



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

LAÍSA MOUCO ADOLPHO AREIAS

**INDISCIPLINAS NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O COMPORTAMENTO  
ANTISSIONAL DOS/DAS ESTUDANTES**

SEROPÉDICA  
2026





LAÍSA MOUCO ADOLPHO AREIAS

INDISCIPLINAS NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE O  
COMPORTAMENTO ANTISOCIAL DOS/DAS  
ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e na Natureza.

Orientador(a): Dr. Wanderley da Silva.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A678i AREIAS, LAÍSA MOUCO ADOLPHO, 1990-  
Indisciplinas na escola: um olhar sobre o  
comportamento antissocial dos/das estudantes. / LAÍSA  
MOUCO ADOLPHO AREIAS. - SEROPÉDICA, 2026.  
105 f.

Orientador: Wanderley da Silva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2026.

1. disciplina. 2. indisciplina. 3. antissocial. 4.  
escola. 5. Japeri. I. Silva, Wanderley da, 1965-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part  
by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance  
Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LAÍSA MOUCO ADOLPHO AREIAS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e na Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 29/05/2026.

---

Wanderley da Silva. Dr. UFRRJ  
(Orientador)

---

Liliane Barreira Sanchez. Dra. UFRRJ

---

Cleonice Puggian. Dra. UERJ



---

**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO N° 29/2026 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)**

**(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 02/06/2026 11:26 )**

**LILLIANE BARREIRA SANCHEZ**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: ###191#2

**(Assinado digitalmente em 01/06/2026 10:40 )**

**WANDERLEY DA SILVA**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: ###396#4

**(Assinado digitalmente em 01/06/2026 12:11 )**

**CLEONICE PUGGLIAN**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.497-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **29**, ano: **2026**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **01/06/2026** e o código de verificação: **2964d6cb1f**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu “ouro de mina”, meus pais, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, Denize (por exercer o seu papel de mãe com tanto afeto e também como professora, me ensinar a viver. Você foi – e é – a melhor que já tive!) e Paulo (por acreditar tanto em mim e por sempre fazer o seu melhor como pai) que sempre estiveram presentes e nunca mediram esforços para me proporcionar uma educação de qualidade. Obrigada pela força, paciência e carinho, sempre. Obrigada por “guardarem um sonho bom pra mim”. Essa vitória é muito mais de vocês, do que minha.

À Mana, minha outra metade, que cuida de mim como se fosse a mamãe e que me protege como se fosse o papai. Obrigada por aprender a dividir tudo comigo: seus brinquedos, sua vida e seus (nossos) pais. Obrigada por me mostrar o caminho da Universidade pública e do Mestrado. Juntas, realizamos os sonhos do papai e da mamãe!

“The nicest thing I've seen”, meu companheiro e amor, Gustavo, que me apoia em todas as decisões, me encoraja e se orgulha de mim. Obrigada por “segurar as pontas” em casa quando eu estou longe e por acreditar em mim quando até eu duvido. Você é o meu céu e o meu chão!

Ao meu orientador e professor Doutor Wanderley, pela paciência, acolhimento, incentivo e generosidade em compartilhar seu conhecimento comigo. O senhor é o responsável por ajudar a realizar o meu sonho e eu serei eternamente grata. Que bom que nossos caminhos se cruzaram!

À minha banca composta por mulheres tão potentes. Obrigada por terem aceito “acolher” a mim e o meu trabalho.

Ao PPGEA, que foi ambiente de partilha, de sorrisos e lágrimas. Olho com muito carinho a história que construí durante todo o tempo do curso. Em especial, agradeço aos professores do programa e meus amigos e companheiros fiéis: Vitória, Júnior, Luciana, Samira e Hugo. Com vocês, tenho a certeza de que criei laços eternos. Foi muito bom ter vocês durante todo o processo! Vocês tornaram tudo mais leve, sorridente e prazeroso!

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a mais bonita do Brasil, lugar onde eu realizei o meu sonho.

Às “minhas” crianças de Japeri, que me ensinam, todos os dias, que o afeto organiza os espaços escolares.

Aos meus amigos da vida, do trabalho, do axé, afilhados e afilhadas. Vocês são essenciais na minha trajetória!

À Brisa, Bella e Bold, os melhores cachorros do mundo, por serem a minha alegria ao final de um dia exaustivo. Obrigada por me amarem independente de qualquer coisa! “Mamãin” ama vocês!

E por fim, mas muito importante: agradeço a minha fê, meu orixás e meus guias. Obrigada por serem certeza, aconchego e encanto. Laroyê! Káwó Kábièsílê! Ora Yê Yê Ô! Odò Ìyá!

Eu sou porque nós somos.

Adupé! Muito obrigada!

*“Os meus movimentos, palavras, escrita e autoria são os lugares que cruzo no mundo. O meu corpo, suporte e potências, marca das ações do tempo, dos ciclos espiralados, dos alvos acertados hoje com as pedras atiradas ontem. O meu corpo – e o de cada um que aqui me cede de maneira responsável o diálogo – contém os investimentos da agência colonial, como também representa o contra-ataque, o início, a marca, a pulsão e a continuidade da luta contra esse sistema.”*

Luiz Rufino, em *Pedagogia das Encruzilhadas*

## RESUMO

AREIAS, Laísa Mouco Adolpho. **Indisciplinas na escola:** um olhar sobre o comportamento antissocial dos/das estudantes. 2026. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

O presente trabalho tem por objetivo problematizar as relações de poder presentes na escola, pensando na perspectiva do processo educativo como uma forma de disciplinarização dos corpos e analisando as consequências que este processo pode trazer para a vida escolar dos estudantes. A proposta de tratar da questão da indisciplina e do comportamento antissocial no ambiente escolar nos leva a pensar a sociedade disciplinar e as relações de poder presentes no ambiente escolar, tentando compreender a indisciplina e o comportamento antissocial dos/das estudantes como manifestações que vão além do indivíduo e se relacionam diretamente com os processos de disciplinarização estruturados na escola. O trabalho tem como base as teorias de Michel Foucault sobre poder disciplinar, de Byung-Chul Han sobre a sociedade do desempenho, e de Donald Winnicott sobre o comportamento antissocial. A pesquisa analisa como o espaço escolar atua na normalização dos corpos e na manutenção da ordem social através de práticas disciplinadoras. A investigação foi realizada em uma escola pública localizada no Município de Japeri, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com foco em uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2025. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se desenhou a partir de um questionário aberto com a professora regente da turma e de entrevistas em grupo, rodas de conversa, atividades lúdicas e observação das crianças. Esses diferentes dispositivos metodológicos possibilitaram uma escuta mais sensível das experiências infantis, contribuindo para a compreensão de como se constroem os discursos sobre os/as estudantes que não se adequam às normas escolares. Ao dar centralidade às vozes das crianças, o estudo busca reconhecê-las como sujeitos de direitos e de voz ativa no processo educativo, problematizando práticas que, muitas vezes, inviabilizam suas experiências e subjetividades no cotidiano escolar.

Palavras-chave: disciplina; indisciplina; antissocial; escola; Japeri.

## ABSTRACT

AREIAS, Laísa Mouco Adolpho. **Indiscipline at school:** a look at the antisocial behavior of students. 2026. 105p. Dissertation (Master's in Education) – Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2026.

This work aims to problematize the power relations present in schools, considering the educational process as a form of disciplining bodies and analyzing the consequences this process can have on students' school lives. Addressing the issue of indiscipline and antisocial behavior in the school environment leads us to consider disciplinary society and the power relations present in the school environment, attempting to understand student indiscipline and antisocial behavior as manifestations that go beyond the individual and are directly related to the disciplinary processes structured in schools. The work is based on the theories of Michel Foucault on disciplinary power, Byung-Chul Han on the performance society, and Donald Winnicott on antisocial behavior. The research analyzes how the school space acts in the normalization of bodies and the maintenance of social order through disciplinary practices. This research was conducted in a public school located in the municipality of Japeri, in the Baixada Fluminense region of Rio de Janeiro, focusing on a second-grade class in elementary school during the year of 2025. It is a qualitative study, designed using an open-ended questionnaire administered to the class teacher, as well as group interviews, discussion circles, play-based activities, and observation of the children. These different methodological approaches allowed for a more sensitive listening to the children's experiences, contributing to an understanding of how discourses about students who do not conform to school norms are constructed. By giving centrality to the children's voices, the study seeks to recognize them as subjects of rights and active voices in the educational process, problematizing practices that often hinder their experiences and subjectivities in daily school life.

Key words: discipline; indiscipline; antisocial; school; Japeri.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                             | <b>12</b>  |
| <b>LUGAR DE FALA .....</b>                                                                                            | <b>17</b>  |
| <b>OBJETIVOS.....</b>                                                                                                 | <b>19</b>  |
| Objetivo Geral.....                                                                                                   | 19         |
| Objetivos Específicos.....                                                                                            | 20         |
| <b>METODOLOGIA .....</b>                                                                                              | <b>21</b>  |
| <b>ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....</b>                                                                                  | <b>23</b>  |
| <b>2 CAPÍTULO I: A SOCIEDADE DISCIPLINAR, A ESCOLA E O<br/>COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL .....</b>                        | <b>26</b>  |
| 2.1 Uma leitura da sociedade disciplinar e sua relação com a escola .....                                             | 28         |
| 2.2 A indisciplina na escola e suas consequências .....                                                               | 41         |
| 2.3 Uma abordagem Winnicottiana sobre indisciplina e o comportamento antissocial<br>na escola .....                   | 51         |
| <b>3 CAPÍTULO II: ELUCIDANDO A ESCOLA ATRAVÉS DA PESQUISA.....</b>                                                    | <b>57</b>  |
| 3.1 Natureza da pesquisa .....                                                                                        | 58         |
| 3.2 Campo empírico .....                                                                                              | 59         |
| 3.3 Participantes .....                                                                                               | 63         |
| 3.4 Procedimentos éticos.....                                                                                         | 64         |
| 3.5 Procedimentos de produção de dados .....                                                                          | 65         |
| 3.6 Estratégia de análise.....                                                                                        | 69         |
| <b>4 CAPÍTULO III: VOZES DA ESCOLA: ANÁLISE SOBRE A SOCIEDADE<br/>DISCIPLINAR E O COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL .....</b> | <b>70</b>  |
| 4.1 Percepções de disciplina e indisciplina .....                                                                     | 72         |
| 4.2 Afetos e relações no cotidiano escolar .....                                                                      | 79         |
| 4.3 Estratégias institucionais de controle .....                                                                      | 84         |
| 4.4 Espaço escolar e produção de comportamentos .....                                                                 | 91         |
| <b>5. CONCLUSÕES .....</b>                                                                                            | <b>101</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                              | <b>103</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço construído historicamente no contexto da modernidade e é legalmente responsável por oferecer oportunidades e experiências educacionais igualitárias para todos os/as estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, etnia, gênero ou quaisquer outras características em que se enquadrem. Para isso, é necessário que se envolva uma série de políticas e práticas que buscam minimizar desigualdades e discriminações, que sejam capazes de promover um ambiente inclusivo e equitativo. Por desempenhar um importante papel na garantia de direitos, a escola se torna um ambiente fundamental para a sociedade, já que é onde as crianças e adolescentes passam grande parte de seu tempo e onde são introduzidos aos princípios básicos da convivência em comunidade.

A garantia de direitos é fundamental para o funcionamento justo da sociedade e abrange inúmeras dimensões, contribuindo para o bem-estar, a igualdade e o desenvolvimento humano. Essa lógica consiste em um conjunto de medidas, leis, políticas e práticas destinadas a proteger, respeitar e promover os direitos fundamentais dos indivíduos em uma sociedade ou contexto específico. Esses direitos incluem desde os direitos humanos básicos, percorrendo também os direitos civis, sociais e econômicos. Segundo Baptista (2012, p. 187),

A garantia de direitos, no âmbito de nossa sociedade, é de responsabilidade de diferentes instituições que atuam de acordo com suas competências: as instituições legislativas nos diferentes níveis governamentais; as instituições ligadas ao sistema de justiça - a promotoria, o Judiciário, a defensoria pública, o conselho tutelar - aquelas responsáveis pelas políticas e pelo conjunto de serviços e programas de atendimento direto (organizações governamentais e não governamentais) nas áreas de educação, saúde, trabalho, esportes, lazer, cultura, assistência social; aquelas que, representando a sociedade, são responsáveis pela formulação de políticas e pelo controle das ações do poder público; e, ainda, aquelas que têm a possibilidade de disseminar direitos fazendo chegar a diferentes espaços da sociedade o conhecimento e a discussão sobre os mesmos: a mídia (escrita, falada e televisiva), o cinema e os diversificados espaços de apreensão e de discussão de saberes, como as unidades de ensino (infantil, fundamental, médio, superior, pós-graduado) e de conhecimento e crítica (seminários, congressos, encontros, grupos de trabalho)

Um tema amplamente debatido dentro da garantia de direitos é o acesso universal à educação de qualidade. O discurso frequentemente destaca aspectos relacionados à promoção da igualdade, à proteção da dignidade e à garantia de oportunidades educacionais para todos os estudantes. No entanto, essa garantia exige políticas que enfrentem e superem barreiras físicas, econômicas e sociais que possam limitar o pleno acesso à educação para determinados grupos de alunos.

A escola deve ser pensada como parte da rede protetiva dentro do processo de

construção e consolidação dos direitos das crianças e adolescentes assegurados por lei desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e instituído pela Lei nº 8.069 em 13 de Julho de 1990. “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990, Artigo 1º). Ou seja, a criança e o adolescente devem estar dentro dessa rede de proteção oferecida pelo Estado, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos.

O ECA é uma legislação brasileira que visa proteger e garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, estabelecendo diretrizes para a atuação do Estado, da sociedade e da família em relação a essa parcela da população. De acordo com o Estatuto, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, Artigo 2º).

O Estatuto é uma legislação essencial que define os direitos das crianças e adolescentes, orientando tanto as políticas públicas quanto as práticas sociais destinadas a esse público. Ele representa um marco significativo na proteção e promoção dos direitos infantojuvenis no Brasil. O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a base legal para sua garantia e defesa, ao tratar diretamente dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, estabelecendo que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, artigo 4º).

Entende-se que esse grupo tem seus direitos assegurados e garantidos. De acordo com o Artigo 3º do ECA

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, artigo 3º).

A educação é um direito essencial para o desenvolvimento individual e social e é assegurado por diversos tratados, convenções e constituições em muitos países ao redor do mundo, incluindo o Brasil. No caso brasileiro, o direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 e é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB, Lei número 9.394, promulgada em 20 de Dezembro de 1996).

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, artigo 205).

Além disso, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirma que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso à educação, garantindo a frequência obrigatória e gratuita em instituições de ensino, inclusive para as crianças e adolescentes que não tiveram acesso na idade indicada.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os princípios, objetivos e normas para a organização da educação escolar.

A escola é, de fato, um direito assegurado por lei, sendo responsabilidade do Estado e do poder público garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação a todos os cidadãos. Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer que o ambiente escolar serve como referência para todos aqueles que nele permanecem por um período significativo, permitindo, assim, a construção e o estreitamento de relações, tanto positivas quanto negativas, dentro desse contexto.

Partindo do reconhecimento da escola como um direito fundamental e garantido legalmente, sendo parte da rede de proteção de crianças e adolescentes, interessa aqui problematizar que tipo de experiência escolar esse direito efetivamente produz no cotidiano das instituições. Se, por um lado, a escola se configura como espaço de proteção, por outro, também opera por meio de mecanismos de controle. A escola não pode ser vista apenas como um espaço de garantia de direitos, mas também como uma instituição que organiza, regula e produz condutas, tornando-se relevante analisar a escola para além de sua dimensão normativa, considerando-a também como um ambiente atravessado por relações de poder que influenciam comportamentos, saberes e formas de sociabilidade. Assim, ao lado de sua função formativa e protetiva, emerge a necessidade de analisá-la como um espaço de exercício de poder, no qual normas, regras e mecanismos disciplinares operam na constituição dos sujeitos.

O ambiente escolar é um espaço de formação integral, onde conhecimentos acadêmicos, valores sociais e habilidades emocionais se entrelaçam na tentativa de moldar a vivência de crianças e adolescentes. A escola não é apenas um local de aprendizagem, mas um ambiente onde suas identidades e relações interpessoais são continuamente moldadas e desafiadas. Como

uma instituição formativa, ela desempenha um papel importante na sociedade, sendo responsável por proporcionar educação e desenvolvimento intelectual, social e emocional aos estudantes. Ademais, as escolas têm a função de reforçar valores, estabelecer normas e regras, desenvolver competências consideradas primordiais para a convivência em sociedade e para o progresso coletivo e assim, facilitar a inserção do indivíduo no mundo social. Ao começar sua vida escolar a criança vai iniciar um intenso processo de socialização, deparando-se com uma arquitetura que lhe é desconhecida e com uma série de regras que serão interiorizadas e cumpridas a fim de possibilitar uma relação de convivência. Na escola, “O indivíduo deve aprender as formas de conduta social, os rituais e as técnicas para sobreviver” (Pattera e Rodrigues, 2014, p. 5).

O processo de escolarização não apenas transmite conhecimentos, mas também é capaz de internalizar comportamentos e atitudes desejáveis na sociedade. Os estudantes aprendem a se comportar de acordo com as expectativas sociais, incorporando regras, horários e normas que orientam a convivência no espaço escolar. Nesse processo, a escola atua na organização dos comportamentos, estabelecendo parâmetros que regulam as ações dos sujeitos no cotidiano.

Enquanto instituição social, a escola constitui um espaço no qual se produzem e reproduzem saberes, valores e formas de conduta, atuando também na internalização dessas normas pelos estudantes. Dessa forma, os sujeitos não apenas seguem regras impostas, mas passam a regular suas próprias ações em consonância com as expectativas institucionais.

É nesse ponto que a leitura foucaultiana se torna produtiva, pois a escola participa da formação dos sujeitos por meio de mecanismos disciplinares. De acordo com Michel Foucault (1987), a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber, já que

A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas (Silva, 2008, p. 89).

As relações de poder influenciam o funcionamento escolar e afetam o comportamento e a interação entre alunos, professores, administradores e a comunidade. Pensando nessa perspectiva, por conseguinte, é possível questionar as relações de poder envolvidas nesse processo e como a escola pode ser um instrumento de controle social e de manutenção de hierarquias, já que o poder não é apenas exercido por instituições políticas ou autoridades visíveis, mas também se manifesta em níveis microscópicos e em práticas cotidianas. Na escola,

isso se reflete em técnicas disciplinares, como a vigilância constante, o controle do tempo e do espaço, e a normalização dos comportamentos, já que as crianças devem aprender a sentar em silêncio, seguir horários e cumprir regras.

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente é um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos [...] As áreas do saber se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas em vigilância. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, através de boletins individuais de avaliação (ou uniformes-modelo, por exemplo), perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas (Tragtenberg, 1985, p. 68).

Refletir sobre as técnicas disciplinares nos leva a questionar os comportamentos que, dentro da escola, são criados, manipulados, reproduzidos e moldados para se enquadrar no que é considerado normal. Assim, tudo o que vai de acordo com as normas disciplinares, é o considerado correto. Ou seja, a produção de subjetividade<sup>1</sup> através da escola molda, juntamente com as práticas disciplinares, a identidade e o sentido de si dos alunos, influenciando suas visões de mundo, valores e autoimagem.

De modo não casual, a instituição escolar fez e faz parte dessa construção, uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. Nesse sentido, a organização da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber (Prata, 2005, p. 108).

Tudo o que vai de encontro a estas técnicas disciplinares, é considerado indisciplinado e não deve ser reproduzido.

A escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no "mundo de fora". O modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante. As punições escolares não objetivam acabar ou "recuperar" os infratores, mas "marcá-los" com um estigma, diferenciando-os dos "normais", confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime (Tragtenberg, 1985, p. 69).

---

<sup>1</sup> A produção de subjetividade é um conceito que se refere à forma como as pessoas constroem suas identidades, valores, crenças e modos de ser no mundo. Esse processo não ocorre de forma isolada, pois é influenciado por muitos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Tampouco é um processo neutro, mas está ligada a relações de poder e controle. Determinados grupos sociais têm mais poder para impor suas visões de mundo e moldar a subjetividade de outros, enquanto grupos marginalizados muitas vezes resistem a essas imposições e buscam afirmar suas próprias identidades.

O comportamento considerado indisciplinado pela escola é tudo o que foge ao determinado pela sociedade como modelo que deve ser seguido pelos estudantes. A indisciplina acontece quando há a ruptura com as normas impostas pela escola, rejeitando o que está sendo imposto, desafiando a lógica disciplinar que busca moldar os estudantes como um corpo dócil e útil à sociedade.

O conceito de corpos dóceis é muito utilizado pelo autor Michel Foucault, que desenvolve sobre ele no livro “Vigiar e Punir” (1987). O autor afirma que a partir do século XVII inicia-se o surgimento de diversas técnicas para o controle e a disciplina, capazes de transformar os corpos humanos em instrumentos obedientes e úteis para a sociedade. Foucault alerta que, ao moldar corpos dóceis, a sociedade também reprime a criatividade e a liberdade individual. Os corpos são condicionados a servir às demandas do sistema e da sociedade, mas isso ocorre à custa de sua autonomia, já que o poder atua organizando e moldando a vida cotidiana, não somente de forma repressiva.

Diante disso, constrói-se uma relação com a ideia de indisciplina, pois ambos tratam de como o poder e a resistência se manifestam nos corpos e comportamentos. A indisciplina pode, em alguns casos, ser vista como uma reação ou forma de resistência por parte dos indivíduos ao processo de disciplinarização que visa transformar corpos em instrumentos dóceis, obedientes e produtivos, especialmente em contextos educacionais ou organizacionais onde as regras, normas ou estruturas são percebidas como injustas, inadequadas ou opressivas. Seria uma tentativa de quebra e transgressão ao poder disciplinar.

## **LUGAR DE FALA**

Venho de uma família de mulheres educadoras. Algumas com formação – como a minha mãe, professora de Língua Portuguesa já aposentada pela rede estadual do Rio de Janeiro e outras sem formação – como a minha avó, mestra (sem qualquer diploma), com todo o seu saber de experiência. O estudo sempre foi muito incentivado pelos meus pais, que formaram duas filhas professoras. Posso dizer que minha irmã, que se graduou em Física Médica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também se rendeu à sala de aula por incentivo meu.

Talvez inconscientemente seguindo os passos de outras mulheres da minha família, ingressei aos 17 anos na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e me formei em Pedagogia no ano de 2013. Concluí minha

pós-graduação em Educação Básica – Modalidade Gestão Escolar em 2015, também na UERJ-FFP.

Se o estudo sempre foi muito incentivado pelos meus pais, o concurso público sempre foi o sonho do meu pai projetado em mim e na minha irmã. E, na época, realizando o sonho muito mais dele do que meu, passei e fui chamada no concurso público da Prefeitura Municipal de Japeri. Foi uma alegria imensa para a família – apesar de eu não ter ideia de onde ficasse o Município, já que sou moradora de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Desde 2015 atuo como Orientadora Pedagógica em Japeri, atualmente atendendo uma escola que oferece da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade, mas já atuei em uma escola de segundo segmento do Ensino Fundamental também.

Ao começar a trabalhar no Município, conhecendo as crianças, os colegas de trabalho, as histórias de Japeri e o próprio Município, comecei a me identificar muito e hoje em dia afirmo com muita certeza de que Japeri não só me oferece a garantia de um emprego fixo. Japeri também me ofereceu – e me oferece – grandes oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Com isso, eu me sinto comprometida em retribuir, de alguma forma ao Município todas as oportunidades que ele me proporcionou.

