosidade no contato pessoal.

Mesmo que Marcelo e Bruno não tivessem contribuído com o lanche, a atitude espontânea de explicarem os motivos de não terem trazido os itens combinados – a despeito da veracidade dos fatos – nos indica sinais de empatia e civilidade no trato com os demais membros do grupo, sinalizando acato por atitudes respeitadas na convivência interpessoal.

Após o lanche, foi proposta a atividade Mural do estudante, cujo objetivo consistia em produzir, coletivamente, regras necessárias à convivência nos espaços sociorelacionais construídos por ocasião da pesquisa. A ideia era escrever e desenhar – caso desejassem, em uma folha de cartolina, as normas de conduta que seriam aceitas pelo grupo, além de elencar a data dos encontros seguintes, programação de atividades e, por fim, escrever o nome de cada um dos participantes, assumindo o compromisso de todos em cumprir as regras propostas.

A pesquisadora pediu que os estudantes relatassem o que mais os incomodava na sala de aula, quando o assunto era o comportamento dos colegas. Surgiram os termos: “xingamento”, “muita conversa”, “gritaria”, “jogar coisas no chão”, “fazer bagunça” e “bater” na expressão dos participantes. Interessante perceber que os adolescentes falavam dos comportamentos ditos inadequados dos colegas, mas não atribuíram a si mesmos estas mesmas atitudes de que reclamavam habitualmente os professores.

Pesquisadora: Humm... e essas coisas, vocês fazem também na sala?

Marcelo: Ah, professora, às vezes né...

Amanda: Só quando eu quero.

Pesquisadora: Sei...

(Os adolescentes gargalharam e brincaram entre si).

(TDC).

Embora os estudantes não tenham, inicialmente, considerado que as atitudes indisciplinadas também eram tomadas por eles mesmos na convivência escolar, relataram que

esses comportamentos dificultavam a relação entre estudantes e professores, de forma geral. A pesquisadora perguntou se eles acreditavam que regras eram necessárias para melhorar as relações na escola e unanimemente responderam que sim.

As conversas que se seguiram, informais, entre pesquisadora e estudantes aconteceram de maneira a inspirá-los a elaborar regras de convivência para os próximos encontros que seriam realizados com o grupo. Enquanto os participantes sugeriam normas, a pesquisadora as redigia em uma folha de papel, em um rascunho.

Foi pedido, então, que um deles transcrevesse para uma folha de cartolina as regras de convivência do grupo, a partir da folha manuscrita pela pesquisadora com o conteúdo da produção dos estudantes. Amanda se prontificou a transcrever as regras para a cartolina e Bruno e Marcelo pediram para redigir a programação e escrever os nomes dos participantes do grupo no verso do cartaz (Figuras 12 e 13).

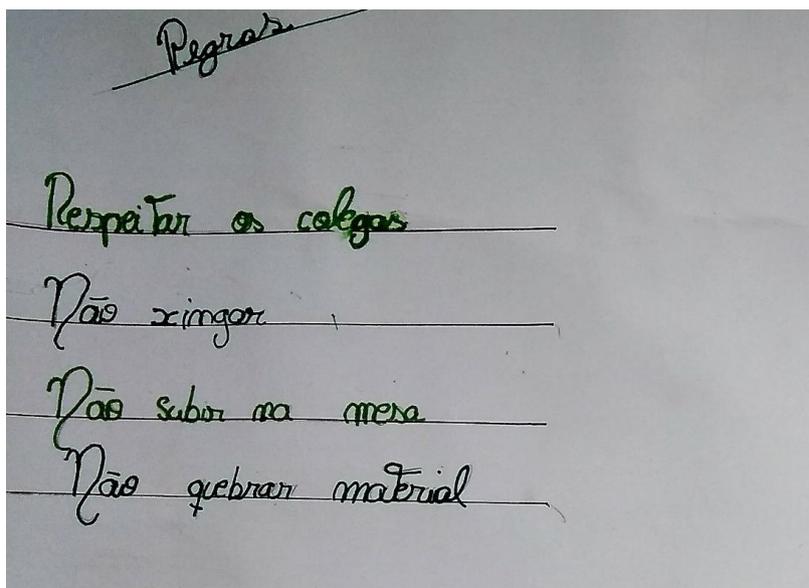


Figura 12: Mural do estudante (produção escrita dos estudantes – frente).

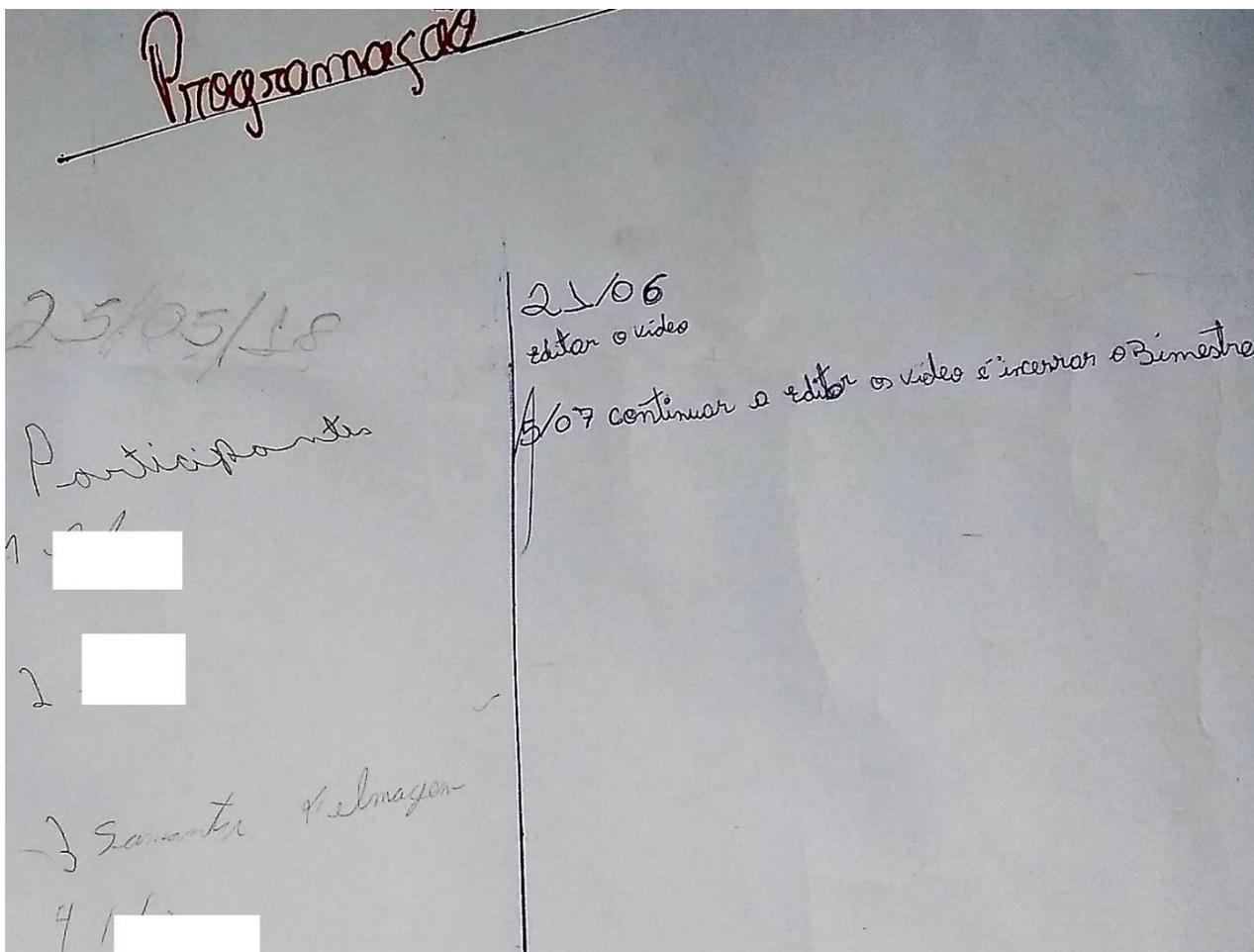


Figura 13: Mural do estudante (produção escrita dos estudantes – verso).

A motivação dos participantes e a organização do grupo foi surpreendente, evidenciando compromisso e interesse na realização da tarefa, que possibilitou ao grupo o exercício da criatividade, colaboração e autonomia na realização da atividade. Em trecho do diário de campo, foram expressas as impressões da pesquisadora a respeito do encontro:

Os alunos demonstraram afetuosidade, me abraçaram no início do encontro e se mostraram bem motivados com a atividade. Pedi que dividissem as tarefas entre si. Após a construção do cartaz, Amanda demonstrou incômodo quando Bruno quebrava a regra de “não xingar”. Foi interessante perceber que Bruno demonstrava sentir-se útil e reconhecido ao realizar algumas tarefas, na qual sua colaboração era importante. Amanda, ao escrever o rascunho das regras, escreveu algumas palavras erradas, sendo criticada por Marcelo, que a chamou de “analfabeta”. Ela reagiu com alguma agressividade, mas depois passou a limpo, sinalizando abertura para aprender coisas novas. (Trecho proveniente do diário de campo).

Foi combinado com o grupo que o cartaz estaria disponível e visível na sala disponível para os encontros coletivos, a fim de que fosse consultado sempre que alguma norma fosse desobedecida, ou simplesmente para lembrá-los das normas de convivência que objetivavam tornar as reuniões mais tranquilas e harmoniosas. Os estudantes demonstraram acatar o combinado, verbalizando que se esforçariam para cumpri-las a partir de então.

O encontro subsequente, oitavo, foi marcado por engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Assim que a pesquisadora chegou à escola, durante o intervalo, Marcelo a avistou e logo veio conversar. Perguntou se poderia chamar os outros colegas para a reunião, mas combinamos que esperaríamos o sinal tocar para que não perdessem o intervalo. Marcelo transparecia afetuosidade, gostava de socializar e interagir com a pesquisadora.

Como de costume, logo no início do encontro, nos sentamos ao redor de uma grande mesa redonda disponível na sala e conversamos de forma descontraída sobre questões corriqueiras. Os estudantes sempre gostavam muito da socialização inicial, aproveitando-a para conversar sobre acontecimentos da escola e questões cotidianas.

Nesta conversa informal com o grupo, Amanda disse que sempre guardava os bilhetes encaminhados pela pesquisadora, que os lembrava dos dias e horários combinados para a realização das reuniões. Estes bilhetes eram redigidos pela pesquisadora e deixados com a orientadora educacional para que entregasse aos estudantes, um ou dois dias antes do encontro agendado na quinzena.

Amanda tirou um envelope da mochila e mostrou os bilhetinhos guardados, dizendo: “Sempre guardo tudo, tia, olha só”. Marcelo disse que também havia guardado o último bilhete recebido e perguntou se podia ir até a sala de aula buscar. Mesmo a pesquisadora dizendo que ele não precisava ir, ele insistiu e buscou o bilhete para mostrar ao grupo. Bruno, transparecendo necessidade de sentir-se igualmente reconhecido, disse que não havia guardado o bilhete, mas que se lembrava exatamente do que estava escrito e verbalizou: “Era pra gente estar aqui hoje pra continuar nossas tarefas, né? Eu li”, disse Bruno. (Trecho de diálogo informal com a pesquisadora, gravado e transcrito).

A atitude dos estudantes ao confirmarem as informações escritas no bilhete (Figura 14) enviado pela pesquisadora, dias antes da reunião, vai além da mera aceitação de um convite, sinalizando sentimentos de valorização e pertencimento social, bem como atitude comprometida por parte dos estudantes em relação ao funcionamento de um ao espaço sociorelacional construído com e para eles.

Olá! Passando para lembrar do nosso encontro na próxima sexta-feira após o intervalo! Vamos começar nosso projeto de produção de vídeo, vamos arrasar! Um abraço, Samantha.

Figura 14: Bilhete encaminhado pela pesquisadora aos estudantes.

Logo após essa conversa inicial, a pesquisadora propôs que o grupo se organizasse para gravar um primeiro vídeo, deixando-os livres para pensar no cenário e na ordem de participação de cada um. O alvoroço era evidente entre eles, que conversavam bastante entre si, não conseguindo se organizar sozinhos para a atividade.

Bruno estava mais agitado do que nunca, jogava material no chão, importunava e xingava Amanda todo o tempo e não se concentrava na atividade. A pesquisadora, então, direcionou a atenção dos estudantes para a produção escrita realizada no encontro anterior (Mural do estudante) e pediu que todos tentassem se manter firmes no combinado, que era obedecer às regras de convivência que havíamos construído na reunião anterior.

Depois disso, a impressão foi a de que Bruno tentava controlar seus impulsos a todo tempo: ou pedindo desculpas por alguma atitude inapropriada, ou tentando manter-se em uma postura mais rígida, como se estivesse tentando regular o próprio comportamento.

Também foi interessante notar a postura de Marcelo, que geralmente se comportava de maneira menos concentrada nas atividades coletivas. Nesse encontro, apresentou atitude mais compenetrada e engajou-se com mais afinco nas tarefas do grupo. O estudante anotou, espontaneamente, as datas dos próximos encontros no Mural do estudante e sugeriu algumas músicas para compor o fundo sonoro no vídeo que seria produzido, evidenciando criatividade e colaboração em suas ações.

Considerando a conversa que ocorreu entre a pesquisadora e Marcelo em um dos encontros realizados anteriormente, quando lhe foi pedido que tentasse focar mais nas atividades do grupo, é possível que o estudante tenha, de fato, buscado recursos subjetivos para mostrar-se mais empenhado nas tarefas propostas. Em um trecho do diário de campo, a pesquisadora relata suas impressões sobre o episódio.

Marcelo me pareceu um pouco diferente hoje. Acho que estava mais concentrado. Foi lá e escreveu no cartaz das regras do grupo a programação futura e sugeriu também algumas músicas para o vídeo. Achei interessante, fiquei surpresa. (Trecho proveniente do diário de campo).

