



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

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

**A SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO QUE APRENDE**

**Raissa Silva Paulino**

**Brasília, fevereiro de 2018**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

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

**A SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE  
SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO QUE APRENDE**

Raissa Silva Paulino

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

**ORIENTADORA: Profa. Dra. MARISTELA ROSSATO**

**Brasília, fevereiro de 2018**

Ss Silva Paulino, Raissa  
A SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO QUE  
APRENDE / Raissa Silva Paulino; orientador Maristela  
Rossato. -- Brasília, 2018.  
77 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2018.

1. subjetividade. 2. aprendizagem escolar. 3.  
desenvolvimento adulto. 4. pessoas em situação de rua. I.  
Rossato, Maristela, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Maristela Rossato - Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde

---

Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza - Membro

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos - Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Fabrícia Borges Teixeira - Membro Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde

Brasília, fevereiro de 2018

Dedico esta dissertação a Deus, a quem amo e que sempre esteve comigo, me ajudando em cada passo. À minha Família, que sempre me apoiou. E ao meu amigo e amor Hítalo, que sempre me amou.

## Agradecimentos

Agradeço infinitamente a Deus, por tudo o que tem feito em minha vida e por ter conseguido chegar até aqui. Agradeço a todos os que, de alguma forma, também contribuíram para que eu conseguisse realizar este trabalho. À escola, que com toda boa vontade e simpatia, abriu suas portas para que eu conseguisse realizar a pesquisa.

Agradeço à minha professora orientadora, Doutora Maristela Rossato, por ter acreditado em mim e tido boa vontade e paciência para me orientar neste trabalho. Desde que a conheci sempre me ajudou, abrindo caminhos de novas compreensões, conhecimentos, para além de um curso de mestrado, conhecimentos para a vida e o meu desenvolvimento.

Agradeço ao meu namorado e amigo, Hítalo Dias, que com grande empenho, paciência e dedicação me ajudou nesse trabalho e em todo o decorrer do meu curso, com as disciplinas e várias formatações de trabalhos. E também à sua família, que sempre me amparou.

Agradeço à minha família, meus pais que sempre acreditaram em mim e em todos os momentos estiveram comigo, me apoiando e fazendo de tudo para que eu pudesse estar aqui terminando este trabalho. Principalmente no primeiro ano do mestrado em que, por ser militar, meu pai foi transferido para tão longe. Mesmo assim, com todo empenho e dedicação e de todas as formas possíveis, eles sempre estiveram atentos e ajudaram em minha caminhada até aqui. Por fim, ao meu irmão, Thiago, que acabou por ser meu companheiro de casa e sempre me ajudou, apoiando na realização desta dissertação.

Enfim, agradeço aos amigos e colegas que estiveram sempre me apoiando na caminhada até aqui. Às colegas do mestrado e as do nosso grupo, que são sempre companheiras e dispostas a ajudar. Que Deus recompense a cada um infinitamente.

## Resumo

As populações que vivem em situação de vulnerabilidade social, de modo especial pessoas com histórico de situação de rua, têm, historicamente, se constituído de forma invisível diante da sociedade, a exemplo da impossibilidade de poderem estar regularmente matriculados nas escolas regulares por não possuírem um endereço residencial. A pesquisa teve por objetivo analisar como a condição de aprendente escolar está constituída subjetivamente em estudantes adultos com histórico de situação de rua. O presente trabalho foi fundamentado pela Teoria da Subjetividade e pela Epistemologia Qualitativa, ambas desenvolvidas por González Rey. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia construtivo-interpretativa, com 3 (três) estudantes de uma escola pública de Brasília-DF que atende especificamente adolescentes, jovens e adultos que estão em situação de rua ou têm histórico de situação de rua. Como instrumentos, foram utilizadas dinâmicas conversacionais, complemento de frases e linha da vida escolar. Concluímos que os três participantes da pesquisa têm seus pontos de convergência e divergência em sua trajetória de vida e, mesmo tendo passado por experiências bem parecidas, a produção subjetiva sobre a mesma é singular, direcionando-os, na atualidade, à uma condição de sujeito ou de agente na aprendizagem escolar. Essa singularidade, materializada na produção subjetiva diferenciada de cada estudante, deve ser sempre respeitada e reconhecida socialmente. Com a pesquisa desenvolvemos um olhar diferenciado da tradicional vitimização de pessoas com histórico de situação de rua, reconhecendo as possibilidades de constituição e expressão do agente e do sujeito em contextos adversos por meio das ações e relações vivenciadas e subjetivadas pelos mesmos. Por fim, reconhecemos a contribuição da pesquisa no sentido de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino, colaborando para uma reflexão sobre a prática pedagógica em relação a todos os estudantes e, de modo macro, podendo refletir em políticas públicas que visem olhar para pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: subjetividade; aprendizagem escolar; desenvolvimento adulto; pessoas em situação de rua.

## Abstract

Populations living in situations of social vulnerability, especially those living on the streets or ex-homeless, have historically constituted invisibly in front of society, such as the impossibility of children and young people being regularly enrolled in schools, since households do not have a home address. The research had as objective to analyze how the condition of school learner is constituted subjectively in adult students with history of street situation. The present work was based on the Subjectivity Theory and the Qualitative Epistemology, both developed by González Rey. The research was developed using a constructive-interpretative methodology, with 3 (three) students from a public school in Brasília-DF that specifically serves adolescents, youth and adults who are in a street situation or have a history of street situations. As instruments, conversational dynamics, sentence complement and line of school life were used. The research was conducted at a public school in Brasília-DF that serves adolescents, youth and adults, homeless or formerly homeless who are in a situation of social vulnerability. We conclude that the three participants of the research have their points of convergence and divergence in their life trajectory and, even having passed through similar experiences, the subjective production on the same is singular, directing them, in the present, to a condition of subject or agent in school learning. This singularity, materialized in the differentiated subjective production of each student, must always be respected and recognized socially. Through the research we develop a different perspective of the traditional victimization of people with a history of street situations, recognizing the possibilities of constitution and expression of agent and subject in adverse contexts through the actions and relationships experienced and subjectivated by them. Finally, we acknowledge the contribution of the research in helping to improve the quality of teaching, collaborating to reflect on the pedagogical practice in relation to all students and, in a macro way, being able to reflect on public policies aimed at looking for people who live in situations of social vulnerability.

Keywords: subjectivity; school learning; adult development; people in street situations.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Fundamentação Teórica</b> .....	<b>7</b>
<b>Objetividade e subjetividade na Psicologia</b> .....	<b>7</b>
<b>Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-histórica: a subjetividade como sistema complexo</b> .....	<b>12</b>
<b>A dimensão subjetiva da função social da escola</b> .....	<b>14</b>
<b>Problematização</b> .....	<b>22</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>22</b>
<b>Objetivo geral</b> .....	<b>22</b>
<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>22</b>
<b>Epistemologia e metodologia da pesquisa</b> .....	<b>23</b>
<b>A Epistemologia Qualitativa</b> .....	<b>23</b>
<b>Metodologia construtivo-interpretativa</b> .....	<b>24</b>
<b>Contexto da pesquisa</b> .....	<b>25</b>
<b>Construção do cenário social da pesquisa</b> .....	<b>27</b>
<b>A definição dos participantes da pesquisa</b> .....	<b>28</b>
<b>Os instrumentos da pesquisa</b> .....	<b>29</b>
<b>Cuidados éticos</b> .....	<b>31</b>
<b>Análise e discussão das informações</b> .....	<b>33</b>
<b>Caso Everton</b> .....	<b>35</b>
<b>A dimensão subjetiva da escola</b> .....	<b>35</b>
<b>A autoimagem de aprendente escolar</b> .....	<b>37</b>
<b>O agente e o sujeito frente à condição de vulnerabilidade social</b> .....	<b>40</b>
<b>Síntese do caso Everton</b> .....	<b>43</b>
<b>Caso Vidgal</b> .....	<b>44</b>
<b>A dimensão subjetiva da escola</b> .....	<b>44</b>

<b>A autoimagem de aprendente escolar .....</b>	<b>46</b>
<b>O agente e o sujeito frente à condição de vulnerabilidade social.....</b>	<b>48</b>
<b>Caso Keyla.....</b>	<b>51</b>
<b>A dimensão subjetiva da escola.....</b>	<b>51</b>
<b>A autoimagem de aprendente escolar .....</b>	<b>54</b>
<b>O agente e o sujeito frente à condição de vulnerabilidade social.....</b>	<b>55</b>
<b>Síntese do caso Keyla .....</b>	<b>56</b>
<b>Análise Integrativa dos Casos .....</b>	<b>57</b>
<b>A dimensão subjetiva da escola .....</b>	<b>57</b>
<b>A condição de aprendente escolar .....</b>	<b>58</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>61</b>
<b>Referências .....</b>	<b>63</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO B - Complemento de Frase .....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXO C - Diário de Campo .....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO D - Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>71</b>

## Introdução

No contexto em que vivemos hoje, onde a individualidade é deixada de lado em prol de uma universalização e padronização das relações sociais, é importante compreender a subjetividade dos estudantes em condição de vulnerabilidade social. As populações que vivem em situação de vulnerabilidade social, de modo especial pessoas com histórico de situação de rua, têm, historicamente, se constituído de forma invisível diante da sociedade devido a fatores com a desigualdade social.

A desigualdade social é um fenômeno que ocorre na maioria dos países, sejam eles ricos ou pobres. O que os diferencia são os índices que cada país apresenta dentro de seu território. Segundo o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –, é o Índice de Gini, o instrumento que mede o grau de concentração de renda em determinado grupo. Essa medição é feita com base na variação dos números zero (0) a um (1), onde zero representa a situação de igualdade total e o número um representa a desigualdade total.

De acordo com o IRPF - Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira – de 2015/2014, elaborado pela Secretaria de Política Econômica do Ministério da Fazenda, o Brasil, dentre os países latino-americanos, se destaca quanto à elevada desigualdade da distribuição de renda. Segundo esse relatório, o Índice de Gini do Brasil recuou de 0,545 em 2004 para 0,490 em 2014, indicando que ao longo de dez anos, houve uma diminuição da desigualdade social no país, uma vez que quanto mais perto de zero, mais igualmente a renda de um país é distribuída.

No entanto, quando comparado a outros países com o mesmo nível de desenvolvimento, o Brasil ainda possui um índice de desigualdade social muito elevado (IRPF, 2016). Segundo relatórios da ONU – Organização das Nações Unidas –, usando o Índice de Gini como referência, o Brasil ocupa a 10º posição na lista de países mais desiguais do mundo (ONU, 2016).

Essa desigualdade social acentuada no Brasil, devido à má distribuição de renda que ocorre no nosso país, tem inúmeras causas e, dentre elas, a falta de compromisso social dos governantes para com a população brasileira se destaca. Essa falta de compromisso por parte dos governantes é diretamente ligada aos altos níveis de corrupção no Brasil, uma vez que, produz inúmeros problemas sociais. O governo acaba por não cumprir sua função na sociedade em relação aos direitos básicos, como saúde, educação, moradia. Segundo a *Transparency International*, de acordo com os índices da *Corruption Perceptions*, que leva em consideração a percepção que a população de um país tem em relação à corrupção, o Brasil ocupa, do total de 176 países, a 79º posição.

Esse alto nível de corrupção no Brasil contribui para que a maior parte da renda do país seja retida nas mãos de poucos e o restante da população, que é a maioria, fique com a menor parcela da

mesma, gerando uma grande desigualdade social e colocando muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social, como é caso das populações de rua.

A expressão vulnerabilidade social é um termo já há muito usado nos Direitos Humanos, mais especificamente na área da advocacia internacional pelos Direitos Universais dos Homens (Ayres et al., 1997). No entanto, foi na Saúde Pública onde esse termo se fortaleceu e ganhou suas particularidades.

Foi com os movimentos sociais pelos Direitos Humanos e os estudos sobre o HIV/Aids que o conceito de vulnerabilidade social passou a ser muito utilizado na área da Saúde Pública. No período da descoberta da epidemia (1981-1984), buscava-se efetivamente os fatores de risco associáveis a essa nova doença (Rocha, 2016).

Entretanto, o conceito de risco foi se tornando incompleto para se referir às pessoas que estavam nessa situação. Nesse contexto, os movimentos sociais pelos direitos humanos se destacam na origem do termo vulnerabilidade social, dentro da área da Saúde Pública, incorporado como superação da noção de risco social e como forma de ampliar a compreensão da suscetibilidade aos agravos de saúde. Essa contribuição se dá na medida em que o foco do individual passa a ser deslocado, considerando, então, os aspectos do contexto social (Monteiro, 2011).

Assim, a vulnerabilidade social, segundo Paulilo & Jeolás (1999, citado em Monteiro, 2011), passa a ser entendida a partir de múltiplos condicionantes, não sendo, uma essência ou algo inerente a algumas pessoas ou alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas.

A noção de vulnerabilidade social é, hoje, muito mais abrangente e não se refere mais a apenas um campo de estudo, mas auxilia na compreensão de muitos fenômenos referentes a outras áreas que tem esse grupo social como objeto.

É importante ressaltar que ao longo deste estudo, utilizaremos o termo situação de vulnerabilidade social, considerando, o termo 'situação' como algo, de fato, situacional, ou seja, que se refere a uma circunstancia ou modo como algo está disposto em um dado período. Quanto a vulnerabilidade social, nos referimos ao conceito com essa compreensão multifacetada. Nos estudos e pesquisas nesse campo a vulnerabilidade social surge como um construto teórico que estuda os fenômenos gerados da vulnerabilidade, por exemplo, o fenômeno da pobreza. Nesse sentido, quando falamos de situação de vulnerabilidade social, nos referimos a uma condição de falta de recursos. A situação de vulnerabilidade social expressa as condições precárias nos âmbitos da saúde, educação, infraestrutura, social, política, mas, ainda assim, é uma condição que pode ser transitória ou continuada na vida das pessoas.

Destacamos também que a vulnerabilidade não pertence a pessoa, mas aos aspectos do contexto que compõe a vida desse sujeito. Desse modo, na presente pesquisa, quando falamos em pessoas em situação de vulnerabilidade social, estamos nos referindo especificamente a estudantes adultos em situação de vulnerabilidade social que tem histórico de situação de rua.