A escolha do tema desta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação pessoal relacionada à compreensão das formas de como a escola interpreta os comportamentos dos/as estudantes e de que maneira a própria instituição se posiciona nesse processo de escolarização.

Exercendo minha função de Orientadora Pedagógica no Município de Japeri, já percorri algumas escolas com contextos e pessoas completamente diferentes. Atualmente, trabalho em apenas uma escola no Município, mas já exerci minha profissão trabalhando em duas escolas ao mesmo tempo. Observo que somos constantemente interpelados por diversas demandas e conflitos, oriundos de dentro e de fora da escola e atuamos, muitas vezes, como um filtro institucional, especialmente diante de questões comportamentais. A motivação específica para a escolha deste tema teve origem em um episódio marcante ocorrido no ambiente escolar: um conflito entre um funcionário e um estudante do 5º Ano de Escolaridade (na época), no qual o funcionário, em resposta a uma atitude considerada inadequada por parte do aluno, decidiu impedi-lo de almoçar, de comer a comida da escola, que é direito dele. O funcionário, por sua vez, veio até mim na tentativa de que eu intermediasse o conflito, mas com o desejo de que eu concordasse com a sua atitude. Esse acontecimento me despertou uma reflexão sobre a gravidade com que certos comportamentos são interpretados na escola, a ponto de levarem profissionais da educação – que deveriam garantir e zelar pelos direitos dos alunos – a adotar medidas punitivas que violam esses mesmos direitos, como o acesso à alimentação.

Na época, conversei com o aluno na tentativa de entender o que havia acontecido, disse que ele poderia ir comer e expliquei para o funcionário que a merenda ofertada nas escolas públicas é um direito fundamental do aluno e garantido pela Constituição Federal (Artigo 208) e pela Lei nº 11.947/2009, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em regime colaborativo com estados e municípios. Consequentemente, a alimentação não é favor – ela é parte primordial do processo educativo e não deve ser negada e nem negociada já que tem o objetivo de garantir além das necessidades nutricionais. A merenda garante a segurança alimentar, dignidade e também o melhor aprendizado, sendo de responsabilidade do poder público.

Considero que minha trajetória profissional não apenas motivou a escolha do tema, mas também contribuiu diretamente para a formulação do problema de pesquisa, pois a posição em que me encontro, profissionalmente na escola, me coloca (de forma recorrente) diante de situações em que os limites entre disciplina, indisciplina e garantia de direitos se mostram tensionados no dia a dia escolar – também me gerando um exercício constante de reflexão sobre essa tensão. Enquanto Orientadora Pedagógica, observo que muitos outros funcionários percebem a minha posição como uma espécie de juiz, que está ali para julgar o certo e o errado. E muitos funcionários, ao trazerem casos de crianças que eles julgam indisciplinadas, já externam seus próprios julgamentos – e muitas vezes desejam que eu concorde com eles, sendo muito importante manter a imparcialidade para que a visão de outros funcionários não atravesse minha forma de observar, escutar e intervir nas situações vivenciadas na escola.

Assim, minha inserção profissional na rede municipal, que ao mesmo tempo facilita o acesso e a compreensão das dinâmicas institucionais, não apenas motivou a escolha do tema, mas também constituiu uma posição específica de escuta e implicação no campo, exigindo atenção ética e analítica aos modos como a escola produz leituras sobre os/as estudantes, já que a minha presença no campo não se dá de maneira neutra, mas implicada.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Este trabalho propõe uma análise das indisciplinas e de suas manifestações, não apenas como reflexo de características individuais dos sujeitos, mas também como possíveis expressões de insatisfação em relação ao ambiente escolar e às dinâmicas que nele se estabelecem. A pesquisa busca compreender e valorizar as percepções dos/as estudantes,

também refletindo sobre os discursos que circulam sobre eles/elas – o que as outras pessoas dizem sobre suas condutas, suas atitudes e as estratégias utilizadas para lidar com eles/elas. Nesse sentido, busca-se compreender como as narrativas contribuem para a construção de determinadas imagens atribuídas às crianças que não se ajustam às normas escolares.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar como a professora da turma pesquisada interpreta comportamentos considerados indisciplinados;
- Compreender como os/as estudantes significam regras, conflitos e convivência;
- Investigar como as práticas, relações e discursos presentes no cotidiano escolar contribuem para a construção das noções de disciplina, indisciplina e comportamento antissocial.

Essa pesquisa se justifica pois é essencial entender que pensar a escola e as técnicas disciplinares usadas dentro dela, enquanto extensão da sociedade, não significa, em si, criticar todo o sistema educacional. Mas sim, buscar compreender como o poder disciplinar atua dentro dessas instituições e como isso influencia a vivência dos alunos e a construção de suas identidades e vidas escolares.

O estudo da disciplina e da indisciplina é importante porque contribui para a criação de ambientes educativos mais eficazes, seguros e propícios ao aprendizado, além de preparar os alunos para uma vida adulta responsável. As pessoas que convivem nesses ambientes podem se tornar capazes de pensar em outras formas de comportamentos, considerando a individualidade de cada criança/adolescente.

Comportamentos considerados indisciplinados podem ser uma forma de resistência simbólica ao controle disciplinar, expressando uma subjetividade reprimida pela escola. Compreender essa relação pode ajudar educadores, líderes e até mesmo a sociedade a abordar as preocupações subjacentes que levam à indisciplina, buscando soluções mais construtivas e inclusivas. É importante promover o diálogo e a negociação para lidar com as questões subjacentes que levam à indisciplina, em vez de simplesmente reprimir as manifestações de resistência. Essa interpretação pode ser compreendida não apenas como desvios, mas também como possíveis respostas às formas de regulação presentes no ambiente escolar, evidenciando tensões entre as normas instituídas e as experiências dos sujeitos.

## METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, já que busca entender os aspectos subjetivos relacionados às experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos participantes de todo o processo de construção da mesma. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública localizada no Município de Japeri, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com foco em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental – sendo analisado o questionário aberto realizado com a professora regente e as entrevistas em grupo, rodas de conversas e atividades lúdicas realizadas com a turma.

Tartuce (2006) afirma que a metodologia científica aborda método e ciência. E de acordo com Minayo, “[...] Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (2001, p. 16). Para isso, será analisado o questionário aberto realizado com a professora de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Japeri, Município localizado no Rio de Janeiro. O questionário aberto e as entrevistas em grupo são ferramentas fundamentais para entender como a sociedade disciplinar se manifesta na escola e também tentar enxergar a visão que os profissionais têm dos métodos utilizados por essa sociedade na prática. De acordo com Cruz Neto,

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprentensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (2001, p. 57).

Por isso, optamos pela pesquisa qualitativa por apresentar uma proposta que capta no campo aspectos relevantes, como afirma Minayo

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2001, p. 21-22).

Com isso, problematizar se a mesma influencia o comportamento antissocial. Através da entrevista, é possível compreender não somente as normas e práticas disciplinares instituídas

pela sociedade disciplinar nas escolas, mas também como elas são percebidas e internalizadas pelos estudantes.

O presente estudo tem como base metodológica a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica se torna capaz de buscar autores que dialoguem nas perspectivas das práticas disciplinares, para que seja possível compreender em qual ambiente se situa a escola nos dias de hoje.

A pesquisa bibliográfica se faz necessária pois esta é fundamental e desempenha um papel crucial em vários contextos, é uma parte essencial do processo de pesquisa, ajuda a estabelecer uma base sólida de conhecimento sobre o tema de estudo. Ao revisar a literatura existente, os pesquisadores podem compreender as teorias, os conceitos-chave, os métodos de pesquisa anteriores e os resultados relevantes que moldaram o campo, já que

... o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo, 2001, p. 26).

A pesquisa de campo foi conduzida em uma escola pública localizada no Município de Japeri, no Estado do Rio de Janeiro, que oferece atendimento da Educação Infantil ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (5º ano de Escolaridade), com foco na observação durante algumas aulas e momentos de recreio, da turma de 2º ano, para que, através da observação, possa identificar as práticas utilizadas nos espaços educativos, buscando analisar e apontar as possibilidades outras do processo de educar. Nesse caso, a pesquisa de campo é importante pois desempenha um papel vital na geração de conhecimento, na tomada de decisões informadas e no desenvolvimento de soluções práticas para uma variedade de problemas e questões em diferentes campos do saber. Ela é capaz de fornecer uma base sólida de dados empíricos que é essencial para o progresso da ciência, da sociedade e da tecnologia. De acordo com Mattos (2020, p. 50) “[...] A Pesquisa de campo coleta os dados, direto na realidade, junto às pessoas com utilização de diferentes recursos. A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta” e é capaz de envolver o pesquisador a se tornar ativamente parte do grupo, comunidade ou ambiente que está sendo estudado.

O pesquisador não apenas observa, mas também participa das atividades e interage com os participantes de maneira a obter uma compreensão mais profunda da cultura, comportamento e experiências das pessoas envolvidas no estudo, ajudando a contextualizar o comportamento e as ações dos participantes, já que o pesquisador está vivenciando as situações em conjunto com

eles.

Em resumo, a observação participante é uma técnica valiosa na pesquisa de campo que permite aos pesquisadores mergulharem profundamente em contextos sociais e culturais para entender melhor as experiências e comportamentos das pessoas. Ela é uma abordagem qualitativa poderosa para coletar dados em situações onde a compreensão contextual é essencial e “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Cruz Neto, 2001, p. 59). Gerhardt (2009, p.103) explica que essa inserção do pesquisador no campo trabalhado é capaz de permitir que ele coexista com o grupo e com o seu objeto de estudo, além de garantir que “[...] A observação participante é, portanto, uma forma de produção de dados que provém da pesquisa de campo e que pode ser utilizada antes ou depois das entrevistas, e também de forma isolada. Nela o pesquisador é testemunha e co-autor.

Para tratar a sociedade disciplinar como referencial teórico, é importante aprofundar-se nas obras de Michel Foucault, bem como em outros textos e ensaios em que ele desenvolve suas ideias. É importante ressaltar que as análises sobre a escola e suas técnicas disciplinares não são necessariamente críticas de todo o sistema educacional, mas sim uma forma de compreender como o poder opera dentro dessas instituições e como isso pode impactar a experiência dos alunos e a formação de suas identidades.

Para entender o comportamento antissocial, abordaremos o autor Donald Winnicott, que é capaz de definir este comportamento como manifestações originadas através de falhas no ambiente de cuidado durante os primeiros anos de vida da criança. Esse comportamento pode ser interpretado como um pedido inconsciente de ajuda, não sendo uma rejeição às normas propostas socialmente.

Para discutir a resistência aos modelos educacionais tradicionais e às estruturas escolares convencionais, abordando a necessidade de repensar a educação e promover práticas pedagógicas mais flexíveis e centradas no aluno, trabalharemos o autor Paulo Freire, que é um dos pensadores mais influentes na educação. Ele é conhecido pelo seu trabalho sobre educação crítica e popularização do conceito “educação libertadora”. Freire enfatiza a importância de envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem e de criar ambientes educacionais que promovam a reflexão crítica e a conscientização.

## **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação está organizada em três capítulos. Abordaremos no primeiro capítulo os

fundamentos teóricos desta pesquisa, a partir das contribuições de autores como Michel Foucault, Byung-Chul Han e Donald Winnicott, partindo da influência da sociedade disciplinar na escola e na formação dos indivíduos, articulando os conceitos de Michel Foucault sobre sociedade e poder disciplinar, relacionando-as com a sociedade do desempenho de Byung-Chul Han e a visão de Donald Winnicott sobre o comportamento antissocial.

De acordo com Michel Foucault, a sociedade disciplinar é um modelo social que se consolidou na modernidade e é baseado no controle e vigilância dos indivíduos. Byung-Chul Han afirma que a sociedade contemporânea estimula a produtividade, sendo marcada pela pressão pelo desempenho, levando à internalização da disciplina e ao surgimento da resistência. Nessa perspectiva, Donald Winnicott enriquece o debate ao interpretar o comportamento antissocial não somente como um ato de resistência e oposição ao poder disciplinar, imposto nas escolas, mas também como um reflexo de um sistema educacional e social incapaz de reconhecer as particularidades de cada estudante.

No segundo capítulo, reforçaremos os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa, expondo suas características, detalhando o caminho investigativo, o contexto da escola, os instrumentos utilizados na coleta dos dados e os detalhes do trabalho de campo.

No terceiro capítulo serão analisadas as respostas obtidas através das entrevistas, das rodas de conversas e também as observações durante as atividades lúdicas realizadas com os/as estudantes, juntamente com as abordagens metodológicas através dos autores mencionados, categorizando os dados obtidos através da pesquisa e promovendo um diálogo entre os autores, suas teorias e as práticas observadas.

## **CAPÍTULO I**

### **A SOCIEDADE DISCIPLINAR, A ESCOLA E O COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL**

## **2 CAPÍTULO I: A sociedade disciplinar, a escola e o comportamento antissocial**

A sociedade disciplinar, conforme abordado pelo autor Michel Foucault, é um modelo de sociedade que tem a vigilância, o controle, a normalização e a normatização dos comportamentos dos indivíduos e coletivos como pilares de sua sustentação. Nessa sociedade, o poder é exercido de maneira ampla e através de inúmeras práticas que são capazes de disciplinar corpos e mentes, de forma muito sutil e eficiente. Essa forma de organização social se consolidou na modernidade, assim como o autor Byung-Chul Han (2018) enfatiza, quando o poder deixou de ser exercido de forma explícita.

O conceito de sociedade disciplinar desenvolvido por Foucault é importante para compreender os mecanismos de controle e regulação dos corpos na modernidade, mas é necessário considerar as mudanças ocorridas no exercício do poder na contemporaneidade. Byung-Chul Han aponta novas configurações desse poder. De acordo com Byung-Chul Han (2015), a sociedade atual é caracterizada pela pressão em nome do desempenho, que leva ao que ele chama de sociedade do cansaço e do esgotamento. A sociedade do cansaço busca a perfeição e a produtividade, desencadeando a disciplina internalizada e, consequentemente, o surgimento de comportamentos de resistência.

A escola se torna um ambiente privilegiado para o exercício do poder disciplinar, pois se utiliza de diversos mecanismos que este poder proporciona, se fazendo valer de métodos e moldes para formar e corrigir comportamentos para que se ajustem ao modelo desejado pela sociedade e consequentemente, pelo próprio espaço escolar. Por conseguinte, estes mecanismos são capazes de controlar não apenas os corpos, mas também as mentes dos estudantes, objetivando os padrões estabelecidos socialmente. Como uma instituição social, a escola tem um papel central no processo de disciplinarização dos corpos, pois o processo de escolarização vai além da transmissão de conhecimentos. Cabe destacar que a escola organiza comportamentos e condutas de acordo com normas socialmente estabelecidas, para além do controle visível, operando de maneira internalizada e levando os/as estudantes a regularem suas ações a partir da incorporação dessas normas. Assim, a disciplina não se limita à imposição externa, mas se consolida como um mecanismo de autocontrole.

Ao impor suas próprias regras para se ajustar às expectativas da sociedade moderna, a escola acaba, ela mesma, gerando frustração e desgaste emocional por parte dos estudantes. Ao discordar das regras impostas pela escola também pode gerar resistência, indisciplina e comportamentos antissociais. Esses comportamentos são vistos como formas de transgressão, que desafiam e vão contra o poder disciplinar.

Através de Donald Winnicott (2000), entende-se que o comportamento antissocial é visto não apenas como uma forma de resistência, mas também como um reflexo de um sistema educacional e social que muitas vezes não favorece a compreensão e o apoio às complexas necessidades individuais de seus estudantes.

A relação entre sociedade disciplinar, escola e comportamento antissocial pode ser entendida como um ciclo. A sociedade exige que a escola discipline e molde os indivíduos, enquanto a escola, ao impor suas regras e normas, pode gerar a resistência dos estudantes. Essa resistência, por inúmeras vezes, se manifesta como comportamentos antissociais e indisciplinados, que, por sua vez, são penalizados e reprimidos sem maiores problematizações e análises, alimentando cada vez mais o ciclo de exclusão e marginalização. Observa-se também que em determinados contextos a atuação disciplinar da escola pode assumir um caráter punitivo, especialmente quando os comportamentos dos estudantes são interpretados exclusivamente como desvios a serem corrigidos, que devem se ajustar às expectativas de uma sociedade que não valoriza a heterogeneidade e as diferenças.

## 2.1 Uma leitura da sociedade disciplinar e sua relação com a escola

A sociedade disciplinar é um conceito capaz de descrever um tipo de organização social que emerge nos séculos XVII e XVIII (e foi dominante nos séculos XVIII e XIX) e tem suas formas de organização pautadas nos meios de confinamento e vigilância dos indivíduos, nas instâncias independentes da massa ou do coletivo de uma escola, hospital, fábrica, etc., que exercem controle e disciplina sobre os indivíduos. No final do século XVIII e início do século XIX, a sociedade disciplinar acompanha a consolidação da sociedade burguesa. Michel Foucault descreve esse momento no livro “A verdade e as formas jurídicas” da seguinte forma:

[...] a formação da sociedade disciplinar pode ser caracterizada pelo aparecimento, no final do século XVIII e início do século XIX, de dois fatos contraditórios, ou melhor, de um fato que tem dois aspectos, dois lados aparentemente contraditórios: a reforma, a reorganização do sistema judicial e penal nos diferentes países da Europa e do mundo (2002, p. 79).

Essas instituições utilizam técnicas de vigilância, normalização e punição para moldar os comportamentos das pessoas e mantê-las dentro das normas sociais estabelecidas e consideradas corretas para o convívio em sociedade. Esse conceito de sociedade disciplinar é o mecanismo central na organização das sociedades modernas, estruturado de forma a visar regular o comportamento humano. A disciplina pode ser capaz de atuar nos corpos de maneira contínua e organizada, regulando, detalhadamente, ações e até mesmo os pensamentos.

Com o objetivo de controlar o que as pessoas “podem, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer” (Ibidem, p. 85), a sociedade disciplinar produz o controle interno da população, atingindo seu apogeu no século XX. Nesse contexto, emerge a medicina social – que, por exemplo, passa a ditar novos hábitos de vida, novos costumes e combate a desordem relacionando-a à doença. Com tudo isso, a medicina social é apropriada pelo Estado como fundamento de uma política social racional e tecnicamente orientada. Da mesma forma, a escolarização em massa, a polícia e os sistemas carcerários, entre outros dispositivos de controle, são direcionados ao controle da população. De acordo com Foucault, esses mecanismos de controle são “[...] inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades)[...]” (1988, p. 132).

Segundo o autor, “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem

específica do poder disciplinar” (1987, p. 200). Tal poder se exerce sobre os corpos individuais por meio de exercícios especialmente direcionados para a ampliação de suas formas. Estes exercícios têm como objetivo, o adestramento e a docilização dos corpos. A sociedade disciplinar utiliza técnicas que são chamadas de disciplina. A disciplina é um dispositivo tático de poder, que se sustenta na técnica de compor forças com o objetivo de manter um aparelho produtivo e eficiente, no interior do qual o “corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (Ibidem, p.189). A partir dessa lógica, a disciplina atua como um mecanismo de organização e racionalização dos sujeitos, tornando possível transformar “as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (Ibidem, p.195). Garantindo a articulação harmoniosa da sociedade, a disciplina passa a controlar os indivíduos, estabelecendo relações de poder reguladas pelas normas e executando a distribuição dos indivíduos no espaço. O poder na sociedade disciplinar não é concentrado, é difuso, capilar e penetra nos aspectos mais cotidianos da vida. Ele é exercido por meio da vigilância constante, da classificação, da correção.

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo (Ibidem, p. 158).

Lembramos que a educação na sociedade disciplinar acompanhava as evoluções da época – final do século XVIII e início do século XIX – relacionando-se com o controle interno da população e transformando-se numa forma de enquadrar, controlar e normalizar os corpos almejando sempre um modelo, um padrão que se deve alcançar. Integram-se dentro da escola os procedimentos de ensino, a observação recíproca e hierarquizada bem como a aquisição de conhecimentos pelo exercício da atividade pedagógica. Há “[...] uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (Ibidem, p. 201). Foucault também discute as hierarquias de poder na escola, onde professores e administradores exercem autoridade sobre os alunos. As técnicas disciplinares muitas vezes envolvem a imposição de punições para corrigir comportamentos considerados desviantes ou indisciplinados, como detenções, advertências, suspensões, entre outros. Nesse sentido, a escola

se configura como uma instituição estratégica na operacionalização desse poder disciplinar, ao incorporar e legitimar práticas punitivas como forma de regulação dos comportamentos. A escola contribuiu para esse processo como instituição

[...] determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Ibidem, p. 173). [...] O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem” (Ibidem, p. 174).

Deleuze fala dessa transformação ocorrida na escola como sendo própria de uma sociedade de controle e que os indivíduos em qualquer espaço da sociedade são intensamente governados pela lógica disciplinar. O autor sugere que, a partir do final do século XX, a sociedade disciplinar começou a dar lugar à sociedade de controle, que não se baseia mais no confinamento físico, mas em mecanismos mais sutis e difusos, embora ainda tenha muitos pontos em comum com a sociedade disciplinar (como a vigilância constante, modulação e a liberdade controlada). Os dispositivos de poder passam a adquirir fluidez total, o que lhes permite atuar em todas as esferas sociais (familiar, econômica, política, religiosa, educacional, etc.). Caracterizada pela invisibilidade, a sociedade do controle se faz presente também nas escolas por meio de diversos mecanismos, tais como: “[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (Deleuze, 1992, p. 225). Isso significa que a mesma lógica da empresa que substitui a fábrica atua na organização e formação escolar.

Afinal de contas, o corpo dócil, efeito das disciplinas, é o mesmo corpo útil do operário da fábrica. O controle político do corpo é acompanhado de sua maximização produtiva na economia capitalista. Não obstante, a novidade desta economia produzida pelas disciplinas não pode ser entendida somente nos quadros legais de produção e acúmulo da riqueza. Convém também situá-la nos mecanismos ilegais de utilidade produtiva e conveniência política (Candiotto, 2012, p. 22).

Logo, a escola se assemelha à fábrica e outras instituições, na lógica disciplinar, que exercem um poder disciplinar por meio da vigilância e do controle dos corpos e comportamentos dos indivíduos. Na escola, isso se manifesta através da supervisão dos professores, das regras de conduta, dos horários rígidos e da vigilância constante dos alunos.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (Foucault, 1987, p. 173).

As técnicas disciplinares na escola muitas vezes visam a normalização e padronização dos alunos, buscando moldar seus corpos, mentes e comportamentos de acordo com normas e padrões predefinidos. Isso pode incluir uniformes, avaliações padronizadas, currículos homogeneizados e expectativas de comportamento uniforme. E isso acaba impondo uma uniformidade que pode ser prejudicial à diversidade, à individualidade e ao desenvolvimento humano.

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2003, p. 161).

A organização do espaço escolar (salas de aula, horários, uniformes) é projetada para exercer controle e vigilância. A estrutura rígida de horários e a repetição diária das atividades promovem a internalização da disciplina. As avaliações constantes servem para monitorar e corrigir comportamentos, incentivando a conformidade às normas estabelecidas. As regras escolares e os sistemas de punição (detenções, advertências) são métodos diretos de controle e disciplina. Na escola, as crianças aprendem a seguir horários, obedecer a ordens e internalizar regras. Essas regras, porém, não são neutras. Elas refletem valores, expectativas e hierarquias sociais que podem não levar em consideração as individualidades, os contextos e as necessidades dos/as estudantes. Isso não apenas molda os comportamentos das crianças no presente, mas também as prepara para o trabalho e a convivência em sociedade, onde a docilidade é valorizada. A Educação Física e outras atividades que envolvem o corpo são

utilizadas para disciplinar fisicamente os/as estudantes, ensinando-lhes autocontrole e obediência. As posturas corporais exigidas (sentar-se de maneira correta, formar filas) também são formas de disciplinar o corpo, promovendo a ordem e a submissão.