Ao perceber que o grupo não estava conseguindo se organizar sozinho para a tentativa de gravar o primeiro vídeo, a pesquisadora conduziu os estudantes na divisão de tarefas:

Pesquisadora: Vamos lá, gente. Vamos dividir as tarefas então. Hoje a gente pode gravar um vídeo, ou mais de um, pra vocês verem como é. Daí no próximo encontro a gente edita, tá bom?

Amanda: Tá.

P: Certo. Então, quem sabe editar? Quem conhece um programa pra fazer isso, no celular mesmo?

Marcelo: Eu sei, ué!

Amanda: Tem o Inshot²⁰.

(Bruno estava um pouco mais acuado, olhando para baixo, demonstrava alguma constrição.)

P: Tá certo. Quem vai filmar?

(Todos gritaram: “Eu!”)

P: Ah, gente, todo mundo tem que aparecer, vai... E se eu ficar responsável pela filmagem?

A: É melhor! Mais justo!

P: Pode ser, gente?

(Marcelo e Bruno acataram a sugestão).

(TDC).

A pesquisadora perguntou onde, na sala, gostariam de gravar o primeiro vídeo, mas os estudantes transpareciam alguma timidez. Foi sugerido então, um local perto de um armário que era decorado com adesivos, cenário que poderia ser esteticamente mais viável para a filmagem. Concordaram, mas ainda transpareceram inibição. A pesquisadora sugeriu, então, a gravação de um breve vídeo individual, no qual cada um deles se apresentava, falava qual a série cursava e o que achava da escola. Possivelmente pela simplicidade da ideia, acataram a sugestão.

A pesquisadora pediu, então, que se preparassem e iniciou a filmagem pelo celular. O primeiro vídeo foi com Amanda, depois com Marcelo e por último com Bruno. As expressões dos estudantes, nesse vídeo, foram breves e sucintas. A qualidade da informação produzida não se restringiu ao teor da verbalização dos estudantes, mas demonstrou sua relevância na expressão comportamental dos jovens: mantiveram-se concentrados e silenciosos durante todo o processo de

²⁰ Aplicativo de celular, editor de vídeos e imagens. Nota da autora.

filmagem, e quando um deles estava sendo filmado, os outros dois mantinham-se quietos, observando atentamente a produção, transparecendo respeito pela apresentação do colega.

Percebendo que estavam se sentindo um pouco mais à vontade para realizar a atividade, a pesquisadora propôs que fossem produzidos mais três vídeos curtos naquele encontro. Essa ideia não havia sido planejada anteriormente, mas pensada naquele instante junto ao grupo, em virtude da possibilidade criativa que a situação proporcionava.

A pesquisadora sugeriu que fossem formadas duplas diferentes em cada um dos três vídeos que seriam gravados naquele encontro, a fim de simular entrevistas utilizando as perguntas já elaboradas anteriormente com o grupo, conforme ilustrado previamente na Figura 7.

De maneira aleatória, a pesquisadora organizou as seguintes duplas para a segunda rodada de gravações: Amanda e Marcelo no primeiro vídeo, Bruno e Marcelo no segundo vídeo e Bruno e Amanda no terceiro vídeo.

Os estudantes revezaram-se entre fazer e responder perguntas, tal como uma entrevista de jornal. Entendemos que não foi o conteúdo da verbalização dos adolescentes durante as produções de vídeos, em si, que se tornou relevante no processo de construção das informações para a pesquisa, e sim, a qualidade da expressão dos participantes evidenciada pelo comportamento durante a atividade. Os estudantes demonstraram postura atenta, colaborativa e respeitosa com os demais durante as gravações dos vídeos, indicando comprometimento e responsabilidade para com a tarefa realizada.

Ao final desse encontro, finalizadas as gravações, a pesquisadora conversou com os estudantes sobre a possibilidade de incluir um fundo sonoro em um dos vídeos produzidos, conforme já havia sinalizado Marcelo. Amanda sugeriu uma música, estilo *funk*, chamada “Jogo do amor”²¹ e a reproduziu pelo celular. A pesquisadora perguntou aos demais estudantes o que acharam da sugestão, e eles expressaram:

Bruno: Ah, pode ser qualquer uma, tanto faz, desde que o vídeo fique bom.

Marcelo: É legal.

Pesquisadora: Mas vamos prestar atenção na letra. Será que tem a ver com o que vamos tratar no vídeo?

B: Acho que não.

M: Não tem nada a ver!

(Todos gargalharam, de maneira muito descontraída.)

²¹ Música composta pelo artista Mc Bruninho. Nesse encontro, o grupo atentou-se para o seguinte refrão da música: “Amor que eu sinto por você/ Nada disso você deve entender/ O teu jogo eu sei jogar, mas nunca vou ganhar/ Porque você não sabe o sentido de amar”. Nota da autora.

P: Vamos tentar achar algo que tenha a ver então?

Amanda: Tem outras aqui. Tem instrumental, olha.

(Ouviram uma música sem letra e decidiram por ela.)

(TDC).

A expressão dos estudantes nessa dinâmica conversacional, demonstra a movimentação do grupo diante de uma atitude cooperativa, uma vez que decidiram coletivamente pela música que utilizariam como fundo sonoro, após análise do material que Amanda mostrou. Nesse sentido, entendemos que a expressão de Bruno transpareceu comprometimento e interesse pela produção coletiva, indicando anseio pelo reconhecimento do trabalho realizado. Amanda, por sua vez, transpareceu flexibilidade ao mostrar ao grupo outras possibilidades de fundo sonoro para o vídeo, demonstrando tranquilidade ao lidar com a crítica tecida pelos outros estudantes.

Consideramos, assim, que o envolvimento e o compromisso do grupo para com a atividade, embora tenha ocorrido de maneira trivial e mediada pela fala da pesquisadora, nos sinaliza sobre a relevância da participação dos estudantes em um ambiente sociorelacional que possibilite a expressão da autonomia, colaboração, reflexão e flexibilidade como aspectos essenciais que venham favorecer processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O encontro seguinte, nono na programação prevista, foi planejado com os estudantes para a edição de um dos vídeos que seria escolhido por eles como produto final da pesquisa. Os adolescentes, entretanto, estavam muito agitados e falantes, brincavam muito uns com os outros e faziam muitas piadas, dificultando o foco na tarefa do dia. Durante a socialização, Bruno fez uma brincadeira com a pesquisadora.

Bruno: Tia você parece uma atriz pornô. Só falta os óculos.

Pesquisadora: Mas você sabe que eu sou pesquisadora e também estudante, e esse tipo de comentário é desrespeitoso.

B: Que isso tia, não foi pra te desrespeitar.

P: Sim, eu sei que não foi sua intenção me desrespeitar, mas o comentário em si é desrespeitoso, entende?

B: Tá bom tia, então me desculpa, tá?

P: Tudo bem, Bruno.

(TDC).

A tratativa tranquila, porém, incisiva por parte da pesquisadora, possibilitou abertura ao diálogo com o estudante, de maneira que Bruno pudesse compreender que sua atitude havia sido

desrespeitosa com a pesquisadora, e não que ele, por si mesmo, era uma pessoa desrespeitadora. É possível que a construção de espaços sociorelacionais tenha favorecido relações dialógicas entre o estudante e a pesquisadora, possibilitando a mediação desse conflito de maneira harmônica e até mesmo mobilizadora de sentidos subjetivos favorecedoras da empatia e respeito.

Uma vez que os participantes, neste encontro, demonstravam pouca motivação para a tarefa de editar os vídeos já gravados anteriormente, a pesquisadora sugeriu a produção de outro vídeo a respeito de como os estudantes estariam comprometidos a colaborar com o grupo naquele dia, para que o trabalho fosse realizado a contento.

A iniciativa criativa da pesquisadora, contrariando a programação daquele encontro, mas necessária e útil em virtude da demanda que emergia naquela situação, teve como objetivo aliar recursos disponíveis à pesquisa que respeitassem a disposição dos participantes, favorecendo sua expressão.

A gravação do vídeo foi muito breve e de forma bastante espontânea. Na filmagem, a pesquisadora perguntou, em tom amistoso e descontraído a cada um dos participantes: “Como você se compromete, hoje, a ajudar nas tarefas do grupo?”. Enquanto permaneciam risadas ao fundo, os estudantes responderam:

Bruno: Eu prometo não xingar hoje.

Marcelo: Eu me comprometo a não bater em ninguém. Mas eu não bati em ninguém!
(Começou a gargalhar.)

Amanda: Eu vou ficar quieta. (Abaixou a cabeça, rindo.)

Pesquisadora: Olha lá, hein? Se não cumprirem o combinado, na semana que vem vão trazer lanche pra todo mundo!

(TCD).

O combinado informal e divertido da pesquisadora para com o grupo, foi importante para manter o interesse e a motivação dos adolescentes, inclusive indicando, a partir da observação do comportamento e da atitude dos estudantes, que se tornava necessário o esforço individual de cada um dos estudantes para que as atividades do grupo fossem realizadas.

Nesse sentido, destacamos a expressão de Marcelo, cuja dedicação ao trabalho em grupo foi percebida no decorrer dos encontros realizados, desde que a pesquisadora solicitou mais dedicação nas tarefas, em um dos encontros anteriores.

Marcelo: Olha, tia, tá vendo que eu tô me comportamento, né? Tô fazendo tudo, viu?

Pesquisadora: Legal demais, Marcelo. Agora me ajuda aqui, você disse que tinha um programa que dava pra editar vídeo, como é o nome mesmo?

M: É o Inshot, tia.

(Marcelo mostrou no celular da pesquisadora como baixar o aplicativo e abriu o vídeo que havia sido recentemente gravado.)

Bruno: Eita, você tá ensinando a tia a mexer no aplicativo?

P: Legal, né? Pra vocês verem que vocês também podem ensinar coisas pras pessoas.

M: Sério?

P: Claro, com certeza! É legal aprender com vocês também. Aposto que vocês já ensinaram alguém a mexer em algo do celular, do computador.

B: Às vezes eu ensino minha mãe.

P: Tá vendo só?

(TDC).

Esse diálogo precedeu um breve silêncio entre os estudantes, que demonstraram certo estranhamento diante da possibilidade de poderem ensinar algo a alguém. É possível que a atividade tenha provocado algum desconforto no sentido de tê-los feito vivenciar a contradição entre a maneira que geralmente são vistos na escola (incapazes) e a maneira como foram reconhecidos durante a atividade (capazes).

Amanda se prontificou a utilizar o aplicativo para editar o vídeo, inseriu a música instrumental que o grupo selecionou para compor o fundo sonoro e adicionou uma legenda com o nome da escola. Embora a edição do vídeo tenha sido simples, não nos atentaremos para o conteúdo produzido, e sim para as mobilizações simbólico-emocionais geradas pela experiência sociorelacional propiciada pela experiência de aprendizagem em grupo. Finalizado o encontro, que seria o último antes do recesso escolar, a próxima reunião ficou agendada para quando retornassem do período de descanso.

Reflexões a partir da experiência sociorelacional dos estudantes

O décimo encontro aconteceu muito rapidamente, pois os estudantes seriam liberados mais cedo naquele dia, em virtude de uma atividade administrativa que seria realizada na escola. No local habitual das reuniões o grupo se reuniu e conversou um pouco sobre as férias e os acontecimentos cotidianos da escola.

A pesquisadora solicitou que se sentassem e se concentrassem para realizar as atividades individuais propostas para aquele encontro. Para tanto, deveriam focar a atenção e evitar conversar

com os colegas. Foram necessárias várias mediações junto aos estudantes para que permanecessem concentrados, pois tendiam a conversar uns com os outros, brincar e fazer piadas. É possível que o período de afastamento dos colegas, ocasionado pelo recesso escolar, tenha contribuído para a agitação naquele momento, pois tinham muitas novidades a compartilhar uns com os outros.

Os estudantes foram solicitados a responder dois questionários, sendo um deles sobre a escola dos sonhos, idealizada por eles como local ideal de aprendizagem e socialização (Instrumento 8), e o outro sobre a avaliação que eles faziam das atividades realizadas coletivamente durante o primeiro semestre de 2018 (Instrumento 9).

Marcelo não realizou a atividade, mesmo tendo sido estimulado pela pesquisadora a fazê-lo. Em geral, Marcelo não apreciava atividades escritas, sendo que esse fato já havia percebido pela pesquisadora, indicando a possibilidade de limitações no processo de alfabetização do estudante. Nesse sentido, coube à pesquisadora respeitar os processos de expressão do estudante no percurso da pesquisa.

Bruno manifestou interesse pela atividade e demonstrou valorizar comportamentos socialmente desejáveis na escola, como não xingar e não brigar, conforme expressou em suas produções escritas ilustradas pelas Figuras 15 e 16.

2) O gênio está fazendo também algumas modificações e quer a sua ajuda. Qual a regra mais importante que todos os estudantes devem cumprir nessa nova escola?

estudar e não brigar e xingar

Figura 15: Segunda produção escrita de Bruno, a partir do instrumento “A escola dos meus sonhos”.

2-) Cite algo que você aprendeu (pode ser sobre você mesmo, sobre os colegas, sobre o grupo que se formou...):

não xingar

Figura 16: Terceira produção escrita de Bruno, a partir do instrumento “Reflexão”.