Um dos vários âmbitos da sociedade em que a situação de vulnerabilidade social influencia, é no âmbito da educação. Levando em consideração os dados do PNAD de 2009, “a maioria das crianças excluídas da escola vive nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais altos índices de pobreza do Brasil e as menores taxas de escolaridade” (PNAD, 2009, p.22), ou seja, o fenômeno da vulnerabilidade social impacta de forma significativa na escolarização da população. Esse relatório levanta, ainda, a questão de que “há uma diferença de 5,2 anos de estudo entre os grupos mais ricos da população e os mais pobres – enquanto estes têm, em média, 5,5 anos de estudo, os mais ricos têm 10,7 anos” (p.23).

Estatisticamente, é possível afirmar que estar em uma situação de vulnerabilidade social, impacta, e muito, na escolarização das pessoas. Esse impacto gera fenômenos como a não entrada das crianças na escola, ou, o que mais ocorre, a evasão precoce dos estudantes.

Segundo o IBGE, cerca de 1,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos evadiram da escola sem concluir seus estudos e 52% desses que evadiram não terminaram nem o ensino fundamental, estando entre eles, jovens que nem ao menos foram alfabetizados. Ainda segundo esse relatório, esses 52% de jovens que evadiram sem concluir o ensino fundamental são os grupos mais vulneráveis “pois são brasileiros que, caso não voltem a estudar, terão altíssima probabilidade de inserção precária no mercado de trabalho, além de não terem tido seu direito à Educação Básica assegurado” (Instituto Unibanco, 2016, p.1).

Podemos perceber, portanto, a complexa relação que existe entre vulnerabilidade social e educação. Grande parte desses jovens que evadem da escola, vão trabalhar para ajudar a família ou até mesmo se sustentar, pois, se o Estado não fornece os meios para que essa pessoa possa superar, ela vai ter que encontrar algum modo. Assim, evadir da escola para trabalhar é, muitas vezes, a saída que esses jovens encontram para sobreviver.

Quando os jovens saem da escola para trabalhar, e muitos deles não voltam a ela, a situação de vulnerabilidade social em que essa pessoa se encontra acaba se perpetuando, pelas dificuldades que passam e enfrentam no mundo do trabalho por não terem escolarização e qualificação. É dever do Estado, segundo a constituição de 1988, prover educação para todos, uma vez que a mesma determina que a educação é um direito social básico de todo cidadão.

Art. 205. 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 (Constituição Federal, 1988, sp.).

A complexidade de fatores existentes na nossa sociedade, como um país que tem um alto índice de desigualdades sociais advindas, em grande parte, da má distribuição de renda e da corrupção, gera pessoas que vivem a margem da sociedade, sendo excluídas de seus direitos mais básicos, como a sobrevivência de forma digna. Muitas pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social saem da escola imaginando que um dia vão voltar, no entanto, grande parte não

volta. Mesmo com todas as questões acima levantadas sobre a exclusão, compreendemos que cada ser humano tem uma produção subjetiva que é singular sobre cada experiência que vivencia.

Todas as pessoas, independentemente das adversidades vividas, têm uma produção subjetiva da sua situação fazendo com que se movimente no cotidiano da sociedade. Os participantes da pesquisa, mesmo um dia tendo saído da escola pelas condições de vida naquele momento, quando mais velhos, foram capazes de retornar à escola, para voltar a estudar. A pesquisa que desenvolvemos tem seu foco na produção subjetiva das pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social, que tem histórico de situação de rua, e voltaram para a escola na vida adulta. Objetivamos analisar como a condição de sujeito que aprende está constituída na subjetividade de estudantes nessa situação.

Desse modo, destacamos a importância desse trabalho para a compreensão dos fenômenos relacionados ao reconhecimento da condição singular de sujeito da aprendizagem escolar. Nas pesquisas realizadas com intuito de fornecer um panorama sobre o conhecimento produzido na área, foi constatado inúmeros relatórios que falavam sobre a relação do índice de pobreza ligado a educação, como, PNAD, IPEA, IVS, IBGE, etc, no entanto, esses índices sempre abordavam um grupo social, o grupo de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social. Reconhecemos a importância de olhar, no entanto, não encontramos referências da relação entre educação e a situação de vulnerabilidade social que abordasse os processos e formações subjetivos do indivíduo que está nessa situação.

Os relatórios falam do grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade social que saem da escola, ou dos jovens que estão nessa situação que também evadem, pois, precisam trabalhar. Esse olhar para o grupo como um todo, apesar de também ser importante, acaba por excluir a dimensão subjetiva individual, invisibilizando o sujeito que está nessa situação, olhando para ele sempre como grupo e não como indivíduo.

Entendemos que o homem é um ser social e vive sempre em relação com o outro, no entanto, o homem também possui sua individualidade, sua compreensão singular e única da sociedade em que vive e das relações em que está inserido. Assim, entendemos que esse indivíduo em situação de vulnerabilidade social tem uma produção subjetiva sobre sua própria situação, que também é constituída pela subjetividade social do grupo em que está inserido.

Apesar disso, para que esse indivíduo se torne um sujeito dentro da sociedade em que está, é necessário que haja produção de sentidos subjetivos que configure sua subjetividade de maneira tal que ele possa romper com as barreiras sociais do grupo em que vive. Ou seja, a produção subjetiva dessa pessoa em situação de vulnerabilidade social pode possibilitar que ela se constitua sujeito e, assim, enfrentar e até romper com essa situação em que vive.

Dessa forma, o presente estudo se faz importante por esse olhar para a compreensão não apenas do grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade social, mas do indivíduo que está em situação de vulnerabilidade social. Para isso, faremos uso da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey, a qual aborda questões referentes à produção singular dos indivíduos,

reconhecendo que sentidos subjetivos são continuamente produzidos e constituem a subjetividade. Essa teoria se faz importante uma vez que reconhece o caráter gerador da subjetividade humana. Ela ajuda, além disso, a compreender que as pessoas têm produções subjetivas únicas sobre as experiências que vivem.

O grupo de pessoas que está em situação de vulnerabilidade social pode até estar vivenciando as mesmas experiências, no entanto, cada uma dessas pessoas produz subjetivamente significações diferentes sobre essas mesmas experiências. É exatamente por essa produção singular de cada pessoa, que alguns evadem da escola antes mesmo de aprenderem a ler, enquanto outros conseguem terminar seus estudos sem nunca terem saído e, outros, apesar de terem evadido, voltam a estudar.

Essa pesquisa também teve o intuito de gerar informações e novos campos de inteligibilidade para a compreensão desse fenômeno que é a vulnerabilidade social na perspectiva da teoria da subjetividade, destacando tanto o caráter gerador da subjetividade, quanto a singularidade das produções.

Nesse sentido, destacamos a importância da Psicologia como uma ciência que, há muito, tem contribuído no diálogo com a Educação quanto à compreensão dos fenômenos relacionados à escola, especialmente na busca por caminhos que melhor possam entender e auxiliar estudantes a passarem pela escola oferecendo experiências que, potencialmente, devem ser promotoras da constituição do sujeito com possibilidades de desenvolvimento.

O professor é o profissional que está diretamente ligado ao estudante diariamente, e ele, por sua vez, deve estar atento a cada um de seus estudantes dentro de sala de aula no intuito de possibilitar espaços/tempos sócio-relacionais que favoreçam sua emergência como sujeito (Rossato, Matos & Paula, 2018). O professor é um profissional que é capaz de desenvolver esse processo ao se atentar criticamente ao seu fazer pedagógico, entendendo que cada estudante é único, e essa singularidade proporciona diferentes maneiras de ser e aprender.

A questão da Educação, em interface com as questões da Psicologia, sempre chamou a atenção da pesquisadora. Inicialmente, pela sua própria experiência de aprendente a partir do que entendemos, hoje, como uma configuração subjetiva que foi composta por sentidos subjetivos que a faziam sentir-se incapaz de aprender certas disciplinas, especialmente das áreas das ciências exatas, mas que, posteriormente, com a entrada na universidade, na área da educação, produziu novos sentidos subjetivos que configuraram de outro modo a relação da pesquisadora com a questão da aprendizagem.

Na universidade, a experiência da pesquisadora com uma escola onde se encontravam alguns estudantes em situação de vulnerabilidade social, juntamente com o começo da compreensão da teoria da subjetividade proposta por González Rey, despertou o interesse da pesquisadora em relação à vulnerabilidade social de estudantes, resultando na elaboração do trabalho de conclusão de curso.

No entanto, foi no último semestre da graduação, no encontro com uma professora que a orientou, de modo especial, sobre a questão da subjetividade proposta por González Rey e a pesquisa

qualitativa orientada pela Epistemologia Qualitativa, que se concretizou o desejo da pesquisadora de adentrar no mestrado, tendo a teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa como referência para compreender a subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Por fim, destaca-se o desejo da pesquisadora de se comprometer na busca de um olhar para os estudantes em situação de vulnerabilidade social que voltam para a escola na vida adulta, muitas vezes, buscando nessa escola uma forma de amenizar sua situação de vida. Busca-se, por meio da presente pesquisa, desenvolver compreensões que gerem inteligibilidade sobre o fenômeno estudado, como também sobre a própria educação, para a reflexão de práticas profissionais que possam auxiliar os sujeitos que aprendem em seu processo de aprendizagem.

O presente trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: iniciamos com a introdução onde são apresentadas considerações sobre a vulnerabilidade social e seguimos com fundamentação teórica, subdividida em três eixos: objetividade e subjetividade na psicologia; teoria da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica: a subjetividade como sistema complexo; e as dimensões subjetivas da função social da escola. Em seguida, teremos a problematização da pesquisa e os objetivos. Segue-se com a metodologia da pesquisa, onde abordaremos a epistemologia e a metodologia que orientam esse trabalho. Após a metodologia, apresentamos as análises das informações, onde estão descritos os casos, juntamente com uma análise integrativa dos mesmos e, por fim, teremos as considerações finais desse trabalho.

## Fundamentação Teórica

### Objetividade e subjetividade na Psicologia

O homem busca conhecer a si desde os primórdios. No entanto, foi com os Gregos e o surgimento da Filosofia que se “começou a especular em torno do homem e da sua interioridade” (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 41). É com o surgimento dos Filósofos que aparece a primeira tentativa de sistematizar uma Psicologia. O termo psicologia significa estudo da alma (Serbena & Raffaelli, 2003).

A Psicologia existiu, por muito tempo, na perspectiva de estudar e tentar entender a *psyché* humana. Essa seria a parte imaterial do ser humano, onde estaria: “o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção” (Bock, Furtado & Teixeira, 1999, p. 41).

Os filósofos tinham grande interesse por essa parte imaterial do homem, a qual seria, para eles, um complemento do corpo de onde provinham os processos psíquicos, e o cérebro, nessa concepção, seria apenas um mediador. No entanto, no século XVII, as ideias de um dos principais Filósofos da época, René Descartes (1596-1650), rompem com esse conceito, trazendo a ideia de um dualismo psicofísico, que seria a distinção entre corpo e mente, impregnando as ideias da época e influenciando, assim, toda a Psicologia posterior (Teles, 1989).

Para Descartes, a realidade consistia em duas áreas distintas que eram o domínio físico do material e o reino imaterial da mente. Teles (1989) afirma que Descartes entendia que a parte material, que era do domínio físico, teria uma massa, uma localização no espaço e movimento. No entanto, a mente, que seria a parte imaterial, não teria as características daquilo que é físico e suas atividades seriam raciocinar, conhecer e querer.

Apesar de Descartes não ignorar a possibilidade de que algumas atividades fossem decorrentes da interação da mente com o seu correspondente físico - o corpo -, a dicotomia mente e corpo estava se estabelecendo, nela a Psicologia estudaria a parte imaterial - a mente - e outras áreas do conhecimento estudariam a parte material - o corpo - como, por exemplo, a anatomia ou a fisiologia. Portanto, passou-se a entender que esses estudos seriam assim independentes um do outro, separando o ser humano em dois independentes pedaços: a mente e o corpo (Teles, 1989).

É importante entender que o pensamento de Descartes era estritamente baseado no contexto de sua época – no surgimento de um novo sistema de sociedade, o Capitalismo – que trazia consigo novos modos de compreensão do mundo, não o entendendo mais como algo estático, mas como algo que se movia, criando-se, assim, necessidades diferentes.

Como consequência, ia-se avançando na compreensão de ciência, colocando a racionalidade do homem como a grande possibilidade de construção de conhecimento. Essa noção de ciência,

baseada na racionalidade, ou o modelo racionalista, era antes basicamente do domínio das ciências naturais, mas no século XIX esse modelo racionalista se estendeu para as ciências sociais emergentes da época. Esse modelo global de racionalidade científica “é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Santos, 2008, p. 21).

Nesse contexto, em que o racionalismo cartesiano aparece influenciando fortemente as ciências sociais, outra grande corrente de pensamento influenciou a Psicologia na época, foi o Empirismo, que dominou o pensamento ocidental. O Empirismo defendia que todo conhecimento se baseava nas sensações e que não existe outra possibilidade de conhecimento senão aquela baseada nas experiências que podemos realizar sobre a matéria. Entende-se, então, que a experiência era o critério ou a norma regulatória da sociedade. O Empirismo enfatizou os papéis da percepção sensorial e da aprendizagem no desenvolvimento da mente, bem como a importância da experiência (Teles, 1989).

Nessa conjuntura, a consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista (Santos, 2008). A corrente de pensamento filosófica denominada de Positivismo tem como seu criador Augusto Comte (1798-1857), considerado também pai da sociologia. Comte (1798-1825), em seu Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo (1848), afirma que de acordo com esta doutrina fundamental, todas as especulações estão inevitavelmente sujeitas, tanto no indivíduo como na espécie, e passam por três estados teóricos diferentes e sucessivos, os quais podem ser qualificados pelas denominações habituais de teológico, metafísico e positivo.

Esses pressupostos embasaram toda a noção de ciência e do fazer científico da época, tanto nas ciências naturais quanto nas ciências sociais que estavam surgindo nesse contexto, culminando em uma noção positivista, como já dito, onde se entendia que existiam apenas duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais e as ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais (Guareschi & Campos, 2000). Assim, entendia-se que as ciências sociais deveriam ser estudadas totalmente de forma empírica. “As ciências sociais nasceram para ser empíricas” (Santos, 2008, p. 33).

Nesse panorama, em que as ciências sociais estavam nascendo impregnadas por esses pilares que sustentavam a noção de ciência, a Psicologia tem seu reconhecimento oficial como ciência particular com a fundação do laboratório de W. Wundt em Leipzig, em 1875, onde ele se dedicou à pesquisa experimental das funções psíquicas (González Rey, 2013). Portanto, a Psicologia passa a ser considerada ciência pelo fato de os cientistas a ela se dedicarem experimentalmente (Teles, 1989). Segundo o autor, ainda se preserva nesse contexto o vocabulário cartesiano, distinguindo-se, assim, de um lado a consciência e do outro os movimentos, ou seja, mente e corpo.