Outra forma de disciplinarização, de controle e adestramento corporal, que está contida dentro do ambiente escolar é a normalização. Um pouco mais sutil e não violenta à primeira vista, a ela funciona como um regulador da vida dos indivíduos, se estendendo à sociedade. Com o objetivo de manter a ordem e a disciplina, está baseada na lógica de enquadramento em um modelo, em um padrão que é naturalizado como norma. Esta é a regra, o padrão que orienta o modo que as pessoas devem se portar e, de acordo com Clarice Lispector, “[...] viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não ser.” (1943, p. 55). Ou seja, a norma designa medidas para avaliar o que está de acordo com a regra e o que a diferencia, tornando-se o parâmetro para opor normal / anormal. Ela opera antes do ato considerado proibido, e a lei, depois. A partir dessa lógica, a normalização opera como um mecanismo que antecede a própria infração, estabelecendo critérios que definem o que é considerado aceitável ou desviante. Nesse processo, o controle dos corpos se dá por meio de intervenções que visam ajustar os sujeitos aos padrões instituídos, evidenciando que “[...] a normalização disciplinar é irreduzível à produção de um comportamento moralmente correto” (Candiotto, 2012, p.22).

As sociedades modernas estabelecem padrões de normalidade em diferentes áreas da vida, como comportamento, saúde e sexualidade. Esses padrões são socialmente construídos e variam ao longo do tempo e entre diferentes culturas. As instituições sociais, como escolas, hospitais, prisões e famílias, desempenham um papel fundamental na produção e manutenção da normalidade. Elas impõem normas e expectativas que os indivíduos são incentivados a seguir, moldando assim seu comportamento e identidade. A normalização também envolve processos de controle e exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões considerados normais. Isso pode levar à marginalização de certos grupos sociais, como minorias étnicas, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+<sup>2</sup> e outros considerados desviantes em relação à norma estabelecida. De acordo com Moreira e Candau,

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos

---

<sup>2</sup> A sigla LGBTQIAPN+ é uma forma de representar a diversidade de orientações sexuais, identidades de gênero e características sexuais. Cada letra tem um significado, e o uso do símbolo “+” indica que a sigla é aberta para incluir outras identidades que não estão explicitamente mencionadas. Sendo assim, considera-se L para lésbicas, G para gays, B para bissexuais, T para transexuais e transgêneros, Q para queer ou questionando, I para intersexo, A para assexuais ou aromânticos, P para pansexuais e N para não binários.

originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. (2003, p. 160)

Por serem marginalizadas, as pessoas acabam desenvolvendo técnicas para se ajustar aos padrões de normalidade. Isso inclui práticas de autocontrole, autoavaliação e conformidade para se encaixar nas expectativas sociais e evitar a exclusão ou punição. Essas técnicas não são apenas escolhas individuais, mas efeitos dos dispositivos de poder que operam na sociedade.

Os mecanismos de poder são organizados em torno da disciplina e são estratégicos para manter uma determinada ordem social, que no caso da sociedade disciplinar (ou moderna) é a ordem liberal. Esses mecanismos agem como dispositivos de poder, ou seja, como o que fica invisível dentro dessas diferentes intensidades de poder, e de certo modo como uma extensão da lei. O poder é um conjunto de forças, estratégias, práticas e instrumentos utilizados para exercer o controle ou dominação dos indivíduos. É uma relação que perpassa por todas as pessoas, grupos e espaços. Sendo assim, os dispositivos de controle constituem formas concretas de operacionalização desse poder e podem ser compreendidos como os mecanismos por meio dos quais esse poder se materializa no âmbito social. Estes dispositivos estão presentes em diversos âmbitos da sociedade, com o objetivo de controlar, vigiar e, se preciso, punir tudo que foge ao modelo que é considerado normal.

O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades (Foucault, 2003, p. 86).

Através de uma análise feita a partir da citação acima, podemos entender que a escola é um mecanismo de poder, que se caracteriza por unir ideias, regras, normas, leis, formas e instrumentos de coerção, programas para a correção de práticas, ou seja, inúmeros mecanismos destinados a controlar, vigiar, moldar, concentrar e punir os indivíduos.

É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. E dentro dessa estrutura que se

relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor (Tragtenberg, 1985, p. 69).

E ainda

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza (Foucault, 1987, p. 163).

Por isso, “[...] é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões.” (Foucault, 2003, p.73).

Como já observado, a tensão entre controle e liberdade está presente na relação familiar, na escola, no ambiente de trabalho, na sociedade de um modo geral. O controle é sustentado na lógica soberana e enquadrada, utilizando-se de dispositivos liberais de regulação a céu aberto com uma função organizadora do corpo, pretendendo torná-lo, de acordo com Foucault, dócil. Para tanto, a intervenção de especialistas na vida das pessoas se faz presente. Esses especialistas são tanto de instituições pedagógicas (creches, escolas, universidades), quanto de hospitais e da própria polícia, entre muitos outros. A presença de profissionais com conhecimentos técnicos (psicólogos, médicos, assistentes sociais, pedagogos, etc.) orientando e regulando aspectos da vida pessoal, como saúde, educação, comportamento, relacionamentos e parentalidade, está diretamente associado à modernidade e à complexidade social, já que o conhecimento técnico exerce controle sobre os corpos e as vidas das pessoas.

Somos controlados desde o início das nossas vidas em sociedade. Somos cercados por coisas que devemos ou não devemos fazer. Coisas consideradas aceitáveis ou não. “Não se pode fazer isso”, “Este não é comportamento de menina (o)”, “Você deve fazer o que eu mando”. Esses especialistas, essas instituições, agora têm o objetivo de se aliar ao poder Judiciário, promovendo o controle interno da população, para que não seja necessário chegar ao ponto da punição. Ou seja, esses especialistas moldam os indivíduos e os controlam, para que haja uma uniformidade e uma ordem, de acordo com seus padrões, dentro da sociedade. Os especialistas são os responsáveis por “lapidar o diamante” – que neste caso, são os

indivíduos – descobrindo exatamente onde esse diamante pode ser alterado, evitando que este chegue a ponto de se quebrar – que no caso da sociedade, seria evitar a intervenção direta do poder Judiciário. A tendência de especialistas definirem o que é "normal" pode marginalizar comportamentos ou escolhas diferentes.

Utilizando os mecanismos de controle da sociedade disciplinar, operando sob a lógica da disciplina, a intervenção, portanto, está pautada em uma lógica de enquadramento em um modelo e na normalização dos corpos. A sociedade disciplinar organiza os meios de confinamento, concentrando, organizando e moldando a população, tendo como referência uma ordem considerada ideal. No auge das formas disciplinares de controle, o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro. Família, escola, fábrica, universidade, hospital, asilo, prisão. Tantas instituições que ditam regras e “formas ideais de vida”. Hoje elas se alternam com outras formas de poder, que coexistem com as disciplinares.

Compreender a normalização implica também analisar os mecanismos que a sustentam, dentre os quais se destaca o panoptismo, que está presente até na arquitetura das escolas mais antigas. O modelo do Panopticon é um modelo arquitetural proposto pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1787, com o objetivo de estabelecer uma hierarquia entre indivíduos dentro de uma dada instituição. O panoptismo é um aspecto central da sociedade disciplinar e um conceito desenvolvido por Foucault, que descreve um modelo de vigilância e controle social em que os indivíduos são constantemente observados, muitas vezes sem saber quando estão sendo observados, criando assim um efeito de autocontrole e conformidade. Ou seja, ele opera através da sensação de constante observação. De acordo com Bentham, o olhar é que determina o controle e, portanto, o poder. O panoptismo é característica das prisões, mas está presente nas instituições escolares. A funcionalidade do posicionamento da sala da diretoria remete a uma forma de vigilância efetiva. Para Foucault, o Panóptico se transforma em paradigma para o surgimento de uma nova ordem social baseada na vigilância constante do indivíduo pelas estruturas de poder que é vigente até hoje. Essa ideia vai além da estrutura de separação hierárquica e do eficiente sistema de vigilância.

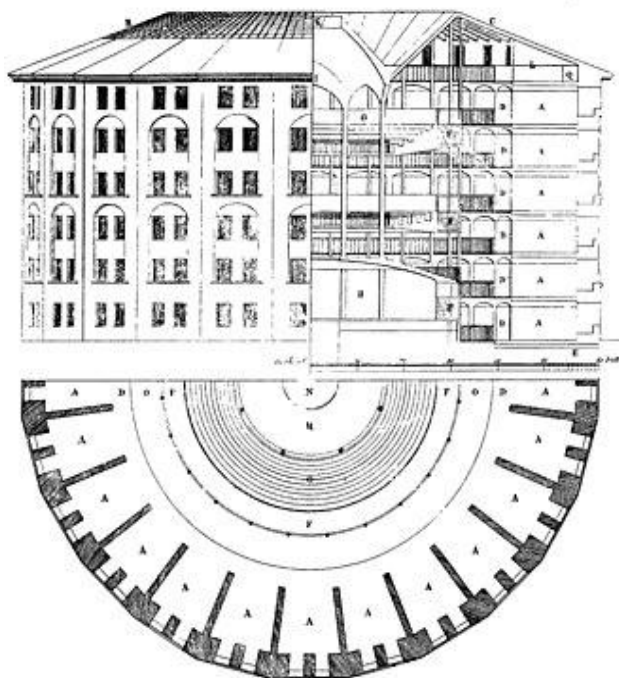
O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (Foucault, 2002, p. 169).

O Panóptico é um tipo de modelo de prisão em forma de anel, com celas localizadas ao redor de uma torre central de vigilância. A característica principal desse projeto é que as pessoas

que estão presas podem ser observadas a qualquer momento pela torre central, mas não tem conhecimento se estão sendo observados ou não em um determinado momento. Isso cria um sentimento de vigilância constante e induz as pessoas a autorregular seu comportamento, pois nunca sabem quando estão sendo observadas. Segundo Foucault,

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. [...] O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (1987, p. 165-166).

Foucault expandiu o conceito de panoptismo além do contexto prisional, aplicando-o a diversas instituições e estruturas de poder na sociedade. Ele argumentou que o panoptismo não se limita apenas a espaços físicos, mas também se manifesta em formas de vigilância e controle social, como sistemas de monitoramento, tecnologias de informação e até mesmo nas relações de poder nas redes sociais. Logo, o panoptismo representa um modelo de controle que opera através da sensação de vigilância constante e da internalização do comportamento disciplinado pelos indivíduos, mesmo na ausência física dos mecanismos de vigilância.



**Figura 1** – Planta da estrutura do Panóptico idealizado por Bentham (desenho do arquiteto

inglês Willey Reveley, 1791)

Fonte: Site Wikipedia

Ao lado de um discurso de qualidade de ensino ou do processo de ensino-aprendizagem, a escola tem como objetivo fundamental manter os indivíduos em uma lógica disciplinar que dita normas, comportamentos e condutas.

Esse fato nos traz questionamentos sobre o funcionamento da instituição escolar e sobre as relações presentes nesse ambiente, onde o poder disciplinar demonstra toda a sua eficácia. Os mecanismos componentes desse poder são os responsáveis pela afirmação de um sistema que move toda a engrenagem educacional. De acordo com Varela e Alvarez-Uría, desde o século XVIII, na Europa,

Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão reconhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas (1992, p.79).

Apesar de seu retrato crítico da sociedade disciplinar, Foucault também analisou formas de resistência. Ele enfatizou a importância da agência individual e coletiva na luta contra as estruturas de poder disciplinares. Entretanto, essa perspectiva não elimina o fato de que os mecanismos de controle continuam sendo reforçados dentro das instituições. A partir disso, os trabalhadores da escola começam a se modificar incorporando novas funções, tendo a vigilância e o controle como alvos principais dentro do espaço.

O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela escola normal. Daí esse caráter rotineiro, repetitivo e sem substância dos cursos escolares. (Varela e Alvarez-Uría, 1992, p. 82)

A escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos (Varela; Uría, 1992). Com isso, entende-se que todo o maquinário que envolve a educação está montado em torno de uma lógica que compreende que deve haver um modelo de cidadão, de comportamento, de conduta, que deve ser seguido e ramificado entre os indivíduos e, quanto mais cedo essa lógica for naturalizada nas pessoas, mais condições de funcionar ela terá. A disciplina, desde a invenção da escola, sempre foi fundamental para o funcionamento desta instituição. Nesse sentido, a escola não apenas organiza comportamentos, mas também atua

diretamente na formação dos sujeitos, por meio de práticas que regulam gestos, tempos e condutas e tudo que foge de sua lógica é considerado como um desvio, controlando e impedindo os comportamentos fora das normas estabelecidas. Sendo assim, entende-se que a escola controla e regula os corpos, que são enquadrados e adaptados a uma ordem já estabelecida e constituída.

A partir dessa compreensão, a proposta de tratar da questão da indisciplina no ambiente escolar leva-nos a problematizar a sociedade disciplinar e as relações de poder presentes nela. Este enfoque deu-se, tendo em vista que este espaço se utiliza de mecanismos de controle organizados em torno da disciplina e são estratégicos para manter uma determinada ordem social, já que as escolas possuem características disciplinadoras e normalizadoras.

No contexto em que a sociedade está inserida atualmente, onde o capitalismo e a hiperprodutividade atravessam todas as esferas da vida, as ideias de Byung-Chul Han nos ajudam a problematizar sobre como a indisciplina pode ser uma resposta imediata ao estado de ampla exaustão. O autor questiona as estruturas de poder capazes de perpassar a vida privada das pessoas, criticando a sociedade contemporânea e problematizando as maneiras sutis pelas quais a violência se manifesta. O capitalismo opera como uma forma de poder disciplinar e biopolítico<sup>3</sup>, estendendo seu controle por quase todos os aspectos da vida, até mesmo sobre o sono, e influenciando os modos pelos quais o tempo é percebido e vivido. O capitalismo moderno, sustentado pela tecnologia e pelo mercado global, molda o tempo e a vida das pessoas, eliminando a distinção entre o dia e a noite e exigindo uma produtividade contínua, impondo a todos um estado de vigilância constante, onde até o sono – que deveria ser um momento natural de repouso e desconexão – está ameaçado pela lógica do consumo e da produção ininterrupta. O controle não ocorre apenas por meio de instituições formais, mas também pela tecnologia e pela constante vigilância associada ao consumo, onde o indivíduo é incitado a estar sempre conectado e produtivo.

Como Byung-Chul Han denomina, a sociedade do cansaço (ou sociedade do desempenho) é capaz de nos sobrecarregar com a lógica da produtividade e do desempenho, tornando-nos prisioneiros de nós mesmos, do capitalismo, da produção. Na sociedade do cansaço, o tempo é constantemente sequestrado pela produtividade. O desafio é transformar o tempo em algo qualitativo, em vez de apenas quantitativo. O controle se dá mais por meio da

---

<sup>3</sup> A biopolítica é um conceito abordado por Foucault, que abrange a ligação entre biologia e política. É uma forma de analisar e tentar entender como o poder se insere nas questões mais básicas da vida privada das pessoas, destacando a influência de políticas e instituições nos indivíduos e na vida coletiva, controlando a saúde, natalidade, mortalidade, comportamento e corpo.

internalização das exigências de eficiência, sucesso e competitividade, do que pela repressão direta, já que “na Modernidade, a violência assume uma forma tornada psíquica, psicologizada, internalizada; ela adota formas intrapsíquicas. As energias não são descarregadas de modo diretamente afetivo, mas são pro-cessadas, trabalhadas psiquicamente.” (Han, 2017, p. 15-16). Esse novo tipo de poder funciona de maneira quase que invisível, já que não impõe barreiras externas claras.

Em contrapartida, isso gera uma falsa sensação de liberdade, na qual as pessoas acreditam estar escolhendo voluntariamente práticas exaustivas, enquanto, na verdade, estão incorporando uma lógica produtivista. Na escola, esse fenômeno pode se manifestar com um foco maior na promoção da competitividade e da autorregulação dos alunos. Em vez de uma supervisão direta e constante, os estudantes são estimulados a atingir metas de desempenho, resultando em uma forma de controle que é internalizada. De acordo com Han,

A internalização psíquica é um dos deslocamentos topológicos centrais da violência da modernidade; a violência toma forma de conflito intrapsíquico. [...] a técnica de dominação lança mão da internalização da violência. Ela provê mecanismos para que o sujeito de obediência internalize as instâncias de domínio exteriores transformando-as em parte componente de si. Com isso, exerce-se o domínio com muito menos desgaste. Também a violência simbólica é uma violência que se serve do automatismo do costume. Ela se inscreve nas coisas autoevidentes e naturais, nos modelos de percepção e de comportamento que se tornam hábito. A violência, de certo modo, é naturalizada. Sem o emprego de violência física, marcial, ela provê as condições para que as relações de domínio vigentes se mantenham. Também a técnica disciplinar se serve da internalização psíquica da coerção (2017, p. 22-23).

Enquanto a violência tradicional era visível e exercida externamente, a violência na sociedade atual é menos perceptível, porque opera de maneira psicológica. Diante disso, entende-se que a violência nos tempos modernos mudou de forma, tornando-se mais sutil e interna, pois “[...] ela penetra nos ductos neuronais e nas fibras musculares do indivíduo, submetendo-o à coerção e aos imperativos ortopédicos e neuropédicos.” (Han, 2017, p. 24). Essa violência se estende por todas as esferas da sociedade, inclusive na educação.

A indisciplina, na sociedade descrita por Han, pode ser percebida como uma estratégia de resistência ao modelo de sociedade do cansaço. A indisciplina se apresenta como um ato de afirmação da própria humanidade, onde o indivíduo reivindica o direito ao descanso, à pausa e à reflexão, contra a obrigação do desempenho constante. A indisciplina é uma forma de reafirmar a autonomia pessoal e questionar as estruturas opressivas da sociedade do cansaço.

Quando vista sob o olhar da chave da resistência, a indisciplina se torna uma forma de reexistência, ou seja, da tentativa de novas vivências no contexto em que se está inserido. Em

vez de interpretar atitudes desafiadoras como meras transgressões, podemos entendê-las como respostas às condições opressoras do ambiente escolar e social em que as crianças estão incluídas. Na sociedade do cansaço, onde a obediência às normas muitas vezes significa autoexploração, ser indisciplinado pode significar lutar contra uma estrutura que desumaniza. Ser indisciplinado não significa anarquia ou caos, mas uma postura crítica frente às normas impostas, que muitas vezes ignoram as necessidades humanas de descanso, reflexão e conexão emocional.

## 2.2 A indisciplina na escola e suas consequências

A disciplina é um dispositivo de exercício de poder que a partir do século XVIII organiza de modo sistemático as relações sociais. O poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Nesse sentido, entende-se que o conjunto de dispositivos que sustentam a disciplina evidenciam o não cumprimento de regras estabelecidas, o que gera indisciplina. Tudo que é imposto de forma autoritária e sem um possível diálogo, pode gerar resistência por parte dos estudantes, trazendo como resultado os comportamentos ditos indisciplinados e falar sobre esse tema é também evidenciar a insatisfação ao modelo que é naturalizado como norma dentro das escolas.

[...] muitos dos atos de “indisciplina” operam efeito de oposição e resistência à homogeneização, vigilância, disciplina e tentativa de hegemonia, embora, nem sempre, seja essa a motivação principal. também se constituem em uma forma de expressão dos alunos, quando não têm acesso ou traquejo de manifestar-se de outras maneiras. Com os atos de “indisciplina”, alunos tentam se apropriar e participar de um universo do qual se sentem excluídos. utilizam-se da “indisciplina” para elaborar e transformar elementos culturais e relações sociais segundo suas próprias necessidades e concepções. podemos, nesse sentido, considerar os atos de “indisciplina” como uma forma de manifestação da cultura popular (Freller, 2001, p. 243).

Refletir sobre a indisciplina implica em analisá-la para além de sua associação imediata à desordem ou à falta de conformidade. Nesse sentido, ela pode ser compreendida como um fenômeno complexo, que reflete tensões entre as normas instituídas pela escola e as experiências atravessadas pelos estudantes. Assim, determinados comportamentos considerados indisciplinados podem revelar modos diferentes de se relacionar com as regras e estruturas do contexto escolar, abrindo espaço para a reflexão sobre os processos de normatização e sobre as formas pelas quais os sujeitos constroem suas subjetividades na escola.

Nem todos os alunos que frequentam a escola desejam seguir as normas estabelecidas. Muitos rejeitam tanto os objetivos quanto os métodos valorizados pela escola e pela sociedade, o que leva a terem seus comportamentos classificados como indisciplinados. Nessa lógica, a dificuldade da escola de promover a socialização comportamental acaba gerando situações de indisciplina entre os estudantes. É importante considerar o conflito de gerações entre professores e alunos, já que os docentes muitas vezes analisam a indisciplina dos estudantes a partir de um modelo de poder disciplinar que também os marcou em sua formação. Contudo, para os alunos, os professores podem parecer desatualizados, seja pelo rápido domínio

tecnológico que os jovens alcançam, seja pela postura disciplinar associada a esses educadores e pela expectativa de que os/as estudantes sigam esse modelo. Afirmar-se que

O professor, e somente ele, centro de todas as atenções, autoridade de saber, de ordem, de determinação, de onde emanam todas as decisões, respostas e perspectivas de produção do conhecimento. a indisciplina violenta tal pressuposto, recoloca os sujeitos em patamares de disputa, desorganiza, reorganiza a lógica docente, autoritária, instituída na sala. Impõe que algo dado, absoluto, historicamente constituído como certo e inevitável, necessite ser reafirmado, imposto. no processo de reafirmação da supremacia docente surge o vácuo, espaço de questionamento, de conflito de interesses, de necessária indagação de o porquê que as coisas são assim (Santos; Pereira; Rodrigues, 2013, p. 585).

Algumas escolas da rede pública do Município de Japeri enfrentam em seus cotidianos diversas dificuldades, como a falta de espaço, o número excessivo de alunos, poucos funcionários, a violência externa, falta de recursos materiais e humanos suficientes para solucionar os problemas concretos encontrados no cotidiano. Em escolas marcadas por desafios como a precariedade de recursos e a exclusão social, a indisciplina pode expressar tensões profundas entre as normas institucionais e as realidades vividas pelos estudantes. Crianças e adolescentes, ao se recusarem a se submeter às regras impostas, estão questionando um sistema que frequentemente não dialoga com suas realidades ou necessidades. Nesse sentido, tais comportamentos podem sinalizar modos distintos de se relacionar com o espaço escolar, como uma tentativa de manter vivas suas identidades e de transformar o espaço escolar em algo mais significativo. E estes comportamentos evidenciam, muitas vezes, a dificuldade da escola em dialogar com suas experiências, necessidades e condições de vida. Nesse sentido, tais comportamentos podem sinalizar modos distintos de se relacionar com o espaço escolar, apontando para a necessidade de repensar práticas e significados atribuídos à convivência no cotidiano da escola.

O cenário atual cobra que as crianças e adolescentes estejam matriculadas nas escolas,

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (Duarte, 2007, p. 697).