Em Amanda, a valorização de relações menos conflituosas e pautadas pela consideração pessoal, foi sinalizada a partir de sua produção escrita, conforme observamos na Figura 17:

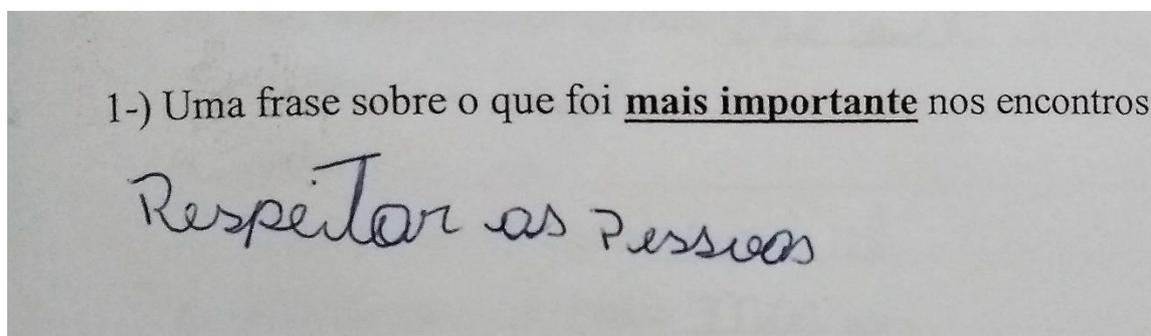


Figura 17: Quinta produção escrita de Amanda, a partir do instrumento “Reflexão”.

As atividades previstas para esse encontro objetivaram, especialmente, estimular os estudantes a refletirem sobre as experiências sociorelacionais possibilitadas pela pesquisa, de maneira a buscar compreensões sobre o processo de desenvolvimento dos adolescentes nesse percurso. Em diálogos livres e informais durante o encontro, os estudantes não verbalizaram muitas reflexões, mas as produções escritas de Amanda e Bruno nos permitiram considerar que as regras anteriormente elaboradas pelo grupo, favorecedoras de relações mais harmônicas entre eles, podem ter mobilizado sentidos subjetivos relacionados ao próprio comportamento na escola.

No décimo primeiro encontro, a pesquisadora se reuniu individualmente com cada um dos participantes, em separado, a fim de possibilitar o diálogo com os adolescentes acerca das suas impressões sobre as experiências em espaços sociorelacionais construídos no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, pensar em um encontro privado com os participantes possibilitou a expressão livre dos adolescentes, de forma a manifestarem-se sobre as queixas de indisciplina de que eram alvos no contexto escolar, o comportamento deles junto à família e as possíveis mudanças das próprias atitudes no decorrer do ano letivo.

Bruno foi o primeiro estudante a conversar com a pesquisadora, percebendo em si mesmo algumas mudanças de atitude e interesse pelas atividades escolares:

Eu acho que a gente foi chamado pra participar porque é desobediente, né? Eu acho que sou um pouco, mas não tanto (...) O que eu achei mais legal (nos encontros) foi a gente conversar. Meu comportamento melhorou um pouco, antes eu não fazia o dever, agora já tô fazendo. Em casa (o comportamento) é quase a mesma coisa, mas eu xingo menos, porque lá a minha mãe me coloca de castigo. (TDC).

Em Amanda, evidenciou-se a percepção de que algumas consequências ao seu comportamento são percebidas como injustas e pouco razoáveis, conforme refletiu:

Quando meu pai toma meu celular por coisa que eu não fiz, não é justo não. Porque igual te falei, a Janete tomou meu celular mas eu não tava usando. (...) Se eu for morar na casa da minha mãe vai ter regra do mesmo jeito que na casa do meu pai, com certeza. Na escola (o comportamento) melhorou e piorou. Na escola piorou a chatice, todo mundo tá mais chato. A Janete vive na minha cola. Parece que fica pensando: “quero que a Amanda apronta, quero que ela apronta” (*sic*). Ela fica querendo cuidar da minha vida. (TDC, adaptado para melhor contextualização).

Sobre a participação na pesquisa e sobre a percepção do próprio comportamento nos ambientes escolar e doméstico, Amanda expressou reconhecer, em si mesma, atitudes indisciplinadas:

Eu gostei (de participar). A gente veio porque é bagunceiro, né? Eu concordo que sou assim. Indisciplina é aprontar muito, mas em casa e diferente, mas só quando eu quero. Em casa eu xingo, mas às vezes fico mais na minha. Quando meu pai tá em casa e vê eu xingando, ele briga, fala pra pedir desculpa. ” (TDC, adaptado para melhor contextualização).

Marcelo, ao ser chamado para conversar em particular com a pesquisadora, refletiu sobre seu comportamento durante a participação na pesquisa e expressou desconfiança a respeito das penalidades cumpridas na escola em virtude da indisciplina:

Acho que (participar da pesquisa) era pra ajudar nós nos estudos, né? Acho que eu podia ter ido melhor, sem tanta conversa, ter feito os deveres lá (nos encontros coletivos), eu tinha preguiça (...). Às vezes sou (indisciplinado) sim, às vezes não. Eu assumo que eu faço bagunça, mas tem vezes que, também, eu fico quieto e eles colocam a culpa em mim. Aqui mesmo nessa escola, eu já tomei três advertências por coisas que eu não fiz. Se eu fiz coisa errada, eu tenho que pagar, mas quando eu levo sem ter feito nada, aí não. (TDC, adaptado para melhor contextualização).

As conversas individuais com os adolescentes, nesse encontro, propiciaram a reflexão dos estudantes a respeito das experiências vividas em um ambiente sociorelacional construído por meio da pesquisa, considerando as dificuldades e potencialidades percebidas nesse percurso. Entendemos que oferecer a eles um espaço de escuta e reconhecimento das próprias emoções, lhes

favoreceu experimentar o processo de pensar sobre a própria vida, o que não lhes é habitual no dia-a-dia da escola e da família.

O último encontro com os estudantes contou com a presença de Amanda e Bruno. Embora a data tenha sido agendada com antecedência e comunicada a todos os participantes, Marcelo acordou indisposto naquela manhã e não pode participar da atividade.

Amanda demonstrava experimentar ambiguidade de sentimentos naquele encontro. Era véspera de feriado e a estudante gostaria de ter faltado à aula para passar mais tempo na casa de sua mãe, com quem não convive. Sobre a questão, refletiu com a pesquisadora: “Eu não queria vir, mas queria, sabe? É que eu queria ter ido direto pra casa da minha mãe, mas ela (orientadora) disse que hoje seria nosso último encontro aqui. Então eu vim”. (Trecho de diálogo informal entre pesquisadora e Amanda, gravado e transcrito).

Bruno, por sua vez, estava bastante animado, demonstrava muito bom humor e alegria. Abraçou a pesquisadora no início do encontro e transparecia tranquilidade. A pesquisadora conduziu os estudantes até a sala de vídeo da escola, a qual havia sido reservada previamente para a realização das atividades do dia e iniciou diálogo com os estudantes.

Pesquisadora: Então gente, como eu havia falado, hoje é o nosso último encontro da pesquisa.

Amanda: Por que?

P: Bom, nosso tempo de pesquisa tem um início, meio e fim. É assim que funciona quando a gente faz uma pesquisa, entende? Mas nada impede que a gente se encontre aqui na escola, ou em outra escola que vocês estiverem, porque eu trabalho na Secretaria de Educação, né?

A: Mas ano que vem vai ter mais pesquisa?

P: Bom.. nossa pesquisa finaliza esse ano.

A: Ah tá...

P: Então, como hoje é a finalização, eu trouxe três vídeos bem curtinhos pra gente assistir, aí vocês prestam atenção pra gente trocar uma ideia depois, tá?

A: Tá.

Bruno: Beleza, tia!

P: Então tá. Mas, antes dos vídeos, me contem um pouco como vocês estão aqui na escola, tá quase no fim do ano...

A: As minhas notas melhoraram.

B: Nesse quarto semestre eu vou ter que estudar... Eu fiquei em duas matérias (Bruno transpareceu semblante preocupado).

A: Ah, eu fiquei feliz comigo, fiquei impressionada comigo, porque eu passei em Ciências!
E eu ganhei dois pontos em comportamento!

P: Poxa, que legal!!! O que a professora falou?

A: Ela disse: “parabéns, Amanda!”. (Disse rindo, orgulhosa).

B: Eu recebi elogio da Direção, falaram que eu tinha melhorado o comportamento.

P: Nossa, que coisa boa, gente!

A: Mas mesmo assim, eu converso do mesmo jeito!

(Bruno e Amanda riram).

(TDC).

As expressões iniciais de Amanda, nesse encontro, evidenciam, apesar da ambivalência de sentimentos da estudante entre estar ou não na escola naquele dia, a possibilidade de sentir-se pertencente ao espaço sociorelacional construído com os adolescentes. Ao perguntar se os encontros em grupo seriam mantidos, percebemos que as reuniões potencialmente atuavam como fonte de satisfação e reconhecimento para a estudante.

Bruno transpareceu preocupação quanto ao próprio desempenho, o que não havia sido sinalizado em outras situações da pesquisa e ambos os estudantes demonstraram sentimento de orgulho e exaltação quando perceberam que mudanças comportamentais tinham sido motivo de elogio entre professores e membros da equipe diretiva.

Ainda que a verbalização dessas questões tenha ocorrido em virtude da necessidade de reconhecimento dos jovens pela pesquisadora, entendemos que a atenção dos estudantes sobre a consideração positiva dos professores denota uma novidade, podendo indicar mudanças na percepção pessoal desses jovens no que concerne a novas possibilidades de ser e estar na escola, com mudanças de atitude.

A pesquisadora compartilhou com os estudantes um vídeo curto, adaptado de um seriado intitulado “Eu, a patroa e as crianças”²², no qual o personagem Michael e a esposa conversam, porém, nenhum deles compreende o que o outro fala, denotando falhas no processo de comunicação (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j6xM6sV-q0U>).

Durante a exibição do vídeo, Bruno ria muito das cenas e Amanda permaneceu um pouco mais séria. Após o término da sessão de vídeo, os participantes conversaram com a pesquisadora.

²² Seriado de televisão norte-americano no estilo comédia, focado no personagem Michael, um marido carinhoso e pai moderno que ensina regras de convivência aos seus filhos de uma forma diferente e inusitada. Sua relação com a esposa e filhos tende a mostrar lições de vida com um toque humorístico. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/My_Wife_and_Kids

Pesquisadora: E aí, gente, do que falava esse vídeo que vocês viram?

Amanda: Sobre criança.

P: Tem certeza? Não era sobre isso não...

Bruno: Eles tavam falando um com o outro, mas ninguém entendia nada que o outro falava.

A: É! Ela não entendia o que ele falava.

B: Ah, Amanda, você pegou minha resposta.

A: Ah mas o que você falou que eles não entendiam nada.

B: É, ninguém entendia o que o outro falava.

P: Isso aí...o vídeo fala de falha na comunicação, ne? Às vezes a gente não presta atenção no que a pessoa está falando, aí já viu, né?

B: Tem hora que é assim na sala. (Disse, rindo.).

P: E como é que isso acontece na sala?

A: Ah, tem hora que eu presto atenção e tem hora que não, é só quando eu quero. **B:** É bem isso mesmo, tem hora que a gente não tá nem aí, parece que a professora tá falando outra coisa.

(TDC).

Os estudantes riram bastante ao final do vídeo exibido e fizeram algumas reflexões sobre as dificuldades em manter a atenção nas aulas quando não estavam interessados naquilo que era dito em sala. Os estudantes não se expressaram muito, porém, ao vivenciar aquele momento juntos, realizando uma atividade diferente da que estavam habituados, como por exemplo assistir a um vídeo, foi possível abrir possibilidade de diálogo e expressão de sentimentos acerca de questões importantes para eles, conforme notamos nas dinâmicas conversacionais logo no início do encontro.

Ao finalizar a exibição do vídeo, a pesquisadora convidou os estudantes para um pequeno lanche, compartilhando com eles suco e biscoitos. Bruno se prontificou a servir o suco ao grupo e os biscoitos foram servidos pela pesquisadora. Amanda refletiu: “Tem que ter cuidado pra não deixar cair nada no chão”, enquanto Bruno respondeu: “Relaxa, tá tudo no controle”. Ao final do lanche, a pesquisadora agradeceu aos estudantes pela participação na pesquisa, abraçou-os e se despediu, carinhosamente. (Trecho de diálogo informal entre pesquisadora e estudantes, gravado e transcrito).

Desse modo, consideramos que o último encontro pertinente ao trabalho de campo com os estudantes, possibilitou, além de reflexões sobre o próprio processo de desenvolvimento dos

adolescentes, trocas afetivas entre os estudantes e entre eles com a pesquisadora, evidenciando atitudes de respeito, empatia e consideração, conforme notamos nas expressões finais dos estudantes enquanto lanchavam juntos.

O movimento da subjetividade dos estudantes: análise do tempo 3 de pesquisa

Conforme mencionamos previamente, pretendemos reconhecer, no tempo 3 da pesquisa, possíveis movimentações de recursos simbólico-emocionais na experiência dos participantes em espaços sociorelacionais favorecedores da constituição de sujeito, considerando todo o percurso de pesquisa decorrente dos tempos 1 e 2. Desse modo, objetivamos analisar como foram mobilizados recursos subjetivos em prol do desenvolvimento subjetivo dos estudantes. Lembramos que o tempo 3 não se refere a um recorte cronológico no tempo em si, mas a uma fase meta-analítica que permeia todo o processo de construção da informação, desde o início até o término do trabalho de investigação no campo.

Trilhas de desenvolvimento reconhecidas em Bruno

A caracterização do percurso pessoal e acadêmico de Bruno, conforme demonstramos em sessão anterior, aponta para um adolescente com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar, sendo conhecido pelos professores por diversas queixas indisciplinadas que consideravam o desinteresse pelo conteúdo escolar, desrespeito às regras impostas pelos professores em sala de aula, bem como agressões físicas e verbais contra colegas e desrespeito verbal para com os docentes.

Os encontros iniciais com Bruno indicaram um adolescente agitado e disperso, que buscava o toque físico e agressivo com os demais colegas, utilizando de linguagem vulgar e ofensivo para se comunicar. De toda forma, transparecia também bom humor e alegria durante as reuniões coletivas e individuais com a pesquisadora, sendo lembrado pelo modo descontraído e debochado de se expressar. As dinâmicas conversacionais com a pesquisadora evidenciaram que Bruno reconhece a si mesmo como um jovem autêntico e brincalhão, muitas vezes mal compreendido pelas pessoas por não conseguir controlar os próprios impulsos, o que acredita estar associado ao diagnóstico de TDAH, que também incorre, em sua percepção, a dificuldades de aprendizagem escolar.