De acordo com González Rey (2013), mesmo o berço da Psicologia tendo sido na Alemanha, foi nos Estados Unidos onde essa, agora ciência, teve seu núcleo mais forte, no princípio do século XX, com os discípulos de Wundt – J. Cattell, Stanley Hall e Titchener. A ciência, agora orientada a um

fazer que proporcionasse sucesso nas transformações tecnológicas, gerou uma visão tecnocrática e aplicada de sua legitimidade e sucesso, uma vez que sua moderna industrialização provocou seu compromisso com os poderes econômicos, políticos e sociais que passaram a definir as políticas e as prioridades científicas (Guareschi & Campos, 2000).

A Psicologia teve sua origem como uma ciência pautada apenas na instrumentalização e na experimentação. Não houve uma representação teórica clara sobre o campo da Psicologia, assim ela se converteu numa ciência empírica que se assumiu como positivista, ainda que tenha ignorado, de forma geral, as interessantes questões teóricas e filosóficas desenvolvidas por Comte e Durkheim (González Rey, 2013).

Em seu início, apesar da aparente falta de compromisso dos estudiosos da Psicologia – uma vez que estavam orientados pelo que tinham, a própria compreensão da época sobre ciência, de fato era pautada na visão positivista de como produzir conhecimento.

Considerando que o conhecimento é produzido e reproduzido em toda experiência social, e que essa produção e reprodução de conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias (Santos & Meneses, 2010), esse modo de conceber o conhecimento na Psicologia da época gerou uma epistemologia única e dominante, ou seja, havia apenas um modo de conceber o conhecimento e esse modo desconsiderava as relações sociais, evidenciando apenas o comportamento do indivíduo e o fenômeno ocorrido devido a esse comportamento.

Por essa razão, o conhecimento produzido na Psicologia daquela época, com uma epistemologia dominante e sem uma representação teórica evidenciada, gerou um modo de fazer pesquisa que se distanciou do propósito primeiro da Psicologia, o qual era o de estudar a *psiché* humana, já que agora o modo essencialmente empírico utilizado pela psicologia para validar seu conhecimento como ciência, passou a focar seus estudos na parte material do homem, sem considerar sua parte imaterial: a *psiché* humana.

Por conseguinte, a Psicologia passou a não ter uma representação teórica clara e se embasando no modelo empírico de pesquisa acabou reduzindo seu modo de conceber conhecimento aos experimentos, especialmente aos feitos nos laboratórios. Assim, os conceitos, que precisariam estar ancorados em uma teoria clara, serviriam somente para dizer que um fenômeno acontecia apenas por causa de certo comportamento. Logo, se esse comportamento fosse repetido por outra pessoa, o mesmo fenômeno voltaria a se repetir pela mesma causa.

Nesse tipo de pesquisa o pesquisador era visto como neutro e por sua neutralidade os resultados das pesquisas nada tinham a ver com o pesquisador, levando a uma “representação do teórico como um processo de rotulação dos dados obtidos, sendo esses rótulos apenas descrições que sinalizam evidências empíricas” (González Rey, 2013 p. 22). “Não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras” (Santos & Meneses, 2010, p. 7). Assim, o pesquisador, tampouco o é, posto que ele está imerso nessa pesquisa e o conhecimento produzido por ele é essencialmente sua interpretação e construção.

A “transformação em dogma, em saber ‘verdadeiro e universal’ que, a priori, orienta as significações sobre o material empírico” (González Rey, 2013 p. 23), seria para o autor a segunda das distorções no uso das teorias na Psicologia. O uso da teoria como rótulo, como na primeira das distorções, acabou por resultar na transformação dessa rotulação dos conceitos da teoria não em meios ou vias, que pudessem gerar compreensões sobre certo fenômeno, mas em verdades absolutas que funcionariam como causa e consequência de que certo fenômeno leva a certo comportamento, por exemplo.

Os conceitos de uma teoria, nessa segunda distorção, acabam funcionando como dogma, como uma verdade absoluta e universal, e termina por se separar do momento empírico. Para González Rey (2013), a teoria não deve impor-se ao momento empírico, ela deve ser usada para ajudar na compreensão do momento empírico, não apenas de fora, mas junto a ele, como uma lente, uma forma de olhar esse momento. Teoria e momento empírico não são momentos separados, como se a teoria fosse algo apenas para a leitura e o momento empírico outra coisa que nada tem a ver com a anterior; nesse caso a teoria teria o papel de rotular, pois que já está pronta e é incontestável.

Vygotsky (1896-1934) faz crítica a esse modelo de Psicología experimental, afirmando que: “Todo induce a la ciencia del comportamiento del hombre a salirse de los límites del experimento clásico y buscar otros medios de conocimiento” (p. 1). O autor, em sua crítica à reflexologia, - escola que influenciou fortemente a Psicologia do comportamento e estudava os reflexos, teve suas bases no modo de ciência dessa época e dominou a Psicologia em seus primórdios - afirma que era necessário introduzir, nos experimentos, o controle dos reflexos não manifestos, ou seja, a reflexologia precisava levar em conta os pensamentos e a totalidade da *psiché* humana para entender o comportamento.

Vygotsky já entendia ser importante considerar a parte imaterial nos experimentos, não apenas o que se podia ver, tocar ou experimentar. Não apenas o que era objetivo, mas para uma compreensão real do comportamento humano a parte imaterial do homem, ou seja, a sua *psiché*, precisava ser também levada em consideração.

Portanto, o empírico como único modo de conceber conhecimento na Psicologia - sem uma orientação teórica própria à Psicologia da época, e usando as teorias que existiam e tinham sua base no modo de conceber conhecimento das ciências naturais, transformando os conceitos dessas teorias em dogmas - acabou por limitar a Psicologia a uma ciência experimental que só olhava para o comportamento da pessoa e o fenômeno advindo desse comportamento, uma vez que os experimentos válidos eram os feitos em laboratório.

Ainda para González Rey (2013), a terceira e última forma de distorção das teorias na Psicologia seria o “uso dos instrumentos de diagnóstico e pesquisa como técnicas, ao serem associados a um sistema a priori e universal de categorias pelas quais são significadas as expressões mais diversas das pessoas nesses instrumentos” (p. 23). Trata-se do uso das teorias apenas como forma de rotular, sistematizando e categorizando comportamentos no estudo de algum fenômeno, em que os conceitos dessas teorias são tomados como dogmas, verdadeiros e universais, que significam

de forma direta expressões isoladas das pessoas, dá respaldo aos psicólogos para que usem instrumentos para diagnosticar e para produzir conhecimento.

Essa chancela é assumida por muitos profissionais, em razão da existência de conceitos formulados e verdadeiros que vão rotular comportamentos humanos em determinados fenômenos, convertendo esses instrumentos de diagnósticos em microterapias, fazendo com que as técnicas se transformem em recursos isolados para se chegar a conclusões universais sobre as pessoas estudadas, assim:

A forma como as técnicas têm sido usadas no paradigma empírico tradicional da Psicologia é a maior evidência da epistemologia positivista instrumental subjacente ao uso delas; o instrumento aparece como um recurso garantido pelos procedimentos de validação, padronização e confiabilidade implicados na sua construção. Esses procedimentos legitimam as conclusões do instrumento, omitindo as ideias do pesquisador nesse processo (González Rey, 2013, p. 24).

Essas distorções, para o autor, não causam apenas o mau uso das teorias na Psicologia, mas também o mau uso do empírico. González Rey (2013) entende que nas ciências humanas, na Psicologia como uma ciência humana, os fenômenos não se reduzem a objetividade como sinônimo de concreto, mas, ao invés disso, seriam os processos humanos que definiriam sua objetividade pela colocação da dimensão subjetiva. Essa dimensão subjetiva não aparece simplesmente como resultado de uma influência externa, alheia ao sistema estudado, mas seria uma produção que é simbólico-emocional do sistema em questão, não podendo ser deduzida apenas de influências do meio externo que são concretas, que afetam esse sistema. Só se chega a esse conhecimento através da compreensão da configuração subjetiva da experiência vivida.

O conhecimento é de natureza construtivo-interpretativa e não vem definido de forma direta nos dados, razão pela qual é de natureza teórica e nunca representa um reflexo direto do estudado.

De acordo ainda com González Rey (2013), as teorias são sistemas vivos e elas têm, no empírico, uma fonte constante de confrontação, fazendo assim com que os pesquisadores que nesse processo não são, de modo algum, neutros, tenham sempre que gerar novos conceitos “e dar significados singulares a categorias já existentes na teoria, o que representa um processo intrínseco de desenvolvimento das teorias”. Portanto, “o momento empírico é aquela parcela da realidade que ganha vida nos marcos de uma teoria; por isso o momento empírico é parte orgânica de uma teoria”. Essa compreensão do momento empírico como parte orgânica de uma teoria, e não como algo externo a ela, “representa uma inversão em relação à compreensão do empírico na ciência positivista” (p. 25).

No entanto, a compreensão do que de fato era ciência se restringiu por muito tempo e com muita força somente à ciência empírica. Por essa razão, a pesquisa qualitativa demorou a entrar na Psicologia e, quando entrou, tentou avançar sem uma discussão teórica e epistemológica mais profunda, não tendo referentes e nem deixando claro em que bases se apoiava.

É nesse contexto que González Rey desenvolve, em relação à pesquisa qualitativa, uma proposta que para ele seria um esforço para desenvolver o tema da subjetividade como uma definição ontológica dos processos mais complexos da psique humana, nas condições da cultura, numa perspectiva cultural-histórica.

### **Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-histórica: a subjetividade como sistema complexo**

Como abordado anteriormente, a Psicologia se desenvolveu marcada por uma dificuldade na definição teórica de suas bases, gerando distorções ao longo de sua história. O autor aponta como causa para as distorções teóricas, a questão da separação da Psicologia da Filosofia na busca de alcançar o *status* de ciência. Outra causa para essas distorções foi a heterogeneidade na Psicologia, a qual caracterizou a emergência das diferentes teorias psicológicas. E, por fim, a hegemonia de um Empirismo ateuórico na concepção dominante de pesquisa em Psicologia (González Rey, 2012).

Essas questões levaram a Psicologia para longe de aproximar-se da compreensão subjetiva dos processos psíquicos. González Rey entendia esses processos psíquicos como entidades dentro de uma visão, que era reducionista, determinista, quantitativa e mecanicista. Por essa razão, a psique era compreendida apenas como uma representação dominante dos fenômenos mecânicos nas ciências naturais (González Rey, 2003).

Nessa conjuntura de ciência empírica, o mau uso das teorias e a formação de grandes sistemas psicológicos constituídos em escolas, fez com que a Psicologia não acompanhasse, na formação desses sistemas psicológicos, a construção de alternativas epistemológicas frente a essas novas construções teóricas. Por essa razão, ela “se desenvolveu em grande parte mediante ontologias importadas de outras ciências que levaram a entender o fenômeno psíquico como energia, reflexo, linguagem, comportamento ou sistema cibernético” (González Rey, 2013, p. 27). No entanto, nesses intentos não se definia a especificidade ontológica da *psyché*; a *psyché* era sempre apresentada por atributos já desenvolvidos em outras áreas do saber.

Para desenvolver um modelo de pesquisa da Subjetividade na perspectiva de uma Epistemologia Qualitativa, o referido autor destaca Husserl, que trazia uma crítica à explicação causal dos modelos deterministas, abrindo a possibilidade de produzir um tipo de conhecimento diferente do que era produzido pela ciência mecanicista. Husserl, citado por González Rey (2013), trazia a importância de se compreender os sentidos e não as causas, e esses sentidos não apareceriam na condição objetiva diante da qual o comportamento se faz explícito.

Assim, a Psicologia baseada no modelo das ciências naturais não seria capaz de produzir um conhecimento sobre os fenômenos psíquicos apenas pela observação ou experimentação mecanicista, mas pela compreensão dos sentidos, e esses não se explicitariam pela forma de produzir conhecimento vigente naquele momento. Ricoeur (2009), como citado por González Rey (2013), afirma nesse

sentido que: “a compreensão vai para a unidade de um objeto cultural; ela significa que não sou dirigido pelas linhas que vejo ao ler, ‘vivo, por compreensão, no sentido’” (p. 29).

González Rey (2003) busca desenvolver a questão da subjetividade como uma unidade teórica-epistemológica-metodológica, não tendo relação com a forma pela qual esse conceito surgiu em algumas correntes filosóficas da modernidade. Essa compreensão de subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. O autor define também as configurações subjetivas, visando produzir inteligibilidade sobre como os vários sentidos subjetivos se integram como unidade simbólico-emocional que prevalece quando se vive uma experiência concreta, podendo transcender essa experiência, configurando-se na própria organização subjetiva mais geral da pessoa.

Os sentidos subjetivos seriam, então, geradores das configurações subjetivas, mas também uma expressão dessas configurações subjetivas que se organizam no percurso das atividades e relações humanas. Nas experiências, os sentidos subjetivos seriam, então, essa unidade simbólico-emocional que integra as configurações subjetivas. Os sentidos subjetivos não são unidades fixas que caracterizam a pessoa, mas “essas configurações devem ser compreendidas pela interpretação das formas diversas de expressão da pessoa que configuram o tecido subjetivo das experiências vividas” (González Rey, 2013, p. 29).

Já a subjetividade humana, o autor define como “uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria”. Nesse sentido, a subjetividade não representa um suprassistema acima das ações humanas e dos contextos em que essas ações acontecem, não sendo, assim, um sistema fechado, mas um sistema configuracional que se organiza e reorganiza por configurações subjetivas diversas, em vários momentos e contextos da experiência do homem. Dessa forma, os conceitos desenvolvidos pelo autor para “gerar a visibilidade dos processos e formas da organização da subjetividade são: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual” (Martínez & González Rey, 2017, p. 62).

González Rey, em sua proposta teórica, compreende que a subjetividade se integra em dois níveis diferentes, mas que estão estreitamente inter-relacionados em suas configurações subjetivas: a subjetividade social e a subjetividade individual. Esses dois níveis se relacionam intrinsecamente organizados um no outro, não como se fossem externos entre si ou separados. Não existe, aqui, uma externalidade, em que os dois se encontrariam em dado momento, pois eles são intrínsecos na especificidade de sua produção singular de sentido subjetivo.