Apesar disso, observa-se que a organização da escola e sua estrutura curricular formal pouco se alteraram desde a sua invenção. Os paradigmas curriculares que orientam as práticas escolares têm como referência uma atuação excludente e elitista, reforçando o privilégio para

poucos em detrimento de muitos. O currículo escolar muitas vezes reflete os interesses e valores de grupos sociais dominantes e que detêm o poder, que podem ser considerados elitistas devido à sua influência na sociedade. Isso pode incluir assuntos, perspectivas e formas de conhecimento que favorecem certos grupos. Um currículo elitista tende a valorizar conhecimentos que refletem a cultura, história e interesses das classes sociais mais socialmente favorecidas, enquanto ignora e marginaliza as contribuições e perspectivas das classes populares, minorias étnicas, culturas indígenas e outros grupos sociais. Um currículo elitista é capaz de impactar diversas áreas da educação, do desenvolvimento dos alunos à formação de cidadãos preparados para o mundo contemporâneo, desconsiderando realidades e vivências da população e reforçando desigualdades sociais, perpetuando a exclusão de grupos que já enfrentam desvantagens econômicas, culturais ou sociais. As violências e desigualdades sofridas pelos alunos, e a indisciplina presente no ambiente evidenciam como a escola se insere em um contexto amplo de tensões sociais, refletindo e reproduzindo dinâmicas estruturais de desigualdade.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...] (Louro, 1997, p. 57).

Na escola, além do currículo formal há o chamado "currículo oculto", que consiste em valores, normas, modelos de comportamentos e ideologias implícitas transmitidas através do processo de escolarização. Esse currículo é transmitido de forma não explícita no ambiente escolar, por meio das interações diárias, práticas institucionais e cultura escolar. Ele complementa o currículo formal, mas não é oficialmente planejado ou documentado. Isso pode reforçar desigualdades e reproduzir hierarquias sociais ao privilegiar certas formas de conhecimento e marginalizar outras, já que sem acesso a um ensino atualizado e contextualizado, estudantes de ambientes menos favorecidos têm menos chances de competir em igualdade no mercado de trabalho ou em universidades. Luciene Guiraud afirma que

[...] então se retrata o perfil da escola atual, com desafios e dificuldades expressas pelas relações que se manifestam, cuja produção e veiculação do saber que ali circula seguem trajetórias sinuosas e por vezes até desorganizadas, num processo de lutas de diversas dimensões. Marcada por um amplo e complexo conjunto de prescrições e realizações - o currículo, imbuído do caráter de processo, em âmbitos diversos e com relações e implicações as mais variadas -, a escola acaba por não dar conta do caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem responde às contradições e às

demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura (Ortiz, 1994), responsáveis pelo fortalecimento da separação do mundo em ricos e pobres, civilizados e selvagens, nós e eles, incluídos e excluídos. (Moreira e Candau, 2003) (2008, p.7).

Existem críticas e movimentos de resistência contra a influência elitista no currículo escolar. Isso inclui esforços para promover a diversidade, a inclusão de diferentes perspectivas e a reflexão crítica sobre as estruturas de poder que moldam a educação. Um currículo escolar elitista perpetua desigualdades sociais, culturais e econômicas, limitando as oportunidades de desenvolvimento de muitos alunos. A violência, indisciplina e desigualdades estão interligados de forma complexa, criando desafios para a construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da transmissão de conteúdos. É preciso considerar o papel da escola como agente transformador, capaz de combater desigualdades propagadas. A escola, por diversas vezes, não é capaz de reconhecer o seu lugar como própria produtora e reprodutora das desigualdades, das injustiças, dos casos de indisciplina, das dificuldades dos estudantes, das violências. As práticas e estruturas escolares são frequentemente percebidas como neutras e meritocráticas, ignorando o impacto das diferenças socioeconômicas, culturais e históricas presentes no ambiente escolar. Ao aplicar regras e currículos padronizados, a escola pode acabar desconsiderando minúcias e particularidades de cada ambiente e comunidade escolar, considerando apenas como um todo, igual a todas as outras, generalizando culturas, aprendizagens e comportamentos. Com isso, favorecendo determinados grupos que já possuem maior capital cultural ou acesso a recursos educacionais, enquanto dificulta o sucesso de outros que enfrentam barreiras sociais e econômicas.

As políticas educacionais implementadas, sobretudo desde os anos de 1980, ampliaram a cobertura e o atendimento da educação básica, o que possibilitou o ingresso de amplos segmentos da população de classes menos favorecidas economicamente. todavia, as redes e sistemas de ensino lidam com dificuldades no que tange ao revigoramento dos processos de ensino e de aprendizagem – que deveriam considerar as características sociais, econômicas e culturais desses segmentos – o que pode ter contribuído para potencializar situações de conflito e/ou de violência simbólica e física nos espaços escolares. (Martins; Machado; Bravo, 2015, p. 483)

A neutralidade aparente contribui para a invisibilização do problema, levando a uma reprodução contínua das desigualdades, ao invés de uma transformação do sistema educacional em um espaço de equidade. Refletir sobre como a escola participa do real processo de escolarização é de suma importância para que ela seja capaz de construir práticas educativas

mais inclusivas, que reconheçam as diferenças e promovam oportunidades reais para todos os estudantes.

Para construir uma sociedade mais justa e equitativa, é essencial promover um currículo inclusivo e diversificado, que valorize as contribuições de todos os grupos e ofereça oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento. Isso requer um compromisso conjunto de educadores, comunidade escolar, estudiosos de políticas públicas e da sociedade como um todo.

As políticas governamentais, as pressões sociais e culturais influenciam e produzem formas de controle nas escolas e em seus currículos. Por conseguinte, esses aspectos são capazes de moldar a organização curricular de maneira que beneficie certos grupos em detrimento de outros, já que ela acaba sofrendo e cedendo às pressões realizadas.

Integram-se na escola os procedimentos de ensino, a aquisição de conhecimentos pelo exercício da atividade pedagógica e a observação recíproca e hierarquizada. O acesso aos conhecimentos veiculados pela escola ainda é restrito, uma vez que muitos alunos não conseguem aprender e parecem não encontrar sentido nos conteúdos ensinados. A partir disso, entende-se que há uma força dominadora que impõe seus interesses e que contribui para uma segregação da população. A escola, enquanto instituição social, tem a forma de funcionamento da sociedade como um todo, não só do ponto de vista das contradições sociais, mas também da imposição de um padrão social. Além disso, a escola acaba gerando as suas próprias dificuldades e os seus próprios processos de exclusão para/com os/as estudantes. Isso ocorre por inúmeros motivos, dentre eles, os currículos que privilegiam as propostas elitistas, e também aos métodos de avaliação muito focados em memorização e na ideia de um modelo único de inteligência e conhecimento, sem considerar as múltiplas formas de aquisição de conhecimento, bem como de se expressar. Estudantes que encaram desafios no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, são submetidos a reprovações e sanções, o que acaba contribuindo para o aumento da evasão escolar e também pode reforçar os ciclos de desigualdade e de desmotivação. Segundo Paulo Freire,

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola, não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal expulsa estes ou aqueles alunos ou reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso que têm direito. (2001, p. 35)

Vista como instituição social, a escola é, acima de tudo, um órgão da sociedade e, consequentemente, opera por sua lógica, mesmo que transmita uma falsa autonomia frente às demais instâncias políticas e sociais. Portanto, a escola também é uma instituição de controle e objetiva-se a moldar os indivíduos.

Ao começar sua vida escolar, a criança vai iniciar um intenso processo de socialização, deparando-se com uma organização escolar que lhe é desconhecida e com uma série de regras que serão interiorizadas e cumpridas a fim de possibilitar uma relação de convivência. Assim, o/a estudante terá que aprender as novas regras da organização em que acaba de entrar a fim de se comportar adequadamente nas diversas situações. Contudo, nem todos os/as alunos/as que passam pela escola se comportam conforme as normas estabelecidas. Muitos estudantes rejeitam os objetivos ou os procedimentos valorizados pela escola e pela sociedade, sendo o seu comportamento visto como indisciplinado. Desse modo, a escola, ao não conseguir realizar o enquadramento, cria situações de indisciplina em seus alunos.

Há diferentes conceitos sobre o que é disciplina, há também diversas opiniões e explicações entre pais, educadores e especialistas da educação sobre o que realmente causa a indisciplina. Em alguns casos, a indisciplina é vista como consequência de algumas questões que estão presentes no meio em que os discentes vivem, tais como pobreza, violência, influência dos meios de comunicação, falta de acesso a recursos básicos e oportunidades limitadas, ou seja, fatores extraescolares. Em outros casos os educandos são considerados indisciplinados em decorrência das relações produzidas dentro da escola que, com seu caráter repressor e regulador, refletem diretamente no comportamento das crianças, sendo um espelho da dinâmica escolar e social. Quando as práticas, a estrutura, a didática e metodologia da escola não atendem às expectativas dos/as estudantes, podem acabar gerando desinteresse e comportamentos considerados indisciplinados.

Objetivando o seu próprio benefício, a escola adota a possível primeira causa citada, as causas extraescolares, como a real causa da indisciplina. Sendo assim, não percebe que compõe a sociedade capitalista, sendo atravessada por contradições, relações de poder, disparidades sociais e se desresponsabilizando assim, por reproduzir o comportamento desenvolvido pelos/as estudantes dentro e fora do espaço escolar.

Alunos/as que não se sentem motivados pela escola, seja devido a métodos de ensino desinteressantes, falta de conexão com o currículo devido à falta de contextualização do mesmo ou falta de reconhecimento de suas habilidades, podem apresentar comportamentos considerados indisciplinados, já que apresentam resistência durante as aulas na escola. Também

geram comportamentos ditos indisciplinados, ações como bullying, dificuldade de socialização e problemas de relacionamento entre alunos e professores.

Quando a escola não se apresenta como um ambiente democrático, que pensa nas diferentes realidades vividas pelos/as seus/suas estudantes, descarta a ideia de criar uma atmosfera mais acolhedora, inclusiva e incentivadora e não tenta estabelecer a cultura do diálogo e do respeito, o resultado pode ser estudantes insatisfeitos e considerados indisciplinados. A indisciplina não é vista apenas como um problema a ser controlado ou reprimido, mas como uma expressão da falta de diálogo e compreensão mútua entre alunos/as e professores, participação e compreensão dos/as alunos/as em relação ao processo educativo e à realidade em que estão inseridos/as.

Entende-se então que a própria escola é capaz de gerar indisciplina, já que ela pode produzir a falta de significado e relevância percebida pelos/as estudantes nos conteúdos curriculares. Para Paulo Freire (1998), um projeto de escola que busque a formação da cidadania precisa ter como objetivos: tratar todos os indivíduos com dignidade, com respeito à divergência, valorizando o que cada um tem de bom; fazer com que a escola se torne mais atualizada para que os alunos gostem dela; e, ainda, garantir espaço para a construção de conhecimentos científicos significativos, que contribuam para uma análise crítica da realidade. Assim, a escola não deve servir de ferramenta de reprodução das forças produtivas e interesses das classes dominantes e sim, desenvolver-se de acordo com a realidade que está posta e visar transformação social de acordo com os anseios das classes subalternas, enxergando as relações de poder dentro do sistema que vivemos e o que isso reflete diretamente no comportamento dos alunos, levando-os o que é categorizado como indisciplina.

Ao mesmo tempo que a regra, a norma, “o que se deve fazer” disciplina os corpos, ela “[...] acelera os movimentos, multiplica a potência de fogo, alarga as frentes de ataque sem lhes diminuir o vigor, [ela] aumenta as capacidades de resistência.” (Foucault, 1987, p. 233). O que é um campo de tensão, pois a disciplina leva à resistência, porém a resistência não ‘existe’ sem a disciplina. E “[...] em toda rede de poder há pontos de resistência.” (Heckert, 2004, p. 41).

A resistência remete à sobrevivência a condições adversas, a circunstâncias em que é preciso defender-se de algo ameaçador, fazer oposição, bem como não ceder. Ou seja, a resistência é uma mão dupla entre oposição e defesa. Oposição a uma ideia, ato ou circunstância que lhe é imposta (e não escolhida), e defesa como forma de recusa, oposição, conservação a ela. A resistência é reação, é oposição a uma situação que já está dada. Porém, não só oposição. A resistência visa a possibilidade de mudança, questionamentos e outras alternativas, na tentativa de se fazer pensar novos ambientes e novas possibilidades. Nesse sentido, Philippe

Zarifian afirma que “[...] a resistência não consiste em reagir, mas em afirmar sua potência de ação sobre o mundo, em manifestar sua iniciativa e sua força de invenção, apesar dos efeitos da dominação.” (2003, p.9). Isso significa que a resistência impulsiona novas tentativas de se viver o mundo, a escola e suas possibilidades, através da sua insistência em demarcar o seu território, as suas vontades e as suas especificidades.

Michel Foucault define a resistência como uma força inventiva, móvel e produtiva na luta contra a submissão das subjetividades e também pode produzir algo novo e mostrar que é possível viver sob a regência de outros valores. De acordo com o autor,

[...] os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos, de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis (1988, p. 92).

Se resistir é enfrentar o que já está dado, pensar em resistência nos leva a problematizar a reexistência, já que a reexistência é pensar em formas outras de resistir, persistir e se adaptar em face a desafios, adversidades ou opressão. Os dois termos são interligados. Se resistir é um ato de luta e enfrentamento, reexistir pode ser considerado um passo além, já que representa a recriação da própria existência em meio às adversidades. Juntos, os dois conceitos representam estratégias de transformação e fortalecimento frente às dificuldades impostas pela sociedade.

A inclusão do prefixo "re-" na palavra sugere repetição, retorno, transformação ou renovação, juntamente com "existência", referindo-se à própria condição de existir, de estar e se fazer presente no mundo. Essa resistência e persistência estão relacionadas a uma luta contínua, muitas vezes após experiências de repressão, discriminação ou tentativas de suprimir a identidade, cultura ou direitos de um indivíduo ou grupo. Reexistir é reconhecer a capacidade das pessoas e comunidades de resistir às pressões, reafirmar sua identidade e buscar uma vida significativa, mesmo quando enfrentam desafios substanciais. O conceito de reexistir é uma reflexão sobre a capacidade de resistir, persistir e se reinventar diante de desafios, adversidades e opressões. Esse termo enfatiza a ideia de não apenas sobreviver, mas de encontrar maneiras de viver de forma plena, autêntica e significativa, mesmo em contextos difíceis ou hostis.

Entende-se então que o conceito de reexistência pode ser entendido como uma forma de resistência e resiliência em face aos desafios impostos pela escola e sociedade e está intrinsecamente ligada à ideia de resistência, ou seja, de se opor ativamente às formas de

opressão, injustiça, marginalização ou violência. É uma afirmação da própria existência em meio a condições adversas. A reexistência implica em não apenas resistir, mas também em buscar mudanças, em renovar as formas de pensar, agir e se relacionar para superar obstáculos e construir novas possibilidades. Isto é, reexistir sugere formas outras de ocupar os espaços da escola, na tentativa de fazer valer seus interesses e direitos de educandos/as pela formação. Educandos/as estes que têm vozes que devem ser ouvidas pela escola e que clamam por um “[...] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas [...]” (hooks, 2013, p. 24).

Reexistir envolve um processo de fortalecimento pessoal e coletivo, onde os indivíduos e comunidades buscam autonomia e capacidade de influenciar seu próprio destino, em vez de serem passivos frente às adversidades. A reexistência também está relacionada à resiliência, ou seja, à capacidade de superar dificuldades, traumas e crises, e de se adaptar e se fortalecer a partir dessas experiências.

Em muitos contextos, a reexistência está ligada à afirmação da identidade pessoal, cultural, étnica, de gênero ou qualquer outra dimensão que tenha sido historicamente marginalizada ou subjugada, e que busca agora se afirmar e ser reconhecida plenamente. As identidades marginalizadas referem-se a grupos sociais ou indivíduos que são colocados à margem ou excluídos das normas, valores e oportunidades predominantes em uma sociedade. Isso pode acontecer por uma variedade de razões, incluindo discriminação, estigmatização, preconceito, estereótipos e desigualdades estruturais. Ou seja, “[...] em contextos de marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de “re-existência”; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2003: 19 apud Adams, 2015: 585). A reexistência muitas vezes ocorre de forma coletiva, através da união de forças entre indivíduos e grupos que compartilham experiências similares e lutam juntos por seus direitos e reconhecimento, com o objetivo de mudar uma ideia ou visão que é imposta.

A resistência em Judith Butler (2003) não é vista apenas como uma reação direta ou oposta, mas sim como uma forma de subverter e contestar as normas e estruturas de poder por meio de performances subversivas e disruptivas. Butler argumenta que as próprias normas e categorias sociais são performativas, ou seja, são construídas e mantidas por meio de práticas repetidas e reiterativas. Portanto, a resistência para Butler pode envolver a desnaturalização das normas de gênero, sexualidade, identidade e outras categorias sociais por meio de performances que questionam e desestabilizam essas normas, revelando assim sua natureza construída e contingente. Essa abordagem sugere que a resistência não precisa seguir um modelo pré-

definido, mas pode surgir de maneiras diversas e criativas, desafiando as estruturas de poder de forma inovadora e não-conformista.

A escola possui suas regras e normas reguladoras e quando um/a aluno/a ou grupo de alunos/as se comporta de maneira contrária ou vai de encontro às regras da escola, isso pode ser considerado indisciplina. Essas regras e normas (que abrangem como se comportar, que horas chegar, vestimentas adequadas etc.) são estabelecidas em nome de tentar criar um ambiente adequado para o processo de ensino aprendizagem. Com isso, ao focar extremamente na disciplina, na correção do comportamento e na punição, os mecanismos da escolarização e disciplinarização dos corpos se encontram. A escola acaba perdendo a oportunidade de ser um ambiente criativo, já que não estimula o pensamento crítico dos estudantes, deixando de ser um ambiente onde a luta pela diversidade se faz presente e passando a ser um ambiente punitivo, com ênfase em medidas disciplinares e sanções para corrigir o comportamento indisciplinado e antissocial.

### 2.3 Uma abordagem Winnicottiana sobre indisciplina e o comportamento antissocial na escola

A indisciplina na escola pode ser um reflexo de um ambiente que não atende às necessidades emocionais e psicológicas dos alunos. Donald Winnicott fala sobre a importância do ambiente e das relações na construção da subjetividade infantil e sugere que os comportamentos indisciplinados podem ser respostas a um ambiente que não é seguro e, muito menos acolhedor. De acordo com o autor, o comportamento antissocial, considerando também a indisciplina escolar, pode ser entendido como um sinal de que a criança busca uma resposta do ambiente para suprir algo que foi bom e repentinamente retirado em seu desenvolvimento emocional. A indisciplina pode ser entendida como uma manifestação da criatividade, contra um ambiente opressor, mas, naturalmente, deve ser analisada caso a caso.

O comportamento antissocial emerge quando a criança já experimentou (em algum momento de sua vida) um ambiente confiável, porém depois, aconteceu uma ruptura nesse ambiente, através de perdas ou negligências.

Quando ocorre a tendência anti-social, aconteceu uma de-privação propriamente dita (não uma simples privação); ou seja, deu-se a perda de algo bom, de caráter positivo na experiência da criança até um certo momento, no qual esse elemento positivo foi retirado. A retirada estendeu-se por um período maior que aquele durante o qual a criança seria capaz de manter viva a memória da experiência. (Winnicott, 2000, p. 410).

Com isso, entende-se então que se comportar de forma indisciplinada ou transgressora na escola não é apenas desobedecer ou se rebelar. É também se expressar e buscar um ambiente que seja capaz de defender que a escola não seja um espaço que reprime a individualidade dos estudantes. Logo, o indisciplinado e o antissocial não devem ser vistos apenas como problemas na educação, mas como possíveis interlocutores. Partindo do pressuposto que esses comportamentos divergentes não são necessariamente uma rejeição radical ao ambiente, mas um pedido de restituição daquilo que se perdeu (acolhimento, segurança, afeto etc), pode também ser um ato de esperança. Segundo o autor,

[...] o comportamento antissocial pertence a um momento de esperança numa criança que está, sob outros aspectos, sem esperanças. No ponto de origem da tendência antissocial está uma deprivação, e o ato antissocial visa a corrigir o efeito da deprivação, negando-a. (2000, p. 296)

A escola não é apenas um espaço para a transmissão de conhecimentos. Ela abrange inúmeras outras questões no seu interior, dentre elas, ser um ambiente de muito potencial para

o amadurecimento emocional, já que pode possibilitar a vivência em um ambiente saudável. A forma como ela lida com a indisciplina pode ajudar a reforçar o comportamento antissocial ou incentivá-lo a ser ressignificado. Se o ambiente apenas pune e repreende, o/a estudante pode sentir que sua necessidade não foi realmente entendida. Com isso, o ciclo da indisciplina continua.

De acordo com Winnicott, “[...] o processo individual de amadurecimento só se torna realizado em um meio ambiente facilitador” (1994 [1965], p. 115). Logo, um ambiente bom o suficiente é o que oferece segurança, levando em consideração as dificuldades emocionais de cada indivíduo e suas particularidades. E a falha ambiental no desenvolvimento emocional na criança reflete um comportamento delinquente. Esse comportamento pode ser uma forma de comunicação da criança, a fim de expressar suas necessidades, na tentativa de encontrar um ambiente que responda à essas necessidades.

Em vez de ver o comportamento antissocial apenas como um comportamento negativo, Winnicott o interpreta como um sinal de que a criança ainda acredita que pode existir uma resposta adequada do mundo ao seu sofrimento. A delinquência é encarada por Winnicott como um sinal de esperança, pois indica que a criança ainda não desistiu completamente de encontrar um ambiente que possa oferecer o cuidado e a compreensão necessários. Através do comportamento antissocial, a criança está, de certa forma, testando os limites do ambiente e procurando uma reação que possa confirmar a presença de uma figura confiável e protetora.

O comportamento antissocial está intimamente ligado à experiência de privação, tanto física quanto emocional. Winnicott sugere que a privação pode levar em casos mais agudos à delinquência como uma tentativa de preencher a lacuna deixada pela ausência de cuidados adequados. Portanto, compreender a delinquência envolve reconhecer e abordar as causas subjacentes da privação. A falta de um ambiente facilitador e de relações interpessoais significativas pode resultar em dificuldades emocionais, comportamentais e sociais para a criança. Assim, a privação é um obstáculo ao desenvolvimento saudável da personalidade. A privação emocional e a delinquência estão interligadas e são influenciadas pelo ambiente familiar, escolar e social da criança. Em crianças que sofreram privação, a agressão pode surgir como uma forma de expressar raiva e desespero. Winnicott sugere que crianças que enfrentam privação emocional severa podem não desenvolver uma agressividade saudável. Em vez disso, a sua agressividade pode ser distorcida, levando a atos de delinquência. A delinquência, então, é vista como uma tentativa de a criança encontrar um sentido de controle ou expressão em um mundo que parece caótico e hostil, porém, de forma desesperançosa e destrutiva em casos limites.

O autor faz uma distinção importante entre agressão e agressividade, conceitos que ele vê como relacionados, mas não idênticos. A agressão, segundo Winnicott, é uma manifestação comportamental que pode resultar em dano físico ou emocional a outros. É frequentemente reativa e pode ser uma resposta a sentimentos de ameaça, frustração ou privação e pode ser vista como uma resposta defensiva ou um reflexo de sentimentos internos não resolvidos. Já a agressividade é um conceito mais amplo e pode ser entendido como uma força vital intrínseca que se manifesta na busca ativa por necessidades e desejos. Para Winnicott, a agressividade é uma parte normal do desenvolvimento humano e é necessária para a assertividade e a construção do self. A agressividade saudável é canalizada em comportamentos construtivos e é fundamental para a autoafirmação e a exploração do mundo. No entanto, quando a criança não tem um ambiente seguro para expressar essa agressividade de maneira saudável, ela pode se transformar em comportamentos agressivos.

Para os educadores e profissionais que lidam com crianças e jovens, entender essa distinção é crucial. Intervenções eficazes devem focar em proporcionar um ambiente seguro e de suporte, onde as crianças possam expressar e canalizar sua agressividade de maneira saudável, prevenindo que ela se transforme em agressão.

Ambientes que não oferecem suporte emocional, estabilidade e segurança podem levar ao desenvolvimento de comportamentos delinquentes e indisciplinados. E a escolarização pode reprimir a criatividade e a individualidade dos estudantes, transformando-os em sujeitos passivos.