Considerando a experiência de Bruno nos espaços sociorelacionais propiciados pela pesquisa, retomamos a participação do estudante no quarto encontro coletivo, início da fase 2 desse estudo, em que a pesquisadora explicitou o objetivo dos encontros com os adolescentes.

A expressão de Bruno evidenciava que sua motivação para participar da pesquisa era estar fora da sala de aula. “O bom é que a gente fica fora da aula”, expressou Bruno. (Trecho de diálogo com a pesquisadora, gravado e transcrito).

Em diversas situações dos encontros subsequentes, o comportamento de Bruno transparecia desinteresse para com atividades intelectivas e escolares, com maior propensão à socialização entre pares e à realização de tarefas em que os aspectos lúdicos eram privilegiados. Os encontros iniciais do tempo 2 demonstraram alguns dos comportamentos indisciplinados apontados pelos professores quando indicaram o estudante a participar do estudo. Não eram raras as situações em que Bruno jogava material no chão, xingava outros colegas, destruía material escolar e não permanecia muito tempo sentado, corroborando os indicadores anteriormente mencionados acerca de como a escola e a indisciplina estão configuradas subjetivamente para o estudante.

Contudo, no decorrer dos encontros e das oficinas dialógicas realizadas com o grupo de estudantes, Bruno manifestou sinais de interesse em relação às atividades propostas, na medida em que se sentia reconhecido pela contribuição dada ao grupo. Nesse sentido, entendemos que o estudante orientava sua atenção e motivação para o desafio de pensar sobre a ideia de uma produção coletiva quando questionava o modo de realizar a atividade ou mesmo quando sugeria alguma possibilidade de ação. As atividades se mostraram desafiadoras para o estudante, estimulando a curiosidade e a participação ativa nesse processo, aspectos esses que valorizaram a socialização.

Isso ocorreu, por exemplo, quando perguntou em uma das dinâmicas conversacionais com o grupo: “Vai ser tipo entrevista então, igual na televisão?”. (TDC). Sua postura era de curiosidade e excitação, o que nos permite compreender que o desafio proposto havia possibilitado abertura para o trabalho criativo.

Outra situação em que o estudante demonstrou iniciativa, ocorreu quando pediu um pedaço de papel à pesquisadora e Amanda mostrou ao grupo uma produção escrita (Figura 7). É possível que a atividade tenha desafiado Bruno a ponto de motivá-lo a demonstrar, também, uma produção sua naquele momento.

Dessa maneira, consideramos que **a manifestação de atitudes proativas diante do grupo de estudantes constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Bruno.**

Consideramos igualmente relevante a atitude de Bruno ao sugerir, nos minutos finais de um dos encontros coletivos, que o grupo se organizasse para um lanche, na próxima vez que se encontrasse. Interessante observar que, a valorização da socialização e do divertimento já havia sido indicado como aspectos importantes na subjetividade de Bruno, porém, nem sempre o estudante se faz valer de relações harmônicas entre pares e professores.

O último encontro entre Bruno e pesquisadora, realizado conjuntamente com Amanda, também revelou uma postura receptiva à interação social por parte do estudante, evidenciando comportamento respeitoso e cordial naquele instante. Bruno se prontificou a servir suco à colega e à pesquisadora, demonstrando alguma preocupação quanto ao bem-estar do grupo, verbalizando, ainda, que estava “tudo no controle” (*sic*), quando Amanda manifestou preocupação em não sujar o chão com as migalhas do lanche. (Trecho de diálogo informal entre pesquisadora e estudantes, gravado e transcrito).

Sendo assim, consideramos que **o esforço empreendido para demonstrar atitudes respeitosas e cordiais diante do grupo de estudantes constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Bruno.**

De acordo com a expressão de Bruno no Tempo 1 da pesquisa, o controle dos próprios impulsos constitui-se em preocupação para o estudante. Em alguns diálogos com a pesquisadora, revelou encontrar dificuldade em manter-se quieto e calado quando entende que deveria fazê-lo, e que, algumas vezes, a manifestação do seu jeito de ser incorre em problemas de relacionamento com os demais.

Nesse sentido, relembramos duas situações em que Bruno exercitou o autocontrole no decorrer das experiências sociorelacionais, vivenciando novas possibilidades de estabelecer relações interpessoais mais harmônicas.

Uma delas ocorreu quando, durante um encontro coletivo, a pesquisadora notou a agitação e a atitude agressiva do estudante com os colegas, e pediu que o grupo se atentasse às normas construídas no Mural do estudante. Foi notável o esforço empreendido por Bruno no sentido de regular o próprio comportamento. Pediu desculpas algumas vezes durante o encontro e tentou se manter em uma posição notadamente mais rígida na cadeira.

Em outra situação, fez uma brincadeira desrespeitosa com a pesquisadora, que estabeleceu abertura ao diálogo com o adolescente, sinalizando-o de que não era ele uma pessoa desrespeitosa, mas que a atitude assim parecia. A conversa, tranquila e cordial, possibilitou ao estudante refletir sobre a própria atitude, levando-o a se desculpar com a pesquisadora.

Entendemos, portanto, que **experimentar o autocontrole na reflexão sobre suas atitudes constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Bruno.**

A preocupação com o próprio desempenho escolar e comportamento nesse contexto, parecem ter ganhado maior importância nos encontros finais da pesquisa, quando Bruno expressou valorizar o reconhecimento dos demais acerca do seu próprio comportamento. Desse modo, suas produções escritas (Figuras 14 e 15) evidenciaram interesse por comportamentos socialmente

desejáveis na escola, como não xingar e não brigar, o que foi evidenciado, também, em sua reflexão em dinâmica conversacional com a pesquisadora:

Meu comportamento melhorou um pouco, antes eu não fazia o dever, agora já tô fazendo. Em casa (o comportamento) é quase a mesma coisa, mas eu xingo menos, porque lá a minha mãe me coloca de castigo. (TDC).

No último encontro com a pesquisadora, Bruno mostrou-se um pouco preocupado com as notas na escola, o que não parecia lhe causar muita aflição no início do processo de pesquisa. De maneira espontânea, verbalizou, com orgulho, que havia recebido elogios sobre seu comportamento de um dos membros da equipe diretiva. Não nos importa saber da veracidade do fato, uma vez que nos parece ser mais relevante a atitude reflexiva do adolescente acerca das próprias atitudes na escola.

Sendo assim, consideramos que **a demonstração de interesse acerca do próprio desempenho acadêmico e comportamental na escola constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Bruno.**

Portanto, diante da construção dos indicadores que expressam a manifestação de atitudes proativas e o esforço empreendido para demonstrar atitudes respeitadas e cordiais diante do grupo de estudantes, bem como a experiência do autocontrole na reflexão sobre suas atitudes e a demonstração de interesse acerca do próprio desempenho acadêmico e comportamental na escola, reconhecemos a **hipótese de mobilização de produções subjetivas favorecedora do desenvolvimento subjetivo de Bruno.**

A experiência em espaços sociorelacionais possibilitou ao estudante experimentar relações dialógicas que lhe permitiram sensações de pertencimento e reconhecimento, favorecendo a construção de um sujeito mais consciente, motivado e aberto a processos de aprendizagem social.

Trilhas de desenvolvimento reconhecidas em Marcelo

Marcelo é um estudante que apresenta queixas indisciplinadas relacionadas a desinteresse em relação ao conteúdo escolar, desentendimentos frequentes com colegas e professores, afronta à ordem estabelecida em sala de aula e manifestações verbais não consentidas, tais como conversas paralelas, brincadeiras e risadas durante a aula. Conforme mencionamos anteriormente, Marcelo é um estudante que vem sendo constituído, no imaginário da escola, como um adolescente fadado ao

fracasso escolar em virtude das dificuldades socioeconômicas e familiares que fomentam crenças fatalistas na subjetividade social da escola, de acordo com as análises demonstradas anteriormente.

De todo modo, ao analisarmos a constituição da subjetividade individual do estudante, nos deparamos com um adolescente comunicativo, que preza pelo contato pessoal e que denota apreciar ambientes descontraídos e alegres, ainda que o contexto escolar da escola exija dele atitudes menos extrovertidas. Marcelo entende que o comportamento bagunceiro e conversador é alvo de queixas por parte dos professores, tratando da questão de maneira tranquila e despreocupada nos primeiros encontros com a pesquisadora.

Retomando a experiência vivida por Marcelo nos espaços sociorelacionais construídos durante a pesquisa, lembramos que o clima despojado e amistoso das primeiras reuniões coletivas permitiram ao estudante expressar-se de forma espontânea sobre suas impressões acerca da escola, dos professores e da própria percepção de si enquanto estudante.

Em diálogo com a pesquisadora, certificou-se de que ela não era professora, de modo a ter segurança de que nada ali seria dito aos docentes de maneira a prejudicá-lo. “Tem certeza de que a gente pode falar essas coisas aqui?” (TDC), perguntou o estudante, ao que a pesquisadora respondeu prontamente que por se tratar de uma pesquisa científica, e sendo ela psicóloga, ele poderia permanecer tranquilo quanto ao sigilo de seus dados e quanto à segurança das informações ali produzidas.

Ao sentir-se mais seguro para se expressar, demonstrou sentimentos de indignação e injustiça frente a certas práticas e normas estipuladas pela escola, especialmente quando se referiu a atuação profissional de Janete, conhecida pelos estudantes como uma figura extremamente autoritária e pouco simpática.

Percebemos, até aqui, que além de considerar-se um estudante afrontador às normas, conforme analisamos anteriormente acerca dos processos e formações subjetivas individuais, Marcelo carrega em si questionamentos sobre a razoabilidade das penas elencadas pela instituição escolar, levando-o a sentir-se injustiçado em algumas situações.

Marcelo demonstrou comportamento especialmente agitado e ao mesmo tempo apático em relação às atividades propostas nas primeiras reuniões coletivas, transparecendo atitude desmotivada para o trabalho criativo, indicando interesse maior na interação com os colegas.

Ao final de um dos encontros coletivos, a pesquisadora pediu para conversar em particular com o estudante, e de maneira bastante cordial, abriu diálogo com ele e reforçou que o convite para participar dos encontros era opcional. Enfatizou que gostaria muito de continuar tendo-o como participante da pesquisa, mas para que isso acontecesse, ele precisaria empenhar-se um pouco mais no trabalho em grupo, uma vez que esse era o propósito de reuni-los ali.

Foi interessante e surpreende notar a expressão facial e a postura do estudante naquele instante. Sua feição tornou-se rapidamente mais séria e depois de alguns minutos de silêncio, como se a conversa tivesse causado algum espanto no sentido de fazê-lo refletir sobre o próprio comportamento, disse à pesquisadora que queria sim permanecer no projeto e que estaria presente no encontro dali a quinze dias. Marcelo que sempre transparecia semblante despreocupado e sorridente, naquele instante demonstrou inquietação, o que não lhe era habitual.

Os encontros que se seguiram demonstraram maior comprometimento de Marcelo nas atividades propostas, ainda que o estudante se esquivasse de tarefas de leitura e escrita, o que pode estar relacionado a dificuldades no processo de alfabetização, conforme mencionamos em discussões anteriores. Entendemos que o estudante evidenciou atitudes mais motivadas em relação ao trabalho do grupo, quando por exemplo participou do planejamento de um lanche coletivo - ainda que não tenha levado os itens propostos, e quando se prontificou a elaborar parte das informações necessárias ao Mural do estudante. Outra situação relevante ocorreu quando Marcelo avistou a pesquisadora chegando à sala onde as reuniões coletivas eram realizadas, se dispondo a chamar os demais colegas para o encontro.

Embora se apresentem como atitudes aparentemente triviais, consideramos que estes comportamentos não eram percebidos pelos docentes na convivência escolar com Marcelo, sinalizando-nos que **o empenho do estudante em estabelecer condutas mais colaborativas diante do grupo, constitui-se em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Marcelo.**

Consideramos que Marcelo se sentiu encorajado a realizar tarefas importantes no grupo, na medida em que se sentia útil para o propósito coletivo, a exemplo de quando sugeriu um fundo sonoro para um dos vídeos produzidos e, a partir daí, foi iniciada uma discussão sobre qual música deveria ser escolhida. Marcelo também demonstrou apreciar aprovação pelo próprio comportamento, quando disse à pesquisadora que fazia questão de lhe mostrar que havia guardado um dos bilhetes recebidos com a agenda da semana.

Sendo assim, entendemos que **a busca pelo reconhecimento do próprio valor e a satisfação de sentir-se respeitado em suas contribuições diante do grupo, constituem-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Marcelo.**

Portanto, a construção dos indicadores que expressam o empenho do estudante em estabelecer condutas mais colaborativas e a busca pelo reconhecimento do próprio valor, bem como a satisfação de sentir-se respeitado em suas contribuições diante do grupo, nos permite

construir a hipótese de mobilização de produções subjetivas **favorecedoras do desenvolvimento subjetivo de Marcelo.**

A experiência em espaços sociorelacionais possibilitou ao estudante sentir-se pertencente ao ambiente construído, percebido por ele como prazeroso e estimulante, favorecendo trocas emocionais e sociais significativas que lhe permitiram o cumprimento de normativos importantes para a coletividade.

Trilhas de desenvolvimento reconhecidas em Amanda

A trajetória acadêmica de Amanda tem sido marcada por reprovações e dificuldades de aprendizagem escolar em todo processo de escolarização. Além do diagnóstico de TDAH, persistem na escola crenças de que perturbações na vida familiar teriam influenciado o comportamento indisciplinado da adolescente, embora a estudante não atribua a esses fatores a motivação pelo seu comportamento.