Outro conceito muito importante na teoria da Subjetividade de González Rey é a categoria de sujeito. Esse conceito foi introduzido nos trabalhos desse autor em 1989, com o intuito de separar os seus estudos da forma tradicional que a Psicologia soviética distinguia as categorias de sujeito e personalidade. Foi nesse momento que o autor articulou a teoria da personalidade com a ação,

considerando que o indivíduo como sujeito da experiência está sempre envolvido em suas ações que, ao mesmo tempo, são produções subjetivas.

González Rey, na categoria de sujeito, distingue-o do agente. O autor afirma que o agente e o sujeito não são a-históricos, nem estáticos e não estão substanciados numa condição subjetiva original, ou seja, o sujeito e o agente estão situados em um tempo histórico e estão sempre em movimento. No entanto, essas duas categorias se diferem, sendo agente:

O indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual das experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação (González Rey, 2017, p. 72).

Por fim, a proposta da subjetividade entendida por González Rey é compreendida como um sistema complexo que nos permite a superação da taxonomia extensiva de funções, processos e formas de comportamento que têm definido a história dos posicionamentos teóricos dominantes da Psicologia.

Assim, a compreensão de subjetividade desenvolvida pelo autor ajuda a romper com a visão de uma Psicologia como uma ciência de técnicas ou classificações que identifica e classifica as pessoas por meio de métodos instrumentalizados, embasados em conceitos universais e generalizados. E possibilita, dessa forma, que a Psicologia compreenda o homem como um sistema complexo.

### *A dimensão subjetiva da função social da escola*

O homem aprende desde o início de sua história, até mesmo como forma de sobrevivência. Com o passar dos tempos, o ato de aprender começou a ser sistematizado e a ter um lugar específico que se tornou uma organização básica das sociedades: a escola.

A escola e o colégio na Idade Média, segundo Ariès (1978), eram reservados a um pequeno número de clérigos e não havia, nesses colégios, a diferenciação de idade. Em seu início, os colégios funcionavam como asilos para estudantes pobres e eram fundados por doadores, mas não se ensinava nesses colégios. Porém, no século XV, essas escolas, pequenas comunidades democráticas, se tornaram institutos de ensino onde a população passou a ser submetida a uma hierarquia autoritária e, assim, o ensino foi iniciado. Com isso, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios ou escolas, e esse modelo inicial serviria como base para as instituições escolares do século XV ao XVII, que eram os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos.

A escola foi crescendo de um modo formal, bem como o entendimento de que ter acesso ao conhecimento “também criava acesso a bens materiais e fazia a ascensão social” (Tacca & González Rey, 2008, p. 140). Assim, a escola foi se instituindo na sociedade como um lugar que gerava privilégios, já que ter conhecimento poderia significar ter diferentes oportunidades sociais.

Desse modo, com o caminhar da sociedade e o movimento dos sistemas sociais, entendeu-se que a escola, agora, era um espaço que poderia gerar oportunidades diferentes para membros da sociedade de classes mais baixas, criando, principalmente, oportunidade de ascensão de classe social, pois o conhecimento gera compreensões sobre a própria pessoa e a sociedade em que ela vive. Conhecer é poder mudar sua própria situação de vida. Dessa forma, a escola começou a ser formalizada, burocratizada e, com isso, seu acesso foi sendo restringido.

No entanto, na crítica a essa perspectiva enviesada e no entendimento de que os privilégios precisariam ser democratizados, começam os movimentos para a sua popularização, mas ainda como um bem a ser conquistado, um direito a ser obtido. Assim, através dos tempos, a escola ganha espaço, prestígio, se fortalece, mas também assume uma incumbência desafiadora, pois deverá concretizar o ideal de democratização do conhecimento. Essa incumbência assumida implicou uma armadilha (Tacca & González Rey, 2008, p. 140).

O ideal de democratização do conhecimento assumido pela escola se transformou em uma armadilha, já que a escola deveria ser cada vez mais para muitos ou cada vez mais para todos, no entanto, de certo modo pelas escolhas que fez, a escola que deveria ser para todos passou a ser para poucos ou para um grupo específico, com um objetivo específico. Isso porque se começou a defini-la como um formato único que deveria se ajustar a todos, sem distinção, sem considerar a singularidade dos seus estudantes, fazendo com que a escola se tornasse uma instituição que tenta enquadrar todos os alunos a uma forma igual, desconsiderando seus vários modos de aprender e se relacionar entre si e com a própria aprendizagem.

A função social da escola, nesse sentido, seria de ensinar e educar independentemente de quem seja a pessoa que a frequente. Isso pressupõe que, como é função da escola ensinar e educar, se torna obrigação do estudante, independente de qualquer coisa, aprender. Não considerando, assim, o contexto, a situação social, a subjetividade ou qualquer esfera da vida do estudante.

Nesse contexto, em que todos devem aprender tudo indistintamente, a produção subjetiva, que é singular no estudante, acaba sendo excluída ou desconsiderada no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Afora isso, o estudante produz sentidos subjetivos que se fundem em configuração subjetivas das relações e experiências que tem na escola o tempo todo. Por vezes essa universalização da aprendizagem pode se caracterizar como um problema, pois o estudante, em termos práticos, que não se sai bem em uma avaliação que é, geralmente, uma prova igual para todos,

por não ter memorizado certos conteúdos, pode ser considerado um estudante com dificuldade de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem escolar de um estudante é comumente vista como algo que exclusivamente de sua própria culpa, já que o conteúdo foi passado e se o estudante não teve um bom rendimento em uma avaliação, então ele tem dificuldade de aprender. A dificuldade de aprendizagem escolar não significa necessariamente a impossibilidade de um estudante aprender e sim que esse estudante tem “dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola” (Rossato, 2009, p. 98). Ainda segundo a autora, as dificuldades de aprendizagem escolar não podem ser compreendidas “de forma universal e dentro de padrões pré-estabelecidos, uma vez que abrangem um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito” (Rossato, 2009, p. 98).

Considerando a singularidade e complexidade de cada ser humano, nenhum estudante partilha da mesma realidade nos âmbitos de suas vidas. Estudantes adultos em situação de vulnerabilidade social, com histórico de situação de rua, tem uma realidade social que precisa ser compreendida dentro da escola.

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais que vai da pobreza e da exclusão social a falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura (p. 3).

Esses estudantes também sofrem os efeitos negativos da padronização da aprendizagem escolar, tanto na questão das dificuldades de aprendizagem quanto no não acesso à aprendizagem escolar. Desse modo, a democratização do conhecimento que a escola tentou realizar, resultou, muitas vezes, na exclusão sofrida por estudantes adultos com histórico de situação de rua.

A ideia de que a escola precisava democratizar o saber acabou por fazer com que ela necessitasse ser eficaz no seu fazer, na sua função de ensinar e educar. Um dos modos de gerar a eficácia da escola se deu pela fragmentação do conhecimento como modelo formal de aprendizagem.

Assim, de acordo com Tacca e González Rey (2008), se assumiu “as disciplinas ou matérias escolares como espaço de organização do conhecimento produzido socialmente” (p. 140). Dessa forma, as disciplinas escolares “compõem a rede de conhecimentos a serem transmitidos na escola, que caracteriza o conhecimento escolar e que encaminha para a ideia de uma correspondente aprendizagem escolar” (Tacca & González Rey, 2008, p. 140). Essa compreensão dá uma noção do conhecimento como algo fragmentado, e de um mundo que deve ser compreendido por partes, fazendo parecer que nenhuma das partes tem relação com a outra. Isso faz com que a escola tenha uma função, então, de apenas reprodutora de conhecimentos fragmentados.

Nesse modelo fragmentado, quando os estudantes vão para escola eles acabam por usar apenas as funções cognitivas e intelectuais, em um processo de assimilação, memorização e reprodução. Entre todas as suas funções, utilizam especialmente a memória, com foco em duas habilidades, a de atenção e a de concentração, fazendo, assim, com que a aprendizagem não tenha uma função de reflexão e de produção (González Rey, 2006), o que poderia potencializar processos e formações subjetivas favorecedores da aprendizagem escolar.

No entanto, “o sujeito não se fragmenta, mas comporta-se como se se constituísse em um sistema, mas isso fica submerso, despercebido e desvalorizado, e, assim, não é acompanhado e incentivado pelos professores” (Tacca & González Rey, 2008, p. 141), justamente pela ideia de que todo estudante precisa aprender as mesmas coisas do mesmo modo, fazendo com que ele utilize apenas funções e habilidades que são mais mecânicas, não considerando nada mais nesse processo.

Tacca e González Rey (2008) formulam então, o que eles identificam como cinco equívocos da escola, que são:

1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo. Será sobre esses aspectos, principalmente o último, que incidirão as argumentações que teceremos neste artigo, tendo em vista situar e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem na escola (p. 141).

Todos esses equívocos impedem que a escola seja um lugar onde a aprendizagem deve ser compreendida como uma produção subjetiva do estudante. É muito importante atribuir essa função social à escola, pois, entendemos que ela deve ser compreendida como um espaço onde a aprendizagem é marcada pela subjetividade e entendida como uma produção de sentido do estudante.

Nesse sentido, a psique humana precisa ser entendida como um sistema complexo e a subjetividade, então, seria um macroconceito que orienta a psique. Morin (1999) diz que “pensar por macroconceitos é pensar organizacionalmente”, é “conceituar de maneira complexa”, ou seja, é macroconceituar, o que seria “associar de maneira dinâmica num novo espaço – espaço do macroconceito – conceitos atômicos ou simples”. Macroconceituar, ainda para esse autor, é “fazer emergir formas globais, não totalidades fechadas” (Morin, 1999, p. 92). Ainda sobre macroconceito, González Rey (2001) afirma que:

O macroconceito representa realidades que aparecem de múltiplas formas, que em suas próprias dinâmicas modificam sua autorganização, o que conduz de forma permanente a uma tensão entre os processos gerados pelo sistema e suas formas de autorganização, as quais

estão comprometidas de forma permanente com todos os processos do sistema (González Rey, 2001, p. 1).

Assim, a subjetividade como macroconceito que orienta a psique humana coloca essa psique em um nível cultural-histórico, em que as “funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos” (González Rey, 2001, p. 1). Logo, a subjetividade permite que se compreenda o indivíduo e a sociedade não como duas entidades separadas, mas sim como uma unidade indivisível que se relaciona. A subjetividade individual e social são, ao mesmo tempo, constituintes e constituídas na relação que estabelecem como unidade indivisível.

Nesse sentido, há uma compreensão do individual onde a condição e o momento atual da ação mobilizam a produção de sentidos subjetivos que vêm de áreas diferentes de sua experiência social, que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual. Assim, o indivíduo produz sentidos subjetivos com elementos dos vários momentos de sua vivência na sociedade, e esses novos sentidos subjetivos também constituem a expressão atual desse indivíduo. Nessa conjuntura, então, o sujeito que aprende “expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender, então, nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa” (González Rey, 2001, p. 1).

Essa compreensão tem um forte impacto na escola e na educação, dado que isso acarretaria em mudanças teóricas, metodológicas e das práticas educativas na escola. Nesse contexto, então, a sala de aula não é só um lugar onde acontece o processo de ensino-aprendizagem, que é feito apenas ali naquele momento. Essa sala de aula é constituída por todas as atividades que nela se desenvolvem, dentro e fora dela, como elementos de sentido e significação que vêm de outras zonas de experiência social de todos os indivíduos que compõe essa sala de aula, tanto estudantes como professores. O sentido é produzido sempre dentro das práticas culturais, por esse motivo, na sala de aula se formam novos sentidos e significados, que não podem ser separados das histórias das pessoas envolvidas no seu meio social fora da escola. Assim, a escola tem uma relação inseparável com a sociedade como um todo e com as pessoas que dela fazem parte com suas histórias e singularidades.

Nesse cenário, a função social da escola deixaria de ser a de apenas ensinar e educar de modo único, como se todos aprendessem as mesmas coisas das mesmas maneiras e esse aprendizado se desse ainda em forma de disciplinas fragmentadas, dando a visão de um mundo fragmentado que não interage. Reconhecemos que a função social da escola é de entender que a aprendizagem é uma produção da subjetividade de um indivíduo, que produz sentido em todos os âmbitos da sociedade, compreendendo, assim, o momento da aprendizagem como um momento complexo que produz e é produtor de sentidos e significados para todos os sujeitos presentes, tanto estudantes como professores. Ao mesmo tempo em que estudantes se tornam estudantes, professores também se tornam professores, produzindo e sendo produtores de sentidos e significados nessa relação.

O estudante não é só estudante dentro da sala de aula, pois os sentidos subjetivos produzidos em outras áreas sociais vivenciadas por ele se expressam no momento em que está dentro da sala de aula. Por isso, o entendimento da psicologia e da educação por parte do professor é importante. “O estudante na escola não expressa só sua condição escolar, mas sua condição social em geral, de aí a importância da ponte entre a psicologia social e educativa” (González Rey, 2001, p.2). Ser professor com a perspectiva da teoria da subjetividade pressupõe o entendimento de que, justamente pelo fato de os estudantes produzirem sentidos em todas as áreas sociais em que vivem, e isso se expressar na sala de aula, nenhum dos estudantes vai aprender todas as coisas que o professor precisa ensinar da mesma maneira, pois, sendo a aprendizagem uma produção da subjetividade, cada estudante a desenvolve de uma forma única e singular.

A compreensão do lugar da subjetividade na educação possibilita a superação de muitas dicotomias que têm se situado como compreensão na história da educação, como o social e o individual, o afetivo e o cognitivo e outras, e isso acaba por trazer diversas consequências para o que se representa como dominante na educação até hoje.

Essa noção de sentido é ampliada, em González Rey, com o conceito de sentido subjetivo, para “gerar a visibilidade dos processos e formas de organização da subjetividade” (Martínez & González Rey, 2017). Para o autor, sentido subjetivo é então:

O resultado da configuração subjetiva que se organiza em torno da experiência vivida; ele é o resultado de uma configuração subjetiva que se organiza no curso da própria experiência e da qual participam ativamente, em forma de sentidos subjetivos diversos, as diferentes configurações da personalidade envolvidas nesse processo (González Rey, 2012).

Nesse sentido, “configurações subjetivas da experiência é um processo inconsciente para a pessoa, mesmo que seus posicionamentos, decisões e reflexões conscientes, no curso da experiência, sejam processos geradores de sentidos subjetivos no desenvolvimento da própria configuração subjetiva” (González Rey, 2012, p. 28).