A escola como uma instituição total, invasiva e que coloca a padronização acima da formação humana mais ampla, dificulta a formação do “verdadeiro self” e, além do mais, por ser eminentemente uma instituição política, no sentido de socialização no campo público, acaba por ajudar a reproduzir a introspecção e o individualismo exacerbado, que finda no desamparo [...] A escola então, rigidamente instituída em regras e práticas punitivas, pode ser um espaço hostil ao desenvolvimento da criatividade, negando os indivíduos e sua diversidade. (Corrêa et al., 2018, p. 81)

Ambientes facilitadores e relações interpessoais consistentes são importantes para promover o desenvolvimento saudável e prevenir problemas comportamentais. As escolas devem incentivar a expressão do verdadeiro self dos alunos, oferecendo oportunidades para atividades criativas e que proporcionem segurança, estabilidade e afeto para o desenvolvimento saudável da criança. Quando esse ambiente está ausente ou é inadequado, a delinquência pode emergir como uma resposta à privação emocional. Então, pensar na escola como um ambiente de resistência é também pensar na escola como um espaço potencial, um

ambiente criativo. A escola é um espaço intermediário onde a criança pode explorar e experimentar de forma segura, sendo crucial para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que a criança brinque, imagine e crie sem medo de julgamento ou falha, explorando livremente suas ideias e emoções. Um ambiente escolar criativo deve proporcionar segurança emocional, aceitação e estímulo para que as crianças se sintam livres para experimentar e criar. Ou seja,

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013: 24).

Segundo Winnicott, a escola tem o potencial de ser um espaço onde a criatividade e o desenvolvimento emocional das crianças são nutridos e estimulados. Criar um ambiente que valorize a criatividade, promova a exploração livre e incorpore o brincar no processo de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento saudável e integral dos alunos. Já que “[...] é a brincadeira que é universal e é a própria saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais [...]” (Winnicott, 1975, p. 63). E é, também, “[...] no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua potencialidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu (self)” (Ibidem, p. 80). O brincar é uma atividade que se aproxima da fantasia e das camadas mais profundas do inconsciente, onde residem desejos, medos, e conflitos não totalmente conscientes, já que permite à criança explorar sua realidade psíquica interna, essencial para o desenvolvimento do sentimento de identidade, podendo expressar e elaborar esses elementos, ajudando no entendimento de si mesma e no desenvolvimento de sua identidade. Os jogos, a expressão artística e toda sorte de atividades criativas fazem parte desse conceito do brincar, presente em Winnicott.

A indisciplina, o comportamento antissocial e, conseqüentemente, a resistência passeiam no espaço do brincar das crianças e adolescentes nas escolas. Se no processo de brincar a criança manifesta tanto a agressividade quanto o amor, sentimentos que fazem parte da experiência humana e do desenvolvimento emocional saudável, é também no brincar que observamos desejos de novas formas de vida. É no brincar que questionamos as estruturas e normas estabelecidas no mundo.

Na escola, onde a lógica da produtividade também está presente, as crianças são constantemente moldadas para se encaixarem nos padrões de comportamento e aprendizado que são inculcados. Essa normatização, muitas vezes, sufoca a criatividade e a espontaneidade, valores intrínsecos ao brincar. Em contraste, o brincar emerge como um espaço de liberdade e resistência, onde as crianças podem exercer sua autonomia e desafiar as normas impostas.

O brincar é uma porta de entrada para o pensamento crítico e para a formação de uma consciência contra-hegemônica. Isso envolve estar em crise com as formas hegemônicas de organização do espaço e das regras impostas. Quando alguém resiste a essas normas, abre-se a possibilidade de pensar em novas formas de conceber a escola e o processo educativo.

A partir do brincar, a criança encontra um espaço para expressar e integrar diferentes aspectos de sua vida emocional. A agressividade pode ser vista, por exemplo, em jogos competitivos ou de luta, enquanto o amor aparece em brincadeiras de cuidado, como brincar de casinha ou cuidar de bonecas. A coexistência desses sentimentos no brincar ajuda a criança a integrar diferentes aspectos de sua personalidade. Um sinal importante de saúde é a manifestação do brincar construtivo. Esse tipo de brincar surge das experiências de vida proporcionadas pelos pais ou cuidadores, e não pode ser implantado artificialmente, assim como a confiança.

Em suma, o brincar é a manifestação das possibilidades do sujeito: arte, cultura, ciência, apreciação estética, relações amorosas em seus mais diversos modos e níveis, integração com a natureza fazem parte de um conjunto criativo que permite ao sujeito estar no mundo com significado positivo, de se reconhecer com e no mundo, dando origem ao que o autor inglês chamou de “verdadeiro self”<sup>4</sup>. Uma escola democrática e criativa, pensamos ser, uma escola que incentiva o verdadeiro self não só dos estudantes, mas de todos os que constituem esse ambiente.

---

<sup>4</sup> De acordo com Donald Winnicott (1960) e também conforme o artigo de Silva, Lima e Barbosa (2014), o “verdadeiro self” (também chamado pelo autor de true self - em Inglês) se desenvolve em um ambiente seguro e acolhedor e está relacionado ao desenvolvimento saudável da criança e à sua capacidade de viver de forma autêntica e plena. Ele é a essência de uma pessoa, sua expressão natural e a sua parte espontânea e criativa. Para o autor, o verdadeiro self se refere à expressão genuína e verdadeira das emoções e necessidades do indivíduo, sem a necessidade de adaptações forçadas para atender às expectativas externas.

## **CAPÍTULO II**

### **ELUCIDANDO A ESCOLA ATRAVÉS DA PESQUISA**

### **3 CAPÍTULO II: Elucidando a escola através da pesquisa**

O presente capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando sua natureza, o campo empírico, os participantes, os procedimentos de produção de dados, os aspectos éticos envolvidos e as estratégias de análise adotadas. A organização desses tópicos é importante porque busca garantir clareza aos caminhos percorridos para a construção dos dados e, posteriormente, suas interpretações.

### **3.1 Natureza da pesquisa**

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois busca entender fenômenos sociais a partir das interpretações, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos. Também se trata de uma pesquisa de caráter exploratório, já que investiga um tema a partir de sua complexidade no contexto escolar, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas relacionadas à disciplina, indisciplina e ao comportamento antissocial. Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, realizada diretamente no ambiente escolar.

### 3.2 Campo empírico

O campo empírico versa sobre o espaço social, institucional ou territorial no qual o/a pesquisador/a se insere para observar fenômenos, interagir com sujeitos e produzir dados, considerando suas características, dinâmicas e especificidades. Nessa perspectiva, aqui falaremos sobre o espaço real onde foi realizada a pesquisa.

Inicialmente chamada de Morgado de Belém, a história de Japeri tem início em 1743. No ano de 1951, a antiga Belém passa a constituir, juntamente com Engenheiro Pedreira, o 6º distrito de Nova Iguaçu: Japeri. Por haver, em um só distrito, duas localidades distintas, foram criadas as Administrações Regionais de Engenheiro Pedreira e de Japeri. Por estarem politicamente constituídas em um único distrito, surgiram os primeiros movimentos emancipatórios. (Fonte: [www.japeri.rj.gov.br](http://www.japeri.rj.gov.br))



**Figura 2** - Mapa de Japeri e seus bairros

Fonte: Acervo Gedur/UFRRJ

O Município de Japeri é um município relativamente novo, com 34 anos de existência (em 2026, o município completará 35 anos de emancipação). Sua emancipação político-administrativa do Município de Nova Iguaçu ocorreu em 30 de Junho de 1991. Se estende por 81,9 km² e é vizinho dos municípios de Miguel Pereira, Paracambi, Seropédica, Nova Iguaçu e Queimados. O Município está situado a aproximadamente 70 km da cidade do Rio de Janeiro, compondo a Baixada Fluminense e possuindo 34 Escolas Municipais. Possui uma população

de mais ou menos 105.548 habitantes.

No ano de 2023, o Município atingiu o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado do Rio de Janeiro – 4,3. Esse índice foi criado no ano de 2007 e reúne os resultados do fluxo escolar (obtidos através do Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações (Língua Portuguesa e Matemática) do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que é aplicado de dois em dois anos, para os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

De acordo com o site Qedu ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)) – que reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira, podendo ser consultados nos níveis País, Estados, municípios e escolas – o IDEB da Escola em que foi realizada a pesquisa foi de 4,8 (e foi analisada através dos marcadores da turma de 5º ano de Ensino Fundamental do ano de 2023). Até o momento o site ainda não divulgou os resultados do IDEB de 2025.

A escola pesquisada oferece da Educação Infantil (pré escola com crianças de 4 e 5 anos) ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, com duração de 5 anos (1º ao 5º A. E., que atende a alunos de 06 aos 10 anos, salvos os casos de alunos com históricos de retenção escolar e distorção de idade/ano de escolaridade). Tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Japeri e é supervisionada pela Secretaria Municipal de Educação. Os estudantes são organizados em séries anuais, com carga horária de acordo com as normas do Conselho Estadual, funcionando em dois turnos (manhã – de 7h30 às 11h30 e tarde – de 12h30 às 16h30).

A escola está localizada no bairro Beira Rio (também conhecido como Jardim Amaralina), que faz divisa com o Município de Paracambi, a mais ou menos 4 quilômetros do centro do Município de Japeri, em uma região rural, carente e afastada. A Instituição foi implantada no ano de 1993 e apresenta-se como uma escola de pequeno porte, com um total de 147 alunos até o final de 2025, divididos entre nove turmas. Sua ampliação foi realizada no ano de 2000, com intuito de facilitar o acesso dos alunos, visto que a comunidade não possuía uma instituição escolar próxima para atender a sua demanda. Assim, a clientela é formada basicamente por crianças pertencentes à comunidade em que a escola está inserida. A escola passou por uma reforma no ano de 2010, sendo ampliada para melhor adequar os alunos e melhorar o processo de ensino aprendizagem. Com a inauguração do novo prédio no dia 04 de fevereiro de 2011, onde a escola ganhou um prédio de 3 andares, com 6 salas de aula, sala de leitura, sala de informática, quadra, entre outros. Apesar disso, a escola não apresenta uma estrutura física adequada e acessível em boas condições, assim como os móveis nela contidos. Contudo, a escola procura desenvolver atividades que busquem integrar a comunidade com o espaço escolar – como reuniões, apresentações, festas em datas comemorativas e projetos –

promovendo maior participação na vida dos/as estudantes.



**Figura 3** - Foto da escola

Fonte: Internet



**Figura 4** - Foto da frente da escola

Fonte: Internet

O perfil sócio-econômico da comunidade é bem diversificado, mas a maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima. De acordo com os dados disponibilizados pelo

Sistema Presença<sup>5</sup> ([www.presenca.mec.gov.br/seb/](http://www.presenca.mec.gov.br/seb/)) até Dezembro de 2025, aproximadamente 68 alunos/as dependiam de programas – como o Bolsa Família – que ajudam na aquisição de materiais escolares subsidiados e no sustento mensal. A escola atende muitas famílias carentes, que contam com a alimentação oferecida (merenda) diariamente, materiais de uso diário dos estudantes (como canetas, lápis, borrachas e cadernos) e uniformes escolares para compor suas necessidades e que são ofertados pelo Município.

A escola enfrenta em sua realidade, muitas dificuldades. Falta de professores, número excessivo de alunos por turma, infraestrutura precária, falta de apoio emocional e psicológico dentro da escola, falta de salas climatizadas, falta de ambientes criativos, falta de materiais didáticos adequados e contextualizados à realidade escolar e falta de possíveis oportunidades para que os estudantes exerçam outras formas de serem livres, pratiquem exercícios, etc. Tudo isso dificulta o trabalho dos professores em suas aulas e a convivência no espaço escolar, bem como contribuem para o comportamento antissocial dos estudantes.

---

<sup>5</sup> O Sistema Presença é um site do Governo Federal onde um funcionário da escola fica responsável por alimentar as informações (faltas e presenças por período) através da sua senha GOV, que é cadastrada na Secretaria de Educação do Município à escola que é responsável. O responsável da escola em questão é a secretária escolar. Através do site, o Governo e o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do Município têm acesso às informações pertinentes ao Programa Bolsa Família.

### 3.3 Participantes

Este subitem apresenta os participantes da pesquisa, que se caracterizam como os sujeitos diretamente envolvidos na produção dos dados e cujas experiências, visões, opiniões, percepções e práticas constituem elementos centrais para a análise proposta. A escolha dos participantes considerou sua inserção no contexto escolar investigado, bem como sua relação com o tema estudado, possibilitando a compreensão das relações que envolvem a disciplina, a indisciplina e o comportamento antissocial no contexto da escola.

A presente pesquisa foi realizada em uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal localizada no Município de Japeri, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A escolha por essa turma como foco principal da pesquisa justifica-se por se tratar de uma etapa importante no desenvolvimento socioemocional e comportamental dos/das estudantes. A faixa etária dos/as estudantes de uma turma de 2º Ano de Ensino Fundamental, geralmente é entre os 7, 8 anos de idade. Com isso, os/as estudantes estão em pleno processo de consolidação das regras escolares, ampliando a compreensão sobre normas e convivência em sociedade. Além disso, esta é uma fase em que se intensificam as relações com os colegas de turma e os conflitos podem passar a se manifestar com maior frequência, revelando comportamentos que podem ser interpretados como indisciplina ou atitudes antissociais. O 2º ano do Ensino Fundamental também marca a transição entre o processo inicial de alfabetização e a ampliação dos conteúdos escolares, o que pode gerar inseguranças e resistências que se refletem no comportamento dos/as estudantes.

A turma escolhida é uma turma heterogênea, com alguns estudantes com dificuldades de aprendizagem e ainda não é uma turma totalmente alfabetizada. Alguns/Algumas estudantes são advindos de famílias com vínculos fragilizados, com dificuldades de organização e vivem em situações de vulnerabilidade social. Essa turma, anteriormente, era uma turma unificada, com 27 alunos e, em Abril de 2025 foi dividida em duas turmas (como permaneceu até o final de 2025). A turma precisou ser aberta pois uma aluna teve sua permanência inviabilizada em outra instituição de ensino, em decorrência de comportamentos considerados inadequados. A abertura desta turma, inclusive, ocorreu com o intuito específico de viabilizar sua matrícula e garantir seu direito à educação. Até Dezembro de 2025, a turma tinha 14 alunos/as e possuía casos de distorção idade/série.

### 3.4 Procedimentos éticos

A condução desta pesquisa foi direcionada pelos princípios éticos que orientam estudos envolvendo seres humanos (através de submissão ao Comitê de Ética), com atenção especial ao respeito à autonomia e à integridade dos participantes. Como a investigação envolveu crianças em idade escolar, foram adotados cuidados específicos para garantir sua proteção, assegurando que sua participação ocorresse de forma voluntária e respeitosa. Além disso, buscou-se garantir o sigilo das informações, bem como o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos, conforme as diretrizes éticas em vigor.

Antes de conduzir o andamento e o avanço da pesquisa, foi realizada uma reunião com a direção da escola, para que a pesquisa pudesse ser explicada e autorizada. Também foi realizada uma reunião com a Diretora de Ensino do Município de Japeri, que também autorizou a realização da pesquisa na escola e assinou o Termo de Anuência Institucional, permitindo que a pesquisa fosse realizada dentro da Escola Municipal escolhida. Após as autorizações das Instituições, foi realizada uma reunião com a professora da turma e com os pais e/ou responsáveis dos/as alunos/as (separadamente), para uma breve apresentação da pesquisa, bem como a explicação de seus objetivos, reforçando que as atividades garantiriam o sigilo da mesma e seria utilizada apenas para fins acadêmicos.

A pesquisa foi realizada mediante autorização da instituição escolar, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Japeri e do consentimento dos responsáveis legais dos/as estudantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após os pais e/ou responsáveis dos/as estudantes terem aceito que as crianças participassem da pesquisa, me reuni com elas para explicar sobre o que se tratava e como iríamos proceder. As crianças foram informadas, em linguagem acessível, sobre os objetivos da pesquisa, sendo respeitado seu direito de participação voluntária, conforme os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos. Expliquei que, caso não quisessem participar, poderiam. E também que, caso não se sentissem à vontade, poderiam pedir para sair da dinâmica a qualquer momento. As crianças demonstraram animação e ansiedade com a novidade, verbalizando que estavam felizes em participar da pesquisa. Após as assinaturas das autorizações formais, iniciei as entrevistas em grupo, rodas de conversa, observações e atividades lúdicas.

### 3.5 Procedimentos de produção de dados

Os procedimentos de levantamento de dados foram definidos na intenção de possibilitar a compreensão do fenômeno investigado e sua complexidade, considerando as variadas formas de expressão dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, optou-se pela utilização de diferentes estratégias metodológicas, combinando instrumentos que possibilitassem tanto a escuta quanto a observação das interações no contexto escolar, na tentativa de ampliar as possibilidades de análise e permitindo o acesso não apenas aos discursos dos participantes, mas também às suas práticas, relações e modos de significar suas experiências no cotidiano da escola.

O questionário aberto realizado com a professora foi feito online, através da ferramenta Google Forms (que é um criador de formulários on-line). A professora da turma teve o prazo de um mês para a devolutiva das respostas – mas respondeu ao formulário bem rapidamente – e foram feitas as seguintes perguntas:

- 1 - Como você descreveria o perfil da turma com a qual trabalha atualmente?
- 2 - Como é a rotina e dinâmica da turma no dia a dia escolar?
- 3 - O que é disciplina escolar para você? E o que é indisciplina?
- 4 - Você já vivenciou situações de comportamento antissocial? Pode relatar alguma?
- 5 - Você acha que a escola contribui para a manutenção dos comportamentos antissociais e indisciplinados? E questões familiares, sociais e emocionais influenciam? Como?
- 6 - Quais estratégias você usa para lidar com essas situações?
- 7 - De que forma a escola poderia contribuir com esses casos?
- 8 - Você acha que as crianças sentem falta de alguma coisa na escola?
- 9 - Deseja acrescentar algo?

As perguntas foram escolhidas na tentativa de entender as percepções da professora acerca da disciplina, da indisciplina e do comportamento antissocial no contexto escolar, bem como investigar as estratégias pedagógicas utilizadas no dia a dia da sala de aula. Com as perguntas também se buscou analisar como a professora interpreta a influência de fatores familiares, sociais, e institucionais na construção desses comportamentos, possibilitando um diálogo entre as práticas escolares adotadas e os discursos produzidos sobre os/as estudantes. Também buscou-se deixar a professora à vontade para dar o seu parecer sobre aspectos da escola que poderiam ser mudados e acrescentados (relacionados a fatores estruturais, organizacionais, etc.).

A partir daí, comecei a organizar como seriam os encontros com os/as estudantes. O primeiro encontro teve a duração de cerca de 16 minutos e as perguntas foram:

- 1 - Como você se sente na escola?
- 2 - O que acontece quando alguém da turma não segue uma regra ou faz bagunça?
- 3 - O que é ser um bom colega para você?
- 4 - O que você acha que poderia melhorar na sua escola para todo mundo se sentir bem?
- 5 - Quando alguém está triste ou bravo na escola, o que ajuda essa pessoa a se sentir melhor?

Essa intervenção foi realizada com alunos e alunas, de 8 à 10 anos de idade. Dentre eles/as, a aluna que havia tido sua permanência inviabilizada em outra instituição de ensino. A escolha dessas perguntas foi motivada na tentativa de compreender as percepções dos/as estudantes sobre o ambiente escolar, das regras de convivência e das relações interpessoais, buscando acessar aspectos sociais e emocionais da experiência na escola, dando visibilidade às crianças e possibilitando que elas expressassem suas interpretações, visões e ideias sobre a indisciplina, o cuidado e o bem-estar no contexto escolar.

No segundo encontro, fiz as mesmas perguntas para os outros/as estudantes que não haviam participado da dinâmica anterior. Esse encontro durou cerca de 15 minutos e as crianças participaram ativamente.

No terceiro encontro foi realizada uma atividade de construção coletiva de um cartaz, que durou cerca de 15 minutos, com o objetivo de explorar as concepções das crianças acerca do tema da indisciplina e a utilizei como elemento para iniciar, posteriormente, a roda de conversa. A atividade foi bem interessante para as crianças, que se sentiram muito à vontade para expressar a criatividade e percepções de forma bem espontânea – alguns alunos até deitaram no chão para escrever! No centro do cartaz escrevi a palavra “indisciplina” e a partir disso foi iniciado um diálogo com a turma, no qual os/as estudantes foram convidados/as a compartilhar suas compreensões, exemplos e percepções relacionadas à palavra. Em seguida, as crianças foram incentivadas a registrar, por meio da escrita, palavras ou expressões que, em suas opiniões, representassem comportamentos considerados indisciplinados dentro da escola e de sala de aula. Durante a atividade, observou-se a intensa participação dos alunos, que, além de escreverem, interagiam entre si, comentavam as respostas dos colegas e, em alguns momentos, utilizavam o humor e a identificação mútua como formas de expressão. Alguns alunos que ainda não estavam plenamente alfabetizados pediam ajuda aos outros colegas para conseguirem escrever exatamente o que queriam, o que acabou gerando uma interação maior entre os/as estudantes também.

A construção coletiva do cartaz se mostrou um instrumento de pesquisa importante, já que possibilitou acessar as representações sociais das crianças sobre a indisciplina, não apenas por meio da linguagem escrita e oral, mas também a partir das interações entre eles/elas, de seus

gestos e das dinâmicas coletivas estabelecidas durante todo o processo. A atividade contribuiu para compreender como os/as estudantes significam e reconhecem determinadas práticas no cotidiano escolar, evidenciando que suas concepções estão fortemente vinculadas às vivências em sala de aula e às relações estabelecidas com seus colegas de turma.

No quarto encontro, conversamos sobre ‘brincar’, durante 10 minutos. E os/as estudantes responderam às seguintes perguntas:

- 1 - Do que vocês gostam de brincar?
- 2 - Quem faz as regras da brincadeira?
- 3 - Tem brincadeira de menino e de menina? O que seria brincadeira de menino e de menina?
- 4 - Como vocês se sentem quando vocês brincam?

Falar sobre o brincar, no contexto da pesquisa, é importante pois através do ato de brincar conseguimos observar os comportamentos das crianças em relação a diversos aspectos. O brincar não é só importante para entretenimento, ele é importante para o bem-estar mental e físico das crianças. Através do ato de brincar as crianças conseguem se expressar de forma autêntica e de acordo com Winnicott,

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos (1982, p. 163).

O brincar pode se tornar uma importante forma de comunicação das crianças, pois é uma expressão livre do desenvolvimento infantil. E assim, essa conversa abriria o caminho para a próxima atividade.

No quinto encontro, realizamos a atividade da bola, que foi desenvolvida como uma estratégia de atividade lúdica e significativa, capaz de possibilitar um ambiente mais descontraído e acolhedor, favorecendo a participação espontânea das crianças e durou 40 minutos. As crianças ficaram muito animadas com a atividade e todas as presentes participaram voluntariamente. A atividade tinha o objetivo de estimular a expressão das percepções das crianças sobre o tema pesquisado, através da participação ativa das mesmas. Os/as estudantes receberam bolas de encher, previamente preparadas com palavras dentro, na tentativa de provocar reflexões sobre convivência e comportamento no ambiente escolar. As palavras estavam relacionadas ao universo da pesquisa e algumas dessas palavras foram os/as próprios/próprias os/as estudantes trouxeram durante a atividade do cartaz. Eram elas: xingar,

empurrão, ameaça, briga, gritar e bagunça. Deveríamos encher as bolas com as palavras dentro, colá-las no quadro branco da sala de aula e logo após, cada criança poderia estourar sua bola escolhida e, em seguida, retirar e ler (com ajuda às crianças que ainda não haviam sido plenamente alfabetizadas ou sem) a palavra encontrada. Após isso, as crianças eram convidadas a expor o que pensavam sobre aquela palavra, podendo compartilhar experiências, sentimentos ou situações vivenciadas no cotidiano escolar. Durante a atividade, as crianças participaram ativamente e bem entusiasmadas. Foi possível observar as falas, os gestos, as interações entre os colegas e as reações emocionais, elementos que contribuíram para a compreensão das dinâmicas da turma. A atividade permitiu acessar aspectos relacionados à indisciplina, às palavras que os/as estudantes trouxeram na atividade do cartaz e ao comportamento antissocial, evidenciando como estes temas são compreendidos e vivenciados pelas próprias crianças dentro do ambiente escolar.