As reclamações sobre as atitudes inadequadas de Amanda relacionavam-se a conversas excessivas em sala de aula, apatia quanto à realização de tarefas escolares, gritarias e brincadeiras consideradas inoportunas pelos professores, com uso de linguajar grosseiro e ofensivo, conforme observamos nos relatos escritos em livros de ocorrência da escola.

A convivência com Amanda nos permitiu conhecer uma adolescente afetuosa e comunicativa, que apreciava a interação pessoal com os colegas e com a pesquisadora. Sua atitude era receptiva e carinhosa, sendo frequente a manifestação de carinho com abraços e sorrisos.

Amanda tornava-se reativa quando algum dos colegas a ofendia, verbal ou fisicamente, a exemplo de xingamentos, leves empurrões e arremesso de borrachas e canetas, o que era relativamente comum entre os adolescentes nos primeiros encontros. Nessas ocasiões, a estudante demonstrava comportamento defensivo, revidando a agressão recebida. A mediação da pesquisadora se fazia necessária muitas vezes, o que era comumente respeitado pelo grupo.

Amanda evidenciou uma forte motivação para participar dos encontros proporcionados pela experiência sociorelacional, indicando disposição e empenho para realizar as tarefas propostas, desde as primeiras reuniões.

Relembramos a expressão da estudante no encontro inicial do tempo 2, sendo a primeira a concordar com o projeto de construção coletiva: “Eu topo, tia, com certeza” (TDC), quando a pesquisadora perguntou se os estudantes aceitariam o desafio de construir juntos um produto para a pesquisa.

Recordamos o episódio em que Amanda apresentou uma produção escrita ao grupo, o que ocorreu no sexto encontro, demonstrando insatisfação a respeito do não cumprimento da tarefa

pelos colegas. A estudante posicionou-se de maneira ativa e crítica, sinalizando uma postura questionadora diante do grupo, frente ao esforço que ela mesma vinha empreendendo até então.

No encontro seguinte, Amanda foi a única estudante a trazer os itens combinados para o lanche do grupo. Embora não tenha verbalizado nada a respeito do ocorrido, notamos a decepção em sua expressão facial quando percebeu que os colegas não trouxeram o que haviam acordado.

Consideramos, assim, que **o envolvimento e comprometimento acerca das tarefas propostas em prol do propósito do grupo, constituíram-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Amanda.**

Em momentos posteriores, a estudante demonstrou proatividade ao se dispor a transcrever as regras elaboradas pelo grupo no Mural do estudante, bem como ao indicar um *software* de edição de vídeo que pudesse aprimorar o resultado final da produção coletiva, transparecendo imaginação e criatividade nesse processo.

Embora a adolescente demonstre, habitualmente, comportamento reativo quando se sente ofendida, em diversos momentos da experiência sociorelacional foi possível notar que Amanda exercitou a tolerância frente a críticas, a exemplo do que ocorreu quando aceitou a opinião de Marcelo e Bruno quando demonstraram não gostar da música que ela sugeriu para compor o fundo sonoro de um dos vídeos produzidos pelo grupo.

Outra situação relevante ocorreu quando Amanda escreveu uma palavra incorretamente, durante a atividade de elaborar as regras que deveriam ser seguidas pelo grupo. Naquela ocasião Marcelo a chamou de “analfabeta”, em uma brincadeira ofensiva. Embora tenha revidado a provocação, reescreveu a palavra, demonstrando abertura para o aprendizado.

Consideramos, assim, que **o exercício da flexibilidade cognitiva e emocional se constituiu em indicador de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Amanda.**

Os últimos encontros com Amanda evidenciaram, também, uma preocupação maior acerca do próprio comportamento, levando-a a refletir sobre a necessidade de estabelecer relações pessoais mais harmônicas. Nesse sentido, lembramos da produção escrita realizada por ela, na qual expressou que “respeitar as pessoas” (Figura 17) foi algo importante para o próprio aprendizado no decorrer dos encontros proporcionados pela pesquisa.

A estudante expressou satisfação e orgulho quando disse à pesquisadora, no último encontro coletivo, que seu desempenho escolar e comportamental havia disso reconhecido por uma professora.

Eu fiquei feliz comigo, fiquei impressionada comigo, porque eu passei em Ciências! E eu ganhei dois pontos em comportamento! (TDC).

Dessa forma, entendemos que **o exercício da reflexão e ampliação da consciência acerca das próprias atitudes na relação com as pessoas constituíram-se em indicadores de processos e formações subjetivas que expressam como recursos subjetivos foram mobilizados na experiência sociorelacional de Amanda.**

Diante da construção de indicadores que expressam o envolvimento e comprometimento acerca das tarefas propostas em prol do propósito do grupo, o exercício da flexibilidade cognitiva e emocional e a ampliação da consciência acerca das próprias atitudes na relação com as pessoas, construímos a hipótese de mobilização de produções subjetivas **favorecedora do desenvolvimento subjetivo de Amanda.**

A experiência em espaços sociorelacionais possibilitou à estudante estabelecer relações interpessoais mais respeitadas e significativas que favoreceram o senso de pertencimento ao grupo, levando-a a experimentar maior autonomia em suas atitudes.

Reflexões sobre o processo de emergência do sujeito em espaços sociorelacionais

Diante das discussões que realizamos acerca do movimento subjetivo dos estudantes que participaram dessa pesquisa, consideramos que a experiência em espaços sociorelacionais favoreceu o exercício de habilidades afetivas, cognitivas e relacionais que mobilizaram recursos subjetivos, de maneira muito singular, na experiência de cada um dos adolescentes.

Embora a intencionalidade das nossas ações tenha possibilitado imaginar e viabilizar atividades que pudessem desafiar os estudantes a posicionar-se de modo criativo e dinâmico e, assim, favorecer processos de desenvolvimento nesse percurso, entendemos que construir ambientes sociorelacionais não incorre em uma dinâmica de causalidade em si mesma, não gerando, necessariamente, processos de desenvolvimento subjetivo para todas as pessoas em todas as situações.

Desse modo, não nos era interessante simplesmente inserir os estudantes em espaços previamente pensados para eles, mas sim, construir com os adolescentes ambientes e relações contextualizadas que pudessem, no decorrer do processo de pesquisa, tornar-se interessantes e motivadoras de capacidades e habilidades precursoras de desenvolvimento.

Entendemos que Bruno, Marcelo e Amanda foram protagonistas do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento por meio das experiências sociorelacionais, as quais se mostraram mobilizadoras de recursos subjetivos presentes nas dinâmicas configuracionais de cada

estudante, de uma maneira muito peculiar. Os adolescentes se posicionaram “de maneira qualitativamente diferente” e aprofundaram-se “em novos caminhos e posições pessoais de vida” conforme mencionam González Rey e Mitjás Martínez (2017a, p. 180) sobre a geração de recursos subjetivos que mobilizam o desenvolvimento subjetivo.

Consideramos que, ao mobilizar recursos subjetivos que possibilitaram aos estudantes exercitar a reflexão e a intencionalidade das ações no percurso das experiências sociorelacionais, os estudantes exerceram autonomia, criatividade, interação e capacidade de decisão no percurso das experiências por eles vividas, as quais contribuíram para a emergência de um sujeito psicológico, compreendido por González Rey e Mitjás Martínez (2017a; 2017b) como um sujeito capaz de autoria sobre o próprio comportamento, por meio de uma atuação ativa e questionadora dentro das limitações pessoais, possibilitando o protagonismo e o posicionamento consciente acerca das suas decisões.

Tornar-se sujeito, predispõe estabelecer “novos caminhos de vida”, levando o indivíduo a “transcender as próprias cristalizações subjetivas, as quais são um processo inerente à própria subjetividade” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 75). Nesse sentido, certas experiências singulares na vida podem mobilizar recursos simbólico-emocionais que permitem à pessoa assumir posicionamentos, tomar decisões e gerar sentidos subjetivos que superam representações até então hegemônicas em sua existência, para tornar-se sujeito da própria história em diferentes possibilidades de espaços sociais.

A emergência do sujeito representa momentos ativos na experiência do indivíduo em processos de desenvolvimento subjetivo, favorecendo a capacidade de ultrapassar barreiras na própria produção simbólica de recursos subjetivos, levando-o a assumir desafios em diversos espaços da vida social (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Tornar-se sujeito não predispõe, *a priori*, a resolução de todos os problemas e embates da existência, podendo configurar, inclusive, movimentos contraditórios e até mesmo conflituosos na vida da pessoa. Conforme explicitam González Rey e Mitjás Martínez (2017b), embora seja este um processo complexo e provocativo, caminhos de subjetivação podem ser ampliados para ações mais ativas e autônomas que, com efeito, também constituem os processos de desenvolvimento humano.

Capítulo VI

Considerações finais

A realização desse trabalho representou um desafio que transcendeu a busca pela construção do conhecimento, traduzindo também um processo de crescimento pessoal enquanto pesquisadora, psicóloga e eterna apaixonada pelos caminhos singulares que são trilhados pelas pessoas e pelas instituições nas trilhas do desenvolvimento humano e cultural da sociedade.

Entendemos que a partir da investigação construtivo-interpretativa no campo da indisciplina escolar, cujas compreensões abarcam uma série de generalizações, preconceitos e estereótipos no senso comum, nos foi possível tecer reflexões e contribuir com construções teóricas sobre o assunto, de modo a reconhecer e qualificar a singularidade das produções subjetivas dos participantes e da instituição pesquisada, na qual a interação dialógica demonstrou-se extremamente valiosa nesse processo.

A realização de uma investigação pautada pelos princípios teórico-metodológicos da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2002-2015; González Rey & Mitjans Martínez, 2017), mostrou-se imprescindível para a compreensão ampliada da indisciplina na escola, permitindo-nos apreender particularidades dos processos de formação subjetiva constituídas nas dinâmicas individual e social dos participantes na escola, cujos processos ocorrem em estreita e dinâmica simultaneidade.

Assim, foi possível ampliar olhares acerca da produção do conhecimento científico nos campos da psicologia e da educação, de maneira a legitimar os processos de desenvolvimento subjetivo que se mostraram únicos e inerentes a cada participante dessa pesquisa, no percurso das experiências vividas.

Ao reconhecer produções e formações subjetivas nos processos individuais dos estudantes, consideramos a riqueza da singularização de suas trajetórias pessoais e acadêmicas e compreendemos quão marcante se torna o poder dos discursos e das práticas produzidas na subjetividade social da escola quando o assunto é a indisciplina escolar.

Legitimar a experiência dos estudantes enquanto possibilidade de construção científica do conhecimento, incorreu na ruptura com concepções deterministas sobre as razões da indisciplina, levando-nos a enfrentar reducionismos e preconceitos socioeconômicos, culturais e morais ainda presentes no sistema educacional. Os resultados da pesquisa nos possibilitaram, inclusive, perceber a indisciplina como potencialidade do indivíduo de resistir e recusar um sistema experimentado tantas vezes como anulador das individualidades, levando-o a ser ouvido, visto e notado – ainda

que isso ocorra de modo extremamente tenso e conflituoso na escola, na figura do estudante indisciplinado.

Consideramos, portanto, que a indisciplina escolar não elenca, em si mesma, uma relação causal e tampouco determinista que seja passível de tratamento ou intervenção psicopedagógica capaz de solucionar, milagrosamente, todos os inconvenientes por ela interpostos – ainda que essa seja uma expectativa genuína e relativamente comum na escola, em virtude dos intensos conflitos relacionais ali experimentados.

Consideramos que a proposta metodológica produzida nesse trabalho possibilitou a elaboração de uma pesquisa-ação cujos procedimentos fomentaram não apenas a troca de saberes entre participantes e pesquisadora, como também permitiram a coparticipação dos próprios estudantes no processo de construção da informação possibilitada pelas atividades de criação coletiva, levando-nos a considerar que as relações dialógicas estabelecidas nos espaços sociorelacionais construídos com os estudantes, foram favorecedoras do processo de desenvolvimento subjetivo, a partir da experiência realizada.

Embora houvesse de nossa parte a intencionalidade de ações que pudessem promover o exercício da capacidade ativa e reflexiva dos participantes, compreendemos que a experiência em espaços sociorelacionais não configura, em si mesma, uma relação de causa e efeito no desenvolvimento subjetivo, sendo esse processo marcado por contradições, conflitos e descoordenações que nos afastam de um concepção pautada na simples linearidade e progressão, conforme mencionam González Rey e Mitjás Martínez (2017b).

De todo modo, a experiência dos estudantes nos espaços sociorelacionais construídos por ocasião dessa pesquisa, favoreceu o protagonismo dos adolescentes, desafiando-os a atuarem com dinamismo, cooperação e reflexão sobre as próprias ações, demonstrando que a mobilização de recursos subjetivos nessa vivência pode ter contribuído para que experimentassem novas formas de ser e estar no mundo, representando a emergência de um sujeito psicológico potencialmente regulador do próprio comportamento.

O estudo aqui empreendido nos leva à urgência de se pensar e de se estabelecer relações mais dialógicas, democráticas e participativas no contexto escolar, nas quais as regras de convivência e de organização da instituição sejam construídas e transmitidas de maneira clara a todos que ali convivem, permitindo à instituição construir espaços que privilegiem o protagonismo e a participação de todos os atores escolares.

A partir dessa experiência de pesquisa, pensamos ser possível que não apenas os estudantes, mas também docentes e demais membros que constroem a escola, possam exercitar o protagonismo em espaços sociorelacionais desenhados especialmente para aquele contexto, dotado de peculiaridades de funcionamento e organização que lhes possibilitem experimentar novas

vivências favorecedoras do senso de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para que normas e regras sejam construídas e respeitadas na instituição.

Nossas reflexões, portanto, partem de um profundo respeito e consideração pela importância do espaço escolar enquanto potencial precursor das mais vastas experiências e processos de desenvolvimento humano, considerando a diversidade de mundos e potencialidades que ali se intensificam.