As configurações subjetivas, além de serem “a própria experiência como subjetivamente vivida”, são também “unidades psicológicas através das quais se organiza a personalidade como sistema singular da subjetividade individual”. Enquanto as configurações subjetivas da personalidade “expressam a nossa biografia na dinâmica dos sentidos subjetivos que nelas se organizam”, mas essas configurações subjetivas não representam a soma dos fatos que vivemos, ou seja, nossas experiências, mas é a organização subjetiva das experiências que se tornam atuais em cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades, relações e projetos que formam o presente (González Rey, 2012, p. 28). Por conseguinte, a subjetividade, de acordo com o autor:

É uma produção do sujeito que tem como matéria prima sua vida social e a cultural, porém não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma com que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa (González Rey, 2012, p. 34).

O desenvolvimento psíquico para González Rey (2012), “está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida” (p. 34). Portanto, entende-se que as configurações subjetivas de um estudante são “uma verdadeira ‘rede’ de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos na atividade atual desse estudante, processos esses essenciais para a motivação do estudante na aprendizagem” (González Rey, 2012, p. 35). A escola é, essencialmente, um espaço onde se produz sentidos subjetivos e onde também se expressam, pelas configurações subjetivas, sentidos subjetivos produzidos em outras áreas de vivência do estudante. Assim também como a escola pode gerar configurações subjetivas que vão se expressar em outras áreas da vida do estudante, fora da escola.

Pela compreensão da subjetividade como sistema complexo que orienta o entendimento da psique humana, como um macroconceito, o estudante adulto com histórico de situação de rua mobilizará a produção de sentidos subjetivos, nessa situação. Estes, por sua vez, vão se configurar subjetivamente de modo que dentro de sala de aula, de alguma maneira, sua situação de estudante adulto com histórico de situação de rua vai permear a produção subjetiva do aprender.

Muitas vezes um estudante adulto com histórico de situação de rua que precisa trabalhar para sobreviver, e estudar ao mesmo tempo, pode ter um rendimento escolar menor do que um estudante que não está na mesma situação. Como já exposto, a dificuldade de aprendizagem escolar deve ser compreendida a partir de vários fatores da vida do estudante e, não, como a falta de motivação do estudante para aprender. A motivação para a aprendizagem é movida por um processo no qual as configurações subjetivas são uma trama de sentidos subjetivos, assim, não é possível atribuir um baixo rendimento, por exemplo, apenas pela falta de querer do estudante.

O estudante, como um sujeito que aprende, precisa ser compreendido como um sistema complexo que está sempre em movimento, produzindo sentidos subjetivos que se caracterizam em configurações subjetivas dentro e fora dessa escola, nos outros âmbitos de sua vida social e, no momento da aprendizagem. Os sentidos subjetivos que ele produziu na sua experiência, em outros âmbitos de sua vida, se configuram subjetivamente e se expressam no momento da aprendizagem em sala de aula.

A ideia do sujeito que aprende que pretende trazer ao cenário da sala de aula todos os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas que se organizam no complexo contexto da vida escolar e que podem estar associados a eventos e relações muito diferentes da escola, como a posição do jovem dentro do grupo dos outros

jovens, suas relações com o professor, o que as diferentes disciplinas começam a representar para ele, etc. Na configuração subjetiva de todos esses processos da vida escolar, participam, sentidos e configurações subjetivas associadas a outras esferas da vida que, por sua vez, integram-se em forma de sentidos subjetivos, no curso das diferentes experiências vividas na sala de aula (González Rey, 2012, p.35).

A categoria de sujeito que aprende, é uma categoria criada por González Rey (2012) em um esforço do autor “em diferenciar um tipo de aprendizagem produtor de um sentido subjetivo que se torna momento importante do desenvolvimento pessoal” (p. 36). Acrescenta-se ainda que, “essa ideia do sujeito que aprende é coerente com a proposta das configurações subjetivas como sistema em que se desenvolvem as operações e funções que garantem um aprender orientado ao uso de novas operações na experiência pessoal” (p. 36).

Portanto, entender a escola como um lugar que tem a função social apenas de ensinar e educar a todos indistintamente, fragmentando o conhecimento em disciplinas a serem estudadas pelos estudantes, principalmente de modo que somente funções como a memória sejam levadas em conta, é totalmente descabido. Em contrapartida disso, a escola tem a função social de compreender o estudante como um sujeito que aprende em toda sua complexidade, considerando todos os âmbitos das experiências de sua vida, o colocando, assim, como sujeito no processo de ensino.

## **Problematização**

A escola tem se constituído de modo a gerar estudantes que são, muitas vezes, excluídos da própria instituição. Isso pelas dificuldades que tem em reconhecer a singularidade dos indivíduos no processo de aprendizagem, negando, assim, a emergência da condição do sujeito que aprende.

Não reconhecer a produção subjetiva singular do estudante no processo de aprendizagem, universalizando o modo de aprender, causa problemas como as dificuldades de aprendizagem escolar. Rossato (2009) acredita que frequentar a escola e estar à margem da aprendizagem, estar à margem dos sistemas de conceitos científicos que são generalizados na cultura e na sociedade em que vivemos, é uma forma de exclusão que pode produzir desdobramentos que também colocam o estudante à margem da sociedade.

Os estudantes adultos com histórico de situação de rua são um dos grupos que se encontram excluídos e à margem da sociedade em que vivem. Essa pesquisa se dá por meio de um olhar singular a esses estudantes, reconhecendo que são atores de uma produção subjetiva expressa em sua condição de aprendente escolar. Compreender essa produção subjetiva pode abrir novos campos de inteligibilidade no enfrentamento da negação do estudante como sujeito na aprendizagem escolar e isso é extensivo a outras áreas da vida.

## **Objetivos**

### **Objetivo geral**

Compreender como a condição de aprendente escolar está constituída subjetivamente em estudantes adultos com histórico de situação de rua.

### **Objetivos específicos**

Caracterizar as condições de pessoa com histórico de situação de rua do estudante, com ênfase nas relações que estabelece com a escola;

Identificar processos e formações subjetivas que evidenciem sua autoimagem como sujeito que aprende;

Identificar processos e formações subjetivas que evidenciem a expressão do estudante como sujeito/agente na aprendizagem escolar.

## Epistemologia e metodologia da pesquisa

### A Epistemologia Qualitativa

A Psicologia se desenvolveu, em boa parte, baseada no modelo das ciências naturais. Por esse motivo, seu principal objeto - os processos psicológicos - foi pouco considerado quando o que dominava o mundo da ciência era o positivismo. Influenciada por esse modo de fazer ciência, a Psicologia pouco se ocupou em resolver suas questões epistemológicas, gerando um distanciamento de reflexões que permitissem conceber teoria-epistemologia-metodologia como uma unidade na produção do conhecimento. González Rey (2005) afirma que “o positivismo que tomou vida nas ciências sociais e que até hoje continua dominando o imaginário da pesquisa científica nessa área ignorou tudo o que significa produção teórica, ideias modelos e reflexões” (p. 1).

Desse modo, o autor propõe a Epistemologia Qualitativa “com o objetivo de acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da Psicologia” (González Rey, 2005, p. 4), já que as referências epistemológicas, que surgiram como uma alternativa ao modelo positivista, acabaram por se limitar a um nível de princípios que eram muito gerais e não se articulavam com as necessidades dos diferentes momentos concretos da pesquisa. Para o autor, esses momentos precisavam de uma fundamentação para se legitimar diante dos critérios dominantes do positivismo. O desenvolvimento da Epistemologia Qualitativa se fez necessário para González Rey, porque era preciso a elaboração de um modelo epistemológico que fosse ao encontro da complexidade teórica com que havia definido a subjetividade na perspectiva histórico-cultural (González Rey, 1997).

A ausência de reflexão epistemológica, por anos, “marcou o desenvolvimento das ciências antropológicas no afã de cientificidade e de independência da filosofia” (González Rey, 2005, p. 4). Junto a isso, a procura por opções epistemológicas terminava por guiar-se, de modo paradoxal, por posições que já tinham sido desenvolvidas na própria filosofia.

González Rey (2005) parte da Epistemologia Qualitativa tentando “desenvolver uma reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa” (p. 5). Assim, produz um posicionamento frente às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento e tentar, assim, evitar ficar transitando por novas opções e utilizando fundamentos que já foram estabelecidos por representações epistemológicas anteriores, que não respondem aos novos desafios.

A Epistemologia Qualitativa aparece intrinsecamente ligada à Teoria da Subjetividade para González Rey, pois com os avanços na compreensão e elaboração dessa teoria e de seus conceitos, surgiram exigências metodológicas que levaram o autor a uma compreensão diferente do conhecimento e de seus processos de produção (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

A Epistemologia Qualitativa tem sido apresentada com base em três pressupostos orientadores, a saber: o primeiro refere-se ao “resgate do sujeito como uma categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento” (p. 28). No entanto, o singular na Epistemologia Qualitativa “não representa unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (p. 29). O singular, na Epistemologia Qualitativa se refere à qualidade da informação dada por um participante da pesquisa, a qual se expressa por vários meios, sejam eles formais ou não, e que são significativos para a construção do conhecimento (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

O segundo princípio em que se baseia a Epistemologia Qualitativa é a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade, devido à subjetividade não aparecer de forma direta em nenhuma das expressões humanas. Para investigar a subjetividade são necessários modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de se articular com vários sistemas de significados diferentes. Esses sistemas teóricos são gerados indiretamente e podem se encaixar na capacidade explicativa do modelo teórico que está em desenvolvimento no curso da pesquisa (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

A pesquisa é um processo teórico construtivo-interpretativo, que avança no decorrer de construções hipotéticas que, por sua vez, vão ganhando consistência com base nos indicadores produzidos no processo de análise das informações. Desse modo, “os significados que o pesquisador elabora sobre, eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado pelos participantes da pesquisa” (p. 30) vão sendo tecidos no curso do processo construtivo-interpretativo do pesquisador.

Ainda sobre os princípios que norteiam a Epistemologia Qualitativa, o terceiro seria a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica. Esse princípio é de suma importância porque “rompe definitivamente com a ideia de neutralidade do pesquisador e, simultaneamente, é inerente a definição da pesquisa como processo teórico” (p. 31). A comunicação na pesquisa passa a ser relevante à medida que vão sendo desenvolvidos múltiplos processos relacionais entre pesquisador e pesquisado. O próprio pesquisador, no momento da pesquisa, assim como seu participante, é sujeito e agente da pesquisa, fazendo com que não seja de modo algum neutro, mas sim participante na produção de conhecimento.

### **Metodologia construtivo-interpretativa**

A construção da informação em uma pesquisa construtivo-interpretativa acontece durante todo o seu desenvolvimento. Isso ocorre porque as informações vão se tornando significativas, tendo em vista à formulação e reformulação do problema da pesquisa. A subjetividade não aparece de modo direto nas respostas dos participantes, mas pelos indicadores que vão sendo construídos pelo

pesquisador, sendo as expressões dos participantes, em seus vários momentos e contextos em que a pesquisa ocorre, a base desses indicadores (González Rey & Mitjanz Matínez, 2017).

O processo da pesquisa construtivo-interpretativa representa um caminho hipotético, no qual o pesquisador vai gerando distintas hipóteses, em ocasiões contraditórias entre si, no decorrer das quais emergem os significados que se desdobram em novos significados e ideias do pesquisador que, em sua articulação, definem o modelo teórico da pesquisa (González Rey & Mitjanz Matínez, 2017, p. 110).

Os indicadores, para González Rey & Mitjanz Matínez (2017), são construções do pesquisador e se baseiam em vários aspectos qualitativos da expressão do participante. Assim, os indicadores seriam uma espécie de levantamento qualitativo feito pelo pesquisador, considerando as informações geradas pelos vários meios, durante toda a pesquisa.

Na pesquisa construtivo-interpretativa, a linguagem e o discurso não funcionam como sistemas que se organizam fora dos indivíduos, da fala e das relações. Desse modo:

A linguagem é trabalhada pela sua qualidade, forma de organização do relato, experiências associadas com os que aparecem como protagonistas, cronologia de aparição dos eventos etc., os quais são atributos que identificam o sujeito ou agente da fala e que estão além da intenção da fala ou da escrita, mas que aparecem na organização não consciente destas na qualidade do processo de construção em que essas expressões faladas, escritas ou simplesmente sentidas se manifestam (González Rey & Mitjanz Matínez, 2017, p. 110).

Assim, busca-se com a análise desses casos, compreender como a condição de aprendente escolar está constituída subjetivamente em estudantes adultos com histórico de situação de rua, intentando compreender como a situação de vulnerabilidade do estudante que vive ou viveu essa experiência está constituída para ele. Busca-se também identificar processos e formações subjetivas que possibilitem evidenciar a autoimagem desse estudante como um aprendente escolar, além de evidenciar a expressão desse estudante como um sujeito no espaço social da escola.

### **Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal que atende, especificamente, estudantes em situação de rua ou estudantes com histórico de rua. Essa escola foi formalizada como instituição escolar pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), no ano de 1995. No entanto, anteriormente atendia crianças e adolescentes em situação de rua, quando

ainda funcionava embaixo de uma lona de circo, com eventos promovidos por outras secretarias, como a Secretaria da Cultura e a própria Secretaria de Educação do Distrito Federal.

As crianças e adolescentes que participavam dos eventos promovidos pela escola em seu início, desenvolviam habilidades para as apresentações no circo. Entretanto percebeu-se a necessidade, também, de que essas crianças e adolescentes fossem alfabetizados para participar das apresentações, até mesmo na elaboração das falas dos personagens que criavam e apresentavam.

Quando a escola se tornou oficialmente uma instituição escolar, ainda existiam oficinas de artes referentes à atividade circense, porém, com o passar dos anos essas atividades acabaram, ficando, assim, apenas a escola que atende estudantes em situação de rua.

Por atender estudantes em situação de rua, a escola necessita de vários recursos, além dos que uma escola regular precisa, como: sabonete, escova de dente, shampoo, entre outros materiais de higiene pessoal. Quando os estudantes chegam à escola, eles tomam banho e fazem sua higiene pessoal, se alimentam e entram nas salas para participar das aulas.