### 3.6 Estratégia de análise

A análise dos dados coletados através da pesquisa (das perguntas, rodas de conversa, atividades lúdicas e observações) foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências na escola. Os dados produzidos por meio das dinâmicas foram organizados e examinados de forma articulada, considerando tanto os discursos quanto as interações e expressões dos sujeitos.

Inicialmente, foi realizada a leitura e organização dos materiais coletados, com o objetivo de identificar elementos nas falas e nas situações observadas. A partir disso, foram construídas categorias para as análises, considerando os contextos em que os dados foram produzidos, valorizando não apenas o conteúdo das falas, mas também os comportamentos, as relações entre os participantes e as dinâmicas estabelecidas durante as atividades propostas.

Por fim, os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados – Michel Foucault, Donald Winnicott e Byung Chul-Han, permitindo problematizar as relações de poder, os mecanismos de controle e os processos de normalização presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a análise do material coletado não se restringiu à descrição dos dados, mas buscou entender os sentidos produzidos pelos participantes e suas implicações no contexto escolar investigado.

### **CAPÍTULO III**

#### **VOZES DA ESCOLA: ANÁLISE SOBRE A SOCIEDADE DISCIPLINAR E O COMPORTAMENTO ANTISOCIAL**

#### **4 CAPÍTULO III: Vozes da escola: análise sobre a sociedade disciplinar e o comportamento antissocial**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados produzidos durante a pesquisa, a partir do questionário, entrevistas em grupo, rodas de conversa, observações e atividades lúdicas realizadas na escola investigada. A análise propõe um diálogo entre os autores, suas teorias e o que se vivencia na escola, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às questões relacionadas à disciplina, à indisciplina e ao comportamento antissocial, considerando suas experiências no cotidiano da escola. Para isso, os dados coletados são interpretados à luz dos referenciais teóricos adotados, de modo a problematizar as relações de poder, os processos de normalização e as formas de produção de subjetividades presentes no ambiente escolar. Assim, a intenção é, não apenas descrever os dados, mas analisá-los criticamente – com base nos conceitos já mencionados anteriormente de Michel Foucault, Donald Winnicott e Byung-Chul Han. Ao problematizar os conceitos, torna-se possível interpretar os dados coletados – evidenciando as tensões, contradições, relações, características e significados que surgem no campo empírico.

Conforme já analisado, o ambiente escolar se configura como um espaço atravessado pelas relações de poder, normas e expectativas que influenciam os vínculos e interpretação dos comportamentos dos/as estudantes. Muitas vezes, esses atravessamentos podem gerar indisciplina, resistência e, conseqüentemente, comportamentos antissociais.

Baseado dessas considerações, a análise será organizada a partir das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, considerando as diferentes dinâmicas realizadas em campo. Dessa forma, cada atividade será apresentada e analisada especificamente, buscando entender como as questões relacionadas aos conceitos já mencionados surgem nas falas, nas interações, nos gestos e nas experiências dos participantes. Assim, os próximos subítens articulam os dados produzidos no andamento de cada etapa da pesquisa, permitindo evidenciar os variados aspectos que atravessam o contexto escolar.

#### 4.1 Percepções de disciplina e indisciplina

A presente seção se propõe a analisar as percepções sobre disciplina e indisciplina na escola, a partir do questionário aberto realizado com a professora da turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Essa análise busca problematizar como essas noções são interpretadas no dia a dia da sala de aula, considerando não apenas os aspectos normativos que regulam os comportamentos, mas também as relações que influenciam as formas como a disciplina e a indisciplina são significadas pelos sujeitos.

O questionário realizado com a professora da turma constitui uma importante ferramenta para a compreensão das dinâmicas escolares relacionadas à disciplina, à indisciplina e ao comportamento antissocial. A partir das respostas da docente, torna-se possível refletir como essas questões são entendidas e enfrentadas na rotina da sala de aula, considerando tanto as práticas pedagógicas quanto os desafios presentes no contexto investigado.

A pergunta de número 1 foi: Como você descreveria o perfil da turma com a qual trabalha atualmente? A professora respondeu: “Considero a turma agitada mas são crianças fáceis de lidar”. Ao descrever o perfil da turma, a professora destacou aspectos relacionados ao comportamento dos/as estudantes, evidenciando que, apesar das dificuldades, são “crianças fáceis de lidar”. Essa fala pode indicar uma valorização de comportamentos consoantes às regras escolares, como obediência e cumprimento de normas, aproximando-se do que Michel Foucault denomina como a produção de “corpos dóceis”, ou seja, de sujeitos que podem ser organizados e ajustados às expectativas institucionais – e, nesse caso, às expectativas escolares. O autor afirma que “Um corpo dócil é aquele que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1987, p. 126). Nesse contexto, a noção de “facilidade” exposta pela professora em sua resposta, parece estar associada à capacidade dos/as estudantes de se adequarem às expectativas de como eles/elas devem se portar na escola e, conseqüentemente, às expectativas de adultos sobre o comportamento infantil.

A pergunta de número 2 feita no questionário à professora foi: Como é a rotina e dinâmica da turma no dia a dia escolar? A professora respondeu que: “A turma segue uma rotina diária, o primeiro momento de acolhimento, atividades, recreio, correção das atividades e ao final brincadeiras com intencionalidade”. Quando a professora descreve a rotina e a dinâmica de sua turma, ela destaca que existe uma organização estruturada do tempo escolar que é composta por momentos de acolhimento, realização de atividades, recreio, correção e, no final, brincadeiras com intencionalidade. Os momentos de acolhimento podem ser interpretados como oportunidades de escuta, cuidado e interação entre a professora e a turma,

para que os/as estudantes se vejam como parte pertencente do contexto escolar. Essa organização demonstra o foco na construção de uma rotina como elemento importante para o funcionamento da sala de aula, instruindo as ações dos/as estudantes e delimitando os tempos e espaços de cada atividade.

Observa-se que o dia a dia escolar é marcado por uma sequência de práticas organizadas de forma prévia, que colaboram para a manutenção da ordem e para a realização das atividades pedagógicas. A divisão do tempo em etapas específicas também indica uma forma de planejamento que busca regular os comportamentos dos/as estudantes, direcionando suas ações conforme as expectativas institucionais. Nesse sentido, Michel Foucault afirma que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Ibidem, p.129).

Quando a professora fala sobre as “brincadeiras com intencionalidade”, ela sugere que mesmo os momentos lúdicos, de brincadeiras, são atravessados por objetivos pedagógicos, o que acaba evidenciando que, no contexto escolar, o brincar não ocorre de forma totalmente livre, sendo orientado e incorporado à lógica educativa. Tudo isso vai de encontro ao que aponta o autor Donald Winnicott, quando ele afirma que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação” (1975, p.75). Essa perspectiva nos leva a problematizar em que medida essa intencionalidade pode, às vezes, limitar as possibilidades de expressão espontânea das crianças. Existe o reforço da ideia de que as diferentes dimensões da experiência escolar – inclusive as que são associadas ao lazer e à diversão – são organizadas a partir de finalidades e objetivos específicos, colaborando para a formação dos/as estudantes dentro dos moldes estabelecidos pela instituição.

No terceiro tópico, as perguntas foram: O que é disciplina escolar para você? E o que é indisciplina? A professora respondeu que: “Penso que disciplina é a forma de adequar o comportamento as regras, ao ambiente e ao momento. Além disso, não ultrapassar os limites do outro. Indisciplina seria o contrário disso, ultrapassar o limite do outro, quebrar regras que o coloca em risco também. O gritar, correr, pular, entre outras coisas considero aspectos importantes na infância”. A definição trazida pela professora evidencia uma interpretação sobre a disciplina vinculada à regulação dos comportamentos e à adequação às normas estabelecidas no cotidiano escolar. Ao ressaltar a necessidade de ajustar o comportamento conforme o ambiente e a situação, a professora corrobora para a centralidade das regras como norteadoras das práticas em sala de aula. Porém, é possível observar na fala da professora uma tensão ao reconhecer que ações como gritar, correr e pular são aspectos fundamentais do comportamento infantil. Esse reconhecimento destaca uma percepção de que certas atitudes comportamentais que são, muitas vezes, classificadas como indisciplina e interpretadas como inadequadas,

podem fazer parte do desenvolvimento e das formas de expressão das crianças. Esse aspecto pode ser relacionado às contribuições do autor Donald Winnicott, ao destacar a importância das manifestações espontâneas da criança no processo de seu desenvolvimento.

Com base nesse pensamento, é possível observar que existe uma valorização da adequação dos/as estudantes às normas e regras pré-estabelecidas pela escola e o reconhecimento de que a infância é atravessada por manifestações que, nem sempre, seguem as expectativas escolares – revelando uma ambiguidade na fala.

Entende-se também, pela resposta da professora, que as noções de disciplina e indisciplina não são estáticas, mas construídas a partir de critérios que variam conforme o contexto, as expectativas institucionais e as interpretações dos sujeitos envolvidos.

No quarto tópico do questionário, as perguntas foram: Você já vivenciou situações de comportamento antissocial? Pode relatar alguma? A professora respondeu que: “Sim, uma aluna em questão tem comportamentos muito preocupantes. Onde age com um comportamento bipolar e rapidamente se torna agressiva com os outros alunos. Por exemplo: Se ela pede um lápis emprestado e amigo não empresta, ela ‘pega’ o estojo do amigo e não quer devolver, se eu intervenho pedindo para devolver e explicando que isso é errado, ela automaticamente se torna agressiva, jogando o estojo no colega ou ‘partindo’ pra cima do mesmo”. Quando a professora relata o caso da aluna, evidenciando os episódios de conflito nas interações entre estudantes, ela explicita que a aluna não sabe lidar com a sua frustração diante da negativa de um/a colega, resultando em reações impulsivas e até agressivas.

A reação agressiva que a aluna apresentou também pode ser entendida a partir de uma perspectiva que considera as características emocionais do desenvolvimento infantil. Como aponta Winnicott (1982) a agressividade integra o processo de desenvolvimento da criança, e está relacionada às suas formas de expressão – o que nos leva a interpretar que tais manifestações não devem ser compreendidas somente como desvios de conduta, mas como formas de expressão que podem estar relacionadas a processos emocionais mais densos.

A utilização do termo “bipolar” pela professora destaca a tentativa de classificação do comportamento da aluna em questão, a partir de uma lógica que se aproxima da medicina. Ou seja, é uma patologização comportamental – que é caracterizada por transformar reações, emoções, vivências e condutas em doenças ou transtornos. Essa interpretação pode contribuir para a rotulação da criança já que não considera as suas características individuais.

Destaca-se, então, como certos comportamentos são observados, nomeados e posicionados em relação aos padrões considerados normais pela sociedade – até mesmo dentro da escola – e Foucault afirma que “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as

da sanção que normaliza” (1987, p. 154).

Além disso, quando a professora afirma que “eu intervenho pedindo para devolver e explicando que isso é errado”, partimos da ideia de que existe certo e errado, baseado em normas e valores já pré-estabelecidos dentro do ambiente escolar. Porém a reação da aluna, que é marcada pelo aumento da agressividade depois da intervenção, revela os limites dessas estratégias quando não articuladas a um entendimento mais aprofundado das necessidades da criança. Nesse sentido, a situação que a professora relatou como exemplo de comportamento antissocial demonstra a complexidade dos comportamentos classificados como antissociais – que não podem ser reduzidos a atitudes isoladas ou a características individuais dos sujeitos, mas devem ser compreendidos a partir das relações estabelecidas no dia a dia da escola. Essa análise permite problematizar as formas como esses comportamentos são traduzidos e conduzidos, apontando a necessidade de abordagens que considerem os aspectos afetivos, sociais e institucionais envolvidos.

No quinto tópico do questionário, as perguntas foram as seguintes: Você acha que a escola contribui para a manutenção dos comportamentos antissociais e indisciplinados? E questões familiares, sociais e emocionais influenciam? Como? A resposta da professora foi: “Talvez, a forma de punição pode piorar essa situação e não há uma busca na escola para que isso mude, fazendo projetos ou buscar a outros órgãos competentes. As questões familiares influenciam muito, um ambiente familiar conturbado reflete diretamente na sala de aula. Quando um aluno está passando por alguma situação familiar difícil, logo consigo perceber na sala com baixo rendimento, agressividade ou apatia.”

Ao refletir sobre o papel da escola na manutenção de comportamentos considerados indisciplinados e antissociais, a professora afirma que algumas práticas punitivas podem agravar os casos, evidenciando a interpretação de que certas estratégias adotadas no cotidiano da escola nem sempre proporcionam mudanças significativas – e podem até reforçar comportamentos que se pretende modificar. Além disso, a professora também aponta a ausência de iniciativas institucionais mais amplas – como projetos e articulações com outros órgãos que possam contribuir com ações no cotidiano escolar – indicando limitações na maneira como a escola tem enfrentado esse tipo de demanda.

Em relação à influência de fatores externos, a professora destaca as questões familiares, associando os contextos conturbados às manifestações de agressividade, apatia e baixo rendimento escolar. Essa leitura evidencia que existe uma tendência de relacionar o comportamento dos/as estudantes às condições de vida fora da escola, reconhecendo, também, a influência do contexto social e emocional no qual as crianças estão envolvidas, na vida

escolar. Ao mesmo tempo, esse olhar pode deslocar a centralidade da análise para fora da instituição escolar, o que pode limitar a problematização das práticas da escola das relações estabelecidas dentro dela. Porém, é importante considerar que os comportamentos dos/as estudantes são gerados na interligação entre as diferentes dimensões em que estão inseridos/as – na família, no núcleo social e institucional e não devem ser entendidos de forma isolada. De acordo com Donald Winnicott (1982), o comportamento infantil está profundamente relacionado às experiências emocionais vividas pela criança em seu ambiente.

A resposta da professora também revela uma sensibilidade em seu olhar, que torna possível a identificação das mudanças nos comportamentos das crianças, ao conseguir conectar problemas familiares às alterações perceptíveis no dia a dia em sala de aula. Essa questão revela que, apesar de todas as barreiras destacadas pela professora, existe um olhar atento, carinhoso e cuidadoso da professora às experiências dos/as estudantes, possibilitando uma relação mais próxima e de mais confiança entre eles.

A questão de número 6 foi: Quais estratégias você usa para lidar com essas situações? A resposta da professora questionada foi: “A estratégia que utilizo é o diálogo, roda de conversa ou conversas individuais para que eles consigam expor os sentimentos. Isso ajuda a lidar da melhor forma possível com os alunos na sala”. A professora, então, ressalta o uso do diálogo na tentativa de lidar com situações de indisciplina e de comportamentos considerados antissociais, evidenciando uma tentativa de deslocamento de práticas estritamente punitivas para abordagens com base na escuta atenta e na mediação de conflitos, valorizando as falas e a expressão dos sentimentos dos/as estudantes.

A atenção da professora ao diálogo pode ser interpretada como uma compreensão de que os comportamentos não devem ser encarados apenas como desvios a serem corrigidos, mas como manifestações que podem ser entendidas a partir das experiências e emoções dos/as estudantes. Com isso, as rodas de conversa e os momentos individuais mencionados na resposta pela professora, revelam-se espaços de construção coletiva, viabilizando que os/as estudantes reflitam sobre as suas ações e sobre as relações em que estão inseridos/as dentro do contexto escolar. De acordo com Paulo Freire, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1998, p. 68), o que reforça a importância do diálogo como elemento central no processo de educação.

Nesse sentido, esse olhar aponta para práticas que buscam não apenas regular comportamentos, mas também promover formas de convivência mais baseadas no diálogo, onde os alunos possam ser reconhecidos como sujeitos capazes de se expressar e participar da elaboração das normas e regras que organizam a escola.

A sétima pergunta realizada no questionário foi: De que forma a escola poderia contribuir com esses casos? A resposta da professora foi: “Sendo uma escola mais ativa para os alunos, responsáveis e comunidade. Buscando projetos, conversas e dar apoio as famílias em algumas questões”. Nessa pergunta, a professora aponta a necessidade de uma atuação mais ativa da escola, envolvendo não só os/as estudantes, mas também os responsáveis e a comunidade, evidenciando uma compreensão de que as questões vividas na escola não devem ser enfrentadas de forma isolada. A perspectiva da professora mostra que é necessário pensar em ações que ultrapassem os limites da sala de aula e pensem em articulações mais amplas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando a professora fala sobre a importância de projetos, diálogo e apoio às famílias, ela está valorizando procedimentos capazes de fortalecer conexões e construir métodos coletivos de enfrentamento aos comportamentos indisciplinados e antissociais. Diante disso, a escola pode se transformar em um espaço de escuta, acolhimento e mediação, capaz de atuar de forma mais integrada às demandas sociais da comunidade e emocionais dos/as estudantes – deixando de ser tão somente um ambiente de transmissão de conhecimentos.

A resposta da professora também aponta para a necessidade de pensar o ambiente escolar como parte de uma rede, na qual a participação da comunidade escolar e o diálogo com as famílias são elementos de suma importância para a construção de um ambiente mais inclusivo e sensível às realidades dos/as estudantes.

A pergunta de número 8 foi: Você acha que as crianças sentem falta de alguma coisa na escola? A professora respondeu que: “Atividades diversificadas, educação física e ambientes diferentes (não só a sala de aula)”. Aqui, é possível entender que existe uma limitação na organização do cotidiano escolar, que é focado em práticas desenvolvidas em ambientes restritos e pouco variados. Quando a professora fala sobre a necessidade de “atividades diversificadas” e de ampliação dos espaços educativos, ela sugere que a experiência na escola, como está sendo atualmente, pode não contemplar plenamente as necessidades das crianças – no que se refere às dimensões corporais, lúdicas e interativas do desenvolvimento infantil. Em contrapartida, Winnicott (1982), destaca a importância das experiências lúdicas e do brincar no desenvolvimento infantil.

A escola não possui professor/a de Educação Física e, em alguns momentos, a quadra se mantém interditada (por ser no último andar da Unidade Escolar, quando chove, alaga) – o que limita ainda mais o tempo de recreação das crianças. Logo, a ausência de espaços e práticas que favoreçam o movimento, a exploração e a socialização podem contribuir para o aumento de comportamentos interpretados como indisciplinados e antissociais, já que essa ausência

limita as possibilidades de expressão dos/as estudantes na escola. Portanto, a fala da professora permite problematizar em que medida a própria organização escolar pode influenciar as dinâmicas de comportamento dos estudantes, ao restringir experiências fundamentais para o seu desenvolvimento.

A pergunta de número 9 foi: Deseja acrescentar algo? E a professora respondeu que: “Não”. Essa resposta para a última pergunta pode indicar um esgotamento das possibilidades de ampliação da discussão ou simplesmente falta de tempo ou cansaço da professora. Logo, não teremos condições de elucidar os motivos dado ao caráter lacunar da resposta.

Sintetizando, as respostas da professora revelam compreensões múltiplas sobre questões relacionadas à disciplina, à indisciplina e aos comportamentos considerados antissociais na escola.

No decorrer do questionário, percebe-se a presença de tensões entre diferentes perspectivas – por um lado, existe a valorização das normas, da organização previamente estabelecida pela escola e da regulação dos comportamentos. Por outro, nota-se o reconhecimento da importância das dimensões emocionais, relacionais e próprias da infância – como o brincar e a expressão dos sentimentos.

Ademais, a professora também aponta os limites institucionais, como o uso de práticas punitivas, a ausência de ações mais articuladas da escola e a falta de diversificação das atividades, ao mesmo tempo em que evidencia a influência de fatores externos à escola, especialmente o contexto familiar.

As respostas da professora também demonstram a busca por estratégias mais dialógicas, baseadas na escuta atenta e na mediação de conflitos, indicando a intenção de construção de práticas mais sensíveis às necessidades dos/as estudantes.

Diante disso, a análise do questionário respondido pela professora da turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Japeri permitiu entender que os comportamentos observados no ambiente escolar são produzidos a partir da articulação entre diferentes dimensões – individuais, familiares e institucionais. Tudo isso revela a complexidade do fenômeno e a necessidade de perspectivas que considerem essa variedade de dimensões.

## 4.2 Afetos e relações no cotidiano escolar

Este momento tem como objetivo analisar as percepções dos/as estudantes em relação à escola, a partir das dimensões afetivas e relacionais que atravessam o ambiente escolar. Mais do que entender a escola somente como um espaço de transmissão de conteúdos previstos no currículo ou de regulação de comportamentos, busca-se evidenciar como as crianças significam suas experiências a partir dos vínculos que constroem com os colegas de classe e com a professora.

Os dados analisados foram produzidos a partir dos dois primeiros encontros realizados com os/as estudantes de uma turma de 2º ano de uma Escola Municipal de Japeri. Os dois encontros serão analisados em conjunto, pois existe um caráter complementar entre elas, já que ambas buscaram analisar as percepções das crianças acerca do ambiente escolar, das regras de convivência, das relações interpessoais e dos modos de lidar com as emoções no contexto da escola. Também foram feitas as mesmas perguntas para os dois grupos, já que no primeiro dia muitos alunos haviam faltado. Logo, o segundo dia serviu para que os outros alunos também pudessem participar da atividade. Nesse sentido, ao considerar conjuntamente os dois encontros, é possível identificar recorrências, contrastes e nuances nas interpretações das crianças, ampliando a compreensão sobre como elas significam suas experiências no contexto escolar.

A entrevista em grupo foi desenvolvida com muita leveza. Os/as estudantes se mostraram muito animados e felizes em participar e responderam com bastante entusiasmo. O ambiente era de descontração e, enquanto respondiam as perguntas, riam e prestavam atenção nos outros colegas. Alguns alunos que iniciaram o processo com alguma timidez eram encorajados pelas outras crianças a falarem – e no final, já estavam mais desinibidos.

As entrevistas em grupo com as crianças foram realizadas através de gravação de áudio e a primeira pergunta feita para os/as estudantes foi: Como você se sente na escola? As crianças responderam que “bem”, “feliz”, “me sinto bem, mas falta coisa de diversão na sala, falta brinquedo”, “me sinto bem, eu gosto muito da professora”, “eu gosto de brincar aqui na escola, me sinto bem”, “eu me sinto bem, gosto da comida, a comida é boa”, “me sinto boa, eu gosto da professora”, “bem, eu gosto de brincar no pátio lá debaixo e de estudar” e “bem, eu gosto de estudar”.

Ao serem questionadas sobre como se sentem na escola, as crianças manifestaram muitas impressões positivas, utilizando termos como “bem” e “feliz”, o que mostra que o ambiente escolar é, de forma geral, associado a sentimentos de pertencimento e acolhimento.

Alguns elementos também destacam a contribuição da escola para experiências positivas, como o vínculo criado com a professora, o gosto pelas atividades escolares, o momento da merenda escolar e as oportunidades de brincar.

Ainda que predominem respostas positivas, a fala de um aluno insere um aspecto importante ao apontar limitações no cotidiano escolar, como a ausência de brinquedos e de atividades voltadas ao lazer. Quando o aluno em questão afirma que “me sinto bem, mas falta coisa de diversão na sala, falta brinquedo”, ele expõe que mesmo em um ambiente entendido como positivo, existem demandas que não são atendidas: atividades lúdicas para as crianças.