Por fim, consideramos que a construção de relações mais significativas e harmônicas no contexto escolar não se torna possível, simplesmente, a partir da intervenção mítica de dado profissional ou especialista que venha a solucionar, milagrosamente, os problemas da instituição.

Há que se pensar em ações conjuntas e de fato co-responsáveis por parte de todos que vivenciam a escola, de maneira a viabilizar espaços mais democráticos e justos em que o compromisso não seja meramente imposto, mas voluntariamente aceito como parte do próprio processo de pertencimento à instituição.

Referências

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. (Recurso eletrônico). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente, *Cadernos cedes*, 47, 7-19.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Boarini, M. L. (2013). Indisciplina Escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58.
- Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepção e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos em Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27(1), 123-140.
- Campolina, L. O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, M.; Alão, P. & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.

- Carvalho, P. R. (2011, novembro). *Psicologia e contemporaneidade: práticas profissionais na sociedade de controle*. Apresentação oral em GT durante o 16º Encontro Nacional da ABRAPSO, realizado de 12 a 15 de novembro de 2011, em Recife (PE).
- Casadore, M. M. & Hashimoto, F. (2012). Algumas considerações acerca dos problemas escolares atuais a partir da compreensão da psicologia escolar. *Revista de Psicologia da UNESP* 11(2), 72-80.
- Castanho, M. I. S. & Cutrim, F. F. (2014). Sentidos produzidos por professores acerca da indisciplina escolar. *Educação em Revista* 4(2), 75-92.
- Carvalho, J. S. F. (1996). Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. Em: Aquino, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Castells, M. (1996). Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. Em: Castells, M.; Flecha R.; Freire. P.; Giroux, H.; Macedo, M. & Willis, P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional. A dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: on the transformation of human condition into treatable disorders*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Cunha, A. A. (2011). Indicações do parto a fórceps. *Revista Femina* (39)12, 550-554.
- Cutrim, F. F. (2015). *A produção de sentidos por professores acerca da indisciplina no Ensino Fundamental e relações com trajetórias de vida*. (Dissertação de mestrado). Centro Universitário FIEO, Osasco.
- Damasceno, A. M. & Said, F. A. (2008). O método problematizador no cuidado educativo com mulheres no preparo ao parto. *Revista Cogitare Enfermagem*, (13)2, 173-183.
- De-la-Torre-Uguarte-Guanilo, M., Takahashi, R. F. & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem*, 45(5), 1260-1266.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, (VI)1, 27-48.
- Ferreira, A. C. & Rosso, A. J. (2013). Estrutura das representações sociais dos alunos de 9º ano sobre a indisciplina. *Psicologia da Educação*, 37, 15-29.
- Ferreira, A. C.; Santos, E. R. & Rosso, A. J. (2016) Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 199-208.
- Ferreira, J. F. (2002). Disciplina na escola e na família (editorial). *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, VI(1), 3-7.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002a). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Foucault, M. (2002b). Outros espaços. Em: Foucault, M. *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista Educação*, 34(2), 311-324.
- Giroux, H. (1996). Jovens, diferença e educação pós-moderna. Em: Castells, M.; Flecha R.; Freire. P.; Giroux, H.; Macedo, M. & Willis, P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, I. S., & Caminha, I. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, 20(1), 395-411.
- Gomes, J. B. & Casagrande, L. D. R. (2002). Educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 10(5), 696-703.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Ed. Thomson.

- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. Os processos de construção da informação. São Paulo: CENGAGE Learning.
- González Rey, F. (2005b). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em: González Rey, F. L. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005c). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em: Tacca, M. C. V. R (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2015) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: CENGAGE.
- González Rey, F. & Mitjás Martínez, A. M. (2017a). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora.
- González Rey, F. & Mitjás Martínez, A. M. (2017b). *Subjetividade. Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Editora Alínea.
- González Rey, F. & Mitjás Martínez, M. (2017c). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.
- Governo do Distrito Federal. (2006). *Orientação pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE-DF.
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE-DF.
- Guarido, R. (2010). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. Em: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de*

crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hardt, M. (2000). A sociedade mundial de controle. Em Alliez, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34.

Hardt, M. & Negri, A. (2001). *Império*. São Paulo: Record.

Hotimsky, S. N., Rattner, D., Venancio, S. I., Bógus, C. M. & Miranda, M. M. (2002). O parto como eu vejo... ou como eu o desejo? Expectativas de gestantes, usuárias do SUS, acerca do parto e da assistência obstétrica. *Caderno Saúde Pública*, 18(5), 1303-1311.

Lemos, A. (2005, setembro). Cibercultura e mobilidade. A era da conexão. *Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da UERJ*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>

Leonardo, N. S. & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54.

Lopes, R. B. & Gomes, C. A. (2012) Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Avaliação em polícias públicas para Educação*, 20(75), 261-282.

Machado, S. M. (2017). *Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis?* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Marinho-Araújo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, (2)5, 73-85.

Matos, D. A. S. & Ferrão, M. E. (2012). Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, (46)161, 614 – 636.

Mayora, F.; Rojas, N. & Margarita, G. T. (2012). La disciplina escolar a partir de los registros diarios de clase en una escuela venezolana. *Revista de Investigación*, 75(36), 33-51.

- Medina, E. U., & Pailaquilén, R. M. (2010). A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 8 telas.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Ministério da Educação (2016). Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf
- Miranda, L. L.; Oliveira, E. N. P.; Shioga, J. E. M. & Rodrigues, D. C. (2016). Pesquisando com jovens na escola: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 245-254.
- Mitjás Martínez, A. (2004). O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. Em: Mitjás Martínez, A. & Álvarez, P. (Orgs.). *O sujeito que aprende - Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liberlivro.
- Mitjás Martínez, A. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. Em: González Rey, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Morin, E. (1999). Da necessidade de um pensamento complexo. Em: Silva, J. M. & Martins, F. M. *Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Brazil: Country Note - Results from PISA 2012*. Paris: OECD. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/ountry_note_brazil_pisa_2012.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Teaching and Learning International Survey: TALIS 2013 Results. International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#.WabGdciGPIU

- Paniago, M. L. F. S. & Fernandes, E. M. F. (2013). O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. *Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, (2)2, 68-77.
- Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- Passos, I. C. F. (2010). Violência e relações de poder. *Revista Med. Minas Gerais*, 20(2), 234-241.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paula, A. S. & Kodato, S. (2010). Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. *Temas em Psicologia*, 18(1), 177 – 189.
- Peréz-Sánchez, A. M.; Poveda-Serra, P. & Gilar-Corbí, R. (2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 481-492.
- Pirola, S. M. F. (2009). *As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas*. (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Prata, M. R. S. (2003, outubro). *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003, em Poços de Caldas (MG)
- Pros, R. C.; Muntada, M. C. & Martín, M. B. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción em el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330.
- Prudêncio, L. E. V.; Gesser, M.; Otramari, L. C. & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, (19),1, 143-152.
- Queiroz, D. T.; Vall, J.; Souza, A. M. A. & Vieira, N. F.C (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem UERJ*, 15(2), 276-283.

- Rodrigues, D. S. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, (16)1, 104-118.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. & Mitjans Martínez, A. M. (2015). A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. Em: Anache; A. A.; Scoz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. *Sociedade Contemporânea: Subjetividade e Educação*. São Paulo; Memnon.
- Rossato, M. & Mitjans Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 185-198.
- Tacca, M. C. V. R. & González Rey, F. L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e profissão*, 28 (1), 138-161.
- Teles, A. M. O. & Loyola, V. Z. (1999). *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15.
- Santos, E. R. & Rosso, A. J. (2012). A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, 34, 127-157.
- Santos, J. M. C. T.; Pereira, M. R. & Rodrigues, E. R. C. (2013) Violência na escola: considerações da formação docente. *Perspectiva*, (31) 2, 573-590.
- Sartori, A. S. (2010). Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, mídia e consumo*,(7)19, 33-48.
- Severino, F. E. S. & Salun, A. O. (2012). Indisciplina e afetividade: um enfoque antropológico. *EccoS Revista Científica*, 28, 207-222.
- Signor, R. C. F; Berberian, A. P. & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743-763.
- Silva, L. C. & Matos, D. A. S. (2017). Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, (28)68, 382-416.

- Soares, P. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 45-54.
- Soares, R. R. B. S. & Farias, O. M. (2018). Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar. *Entrepalavras*, 8, 93-118.
- Trevisan, N. P. (2016). *Indisciplina Escolar: Base Catalisadora de Formação Docente*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Vicentin, M. C (2011). Os "intratáveis": a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. Em: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vóvio, C. L.; Ribeiro, V. M.; Novaes, L. C. & Bravo, M. H. (2016). Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, (24)126, 1-25.
- Zanella, A. V. (2008). Ética e paradigmas na psicologia social: Reflexões sobre pesquisa em psicologia, método(s) e “alguma” ética. Em: Ploner, K.S., et al., (Orgs.). *Ética e paradigmas na psicologia social*. (Recurso eletrônico). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854.pdf>
- Zanella, A. & Molon, S. I. (2007). Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Contrapontos*, 7(2), 255-268.

Anexos

Anexo A - Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/IH



Continuação do Parecer: 2.526.991

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1022942.pdf	02/01/2018 17:09:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:07:13	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Lattesorientadora_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:05:28	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Lattes_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:04:54	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Instrumentos_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:04:35	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Revisaoetica_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:04:03	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:03:28	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:02:53	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:02:16	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:02:01	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:01:45	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Cronograma	Cronograma_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:01:06	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Rodrigues.pdf	02/01/2018 17:00:14	SAMANTHA COUTO RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção) Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900 UF: DF Município: BRASÍLIA Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos professores

Prezado (a) professor (a),

Convidamos você a participar da pesquisa estudo **“O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito”**, de responsabilidade da pesquisadora **Samantha Couto Rodrigues**, aluna de mestrado da UnB. A pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado inserido em espaços sociorrelacionais favorecedores da constituição do sujeito, levando em consideração a participação de alunos de anos finais do Ensino Fundamental atendidos com queixa de indisciplina escolar pelo SOE – Serviço de Orientação Escolar.

Acreditamos que a pesquisa se faz importante dada a necessidade de ampliar a compreensão acerca do fenômeno da indisciplina escolar e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a propor estratégias psicopedagógicas que viabilizem o reconhecimento do sujeito que aprende, contribuindo assim para a cultura do sucesso escolar e melhora das relações interpessoais no contexto educacional.

A sua participação se dará por meio de **dinâmica conversacional (entrevista e atividades de produção oral e escrita em grupo)** acerca de suas opiniões, sentimentos e vivências sobre a temática da indisciplina escolar na prática docente. As atividades ocorrerão na própria escola em que você trabalha, em data e horário a combinar. Ressaltamos, ainda, que sua identidade será mantida em sigilo.

Para esclarecimento de qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável – Samantha Couto Rodrigues, através do telefone (xxx) xxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxx@xxxx.com. A equipe de pesquisa garante que a gravação de voz será utilizada e analisadas estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades, ao final da pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o (a) participante.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Autorizo o uso de áudio (minha voz) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito aos fins deste estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação desta pesquisa.

Dados do participante:	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido dirigido aos pais ou responsáveis pelos estudantes

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **“O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito”** e que tem como objetivo analisar o desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado inserido em espaços socio-relacionais favorecedores da constituição do sujeito.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante dada a necessidade de ampliar a compreensão acerca do fenômeno da indisciplina escolar e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a propor estratégias psicopedagógicas que viabilizem o reconhecimento do sujeito que aprende, contribuindo assim para a cultura do sucesso escolar e melhora das relações interpessoais no contexto educacional.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

No referido estudo seu/sua filho/filha participará de oficinas dialógicas, nas quais haverá resposta a perguntas abertas, produção escrita e oral, discussão de filmes e produção criativa que poderá ser um vídeo, um texto ou outra possibilidade que será definida pelo grupo de participantes no decorrer da pesquisa. O cronograma de atividades prevê início das atividades em novembro de 2017 com final em junho de 2018, sendo um encontro a cada quinze dias.

SIGILO E PRIVACIDADE

A participação de seu/sua filho/filha é voluntária e livre de qualquer remuneração. Ele (a) será consultado (a) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se. Vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação do adolescente a qualquer momento. Asseguramos que nomes dos jovens não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los (as). Os dados provenientes da participação dos adolescentes, tais como a filmagem e gravação de voz, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa: Samantha Couto Rodrigues, aluna de mestrado da Universidade de Brasília.

CONTATO

Para esclarecimento de qualquer dúvida em relação à pesquisa, vocês poderão contatar a pesquisadora responsável – Samantha Couto Rodrigues, através do telefone (xxx) xxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxx@xxxx.com. A equipe de pesquisa garante que sua imagem e o som da voz serão utilizados e analisados estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades, ao final da pesquisa. Para contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, responsável pela aprovação desse projeto, endereçar e-mail a: cep_chs@unb.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste termo de consentimento livre e esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Autorizo o uso da imagem e/ou do áudio do meu/minha filho/filha para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito aos fins deste estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do meu/minha filho/filha _____, estando ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar por sua participação.

Dados do responsável pelo (a) participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável pelo (a)
participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Anexo D – Termo de assentimento dirigido aos estudantes

Prezado (a) estudante,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de um estudo sobre o desenvolvimento subjetivo do estudante atendido pela Orientação Educacional, suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem. O motivo que nos leva a estudar esse assunto se dá pela necessidade de ampliar a compreensão dos comportamentos que são vistos como fora do padrão esperado pela escola, buscando reconhecer o próprio estudante enquanto sujeito de sua aprendizagem, contribuindo assim para o sucesso escolar e melhora das relações interpessoais no contexto educacional.

Para participar deste estudo você precisará comparecer a encontros em grupo com outros estudantes escolhidos pela pesquisadora, na escola em que você estuda em horário contrário às aulas, nos quais haverá participação em oficinas de produção criativa, filme, além de produção escrita e oral. Os encontros acontecerão de quinze em quinze dias, sempre agendados previamente.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Para fazer parte deste estudo o seu responsável legal (pais ou responsáveis) deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

A pesquisadora garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com sigilo. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada e a outra ficará com você.