Além da higiene pessoal, a escola também fornece refeições. A escola além de receber os recursos para alimentação da SEE/DF, também tem parceria com o programa social Mesa Brasil. Todavia, a refeição que a escola recebe da SEE/DF equivale à alimentação de crianças e adolescentes, e a escola hoje atende mais a jovens e adultos. Segundo as leis que protegem as crianças e adolescentes no Brasil, nenhuma criança pode morar na rua, assim, os adolescentes que a escola recebe moram em abrigos e lá eles têm suas refeições também.

O processo de matrícula de novos estudantes é feito de modo diferente das outras escolas públicas. Por meio de uma conversa com a coordenadora, o candidato a estudante fica sabendo como funciona a escola. Muitas vezes os estudantes já chegam tendo terminado o ensino fundamental e procuram na escola o ensino médio, que não é oferecido. A escola conta também com programas de voluntariado para auxiliar no seu funcionamento.

A estrutura da escola é adequada para atender aos seus estudantes. Suas salas de aula são divididas não por anos escolares, mas por disciplinas. Dessa forma, o professor de cada disciplina tem sua sala e precisa cuidar dela, ficando inclusive com a chave e sendo responsável por abrir e fechá-la no início das aulas, nos intervalos e no final das aulas. A instituição conta também com uma sala com uma televisão, aonde os estudantes vão para ter atividades relacionadas a vídeos, e também há: a sala da secretaria, uma sala em que a coordenadora pedagógica fica, uma sala de informática, uma sala de leitura, a sala dos professores e uma sala onde os estudantes novos fazem suas entrevistas para serem matriculados na escola. A escola conta ainda com uma mesa de pingue-pongue para recreação dos estudantes e murais onde os trabalhos referentes a cada tema desenvolvido por eles ficam expostos; alguns individuais e outros feitos por toda a escola. O sistema de presença na escola também é diferente, cada estudante fica com sua ficha de presença durante todo o dia de aula e, a cada término de uma aula, o professor assina atestando que o estudante compareceu àquela aula.

Em suma, a escola funciona pela manhã atendendo adolescentes que vivem em abrigos e pela tarde atendendo jovens e adultos que vivem em situação de rua ou tem histórico de situação de rua. Cada professor tem a chave de sua sala, e os estudantes vão mudando de sala de acordo com os horários de suas aulas durante o dia. A escola não funciona no horário noturno e nem aos fins de semana, exceto quando tem alguma atividade ou reposição de aula. No momento de entrada dos estudantes na escola, os que precisam podem tomar banho no anexo existente, lá se alimentam, recebem uma blusa (que é o uniforme da escola) que precisam devolver ao final das aulas e vão para suas salas. A escola dispõe de uma sala de secretaria, uma de coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma área onde os estudantes podem passar seus intervalos com alguns jogos coletivos, os banheiros e ainda uma sala de informática. A presença dos estudantes é contada com uma folha de presença que fica na responsabilidade do estudante durante todo o seu dia de aula e em cada sala eles precisam pedir para o professor assinar para, ao fim do dia, deixarem essa folha na escola.

### **Construção do cenário social da pesquisa**

O cenário social da pesquisa não diz respeito ao local físico onde a pesquisa ocorre, mas segundo Rossato (2009, p. 122) “é um espaço virtual de relações com os sujeitos que integram esse lugar”. Essas relações foram se constituindo desde os primeiros movimentos da pesquisadora na escola, com a diretora e a coordenadora, que orientaram quanto ao funcionamento da escola e da rotina dos estudantes e, depois, de modo especial, com a professora de artes da escola.

A relação com a professora de artes foi importante no decorrer de toda a pesquisa, pois, conversando com ela e explicando sobre o tema, ela orientou sobre os estudantes que poderiam ser possíveis participantes. A relação estabelecida com os professores nos intervalos das aulas contribuiu para a compreensão de alguns fenômenos descritos - mais especificamente nos casos analisados. A possibilidade de participar dos intervalos na sala dos professores permitiu a construção de alguns parâmetros relacionados à como estava constituída a subjetividade social da escola.

Nessa relação foi importante o tratamento recebido, não como alguém de fora, mas sim como alguém que fazia parte da categoria de professores. Muitos assuntos relacionados à pesquisa surgiam também nesses intervalos. Rossato (2009) afirma ainda, que “a constituição desse cenário é uma etapa da qual vão depender todas as etapas subsequentes” (p. 123). González Rey & Mitjans Martínez (2017) pontuam a importância dessa relação dialógica e afirmam que ela vai tomando forma nas várias conversações que se organizam no curso da pesquisa, favorecendo não só a emergência da subjetividade dos participantes, mas também a emergência da subjetividade do pesquisador, que é essencial para a produção da pesquisa. Assim, a constituição do cenário social da pesquisa deu-se numa relação dialógica com os estudantes, de modo que eles vissem a pesquisadora como uma estudante, facilitando a relação estabelecida com eles.

Essa relação dialógica na construção do cenário social da pesquisa foi sendo estabelecida à medida que ocorria a participação da pesquisadora em todas as atividades que os estudantes faziam, junto a eles: se pintavam, a professora dava algo para a pesquisadora pintar também, se faziam atividades com colagem, ela também fazia, participando, assim, do cotidiano das aulas junto com os estudantes. Dessa forma, entre uma atividade e outra, a pesquisadora ia dialogando com os estudantes. Além disso, a professora sempre explicava o que eles estavam fazendo, e com que finalidade.

### **A definição dos participantes da pesquisa**

Esta pesquisa se constitui como uma pesquisa construtivo-interpretativa e, nessa perspectiva, “a legitimidade da produção do conhecimento nunca é um fato populacional, é sempre um processo teórico-metodológico” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 104). Desse modo, mesmo que esta pesquisa trabalhe “com indivíduos e grupos, ela não parte da ideia de que uma amostra significativa, do ponto de vista populacional, irá permitir generalizar qualquer tipo de resultado” (p. 105). Assim, o que importa, em termos práticos, não é a quantidade de indivíduos que vão participar da pesquisa, mas, sim, a qualidade das informações para o processo de construção do conhecimento do pesquisador.

Desse modo, uma vez que todos os estudantes da escola onde a pesquisa foi realizada encontravam-se em situação de rua ou com histórico de situação de rua, o processo de seleção contou com a ajuda da professora que os conhecia há mais tempo. Essa escolha foi orientada pela regularidade de frequência na escola e pela possibilidade de expressão oral sobre as pessoas com histórico de situação de rua dos estudantes.

Assim, foram selecionados três participantes: Everton, que é um estudante em situação de rua e tem 30 (trinta) anos; Vidgal, que é um estudante com histórico de situação de rua e tem 38 (trinta e oito) anos; Keyla, estudante que, assim como Vidgal, tem histórico de situação de rua e tem 35 (trinta e cinco) anos.

### Procedimentos de Pesquisa

<b>Procedimentos de Pesquisa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Ambiente de realização</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Observações Interativas</b>	Everton Keyla Vidgal	Sala de aula de artes	Três dias da semana durante os dois meses da pesquisa. Cada um dos três dias com um participante.	Diário de Campo
<b>Entrevista Semiestruturada</b>	Everton Keyla Vidgal	Sala de aula e no pátio anexo à escola	Em um encontro com cada participante, quando já estava com mais de um mês na escola.	Roteiro de Entrevista
<b>Linha do tempo: trajetória de vida e escola</b>	Keyla	Sala de aula	Em um encontro com a estudante, dias depois de analisar a entrevista semiestruturada da participante.	Anexo 4
<b>Complemento de Frase</b>	Everton Vidgal	Sala de aula e no pátio anexo à escola	Em dois encontros com cada participante, quando já estava com mais de um mês na escola.	Anexo 2
<b>Outros Momentos</b>	Everton Keyla Vidgal	Sala de aula e no pátio anexo à escola	Ao longo dos dois meses da pesquisa.	-

### **Os instrumentos da pesquisa**

O instrumento não pode ser entendido apenas como algo objetivo, com o intuito de produzir respostas diretas, mas, segundo González Rey (2005), o instrumento seria “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (p. 42). Ainda segundo o autor, o instrumento representa apenas um caminho que o pesquisador vai usar para provocar expressões do sujeito pesquisado. Esse instrumento também é apenas uma fonte de informação, e não a única. Os instrumentos não são, ainda, uma via de produção de resultado, mas uma via de produção de informação. A construção dos instrumentos também se apoia nas expressões simbólicas diferenciadas das pessoas, representando meios para envolvê-las emocionalmente.

### **Instrumentos apoiados em indutores escritos**

Os instrumentos escritos, de acordo com González Rey (2005), são aqueles que “representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes e inclusive no interior de um mesmo instrumento” (p. 51). Desse modo, os instrumentos escritos facilitam a possibilidade de expressão de processos e formações subjetivas.

### **O complemento de frase**

O complemento de frase, apresentado por González Rey (2005), é um instrumento que tem indutores curtos (frases ou palavras curtas), preenchidas pelo participante. O complemento de frase utilizado na pesquisa foi adaptado, uma vez que os participantes ainda não eram totalmente alfabetizados. Foram elaboradas quarenta frases referentes às emoções, à escola, à educação e que faziam referência à situação de vida dos participantes. A pesquisadora foi falando as frases e os participantes foram completando de forma oral.

### **Instrumentos apoiados em indutores não escritos**

Os instrumentos apoiados em indutores não escritos são momentos regidos por uma dinâmica conversacional, orientados pelo pressuposto dialógico-comunicacional expresso na Epistemologia Qualitativa. A conversação é um momento de tensionamento do participante, que é levado a fazer reflexões inéditas, favorecendo a expressão dos processos e formações subjetivas. “O objetivo desse

tipo de instrumento é semelhante ao de qualquer outro: facilitar a expressão de trechos de informação por meio de indutores que envolvam a produção de sentido” (González Rey, 2005, p. 66).

### **Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada foi realizada com o objetivo de induzir a expressão dos estudantes por meio de uma conversa, com alguns temas que foram pontuados anteriormente pela pesquisadora. Foi marcado um horário com cada participante, no qual a professora de artes da escola liberava-os para participar.

### **Observação interativa**

Com o objetivo de acompanhar as expressões dos estudantes nas diversas atividades que realizavam durante seus momentos na escola, eles foram observados em suas dinâmicas relacionais durante dois meses, por três vezes na semana. As observações eram registradas em diário de campo, tendo em vista os objetivos da pesquisa, com o olhar da teoria da subjetividade.

### **Linha do tempo: trajetória de vida e escola**

Esse instrumento foi pensado especificamente para uma das participantes, de acordo com a necessidade de melhor organizar e compreender sua trajetória na escola e na vida.

### **Outros momentos**

Houveram, ainda, outros momentos mais informais de conversas com a professora ou até mesmo com os participantes, enquanto eles faziam suas atividades em sala de aula. Sempre que possível, eles eram perguntados sobre suas vidas e experiências, assim como questionavam a pesquisadora sobre a universidade que frequentava.

### **Cuidados éticos**

Foram tomados cuidados éticos nessa pesquisa, como a autorização para a realização da pesquisa na escola e a autorização pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios, preservando, assim, a identidade dos participantes da pesquisa.

Houve, ainda, o compromisso da pesquisadora em retornar à escola com as construções da pesquisa. O TCLE foi lido e explicado, juntamente com a professora de artes, para cada um dos participantes, tendo em vista que os mesmos ainda não eram completamente alfabetizados.

### **Análise e discussão das informações**

A construção da informação em uma pesquisa construtivo-interpretativa acontece durante todo o seu desenvolvimento. Isso ocorre porque as informações vão se tornando significativas, tendo em vista a formulação e reformulação do problema da pesquisa. A subjetividade não aparece de modo direto nas respostas dos participantes, mas através de indicadores que vão sendo construídos pelo pesquisador, sendo as expressões dos participantes, em vários momentos e contextos em que a pesquisa ocorre, a base desses indicadores (González Rey, 2017).

O processo da pesquisa construtivo-interpretativa representa um caminho hipotético, no qual o pesquisador vai gerando distintas hipóteses, em ocasiões contraditórias entre si, no decorrer das quais emergem os significados que se desdobram em novos significados e ideias do pesquisador que, em sua articulação, definem o modelo teórico da pesquisa (González Rey, 2017, p. 110).

Para González Rey (2017), os indicadores que geram as hipóteses são construções do pesquisador e se baseiam em vários aspectos qualitativos da expressão do participante. Assim, os indicadores seriam uma espécie de levantamento qualitativo feito pelo pesquisador, considerando as informações geradas pelos vários meios, durante toda a pesquisa.

Na pesquisa construtivo-interpretativa, a linguagem e o discurso não funcionam como sistemas que se organizam fora dos indivíduos, da fala e das relações. Desse modo:

A linguagem é trabalhada pela sua qualidade, forma de organização do relato, experiências associadas com os que aparecem como protagonistas, cronologia de aparição dos eventos etc., os quais são atributos que identificam o sujeito ou agente da fala e que estão além da intenção da fala ou da escrita, mas que aparecem na organização não consciente destas na qualidade do processo de construção em que essas expressões faladas, escritas ou simplesmente sentidas se manifestam (González Rey, 2017, p. 110).

Assim, com a análise desses casos, busca-se compreender como a condição de aprendiz escolar encontra-se constituída na subjetividade de estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade. Intentando também compreender como a situação de vulnerabilidade desse estudante, que vive - ou viveu - a experiência de ser morador de rua, está constituída para ele. Busca-se, além disso, identificar processos e formações subjetivos que possibilitem evidenciar a autoimagem e a expressão desse estudante como um aprendiz escolar, um sujeito no espaço social da escola.

Ademais, essa pesquisa também compreende que o conhecimento é uma construção parcial, fruto de uma interpretação do pesquisador. O conhecimento produzido com os participantes da

pesquisa diz respeito a uma realidade produzida, criativamente, com base nas expressões geradas por todos os recursos da pesquisa. Portanto, é um conhecimento fundamentado teoricamente, sem o intuito de generalizar ou torná-lo estável. Dessa forma, as análises das informações aqui apresentadas têm o intuito de produzir um conhecimento que possa gerar novos campos de inteligibilidade a respeito do fenômeno estudado.