As respostas dos/as estudantes permitem entender que a experiência escolar não se organiza de forma homogênea, pois é atravessada por dimensões diferentes – afetivas, pedagógicas e estruturais – que influenciam nos sentidos atribuídos à escola. Assim sendo, as boas percepções feitas pelos/as estudantes aparentam estar associadas às relações que são estabelecidas dentro da escola, especialmente com a professora. Ao mesmo tempo, as falas das crianças mostram a ausência de recursos e de espaços voltados ao brincar. Essa situação evidencia a importância de pensar nas necessidades integrais do desenvolvimento infantil no contexto educativo.

A pergunta de número 2 feita para as crianças foi: O que acontece quando alguém da turma não segue uma regra ou faz bagunça? Os alunos responderam que: “Dá raiva quando alguém faz bagunça”, “a tia chama atenção e leva pra diretoria”, “eu me sinto desastrado quando a gente faz bagunça” e “eu me sinto com vergonha quando a gente faz bagunça”.

Nessa pergunta, os/as estudantes destacam tanto as reações emocionais quanto consequências institucionais. Quando afirmam que “dá raiva quando alguém faz bagunça”, evidenciam que o comportamento que é considerado inadequado não afeta somente quem o pratica, mas também os/as colegas, gerando incômodo e interferindo nas relações dentro da turma. E as respostas “eu me sinto com vergonha” e “eu me sinto desastrado” indicam que os/as estudantes internalizam as normas escolares, desenvolvendo o autocontrole e a autorregulação frente às expectativas de comportamento. Nesse sentido, entende-se que a disciplina não opera apenas de forma externa e por meio da intervenção de funcionários da escola, mas também passa a atuar internamente nos sujeitos, influenciando as formas como percebem a si mesmos e suas ações.

Percebe-se que os/as estudantes reconhecem os mecanismos de controle da escola quando afirmam que “a tia chama atenção e leva pra diretoria”, o que mostra a presença procedimentos formais de regulação dos comportamentos. Isso nos lembra que a escola articula diferentes estratégias de controle – tanto externas, por meio de encaminhamentos à diretoria,

quanto internas, por meio da produção de sentimentos como vergonha e culpa.

Nesse contexto, é possível problematizar: em que medida a vergonha pode ser entendida como uma tecnologia disciplinar utilizada pela escola, que atua na interiorização das normas e regras e na produção de sujeitos que passam a regular seus próprios comportamentos? Simultaneamente, o encaminhamento à diretoria pode ser compreendido como um dispositivo de poder, que opera de forma visível, reforçando a hierarquia e a vigilância dentro do espaço escolar. De acordo com o autor Michel Foucault (1987), os mecanismos disciplinares não se restringem apenas à punição explícita, mas também atuam de maneira difusa, produzindo efeitos tanto no corpo quanto nas subjetividades dos sujeitos, por meio de práticas que se destinam a normalizar condutas e a ajustar os comportamentos.

Em partes das falas analisadas dos/as estudantes, observa-se uma tendência que indica que a disciplina dentro da escola não se limita à imposição de regras e normas. Ela envolve um processo maior de construção de sentidos, no qual os/as estudantes passam a reconhecer, avaliar e regular seus próprios comportamentos, evidenciando a complexidade das relações estabelecidas no contexto escolar.

A terceira pergunta feita aos/as estudantes foi: O que é ser um bom colega para você? Eles/as responderam que: “É ser amigável”, “é ajudar, emprestar lápis, borracha, apontador”, “trocar biscoito todo dia”, “brincar, dividir as coisas”, “não pode ser falso, não pode falar mal pelas costas” e “estar aqui muito tempo com a gente”.

Ao responderem a pergunta de número 3, os/as estudantes destacam elementos relacionados à boa convivência, cuidado e à reciprocidade nas relações interpessoais. Algumas falas mostram que, para as crianças, a noção de bom convívio está diretamente associada às práticas de cooperação e compartilhamento no dia a dia escolar. Também se observa falas que reforçam a importância das interações lúdicas e afetivas como fundamentais nas relações entre os/as estudantes.

Quando os/as estudantes afirmam que “não pode ser falso” e “não pode falar mal pelas costas”, entende-se que eles/as desenvolvem critérios morais que orientam suas relações interpessoais e se preocupam com valores como sinceridade, lealdade e respeito. Essas falas evidenciam que as crianças não só reproduzem as regras e normas que são estabelecidas pela escola, mas constroem, entre si parâmetros próprios de convivência, baseados nas experiências compartilhadas no cotidiano escolar.

Através da fala “estar aqui muito tempo com a gente”, é possível compreender que o aluno em questão está se referindo à convivência diária e fala sobre a importância da continuidade das relações, mostrando que o vínculo construído entre os/as estudantes é

produzido ao longo do tempo e das experiências vividas coletivamente.

Entende-se, através das respostas dos/das estudantes, que as relações entre eles ocupam um lugar importante na experiência dentro da escola, mostrando que o ambiente compõe um espaço de aprendizagem que vai além de conteúdos formais e envolve dimensões afetivas, sociais e relacionais. Esse espaço em que a escola está inserida também se configura como um lugar de construção de vínculos e sentidos, nos quais os/as estudantes produzem formas próprias de convivência. Essas formas nem sempre se ajustam integralmente com as normas e regras da escola, mas conversam com elas no cotidiano.

A quarta pergunta feita na entrevista foi: O que você acha que poderia melhorar na sua escola para todo mundo se sentir bem? Os/as estudantes responderam que: “A professora sempre ter lápis pra emprestar pros alunos que não têm”, “a quadra poderia ser muito, muito, muito, muito grande”, “se tivesse um professor de Educação Física seria legal”, “se a gente pudesse ir pra sala de leitura ia ser legal, mas a gente não tem tempo pra ir”, “a quadra ter brinquedo”, “a comida da escola ser cachorro-quente, hambúrguer e pizza todo dia”, “a mesa não se suja”, “ter brincadeiras”, “consertar o ar condicionado, tá muito calor” e “aumentar a hora do recreio”.

Nas respostas para a pergunta de número 4, os alunos apontam diferentes aspectos que evidenciam demandas relacionadas tanto à estrutura física da escola quanto à organização do cotidiano escolar e às suas necessidades enquanto crianças. As falas apontam a falta de recursos materiais básicos – como a falta de lápis – e problemas de infraestrutura – como o ar-condicionado que não funciona. Essas falas indicam que as condições do ambiente em que as crianças estão inseridas impactam diretamente no percurso escolar.

As falas dos/as estudantes também destacam a importância das atividades lúdicas e de exercícios físicos no cotidiano escolar. A resposta “se a gente pudesse ir pra sala de leitura ia ser legal, mas a gente não tem tempo pra ir” mostra uma limitação na organização do tempo escolar. Embora a fala sugira que existem esses espaços, que são de muita potência, eles não são acessados pelos alunos com frequência, apontando a necessidade da professora de cumprir o currículo pré-estabelecido. A limitação do tempo e das experiências no cotidiano escolar pode ser relacionada ao que o autor Byung-Chul Han (2015) denomina como sociedade do desempenho, na qual os sujeitos são constantemente atravessados por exigências e atividades, reduzindo os espaços de pausa, criação e liberdade.

A resposta de uma aluna que diz que ela gostaria de que “a comida da escola [fosse] cachorro-quente, hambúrguer e pizza todo dia” revela a vontade do bem-estar imediato e indica que a experiência escolar é pensada pelas crianças a partir de elementos que envolvem

satisfação, conforto e prazer.

As falas apontam que o bem-estar dos/as estudantes na escola está relacionado ao acesso a recursos, à infraestrutura, ao tempo, aos espaços de convívio e às experiências lúdicas. Entende-se então que, as demandas apresentadas pelas crianças não se limitam apenas à aspectos pontuais, mas revelam limites estruturais e organizacionais da escola. E esses limites podem influenciar na forma como os/as estudantes vivem o cotidiano da escola.

A pergunta de número 5 foi: Quando alguém está triste ou bravo na escola, o que ajuda essa pessoa a se sentir melhor? Os/as alunos/as responderam que: “conversar com meus amigos e com a tia”, “brincar”, “consolar ela” e “ficar junto com ela”. Essas respostas destacam a importância das relações afetivas e do cuidado mútuo entre as crianças. Os/as estudantes reconhecem a professora e os/as colegas como figuras de apoio emocional, indicando que a escola também se constitui como um espaço de acolhimento e proteção.

Também é possível observar que os/as estudantes desenvolvem práticas de empatia e solidariedade, demonstrando uma percepção de que o bem-estar do colega é construído a partir da presença e do cuidado. Essas respostas indicam que os/as estudantes não apenas vivenciam relações no ambiente escolar, mas também participam ativamente da construção de vínculos afetivos e redes de apoio entre si. O ato de brincar também aparece como uma estratégia importante na regulação das emoções, o que acaba reforçando o papel das atividades lúdicas como formas de expressão.

Nesse contexto é possível questionar: diante de situações de tristeza ou conflito, o que contribui para o restabelecimento do bem-estar das crianças? Em que medida percepções confirmam a ideia de que o ambiente escolar também se constitui como um espaço de acolhimento e construção de vínculos afetivos? Ou ainda, essas falas revelam limites dessa perspectiva, ao mostrarem que o cuidado emerge principalmente das relações entre os/as colegas e com a professora?

Donald Winnicott (1975), afirma que o desenvolvimento emocional da criança depende de um ambiente suficientemente bom, no qual ela se sinta acolhida e segura para expressar seus sentimentos. Nessa perspectiva, é possível entender que a vivência escolar é atravessada não apenas por normas e regras, mas também por relações, afetos, escuta, diálogos e condições concretas que influenciam diretamente o bem-estar dos/as estudantes no dia a dia da escola.

### 4.3 Estratégias institucionais de controle

Propõe-se, neste item, analisar como as estratégias institucionais de controle se manifestam na escola, a partir das percepções dos/as estudantes sobre a indisciplina. Parte-se da compreensão de que a escola é um ambiente de aprendizagem, mas também é atravessado por normas, regras e mecanismos que orientam, regulam e produzem comportamentos. Nesse contexto, busca-se compreender como essas estratégias são reconhecidas e significadas pelas crianças, o que se torna possível a partir da análise do terceiro encontro com os/as estudantes, realizado por meio da construção coletiva de um cartaz, centrado na palavra-chave “indisciplina”. Essa proposta foi pensada com o objetivo de ser uma atividade lúdica para as crianças, possibilitando a ampliação de suas formas de expressão. A atividade foi capaz de integrar linguagem oral e escrita, além de propiciar a interação entre as crianças, que se sentiram muito à vontade durante toda a atividade.

Os encontros anteriores focaram em perguntas diretas. Já essa atividade foi diferenciada, ela favoreceu a participação mais espontânea, colaborativa e interativa entre os/as estudantes. A atividade foi um importante dispositivo metodológico para acessar as percepções das crianças sobre a indisciplina e permitiu também a observação de como elas se relacionam e constroem, em conjunto, suas compreensões sobre determinados temas.

Antes de começarmos a atividade, conversamos um pouco sobre o que seria indisciplina para eles. Enquanto escreviam, as crianças relatavam que “um aluno indisciplinado é quando ele faz muita bagunça”, “quem é arteiro”, “é irritar, agitar”, “é ser bagunceiro”, “é ser chato”, “é xingar”, “é chamar a pessoa de feia”, “bater no colega”, “puxar o cabelo”, “rasgar a prova”, “não vir pra escola”, “colar na prova”, “falar palavrão” e “dar um ‘bicudão’ no amigo”.



**Figura 5** – os/as estudantes confeccionando o cartaz

Fonte: acervo pessoal



**Figura 6** – os/as estudantes confeccionando o cartaz  
Fonte: acervo pessoal



**Figura 7** – os/as estudantes confeccionando o cartaz  
Fonte: acervo pessoal



**Figura 8** – os/as estudantes confeccionando o cartaz  
Fonte: acervo pessoal

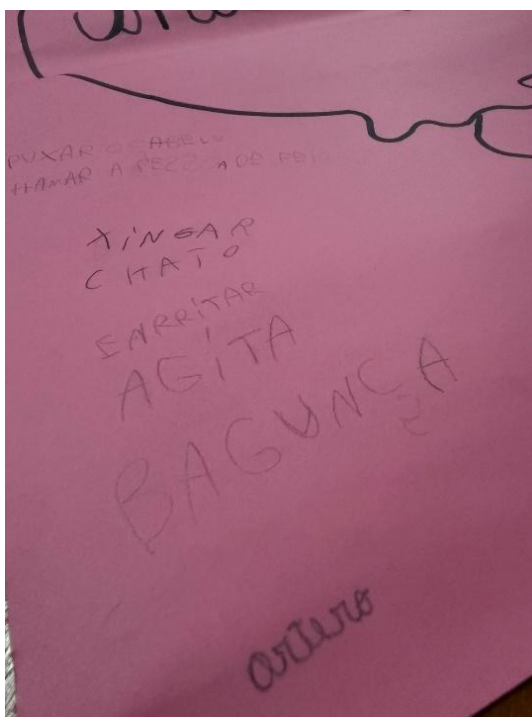


**Figura 9** – os/as estudantes confeccionando o cartaz  
Fonte: acervo pessoal

As respostas dadas pelas crianças mostram que elas associam o conceito de “indisciplina” a comportamentos que rompem com as normas e regras de convivência que são pré-estabelecidas pela escola. As expressões como “fazer muita bagunça”, “ser arteiro”, “agitar” e “ser bagunceiro” evidenciam que os/as estudantes compreendem que a indisciplina está vinculada à desorganização e à desordem em sala de aula.

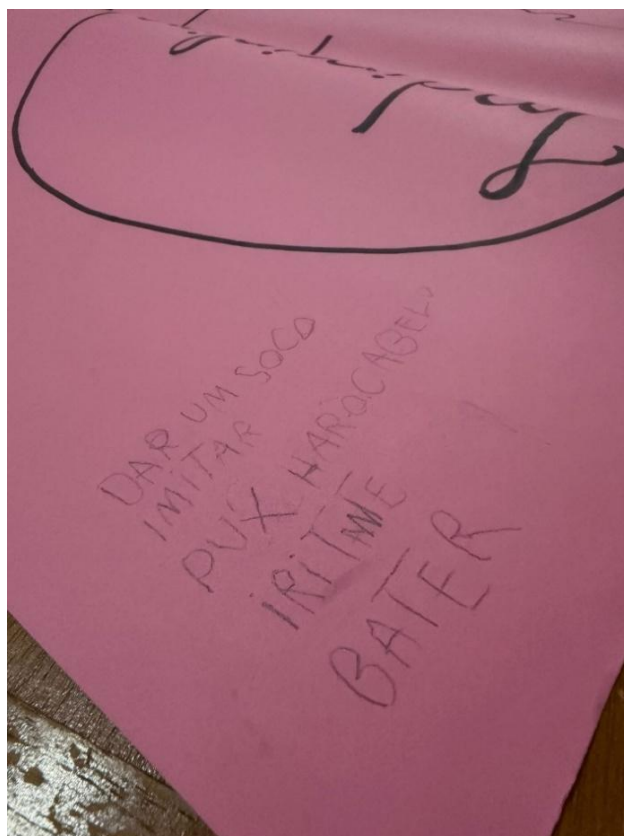
Quando os/as estudantes falam de ações como “xingar”, “chamar a pessoa de feia”, “bater no colega” e “puxar o cabelo”, eles/as exemplificam comportamentos que afetam diretamente as relações interpessoais entre os pares, revelando que a indisciplina também é percebida por eles/as como algo que envolve agressões, conflitos e desrespeito. As falas “rasgar a prova”, “colar na prova”, “falar palavrão” e “não vir pra escola” evidenciam uma conexão entre indisciplina e atitudes que rompem com as perspectivas da escola e que podem ser relacionadas ao não cumprimento das atividades, às normas e condutas da escola e à frequência escolar.

É possível entender que os/as estudantes têm uma noção de indisciplina que articula aspectos comportamentais, relacionais e institucionais. As respostas apontam que as crianças reconhecem as regras que organizam o ambiente escolar e conseguem identificar quais práticas são consideradas inadequadas dentro desse contexto. Tudo isso mostra que a ideia de indisciplina é socialmente construída e é compartilhada dentro da escola, sendo atravessada pelas experiências vividas pelas crianças em suas relações sociais diárias.

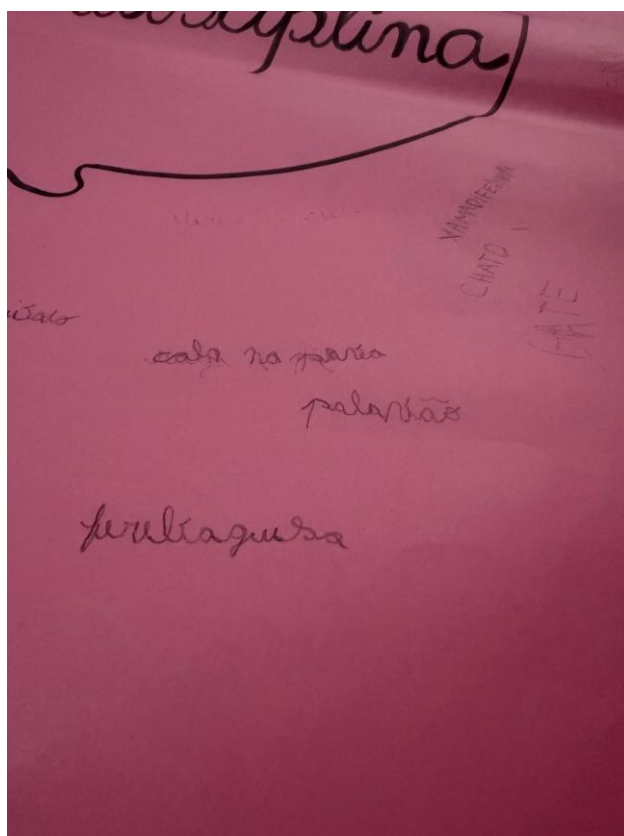


**Figura 10** – resultado do cartaz produzido pelas crianças

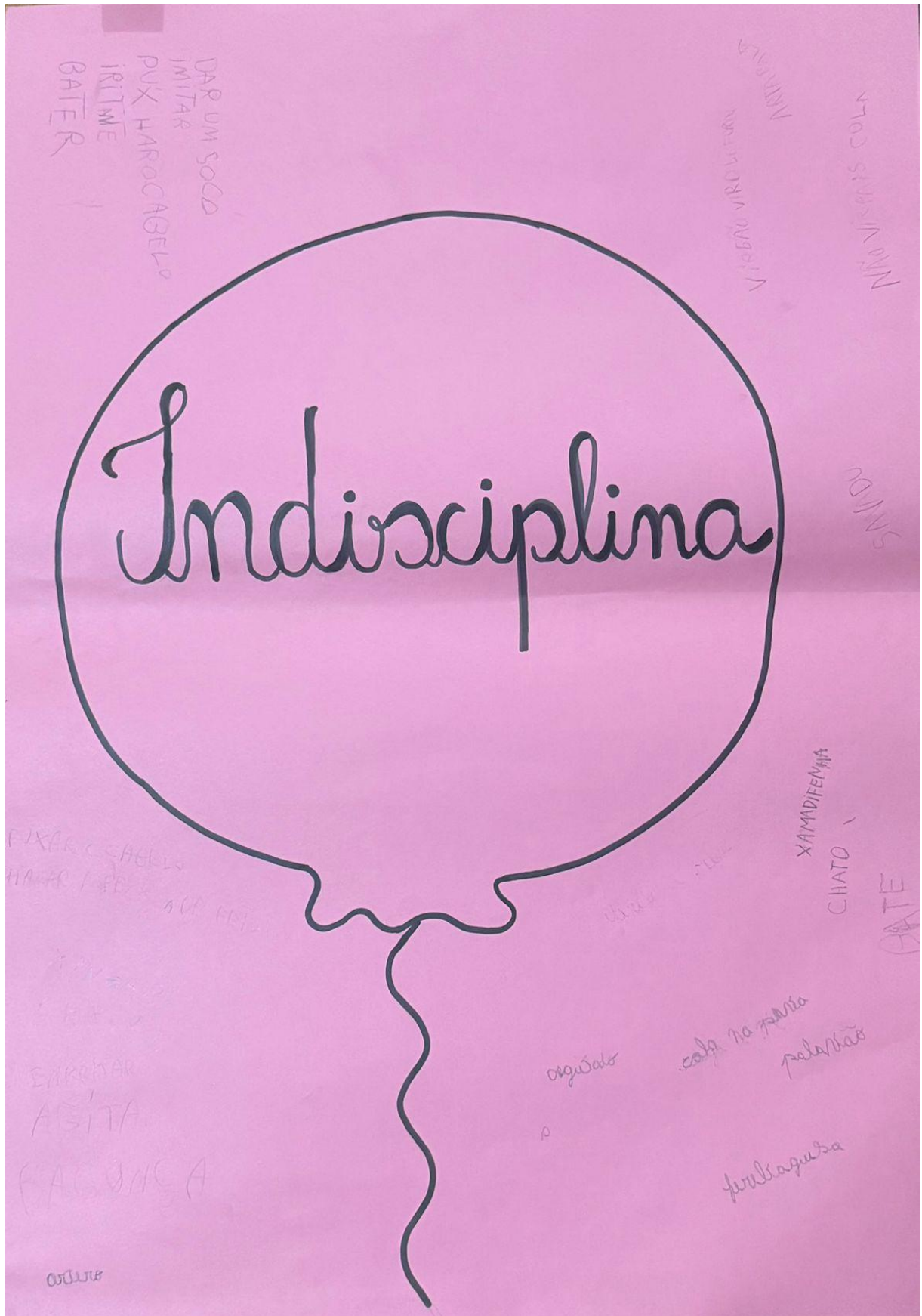
Fonte: acervo pessoal



**Figura 11** – resultado do cartaz produzido pelas crianças  
 Fonte: acervo pessoal



**Figura 12** – resultado do cartaz produzido pelas crianças  
 Fonte: acervo pessoal



**Figura 13** – resultado do cartaz produzido pelas crianças  
 Fonte: acervo pessoal

Portanto, a atividade do cartaz foi de grande importância na tentativa de entender a relação que os/as estudantes têm com o tema da indisciplina. Além de ter sido uma atividade muito espontânea para as crianças, pois elas podiam escrever o que quisessem, sem julgamentos de certo ou errado, também foi muito enriquecedora para a pesquisa. Enquanto escreviam, as crianças conversavam entre si, falavam sobre o tema e até brincavam. Com isso, foi possível observar a escrita deles/as, seus comportamentos e as suas relações.

#### 4.4 Espaço escolar e produção de comportamentos

Este tópico busca ampliar a análise ao considerar a escola como um elemento que influencia diretamente as formas de agir, sentir e se relacionar, a partir de discussões sobre o brincar. A escola, além de ser um ambiente de aprendizagem de conteúdos que estão presentes no currículo, ela organiza práticas, tempos e interações. Nesta condição, serão analisadas as atividades desenvolvidas no quarto e quinto encontros com os/as estudantes.

No quarto encontro com os/as estudantes, conversamos sobre “brincar”. Esse tema foi escolhido pois é fundamental abordá-lo, à luz das contribuições de Donald Winnicott (1975). O autor compreende o brincar como uma dimensão central do desenvolvimento infantil e para ele, é por meio do brincar que a criança expressa seus sentimentos e constrói formas de se relacionar com o mundo e com o outro. Sendo assim, o brincar não se restringe a uma atividade de entretenimento, mas constitui um espaço de criação, experimentação e expressão subjetiva. Através dessa concepção, é possível entender que os comportamentos dos/as estudantes na escola, que muitas vezes são interpretados como indisciplinados, podem estar relacionados às formas como eles/as encontram espaço para brincar e se expressar.