Para esclarecimento de qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável – Samantha Couto Rodrigues, através do telefone (xxx) xxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxx@xxxx.com. A equipe de pesquisa garante que sua imagem e o som da voz serão utilizados e analisados estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades, ao final da pesquisa.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e que posso mudar minha decisão em participar desta pesquisa em qualquer momento, bem como o meu responsável poderá modificar a decisão sobre a minha participação, caso assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Autorizo o uso de minha imagem e áudio (gravação de vídeo e voz) para fins da pesquisa.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

AUTORIZAÇÃO PAR USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Anexo E – Cronograma das atividades de pesquisa

	Objetivos de Pesquisa	Procedimentos e Instrumentos	Realização
Tempo 1	1. Identificar processos da subjetividade social da instituição acerca da indisciplina escolar.	• Reuniões informais com a orientadora educacional e equipe diretiva.	2º sem. 2017
		• Roda de conversa com professores e produção escrita e oral sobre o cotidiano escolar (Instrumento 1).	Nov/17 (1ª quinz.)
		• Questionário direcionado aos professores (Instrumento 2).	
		• Reunião com professores para apresentação de cronograma. • Reunião com professores e atividade de exploração múltipla (Instrumento 3).	Fev/18 a Mar/18
		• Análise de documentos institucionais e individuais dos estudantes (atas de conselhos de classe e livro de ocorrências, relatórios médicos e psicopedagógicos dos alunos).	Mar/18 (1ª quinz.)
	• Apresentação da pesquisa aos estudantes de 6º e 7º anos em momentos separados, com convite à participação (2 encontros).		
	• Dinâmica conversacional coletiva e produção escrita individual sobre a vida na escola (Instrumento 5 - 1º encontro com 7º ano).	Mar/18 (2ª quinz.)	
	• Dinâmica conversacional coletiva e produção escrita individual sobre a vida na escola (Instrumentos 5 - 1º encontro com 6º ano).		
Tempo 2	2. Reconhecer processos e formações subjetivas dos estudantes, frente à subjetividade social produzida na escola sobre a indisciplina.	• Dinâmica conversacional coletiva com estudantes de 6º ano e atividade de completar frases (Instrumento 4 – 2º encontro).	Abr/18 (1ª quinz.)
		• Dinâmica conversacional individual com estudantes e produção oral com auxílio de figuras (Instrumento 6 – 3º encontro).	Abr/18 (2ª quinz.)
	3. Possibilitar a construção de espaços sociorelacionais favorecedores da produção subjetiva dos estudantes.	• Dinâmicas conversacionais coletivas e definição de um projeto a ser realizado pelo grupo (podendo ser vídeo, produção artística, cultural, etc. - 4º e 5º encontros).	Mai/18 (1ª e 2ª quinz.)

		• Dinâmica conversacional coletiva e início do projeto a ser realizado pelo grupo e planejamento das próximas reuniões - 6º encontro).	Mai/18 (2ª quinzz.)
		• Dinâmica conversacional coletiva e construção de regras escritas que devem nortear a produção do grupo nos próximos encontros (Instrumento 7 - 7º encontro).	Jun/18 (1ª quinzz.)
		• Dinâmica conversacional coletiva com retomada das regras escritas (Instrumento 7) e continuidade da produção coletiva – 8º encontro).	Jun/18 (2ª quinzz.)
		• Dinâmica conversacional coletiva e continuidade da produção coletiva - 9º encontro).	Jul/18 (1ª quinzz.)
		• Dinâmica conversacional coletiva e responder atividade de responder questionários (Instrumentos 8 e 9).	Ago/18 (2ª quinzz.)
		• Apresentação da produção coletiva (10º encontro).	
		• Dinâmica conversacional em encontro individual com estudantes – 11º encontro).	Set/18 (2ª quinzz.)
		• Dinâmica conversacional coletiva e finalização do trabalho de campo – 12º encontro).	Out/18 (1ª quinzz.)
Tempo 3	4. Reconhecer possíveis reconfigurações subjetivas dos estudantes a fim de analisar o desenvolvimento da sua subjetividade.	Refere-se a todos os procedimentos realizados com os estudantes nos tempos 1 e 2 de pesquisa.	

Anexo F – Roteiro para roda de conversa com os professores

- 1) Após utilização do instrumento **Cotidiano escolar**, os professores são convidados a se apresentar e a falar um pouco sobre sua experiência profissional na escola, com destaque para situações de indisciplina escolar que você tenha presenciado.
- 2) Posteriormente poderão explicar sobre a escolha da figura e de como se sentem em relação ao cotidiano na escola.
- 3) Questões norteadoras para abrir o diálogo e facilitar a expressão dos participantes:
 - Como tem sido sua reação a respeito das vivências acerca da indisciplina escolar nessa escola?
 - Que relações você estabelece entre suas vivências profissionais e a forma como concebe a indisciplina no contexto escolar?
 - Como você costuma intervir em situações de indisciplina em sala de aula?

OBS: As falas dos participantes serão gravadas após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

Anexo G – Instrumentos

1. Cotidiano escolar

Prezado (a) professor (a), dentre as figuras abaixo, escolha uma que melhor representa seu cotidiano na escola e diga de que maneira esta imagem reflete sua rotina profissional.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

2. Questionário

1. DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

1.1 Nome:

1.2 Nome fictício escolhido pelo participante:

1.3 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.4 Idade:

1.5 Estado Civil: Solteiro () Casado/a () Companheiro/a () Divorciado/a () Viúvo/a () Outro ()

1.6 Tem filhos? Sim () Não () Quantos ? _____. Qual a idade? _____.

1.7 Profissão dos pais:

Pai: ____ anos

Profissão: _____

Mãe: ____ anos

Profissão: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Que lembranças você tem do seu Ensino fundamental?

2.2 Quais as recordações mais importantes você tem do seu Ensino Médio?

2.3 Em que curso você se formou? Qual o ano? Cite uma experiência que impactou você à época da graduação.

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Experiência docente:

Ocupação principal nesta escola: _____ Desde quando (ano): _____

Outras funções já desempenhadas nesta escola: _____

Séries/turmas em que tem atuado: _____

Séries/turmas com as quais mais se identifica: _____

3.2 Que outras experiências profissionais exerceu, além da carreira docente?

3.3 Com qual (ais) experiência (s) profissional (is) mais se identificou e por quê?

4. SOBRE A INDISCIPLINA

4.1 Na sua opinião, o que configura comportamento indisciplinado na escola?

4.2 O que faz desencadear a indisciplina escolar?

- 4.3 De acordo com Estrela (2002), “a indisciplina é um fenômeno que permeia a própria história da educação, embora somente a partir dos últimos cinquenta anos a problemática tenha alcançado maior visibilidade social, tanto em virtude da maior acessibilidade dos indivíduos à escolarização como do desenvolvimento das sociedades pós-modernas, cujas características fundamentam-se nos desequilíbrios sociais, econômicos e morais que se refletem na organização da escola”.

Qual a sua opinião sobre esta afirmação?

- 4.4 Na sua opinião, como os professores têm administrado atitudes indisciplinadas no contexto escolar?

3. Exploração múltipla

Prezado (a) Professor (a),

Por favor, responda às questões abaixo de maneira mais sincera possível. Suas respostas nos auxiliarão a compreender melhor o cotidiano da escola!

- Se você pudesse **escolher alunos com determinadas características acadêmicas, comportamentais e/ou de personalidade para compor a sua turma**, quais atributos você elencaria como fundamentais? Faça uma lista com quantas qualidades quiser:

- Caso você pudesse **evitar alguns alunos em sua sala de aula, quais características acadêmicas, comportamentais e/ou de personalidade destes estudantes seriam mais importantes para se elencar?** Faça uma lista com quantos atributos quiser:

- Assinale os termos abaixo que mais se aproximam de fatores motivacionais que o fazem desejar continuar nessa profissão. Marque quantas palavras desejar. Caso deseje incluir alguma outra palavra, utilize os espaços em branco.

Dinheiro	Amor pela profissão	Estabilidade financeira
Vocação profissional	Boa gestão escolar	Status social
Bom ambiente organizacional	Prazer em ensinar	Bom relacionamento com colegas
Bom relacionamento com os estudantes	Exercício da cidadania	Reconhecimento pessoal

- Assinale os termos abaixo que mais se aproximam de fatores de frustração que o fazem não desejar continuar nessa profissão. Marque quantas palavras desejar. Caso deseje incluir alguma outra palavra, utilize os espaços em branco.

Falta de reconhecimento profissional	Decepção com a profissão	Má gestão escolar
Problemas emocionais decorrentes da profissão	Baixa remuneração	Estresse
Falta de vocação para a profissão	Condições precárias de trabalho	Relacionamento ruim com colegas
Baixa perspectiva de crescimento na carreira	Relacionamento ruim com estudantes	Falta de treinamento profissional

E finalmente:

- Se você pudesse mudar algo em seu trabalho, o que mudaria? Por quê?

4. Complemento de frases

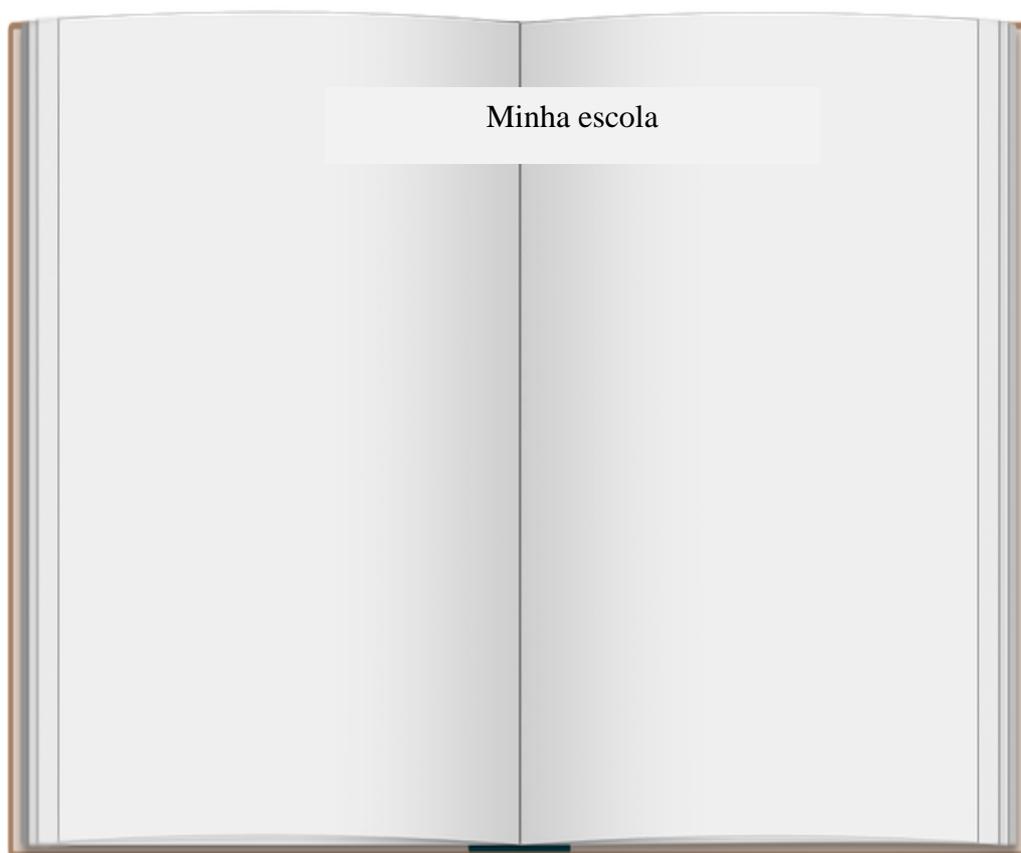
1. Eu sou _____
2. Fico muito irritado quando _____
3. Minha casa é _____
4. Adoro _____
5. Acho que minha escola _____
6. Aula de Educação Física _____
7. Os alunos _____
8. Acho muita graça _____
9. Não tenho paciência _____
10. Me importo _____
11. Prefiro _____
12. Aula de matemática _____
13. Meus professores _____
14. Um grande desejo _____
15. Não suporto _____
16. Um dia _____
17. Acho muito difícil _____
18. Amo _____
19. Aula de Português _____
20. Meus pais _____
21. Eu me acho _____
22. Tenho dificuldade _____
23. Me sinto muito bem _____
24. Não ligo _____
25. Se eu pudesse _____
26. Eu odeio _____
27. Não aceito _____
28. Preciso _____
29. Me sinto mal _____
30. Me sinto _____
31. Dizem que _____
32. Faço muito _____
33. Tenho facilidade _____

34. Os professores _____
35. A sala de aula _____
36. Quero _____
37. Pode ser _____
38. Meus estudos _____
39. Jamais _____
40. Quando eu _____

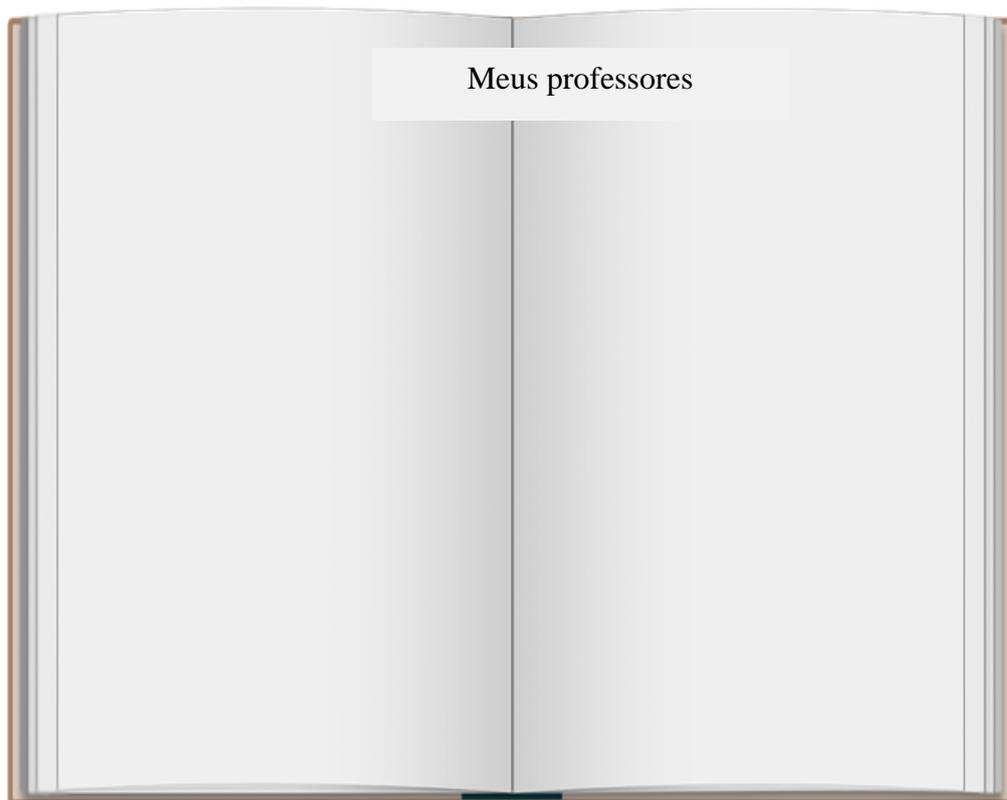
5. Minha vida escolar

Vamos imaginar que você está escrevendo um livro sobre a sua vida escolar. Complete as páginas a seguir com palavras, frases ou textos, da forma que quiser!