## Caso Everton

### A dimensão subjetiva da escola

Everton é estudante de uma escola que atende pessoas com histórico de situação de rua, como é o seu caso. No momento da pesquisa, ele estava frequentando as aulas há 2 (dois) meses. Ele nasceu na Bahia e lá vive sua família. O estudante veio para Brasília em 2016, em busca de uma vida melhor, para trabalhar, sem saber ao certo o que essa vida acarretaria. Everton fala que: “vim pra... aventura né, véi, assim do nada, assim, coisa da minha cabeça, sabe. Eu quis vim pra Brasília, vim pra trabalho e não encontrei” (Entrevista). A questão de não encontrar trabalho, fez com que ele tivesse a necessidade de voltar a estudar, como ele mesmo diz: “eu quis vim pra Brasília, vim pra trabalho e não encontrei, ai tô estudando, resolvi estudar, né” (Entrevista). Não encontrar um trabalho, logo que chegou a Brasília, possivelmente tem relação com toda sua história de vida pelo fato de ter saído da escola aos 12 anos de idade, por não ter interesse, à época, em estudar e em estar na escola, como ele mesmo afirma: “estudei, só que na época que eu estudava antes, não me interessou os estudos, né, só pra bagunçar mesmo” (Entrevista). A falta de interesse na escola fez com que ele não aprendesse a ler e escrever, habilidades básicas para estar de fato inserido na sociedade atual. Não saber ler e escrever foi o principal motivo pelo qual Everton não conseguiu encontrar trabalho ao chegar a Brasília, como ele expressa: “É, não tinha, eu não encontrei, por eu não ter a leitura, aí preferi estudar” (Entrevista).

A sociedade atual é letrada, ou seja, é regida pela leitura e escrita. Uma pessoa que não sabe ler e escrever pode estar em uma situação de vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade acaba por ser causa e consequência da situação em que Everton se encontra hoje. Ela é causa, pois Everton já se encontrava em uma situação de vulnerabilidade social quando criança, sendo uma pessoa em situação de rua, e por estar nessa situação, como ele mesmo afirma, sempre teve que trabalhar para ter suas coisas em atividades como “ajudante de pedreiro ou na roça”. Fato este que possibilita entender o motivo de ele afirmar, como apresentado no parágrafo anterior, que quando estudava anteriormente a escola não era interessante para ele, que só ia para “bagunçar”. É possível compreender que, se Everton precisava trabalhar quando mais novo era pelo trabalho que ele tinha, de imediato, os subsídios básicos para sua sobrevivência e a escola, para ele, realmente não tinha significado naquele momento. Pelo menos não como um lugar de aprendizagem, um lugar para o qual ele iria para aprender a ler e escrever, possibilitando-lhe uma formação melhor e uma situação de vida diferente da que ele tinha.

A escola acabava sendo o lugar aonde Everton ia para brincar e, quando ele diz “bagunçar”, está sinalizando que era o lugar no qual podia ser criança. A situação de vulnerabilidade social pode ser compreendida como consequência, pois, como Everton não aprendeu a ler e escrever, ele acabou não conseguindo um trabalho ao chegar a Brasília, fazendo com que ele continuasse em situação de

rua. Everton acaba por se encontrar em uma situação de vulnerabilidade, pois ele está em uma situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural. Uma vulnerabilidade decorrente da sociedade em que ele está inserido, regida pelo letramento, já que tudo é escrito e registrado. Estar nessa sociedade sem saber ler e escrever faz com que ele permaneça na situação de rua em que está.

Everton vem à Brasília com a esperança de uma vida melhor, em busca de um emprego, mas, por não saber ler e escrever, ele não consegue emprego e nem ao menos um lugar para morar. Essa nova dinâmica de vida em que Everton se vê envolvido faz com que ele reconheça a necessidade de voltar à escola para aprender a ler e escrever e, quem sabe, assim, arrumar um emprego e mudar sua condição de pessoa em situação de rua.

A situação em que Everton se encontra faz com que ele tenha na escola em que está agora um grande apoio. Ele coloca a escola em um lugar de muita importância em sua vida, uma vez que é o que ele tem como referência para uma possível mudança de vida futuramente. Dessa forma, ele considera a educação algo muito importante, a qual deveria ter tido acesso desde sempre, mostrando, assim, arrependimento por ter deixado a escola aos 12 anos: Lamento “não ter estudado antes” (Frase 7). Além disso, afirma que hoje sua principal ambição “é estudar muito” (Frase 12).

A expectativa de conseguir um emprego e, conseqüentemente, um lugar para morar, que Everton deposita na escola e o arrependimento por não ter prosseguido em seus estudos quando era mais novo, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relativos ao modo como a escola está configurada subjetivamente para o estudante. Os sentidos subjetivos são “unidades simbólico-emocionais” (González Rey, 2017, p. 63), que emergem no curso das experiências humanas “definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas” (p. 63). Esses sentidos subjetivos não são uma soma de sentidos produzidos no curso de uma experiência vivida por uma pessoa, mas a trama de sentidos subjetivos que caracterizam as configurações subjetivas. Todo esse processo emerge na vida social e culturalmente organizada de uma pessoa, e isso permite a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. Trata-se de um “atributo fundamental da configuração subjetiva, que, por sua vez, é uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos” (p. 63). Assim, as configurações subjetivas são formadas pelos novos sentidos subjetivos e ao mesmo tempo tem um caráter gerador, “produzindo grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência” (p. 63).

Um estudante não é apenas um estudante na escola, pois não é possível pensar que quando uma pessoa entra em sala de aula e automaticamente torna-se apenas um estudante. Mesmo estando em um ambiente de sala de aula, um estudante ainda é filho, é adulto, é uma pessoa que está inserida em uma sociedade e suas situações de vida também estão ali presentes. É preciso pensar nas pessoas como um sistema complexo, como um todo, em que todos os âmbitos de sua vida convergem em qualquer ambiente onde essa pessoa esteja. No caso de Everton, além de ser estudante ele era também uma criança que trabalhava e isso mobilizou a produção de sentidos subjetivos, os quais, naquela

época, o configuraram subjetivamente de modo que, para ele, a escola era um lugar para “bagunçar” ou “não era interessante”. O que fez com que ele acabasse evadindo da escola, antes mesmo de aprender a ler e escrever. Posteriormente, quando Everton veio para Brasília em busca de emprego e não conseguiu, justamente por não saber ler e escrever, isso mobilizou a produção de novos sentidos subjetivos que impactaram o modo como escola encontra-se configurada subjetivamente. As configurações subjetivas não são entes estáticos justamente pelo fato dos sentidos subjetivos também não serem estáticos e estarem sempre sendo produzidos no curso de toda experiência que uma pessoa vivencia em sua vida. A dificuldade em conseguir emprego impactou de tal forma como estava configurada a subjetividade de Everton, que ele reconstruiu o valor simbólico da escola como algo importante em sua vida, fazendo-o voltar a estudar para: “pelo menos ter minha leitura” (Entrevista). Essa nova configuração subjetiva de Everton mobilizou também o sentimento de arrependimento que ele afirma ter por não ter escutado os pais quando criança, quando eles o incentivavam a estudar e ficar na escola, como ilustrado no trecho:

Ai ele [pai] falava 'quando você crescesse e virasse um homem ia se arrepender,' e hoje eu se arrependo mesmo, hoje eu se arrependo. Tô tão arrependido que tô até estudando e não quero largar a escola cedo assim não, quero estudar aqui um bom tempo. (Entrevista)

As configurações subjetivas possuem um caráter gerador da psique humana: “passado, presente e futuro organizam-se como uma unidade no movimento das configurações subjetivas, o que faz que a temporalidade, como dimensão de sentido subjetivo, tenha um caráter fortemente imaginário” (González Rey, 2017, p. 63). Hoje Everton passa a enxergar a escola como um lugar de extrema importância, pois no passado ele não ouviu seus pais e saiu da escola, não aprendendo a ler e escrever, o que fez com que ele não conseguisse um emprego atualmente. Hoje a escola é um lugar importante, pois ele precisa aprender a ler e escrever, pelo menos, para ter um emprego futuramente, o que vai auxiliá-lo a sair das ruas, ter um lugar para morar e conseguir as coisas que planeja para seu futuro. A projeção temporal de sua vida, construída via imaginação, pode ser reconhecida como um indicador que perpassa os sentidos subjetivos que constituem o modo como o futuro está configurado subjetivamente.

### **A autoimagem de aprendente escolar**

A autoimagem de aprendente escolar está configurada dentro de um perfil clássico de estudante, pois ele entende a escola e a educação como algo importante acreditando que precisa da escola para aprender a ler e escrever, como pode ser evidenciado em um trecho das informações produzidas: “O que fez voltar a estudar foi por eu não ter minha leitura véi, por isso que me fez voltar

a estudar. Arrependimento, né. Mas arrependimento, né, porque naquela época parei de ligar e não estudei. Tô crescido e tô ficando velho, ai preferi estudar, aprender alguma coisa” (Entrevista).

Everton sempre enfatiza a questão de estar na escola para aprender a ler e a escrever, atribuindo a ela essa exclusiva função social: ensinar os estudantes a ler e escrever, para que, com isso, possam sair da escola e arrumar um trabalho de acordo com o nível exigido quando se tem apenas a leitura e a escrita. Ele reafirma isso em outro momento, quando questionado sobre como a escola poderia contribuir para sua vida hoje: “Pra mim é me dando a leitura, educação. Pra mim é educação, só isso que eu quero da escola, não quero mais nada, só a leitura” (Entrevista). Everton enfatiza tanto a questão de aprender a ler e escrever que se esforça muito para isso, como evidenciado durante a realização do complemento de frase.

O complemento de frase com Everton foi bastante fluido. Quando lhe foi dito que poderia dizer o que de mais importante lhe vinha à mente quando se falasse uma frase, ele perguntou se poderia falar de verdade o que mais pensava quando ela fosse dita. No início do complemento de frase, ele pediu para escrever e, com a ajuda da professora de artes, as frases eram respondidas por ele. A professora escrevia em uma folha e ele copiava, demonstrando, assim, o esforço que Everton sempre faz na tentativa de aprender a ler e escrever. Depois de um tempo, tocou o sinal para o lanche e, na volta para terminar o complemento de frase, optou-se por gravar o resto das respostas.

É claro que ensinar estudantes a ler e escrever é uma função da escola como instituição e não tem nada de errado em alguém que está em uma situação de vulnerabilidade, em situação de rua, desejar aprender a ler e escrever, uma vez que isso é um requisito básico para que ele possa arrumar um emprego e sair das ruas. Reforçado pelo próprio discurso da escola, o problema é a falta de entendimento sobre a função social da escola – que vai além de ensinar a ler e escrever. A escola é um espaço de experiências vividas pelos estudantes, mobilizadora da produção de sentidos subjetivos que vão se configurar na subjetividade de forma singular, única. É preciso entender que esse espaço, para além de conteúdos fechados, é também um espaço das redes relacionais vivas, onde o indivíduo, através de sua vivência e relações, constitui sua subjetividade. Essa constituição não se dá de um modo consciente para esse indivíduo, mas de modo que aquela experiência vivida na escola ou a escola como uma experiência vivida para aquele estudante é mobilizadora da produção de sentidos subjetivos que, articulados, formam configurações subjetivas. Configurando, assim, a subjetividade desses estudantes.

A escola precisa ser compreendida em sua dimensão social, onde ocorrem inúmeras relações que geram experiências para o estudante. É um espaço dinâmico, em que cada estudante vai ter sua produção subjetiva singular de cada experiência vivida. É importante enfatizar a produção subjetiva que ocorre nas experiências vividas no espaço escolar e nas relações sociais. Everton reconhece a escola como um espaço que serve apenas para que ele possa aprender a ler e a escrever, não reconhecendo a importância que tem para sua socialização e pertencimento social.

Eu me sinto bem, né. Graças a Deus, sei lê né, voltar a estudar, todo mundo aqui me trata bem, eu trato eles bem. Me sinto ótimo, eu gosto de estudar aqui, eu gosto dessa escola, e vou continuar estudando, com fé em Deus, esse ano, no ano que vem, no outro, estudar aqui uns 5 anos ou mais, meu objetivo é estudar aqui 5 anos, não preciso me formar não, só preciso saber ler e escrever, só isso. E se Deus tocar no meu coração eu vou até se formar né. (Entrevista).

É preciso compreender essa produção de Everton, sobre ele ter apenas que aprender a ler e a escrever na escola e nada mais que isso, na própria dinâmica da subjetividade social produzida nessa escola, pois ela também produz a subjetividade individual de Everton.

A gente aqui tem que entender que as pessoas que vem estudar aqui já são mais velhas, estão em uma situação de rua, em uma situação de vida precária e muito difícil, então, não dá pra dizer que eles vão sair daqui e entrar em uma faculdade, que eles vão se formar, alguns daqui já se formaram em uma universidade, mas são casos raros. (Entrevista a Diretora da Escola).

Essa não foi a única manifestação nesse sentido, muitas vezes aconteceram comentários dessa natureza na sala dos professores, onde todos se reuniam no intervalo para tomar café e conversar. “Esses estudantes vêm aqui pra comer, não pra aprender” (Trecho do Diário de Campo), ou, em outra vez, quando um estudante pediu uma bola para os professores e ninguém achava, uma das professoras disse: “pega alguma bola pra esse menino, melhor do que ele sair daqui e ir fumar ou se drogar, eles estão aqui pra fugir disso” (Trecho do Diário de Campo).

Assim, a escola acaba tendo uma função de um lugar de acolhimento para que esses estudantes estejam fazendo algo que não seja estar nas ruas ou nas drogas, como um refúgio para sobrevivência. Não é um problema essa escola, especificamente para esses estudantes, ter a função de acolhê-los, uma vez que é nela que muitos deles podem se alimentar, como no caso de Everton, que como alguém em situação de rua, almoça na escola e, quando vai embora, além de se alimentar, leva algo para comer durante a noite. A Escola também acaba sendo um lugar onde esses estudantes podem pensar em um futuro diferente do de pessoa em situação de rua e, do mesmo modo, por ser um lugar mobilizador da produção de sentidos subjetivos que auxiliam estudantes na percepção de um futuro melhor.

O que é discutido e enfatizado aqui, não é que a escola não possa ter essa função social, mas, para, além disso, não deveria se importar com a idade ou a situação de um estudante acreditando que eles podem fazer mais do que apenas não estar nas ruas ou nas drogas. A escola em questão tem um papel muito importante para esses estudantes e podemos perceber isso nas diversas manifestações de Everton, que antes não se interessava em estar na escola, mas hoje ela é uma dimensão importante de sua subjetividade: “todo mundo aqui me trata bem, eu trato eles bem. Me sinto ótimo, eu gosto de estudar aqui, eu gosto dessa escola, e vou continuar estudando, com fé em Deus”. (Entrevista).