A pergunta de número 1 feita aos/as estudantes foi: Do que vocês gostam de brincar? Essa pergunta tentou entender as preferências das crianças em relação às brincadeiras. As respostas foram: “eu gosto de brincar de pique-esconde”, “eu gosto de pique-parede”, “de pique-pegas, tia”, “gosto de pique-gelo”, “gosto de brincar de pique-alto” e “de batatinha frita”. As respostas dadas pelas crianças evidenciam a preferência por brincadeiras coletivas, que envolvem movimento, interação, o uso do espaço físico e destacam a importância das dimensões corporais e sociais no contexto escolar. As brincadeiras favorecem não só o lazer, mas também a construção de vínculos entre os/as estudantes – já que envolvem a negociação de regras e o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação e resolução de conflitos.

O ato de brincar se manifesta como uma prática que vai além do entretenimento. Constitui-se como uma forma de expressão e de relação com o outro na escola. Dessa forma, ao valorizar as brincadeiras que envolvem movimento e interação entre as crianças, as relações entre elas também são valorizadas e a necessidade de tempo e espaços que possibilitem a vivência plena do lúdico no contexto escolar é evidenciada.

As brincadeiras mencionadas pelos/as estudantes também permitem refletir sobre em que medida a escola tem oferecido condições adequadas para a realização dessas práticas, considerando as limitações já apontadas anteriormente nesta pesquisa, como a restrição de

espaços, a falta de professores de Educação Física e a ausência de atividades diversificadas.

A segunda pergunta feita às crianças foi: Quem faz as regras da brincadeira? Os/as estudantes responderam que: “tia, eu crio as regras da brincadeira”, “a gente mesmo que cria as regras das brincadeiras” e uma aluna relatou que “não tem regra não, a brincadeira de menino é sem regra”. As respostas dos/as estudantes indicam que, em alguns casos, as regras das brincadeiras que eles/elas escolhem são elaboradas pelas próprias crianças. Diante disso, é possível questionar: em que medida essas falas evidenciam processos de negociação e organização coletiva? As falas podem sugerir a presença desses processos, nos quais as crianças exercem, em alguma medida, autonomia na definição das dinâmicas do ato de brincar.

A fala da aluna “não tem regra não, a brincadeira de menino é sem regra” sugere que certas formas de brincar podem ser associadas às percepções de gênero. Essa ideia mostra que o brincar é um espaço de interação e criação, mas também é atravessado por construções sociais que influenciam a forma como as crianças percebem e organizam suas práticas.

É possível entender o brincar como um espaço em que as crianças não apenas seguem as regras, mas também as constroem, as negociam e as modificam. Isso também permite refletir sobre as formas de regulação dos corpos presentes na escola – pois essa regulação também está presente no brincar, quando existe a influência das normas.

No terceiro tópico, as perguntas foram: Tem brincadeira de menino e de menina? O que seria brincadeira de menino e de menina? As crianças responderam que: “Tem brincadeira de menino e de menina sim”, os alunos responderam que “a brincadeira de menina é dançar” e uma aluna disse que “a dos meninos é ficar correndo igual um palhaço”. As respostas das crianças nesse tópico indicam que elas reconhecem e reproduzem a distinção de brincadeiras destinadas à cada gênero. Essas afirmações evidenciam a aparição das representações socialmente construídas acerca do que é esperado para meninos e meninas. Nesse sentido, associa-se por exemplo, meninas às atividades mais expressivas, criativas e corporalmente organizadas – como a dança e os meninos às práticas marcadas pelo movimento mais intenso e pela agitação. Essa diferenciação feita pelas crianças mostra que o brincar não é neutro, sendo atravessado por expectativas sociais que orientam os comportamentos que são considerados adequados para cada gênero. A partir disso, entende-se que desde cedo, as crianças internalizam os padrões que regulam suas formas de agir, de se relacionar e até de brincar. Essa relação pode influenciar diretamente suas ações no ambiente escolar.

O brincar pode ter seu potencial reduzido a partir do momento que é atravessado por normas que delimitam o que cada criança pode ou não fazer, já que essa limitação pode interferir nas possibilidades de expressão das crianças e no desenvolvimento emocional das mesmas.

Logo, pensar o brincar na escola reforça a necessidade de ações pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação dos/as estudantes, sem a restrição à moldes previamente definidos, para que eles/as consigam exercer suas criatividades independentemente do gênero.

A pergunta de número 4 foi: Como vocês se sentem quando vocês brincam? As crianças responderam que: “Eu me sinto feliz”, “eu fico feliz”, “eu me sinto bem” e “eu fico muito bem brincando”. As respostas dos/as estudantes revelam que o brincar está diretamente relacionado a sentimentos bons, como o bem-estar e a felicidade. Entende-se que o brincar está em um lugar significativo no dia a dia das crianças, como em um espaço de prazer e expressão.

De acordo com as respostas dos/as estudantes, se torna possível entender que o brincar não só proporciona o bem-estar para eles/as, mas também desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil. O brincar é importante para a construção da subjetividade e permite que as crianças sejam elas mesmas, se expressem de maneira genuína, expressem seus sentimentos e se envolvam de forma afetiva com o ambiente em que se encontram.

No quinto e último encontro com os/as estudantes, realizamos a atividade da bola, uma proposta lúdica que buscou estimular a participação das crianças por meio do movimento, da interação, da tomada de decisões e da expressão oral. Nessa dinâmica, as crianças poderiam escolher uma bola de encher que estava colada no quadro da sala de aula e estourá-la para acessar uma palavra que estava escrita em um pedaço de papel no seu interior. Essa palavra serviria de ponto de partida para a fala e a construção coletiva das reflexões entre os/as estudantes. As palavras escritas dentro das bolas eram: xingar, empurrão, ameaça, briga, gritar e bagunça.

Essa atividade foi muito interessante, pois permitiu um envolvimento mais interativo dos alunos, que se divertiram muito participando e desenvolvendo a dinâmica. Com isso, foi possível observar suas respostas, reações, interações e a participações no grupo. As crianças puderam desenvolver a autonomia, já que podiam escolher qualquer balão do quadro e todos quiseram participar.

A atividade da bola foi um importante recurso metodológico na tentativa de entender as percepções dos/as estudantes acerca de diversos temas que também estão relacionadas às suas formas de pensar, agir e se relacionar com o outro dentro do cotidiano escolar, já que algumas das palavras surgiram na atividade do cartaz que foi realizada com as crianças.



**Figura 14** – organização da atividade da bola

Fonte: acervo pessoal

O primeiro balão que foi escolhido por uma aluna continha, em seu interior, a palavra “xingar”. Os alunos falaram que “não pode xingar”, “tem palavrão que não pode falar porque isso aí é nome feio”, “tem palavrão que é envolvido com o pessoal lá debaixo, aí não pode falar”, “nenhum palavrão pode falar, é proibido” e “eu nunca xinguei”. As falas das crianças evidenciam uma compreensão sobre a proibição desse tipo de comportamento dentro da escola e um reconhecimento da existência de normas que regulam as formas de falar e as formas de expressão que são consideradas adequadas. Observa-se também que além de conhecerem as regras que as cercam, as crianças também reproduzem os discursos que reforçam a distinção entre o que é considerado aceitável ou não.

Quando o aluno afirma que “eu nunca xinguei”, ele se posiciona favorável às normas que permeiam o ambiente escolar. Observa-se que o aluno busca uma aprovação por se portar dentro dos padrões esperados, sendo possível concluir que os/as estudantes passam a regular suas ações e falas de acordo com o que é considerado adequado no contexto escolar. Essa interpretação pode ser relacionada ao que já trouxemos do autor Michel Foucault, ao discutir como os processos disciplinares atuam na produção de sujeitos que passam a se autopoliciar,

incorporando normas e valores que orientam suas condutas. Dessa maneira, as falas dos/as estudantes revelam que o controle dentro da escola não está só nas intervenções externas, mas se dá também pela internalização e naturalização das regras, que passam a orientar seus comportamentos no cotidiano escolar.



**Figura 15** – escolha da primeira bola

Fonte: acervo pessoal

A segunda bola que foi escolhida continha a palavra “bagunça”. Os/as estudantes relataram que “bagunça é jogar o caderno”, “eu amo fazer bagunça” e “quando a gente faz bagunça toma punição”. Quando as crianças associam “bagunça” à “jogar o caderno”, elas associam esse comportamento a ações que descumprem a organização esperada em sala de aula.

Quando a aluna diz “eu amo fazer bagunça”, ela insere uma ideia de que esse comportamento pode estar associado ao prazer, à diversão e à expressão espontânea das crianças. A fala da aluna revela uma tensão entre o que é considerado inadequado pela escola e o que os/as estudantes encaram como momentos de liberdade e descontração.

Ao falar sobre “punição” ao fazer bagunça, o aluno evidencia o conhecimento das consequências que são atribuídas a esse comportamento, indicando que existe a presença de mecanismos de controle na escola. Entende-se, então, que os/as estudantes sabem o significado de “bagunça” e também relacionam a ação à punição.

Portanto, as falas dos/as estudantes mostram que a escola é atravessada por relações de poder que tem o objetivo de organizar e controlar os comportamentos, ao mesmo tempo em que as crianças buscam espaços para expressar suas formas de se expressar.



**Figura 16** – escolha da segunda bola

Fonte: acervo pessoal

O terceiro balão escolhido continha a palavra “gritar”. Os/as estudantes falaram que “não pode gritar na escola”, “quando um amigo grita com o outro é feio” e “quando uma colega grita comigo eu me sinto arruinado”. Com essas respostas, as crianças demonstram que

reconhecem que determinadas manifestações são consideradas inadequadas dentro da escola, associando o ato de gritar à quebra de regras de convivência.

Para além das expectativas das normas, a fala “quando uma colega grita comigo eu me sinto arruinado” evidencia o impacto emocional dessas ações, demonstrando que o grito não é só interpretado como um comportamento inadequado. Ele também demonstra como essa ação afeta negativamente os sentimentos das crianças. Donald Winnicott (1983) destaca que o desenvolvimento emocional da criança depende da qualidade, da constância e da sensibilidade do ambiente que a cerca. Nesse sentido, algumas interações marcadas por gritos podem comprometer a sensação de segurança necessária para que a criança se expresse e se desenvolva na escola.

As falas demonstram que os/as estudantes internalizam tanto as normas institucionais quanto valores relacionais, orientando suas percepções sobre o que é considerado adequado ou inadequado. Nesse sentido, as falas das crianças permitem ampliar a análise que evidencia as regulações que dos corpos e das expressões, estabelecendo limites sobre como os sujeitos devem se comportar em determinados espaços. Também revelam que tais regulações são atravessadas por dimensões afetivas, que influenciam diretamente a forma como essas experiências são vividas e significadas no contexto escolar.

O quarto balão escolhido continha a palavra “briga” dentro. Os/as estudantes expuseram que “não pode brigar”, “não pode bater no amigo”, “quando eu tô batendo eu sinto raiva... e quando eu tô apanhando eu sinto muita raiva” e “quando ele fica com raiva aqui na escola ele puxa briga, por isso que ele não tem amigo”. Através dessas falas, entende-se que as crianças reconhecem as normas que regulam as relações dentro da escola e são capazes de identificar a briga como um comportamento inadequado dentro desse espaço, associando à transgressão das regras de convivência.

A resposta da aluna “quando eu tô batendo eu sinto raiva... e quando eu tô apanhando eu sinto muita raiva” demonstra que a agressividade está diretamente relacionada a sentimentos como a raiva. Essa compreensão aponta que certos comportamentos não podem ser entendidos somente como desvios que devem ser corrigidos. Eles também são expressões de emoções que atravessam as experiências das crianças dentro da escola.

Quando a aluna afirma que “quando ele fica com raiva aqui na escola ele puxa briga, por isso que ele não tem amigo”, entende-se os/as estudantes reconhecem que determinadas atitudes impactam em suas relações de amizade com os colegas, criando conexões entre comportamento, emoção e pertencimento ao grupo. Essa relação evidencia a associação do comportamento agressivo à dificuldade no cultivo de laços de amizade entre as crianças na

escola. Logo, situações conflituosas influenciam o comportamento e as formas como as crianças se percebem e se relacionam com os outros, impactando também suas dinâmicas na construção de vínculos dentro do contexto escolar.

O quinto balão que foi estourado continha a palavra foi “ameaça”. Os/as estudantes responderam que “ameaçar é ruim”, “ameaça é quando a mãe pega o chinelo e fala ‘vou te bater, agora, entra’” e “ameaça é quando pega o facão”. Quando as crianças falam sobre o tema, elas demonstram associá-lo à violência, à intimidação e ao alinhamento às normas de convivência que regulam as relações na escola.

Relacionar o termo “ameaça” com “ameaça é quando a mãe pega o chinelo e fala ‘vou te bater, agora entra’” e “ameaça é quando pega o facão” indica que a interpretação das crianças sobre esse conceito está diretamente conectado à experiências vividas também em outros ambientes, como no familiar, por exemplo. Essas falas mostram que certos significados atribuídos a determinados comportamentos não são produzidos apenas na escola, mas são atravessados por vivências externas que influenciam a forma como as crianças percebem essas situações.

É possível compreender que as crianças vinculam a “ameaça” às práticas que envolvem o uso da força, do medo e da intimidação como formas de controle. Cenários marcados por práticas coercitivas podem influenciar a forma como a criança entende e multiplica determinadas formas de relação. Nesse sentido, as falas dos/as estudantes evidenciam a relevância de ponderar que os comportamentos e percepções das crianças são gerados através do encontro entre diferentes contextos – familiar, social e escolar –, reforçando a urgência de uma análise que não as compreenda de forma isolada, mas sim, em sua complexidade.

A sexta palavra que estava dentro da última bola estourada foi “empurrão”. Os/as estudantes afirmaram que: “Não pode dar empurrão no amigo”, “empurrar machuca” e “se eu tiver empurrando não machuca, mas se eu tiver sendo empurrado machuca”. Inicialmente, observa-se que as crianças entendem essa ação como inadequada, pois pode causar algum dano ao colega e está em desacordo com as normas de convivência preestabelecidas na escola.

Embora exista o entendimento das normas por parte das crianças, ainda existem limites na compreensão das consequências das próprias ações sobre os demais. A fala do aluno “se eu tiver empurrando não machuca, mas se eu tiver sendo empurrado machuca” revela que as crianças significam suas ações a partir das diferentes posições nas interações, demonstrando uma distinção entre a experiência de quem pratica a ação e de quem a sofre. O reconhecimento da lesão ao colega está mais associado à vivência de quem é atingido, apontando para a necessidade de desenvolver, dentro da escola, práticas que proporcionem a produção da empatia

e da percepção do outro. Nesse sentido, situações como o empurrão podem ser entendidas não somente como comportamentos que devem ser corrigidos, mas como oportunidades de aprendizagem sobre a valorização do cuidado, os limites com o outro e as relações entre as crianças no cotidiano escolar.



**Figura 17** – alunos lendo a palavra que estava dentro do balão  
Fonte: acervo pessoal



**Figura 18** – aluno lendo a última palavra da atividade

Fonte: acervo pessoal

De modo geral, a última atividade realizada com as crianças permitiu observar como os/as estudantes entendem e significam comportamentos diferentes que são associados à convivência na escola, como xingar, fazer bagunça, gritar, brigar, ameaçar e empurrar. As falas das crianças evidenciam tanto o reconhecimento de normas e regras que orientam o que é considerado adequado e inadequado dentro do ambiente escolar, quanto os comportamentos que são atravessados por dimensões emocionais. Com isso, observa-se que os sentidos das crianças são produzidos a partir da articulação entre contextos escolares, emocionais, familiares e sociais.

A atividade possibilitou entender que os comportamentos considerados indisciplinados ou antissociais pela escola se formam em um campo de tensões entre normas, afetos e experiências, o que demonstra a urgência de abordagens que contemplem essa variedade de fatores no ambiente escolar.

## 5. CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as percepções da professora e dos/as estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal localizada em Japeri (Baixada Fluminense do Rio de Janeiro), acerca da disciplina, da indisciplina e dos comportamentos considerados antissociais dentro do contexto escolar. O estudo foi desenvolvido a partir dos olhares da professora e de seus/suas estudantes. Buscou-se, ainda, compreender como essas noções são construídas no contexto escolar. Também foram identificadas as estratégias utilizadas pela escola na regulação dos comportamentos, bem como analisadas as influências das relações escolares, dos contextos extraescolares e dos afetos.

Em relação à metodologia, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada na realização de um questionário com perguntas abertas com a professora regente da turma e com os/as estudantes, além da elaboração de atividades lúdicas com as crianças – como a construção coletiva do cartaz, as entrevistas em grupo, as rodas de conversa e a atividade da bola. Os dispositivos metodológicos utilizados na construção da pesquisa permitiram acessar não apenas os discursos formais, mas também as expressões espontâneas dos/as estudantes, o que possibilitou uma análise mais cuidadosa de suas experiências, relações, percepções e maneiras de significar o cotidiano na escola.

A análise dos dados coletados através das atividades realizadas mostrou que a disciplina dentro da escola não se limita apenas à existência de normas e regras preestabelecidas, mas se estabelece como um fenômeno complexo, que compreende processos de regulação dos comportamentos, construção de sentidos e produção de subjetividades. A partir das contribuições de Michel Foucault, foi possível entender que o ambiente escolar opera através de diferentes estratégias disciplinares, que atuam tanto de forma externa – com intervenções da professora e encaminhamentos à diretoria – quanto de forma interna, com a internalização das normas e regras pelos/as estudantes – o que foi evidenciado através das falas das crianças, que expressam sentimentos como culpa, autocontrole e até vergonha.

As análises também evidenciaram tensões nesse processo. As análises feitas também possibilitaram reconhecer tensões nesse processo. As falas dos/as estudantes expõem que, ao mesmo tempo em que eles/as reconhecem e reproduzem as regras e normas que são preestabelecidas na escola, também imputam significados próprios às suas experiências, principalmente às que são associadas às relações interpessoais, ao ato de brincar e às suas formas de se expressar. Dessa forma, a colaboração do autor Donald Winnicott foi importante para entender o brincar como uma dimensão central do desenvolvimento das crianças,

demonstrando que muitas das manifestações que são consideradas como indisciplinadas podem ser relacionadas à necessidade de expressão, movimento e criação por parte das crianças.

A pesquisa também evidenciou que a escola é atravessada por características estruturais e organizacionais, que influenciam diretamente os comportamentos das crianças. Aspectos relatados pelas crianças, como a falta de atividades diversificadas, a limitação de espaços para o livre brincar e a restrição do tempo destinado ao lazer foram pontuados como elementos que impactam as experiências e relações dentro da escola. Essa análise dialoga com as reflexões do autor Byung-Chul Han, que problematiza a organização do tempo e o predomínio de lógicas focadas no produtivismo, que podem diminuir os ambientes de liberdade e criação no contexto escolar.

As falas das crianças também demonstram que o bem-estar no ambiente escolar está diretamente vinculado à presença do cuidado, da escuta e do acolhimento, tanto com os/as colegas de sala quanto com a professora – o que se constitui um aspecto relevante associado à importância das relações afetivas no contexto escolar. Nesse sentido, recorre-se às contribuições de Paulo Freire e suas contribuições, que são capazes de reforçar a centralidade do diálogo como aspecto fundamental no processo educativo, destacando a relevância de práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a manifestação de sentimentos e a participação das crianças no contexto de ensino e aprendizagem.

Através da pesquisa foi possível compreender que os comportamentos considerados indisciplinados e antissociais não podem ser analisados isoladamente ou limitados às características individuais dos/as estudantes. Esses comportamentos devem ser analisados em sua totalidade, pois são produzidos através da articulação entre diferentes dimensões – institucionais, sociais, emocionais e relacionais – o que exige uma interpretação mais ampla, cuidadosa e sensível por parte da escola.

Em conclusão, a presente pesquisa sinaliza a necessidade de reavaliar as práticas utilizadas dentro do ambiente escolar, a fim de organizar estratégias que não se restrinjam à autorregulação, à punição e ao controle, mas que pensem as características e especificidades da infância, valorizem o brincar, estendam os espaços de participação das crianças e fortaleçam as relações socioemocionais no ambiente escolar. Entende-se então que, dessa forma, ao reconhecer os/as estudantes como sujeitos ativos na construção de suas próprias experiências, relações e sentidos, a escola pode se transformar em um ambiente mais inclusivo, empático, de escuta atenta, acolhedor e significativo para todos e todas.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador. Praxis Educativa, Ponta Grossa, vol. 10, n. 2: 585-590. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167476> , 2015.
- BAPTISTA, Myrian Veras. **Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos**. Serviço Social & Sociedade, (109), 179–199. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000100010> , 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2000.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução de Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDIOTTO, César. **Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência**. Psicologia & Sociedade, 24(n. spe.), 18-24, 2012.
- CORRÊA, Ana Paula Serpa; SOUZA, Marina Fonseca de; PASSOS, Tarcilla Silva dos; SILVA, Wanderley da. **O comportamento antissocial na escola, representações das violências entre o rural e o urbano: uma abordagem a partir da teoria de Winnicott**. AMAzônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, v. 22, n. 2, p. 70-97, jul./dez. 2018.
- CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- . **A verdade e as formas jurídicas** / Michel Foucault; tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Lea Porto de Abreu Novaes... et al. J. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- . **História da Sexualidade I: A vontade de saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- . **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRELLER, Cíntia Copit. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GUIRAUD, Luciene. **As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade**. Cadernos PDE, v. 1. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2235-8.pdf>>

GERHARDT, Tatiana Engel. **Notas para a elaboração e o desenvolvimento do método de observação**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Aut-Aut, 2018.

----- . **Topologia da Violência**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

----- . **Sociedade do cansaço**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistência: educação e política**. 2004. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: A Noite Editora, 1943.

LOURO, Guacira. **A construção escolar das diferenças**. In: LOURO, G. (org.) Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, p. 57-87, 1997.

MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. **O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 17, n. 3, p. 473-487, set./dez, 2015.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PATERRA, Marcos. Tadeu. Garcia, & ROFRIGUES, Silvestre Coelho (2014). **Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas**

**instituições escolares.** *Educação, Gestão e Sociedade*, (14). Recuperado de <http://www.faceq.edu.br/regs>

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** *Revista Brasileira De Educação*, (28), 108–115, 2005.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PEREIRA, Milene Rejane e RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Violência na escola: considerações a partir da formação docente.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 573-590, maio/ago. 2013.

SILVA, Gustavo Vieira da; LIMA, Andrea de Alvarenga; BARBOSA, Nadjá Nara. **Sobre os conceitos de verdadeiro self e falso self: reflexões a partir de um caso clínico.** *Cad. psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 30, p. 113-127, jun. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952014000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952014000100007&lng=pt&nrm=iso)>

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola.** In: *InterMeio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez, 2008.

TARTUCE, Terezinha de Jesus Afonso Métodos **de pesquisa.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola.** *Lua Nova* [Internet]. Mar; 1(4):68–72. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>, 1985.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar.** *Teoria e Educação*. Porto Alegre, (6): 68-96, 1992.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e Delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

------. **“O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família”.** In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Orgs.) (1989a/1994), *Explorações psicanalíticas: D.W. Winnicott* (pp. 102-115). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1965.)

------. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

------. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

------. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

------. (1960). **Distorção do ego em termos de verdadeiro e falso self.** in: \_\_\_\_\_. *O Ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 128-139.

ZARIFIAN, Philippe. **À quoi sert le travail [Para que serve o trabalho?].** Paris: La dispute/Snédit, 2003.