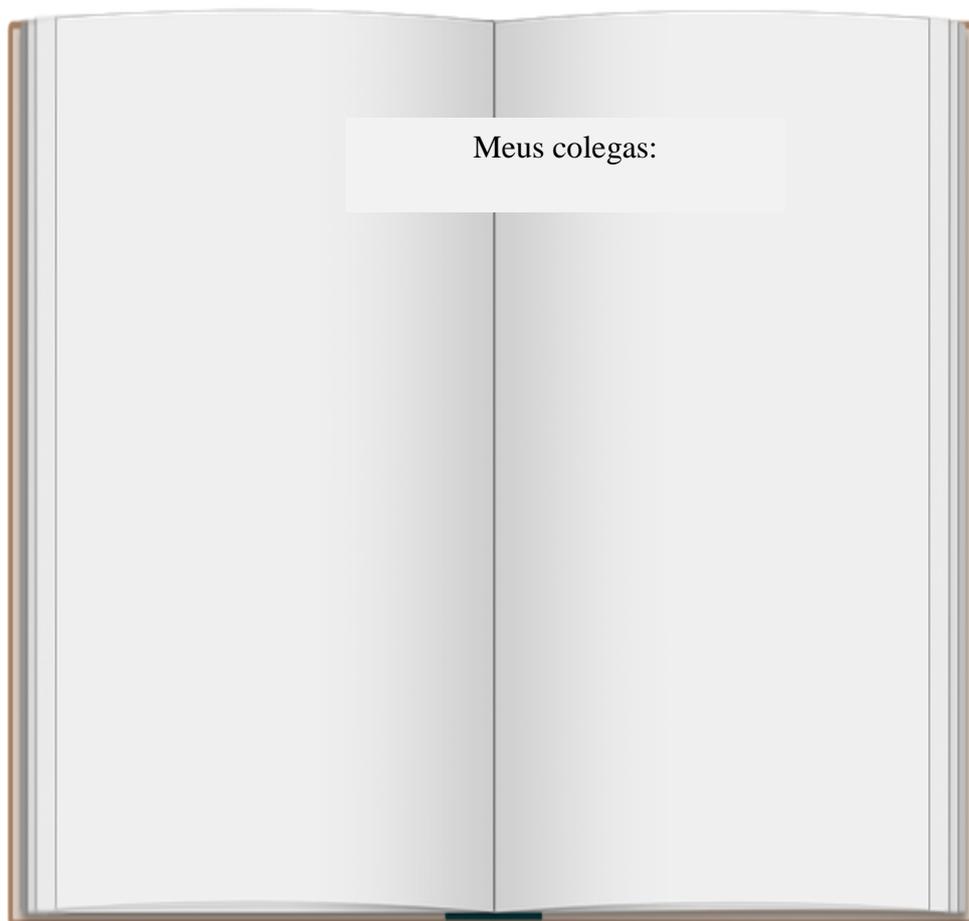
Página 1:



Página 2:

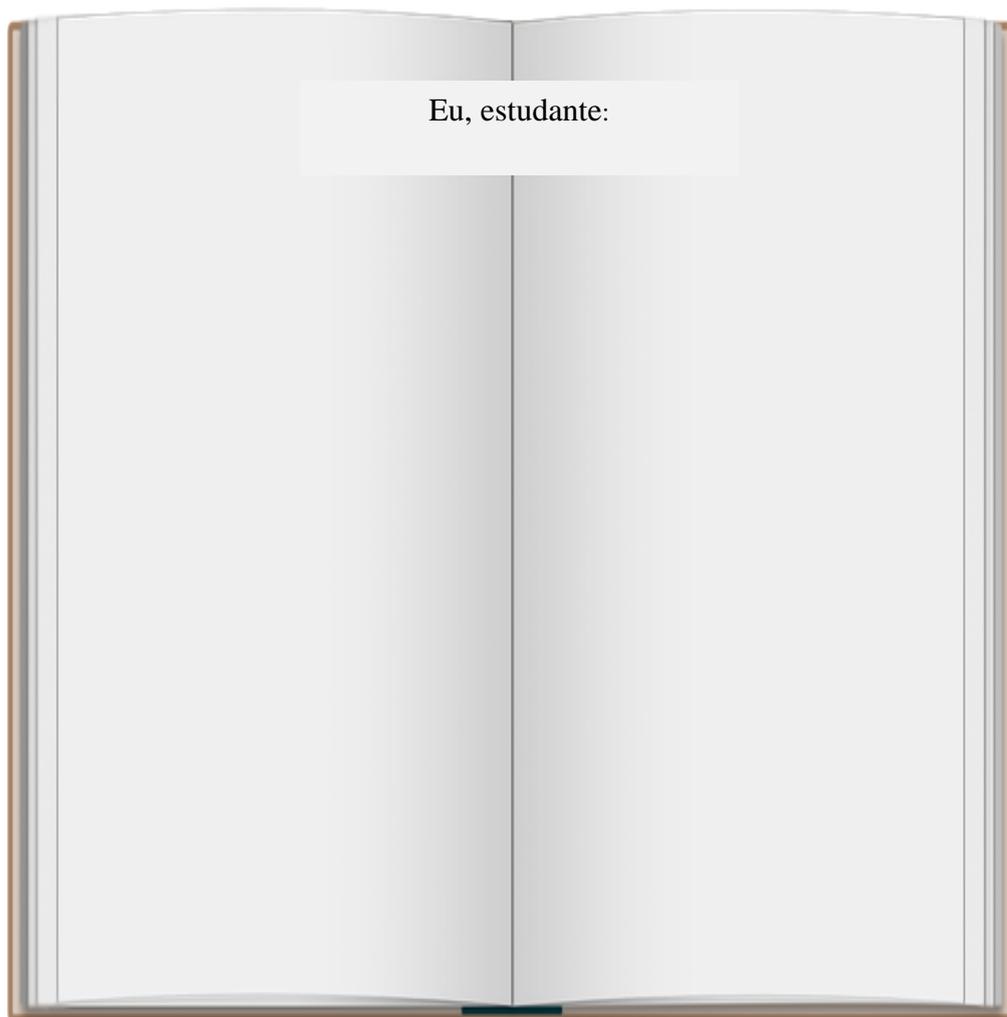


Página 3:



Meus colegas:

Página 4:



Eu, estudante:

6. Quem sou eu?

Prezado aluno(a),

- 1) Observe os personagens famosos que aparecem a seguir e escolha um deles que melhor represente você.
- 2) Caso não haja nenhum personagem com o qual você se identifique, pode ficar à vontade para escolher um em sua memória para fazer esta atividade.





Fonte: Google Imagens

<https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT>

Roteiro de perguntas que nortearão a produção oral (as falas dos participantes serão gravadas, após assinatura de termo de anuência pelos estudantes e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido pelos pais):

- ✓ Por que escolheu este personagem? O que faz sentir-se como ele?
- ✓ Em que vocês se parecem?
- ✓ Qual característica deste personagem gostaria de ter e por que?
- ✓ Qual personagem não escolheria de maneira alguma e por que?

7. Mural do estudante

Procedimentos:

- 1) Em dinâmica conversacional com os adolescentes, propõe-se a construção de um cartaz em que sejam explícitas as regras de convivência que deverão ser respeitadas por todo o grupo;
- 2) Após a discussão oral sobre as regras acatadas, o grupo deverá se dividir em tarefas para reproduzir no cartaz aquilo que ficou acordado entre os participantes;
- 3) A pesquisadora será mediadora no processo de produção do cartaz, porém, os estudantes permanecerão livres para usar a criatividade, podendo colorir, ressaltar determinado ponto, organizar as informações no cartaz, etc.
- 4) O cartaz deverá ser assinado por todos os participantes como confirmação do compromisso de prezar pelas normas construídas.
- 5) A pesquisadora ficará responsável pela guarda do material, trazendo-o em encontros subsequentes com o grupo para que relembrem das informações.

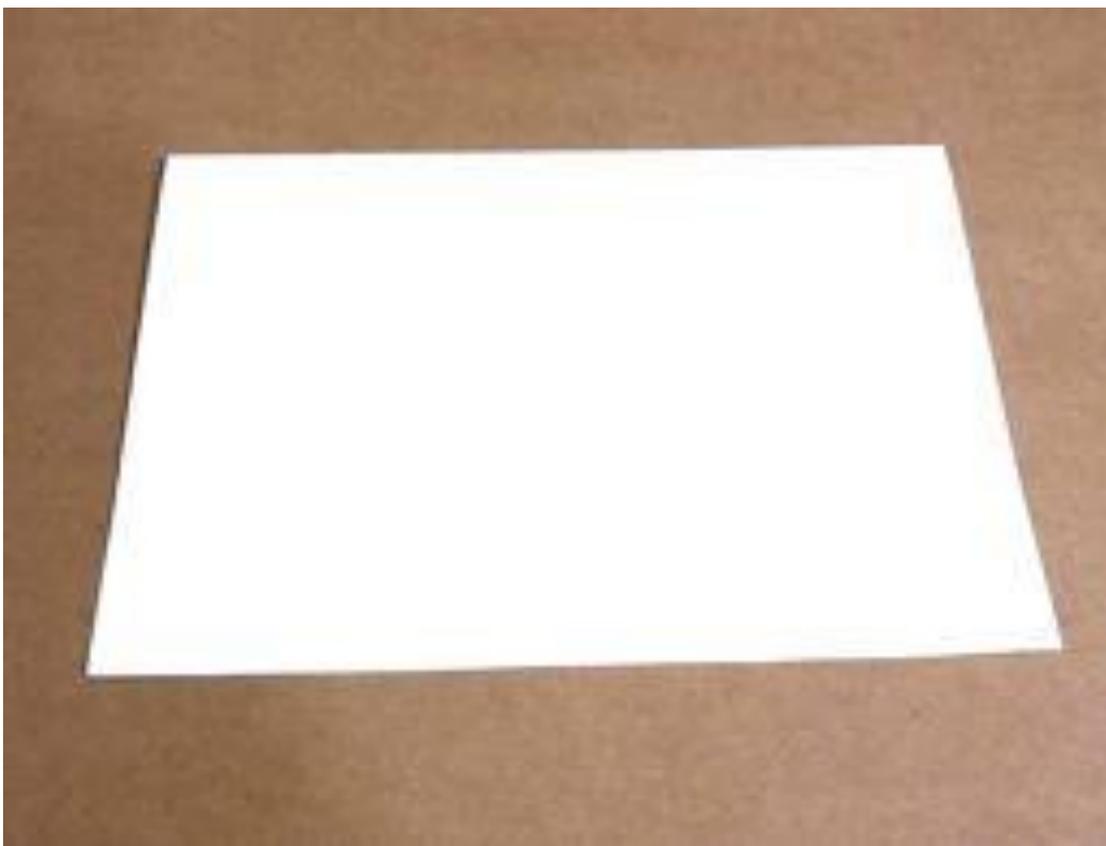


Imagem ilustrativa do cartaz em branco, antes da produção em grupo.

8. A escola dos meus sonhos



Imagine que você encontrou um gênio em uma lâmpada mágica. Ele vai te ajudar a melhorar a sua escola, mas você terá que responder a algumas perguntas para que, juntos, vocês consigam construir esse lugar. Vamos lá!

1. O gênio vai fazer uma reforma na escola e quer saber: que lugar você reformaria primeiro e como seria esse espaço?
2. O gênio está fazendo também algumas modificações e quer a sua ajuda. Qual a regra mais importante que todos os estudantes devem cumprir nessa nova escola?
3. O que poderia ter de interessante na hora do intervalo, nessa escola que você está ajudando a criar?
4. O que você não mudaria nessa escola de jeito nenhum e por quê?

9. Reflexão

Querido (a) estudante,

Estamos na metade do ano e até agora tivemos muitos encontros interessantes! Para finalizar essa etapa, escreva abaixo:

1-) Uma frase sobre o que foi **mais importante** nos encontros:

2-) Cite **algo que você aprendeu** (pode ser sobre você mesmo(a), sobre os colegas, sobre o grupo que se formou...)

3-) Escreva, nas suas palavras, **algo que foi muito legal** que houve durante os encontros.