Entende-se que os sentidos subjetivos gerados nos estudantes que estão nessa mesma escola vão ser completamente diferentes e, assim, cada subjetividade - que tem um caráter gerador, que é singular para todas as pessoas - vai ser configurada de forma diferente. Por isso, é possível compreender que realmente nem todos os estudantes irão, talvez, entrar em uma faculdade. No entanto, acredita-se que não cabe a ninguém julgar que muitos desses estudantes não possam fazê-lo. Cabe à escola tornar seu espaço um lugar mobilizador de novos sentidos subjetivos nesses estudantes, reconfigurando sua subjetividade de modo a constituir-se em impulso para o seu desenvolvimento.

Se a escola ficar apenas alimentando e ensinando esses estudantes a ler e escrever ou considerando que eles estão ali somente para sair das ruas, as ações dos seus agentes ficarão restritas a isso, o que pode impossibilitar que os professores tentem fazer dessa experiência escolar um lugar mobilizador de processos e formações subjetivas que possibilitem o desenvolvimento.

Dessa forma, a autoimagem de aprendente escolar de Everton está restrita hoje à escola como um lugar de acolhimento, que pode auxiliar em sua vida no sentido de fazer com que ele aprenda a ler e a escrever e, assim, possa arrumar um emprego para sair das ruas. Everton parece ainda não compreender a escola como esse espaço mobilizador do seu desenvolvimento, o que poderia auxiliá-lo também a compreender a sociedade em que está inserido, ampliando o entendimento da sua própria situação de vida. Oportunizando-lhe, também, a escolha de caminhos diferentes que ele possa desejar seguir, mas, por sua situação, acredita que é impossível. Everton parece ainda não conseguir enxergar como um estudante que não está na escola apenas para sair das ruas, apenas para aprender a ler e escrever, mas que, para além disso, poderia imaginar um futuro diferente para sua vida, um futuro além do que ele se propõe até o momento.

### **O agente e o sujeito frente à situação de vulnerabilidade social**

A questão da situação de vulnerabilidade de Everton como uma pessoa em situação de rua caracteriza e permeia toda sua vida. Foi no complemento de frase, que aconteceu após a entrevista (em suas aulas de artes) e quando já havia um convívio melhor com Everton, que ele evidenciou um pouco mais sua situação, pois de modo geral evitava abordar o assunto.

Everton caracteriza a sua situação, primeiramente, relacionada ao uso de drogas: “ah, véi, eu digo que foi as drogas, véi. As drogas, as drogas, má companhia também, muita coisa que eu passei na minha vida”. (Entrevista). Em diversas partes do complemento de frases, ele sempre fala de sua situação de alguma forma, como em uma frase que dizia: Meu maior medo: “é ser preso” (Frase 2), e depois explicou que tinha medo disso porque ainda estava em situação de rua. Minha preocupação principal: “ter uma casa” (Frase 8). Algumas vezes: “tenho vontade de tomar um banho” (Frase 13). Meu maior problema: “as drogas” (Frase 14), sempre relacionando ao fato de estar nessa situação de vulnerabilidade como uma pessoa em situação de rua. Eu prefiro: “mudar de vida” (Frase 37). Ao

longo do complemento de frases, a todo o momento Everton fazia menção a sua situação de vida como morador de rua, como alguém que se encontra em situação de vulnerabilidade.

Everton caracteriza sua situação como algo que ele deseja mudar, como uma situação que entende não ser ideal para viver e, então, procura a escola por reconhecer que ela pode ser o início do processo de mudança em sua vida.

Nas observações em sala de aula, Everton era visto como um estudante muito empenhado em tudo que fazia, ele sempre tentava respeitar a professora, mesmo quando não concordava com algo proposto por ela. Em um episódio, a professora pediu que Everton fizesse uma atividade com colagem de imagens, mas ele insistia que aquilo era “muito chato” (Diário de campo) e que ele gostava mesmo era de fazer pinturas. Ele pedia para a professora dar desenhos para que ele colorisse e a professora afirmava que ele precisava aprender outras coisas além de pintar, que arte era mais que pinturas e, embora ele afirmasse que sabia disso, insistia em querer pintar.

A questão do respeito com a professora também é algo que Everton pontua muito, uma vez que ele diz que brigava muito com as professoras quando era criança e isso o levou a ser suspenso da escola e a parar de estudar. Quando questionado sobre o motivo de ele ter saído da escola, Everton disse: “briga demais, né, véi. Quando não me interessava nos estudos, aí eu brigava com as professoras, com os estudantes. Bagunçava mesmo. Ia pra bagunçar, já fui expulso, já fui suspenso” (Entrevista). Hoje ele afirma que respeita muito as professoras, que aprendeu que precisa respeitá-las. Quando perguntado como era a relação dele com os professores, atualmente, ele diz: “São ótimos, os professores. São ótimos professores. A Lia, a Cristina, a Valentina, são ótimas pessoas. A menina aqui também, todas elas aí, né, véi, as professoras, a diretora, todo mundo, tudo gente boa. Pra mim, são tudo legal” (Entrevista).

Nas experiências vivenciadas na escola, essa relação estudante-professores é muito importante, pois gera emoções, tornando-a possível e mobilizadora da produção de sentidos subjetivos que vão configurar subjetivamente esses estudantes. O que pode auxiliar na própria aprendizagem, em como esses estudantes veem a escola, impactando também as outras áreas da vida deles.

Everton se coloca como agente na escola à medida que vê essa escola como um meio para que possa, ao menos, sair das ruas e melhorar sua situação atual. Ele é agente, pois é capaz de ser ativo durante as experiências relacionadas à escola ou à escola como experiência. Ele sempre busca ir a todas as aulas, sempre busca fazer as atividades propostas e, apesar de não ter a ambição de prosseguir nos estudos, almeja estar sempre na escola. O fato de ele estar na escola é algo que ele considera uma conquista, algo para falar aos seus familiares quando puder ir visitá-los, como ele afirmou no trecho: “voltar pra Bahia pra ver minha família, tá entendendo. E falar com eles que eu tô bem, que eu sai das drogas, da cachaça e tô estudando” (Entrevista).

Por isso, como indivíduo, Everton pode ser considerado agente. No entanto, mesmo sendo agente e entendendo a importância da escola em sua vida, tomando decisões cotidianas na ação de suas experiências, pensando sobre o que lhe ocorre na escola, gostando ou não do que lhe acontece,

ou seja, apesar de ele participar do que o envolve na escola, Everton ainda encontra-se em um caminho constitutivo de uma condição de sujeito, uma vez que o sujeito é alguém que “abre uma via própria de subjetivação que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey, 2017, p.73).

Ser sujeito implica em combater, de forma criativa, ideologias geradas por subjetividades sociais de instituições, ameaçando o status dominante dessas instituições ideologizadas, assim, o agente está mais relacionado à “capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, mesmo que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação e vivê-las” (González Rey, 2017, p. 75). O sujeito, por sua vez, possui a capacidade de ruptura, é “ativo e seus atos se configuram subjetivamente permitindo-lhe a abertura de um espaço de subjetivação que se confronta com os espaços normativos institucionais em que atua” (p. 75).

Everton, apesar de ser ativo durante a experiência que vive na escola, ainda não desenvolveu recursos que lhe possibilite abrir processos de subjetivação para que consiga, de forma criativa, romper com a ideologia presente na constituição da subjetividade social da escola em que está, levando-o a reproduzir o que está formado nessa subjetividade social: a sua compreensão é de que já é mais velho e que não vai avançar além de certo ponto, o qual já foi determinado para ele; apenas será capaz de sair das ruas e ter um trabalho em que a exigência seja somente saber ler e escrever. Isso se mostra quando o estudante afirma: Sonho: “era ser piloto de navio ou de submarino”, mas completa dizendo que não pode mais, pois “não dá mais tempo porque eu já estou velho, marinheiro era meu sonho”. Assim, ser marinheiro é algo que, para Everton, ficou no passado. Ele não pode mais realizar esse sonho porque não tem, ao menos, uma casa para morar ou uma cama para dormir e à escola ele só vai para sair da situação de vulnerabilidade.

Ele é agente, pois é ativo em suas ações na experiência escolar e entende que essa escola é importante, mas não consegue ser sujeito na medida em que não consegue derrubar ou romper as barreiras impostas pelas instituições. A escola, ou mesmo a sociedade, com uma subjetividade social geradora de ideologias reforçam que, com 30 anos, sendo um morador de rua e ainda aprendendo a ler e a escrever, ele não pode nem mesmo se formar na educação básica, que dirá almejar fazer um curso superior para realizar os sonhos que possa vir a ter.

É evidente que em sua situação, como alguém que não tem onde morar, nem uma cama para dormir e vive à mercê das ruas, não podendo tomar um banho quando deseja, é compreensível ter a escola como um lugar de refúgio, pois é nela que ele enxerga um lugar de acolhimento para sua própria sobrevivência. Esse fato não pode ser considerado algo ruim ou errado. No entanto, mais uma vez destaca-se aqui a necessidade de compreender a dimensão social da escola como um lugar dinâmico, e de relações e experiências que possam auxiliar pessoas como Everton a emergirem como sujeitos de sua condição, podendo, assim, romper com as estruturas em que estão inseridos, se transformando e sendo sujeitos que transformam também a sociedade em que vivem.

Por fim, entendemos que Everton se constitui como agente na sua experiência escolar, no entanto esse agente compreendido por González Rey & Mitjanz Martínez (2017) não é estático e nem está resumido em uma condição subjetiva original. Everton é um indivíduo capaz de “gerar com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência” (p.72). Entretanto, no momento da pesquisa Everton não se coloca como sujeito de sua experiência escolar, uma vez que não consegue romper com o *status quo* da sociedade em que vive. O status dominante considera que pessoas em situação de vulnerabilidade social, já adultas, e que como Everton moram na rua, se vierem a ter acesso à alfabetização, será de maneira precária. Essa produção subjetiva social constitui fortemente a subjetividade de Everton e isso se expressa quando o estudante corrobora com essa ideia, como já evidenciado. Desse modo, Everton não se coloca como sujeito de sua experiência escolar e isso é permeado pela sua situação de vulnerabilidade social, que faz com que o estudante tenha a posição de agente e não de sujeito. No entanto, entendemos que os sentidos subjetivos são produzidos constantemente e vão se configurando de forma a gerar novas produções subjetivas. Portanto, Everton pode vir a constituir-se sujeito de sua experiência escolar, rompendo com a subjetividade social e entendendo que pode transcender em seus desejos e em suas metas nessa experiência.

### **Síntese do caso Everton**

- Mesmo fora da escola por muito tempo de sua vida e tendo a considerado como um lugar pelo qual não tinha interesse algum, nesse momento, mobilizado pelos novos sentidos subjetivos produzidos nas experiências sociais, a escola assume alguma força motriz de desenvolvimento, diante da reconfiguração subjetiva que vem constituindo-se na experiência atual.
- A autoimagem de Everton como aprendiz escolar está restrita ao clássico papel do estudante, uma vez que ele entende a escola como um lugar que lhe serve para aprender a ler e escrever, bem como ter instruções básicas a fim de conseguir um trabalho que aceite seu nível de formação. Sair das ruas, sair da condição em que se encontra nesse momento é o seu maior objetivo.
- Everton se coloca como agente em sua experiência na escola, no entanto, não desenvolveu uma condição de sujeito, já que não tem uma produção subjetiva que lhe possibilite romper com as ideologias geradas pelas configurações subjetivas das instituições e da sociedade em que vive. O estudante não se coloca como sujeito de sua experiência escolar e isso é permeado pela sua situação de vulnerabilidade social, como uma pessoa em situação de rua, que faz com que tenha posição de agente e não de sujeito.

## Caso Vidgal

### A dimensão subjetiva da escola

Vidgal é uma pessoa com histórico de situação de rua, tem 38 anos e é natural da Paraíba, onde vive sua família, atualmente mora em uma Região Administrativa de Brasília – antigas 'cidade satélite' – com sua atual companheira. Ele demonstrou ser um estudante bastante interessado e na escola está sempre ajudando os professores no que pode. Nas aulas de artes, quando os estudantes terminavam de pintar algo e sujavam as mesas de tinta, Vidgal sempre tinha a iniciativa de providenciar um pano e um produto de limpeza para limpar as mesas.

Ele mora em Brasília há nove anos e veio para a cidade pedindo carona de São Paulo até chegar aqui. Vidgal resolveu vir para Brasília, pois um amigo falou da cidade para ele. Nesse tempo, ele ainda era usuário de drogas. Vidgal viveu em situação de rua por muito tempo, logo que chegou a Brasília, dormia em uma praça. Foi lá que sua atual companheira o conheceu e ela quem o chamou para morar consigo em seu “barraco”, como ele chama. Hoje, só quem trabalha é a companheira de Vidgal, enquanto ele faz alguns “bicos”. Profissionalmente, ele diz que é ajudante de pedreiro e, quando aparece algo nessa área, ele trabalha nisso. Vidgal ainda trabalha vendendo uma revista que outros estudantes da escola também vendem. A revista em questão se chama Traços, que é um projeto de cultura e reinserção social, que é vendida pelos chamados porta-vozes da cultura.

Vidgal ficou até seus doze anos na escola e foi lá que conheceu as drogas, se tornando usuário e passando a ficar em situação de rua. Vidgal se refere à sua vida escolar na infância de forma muito ligada ao início do uso de drogas, por isso, sempre que lhe era perguntado coisas referentes a essa época, ele lembra que não se interessava pela escola e atribui isso ao fato de, naquele tempo, usar drogas:

Eu não me interessava muito por causa das drogas né, comecei a usar drogas, às vezes usava drogas pra ir estudar, não aprendia nada, ficava lá com os olhos vermelhos né, aí a professora falava, entrava em um ouvido e saía no outro né, e eu saía antes de terminar as aulas, eu dizia que ia no banheiro, porque eu não andava com bolsa né, eu andava com o caderno dentro das calças, colocava o caderno dentro das calças e ia embora né (Entrevista).

Concluir que não se interessava muito pela escola por causa das drogas, que às vezes usava drogas para ir estudar, e que por essa razão não aprendia nada, são indicadores de que Vidgal associa sua vida escolar na infância ao uso de drogas. Isso aparece também em outras conversas com o estudante, quando em um momento informal de conversa ele diz que foi um amigo da escola que “mostrou as drogas” (Diário de Campo) para ele na escola, demonstrando vergonha por falar dessa

fase de sua vida. Vidgal sempre se mostrava envergonhado quando falava de sua saída da escola quando criança e do uso das drogas nessa época, diminuindo o volume de sua voz e abaixando a cabeça.

Hoje, Vidgal coloca a escola em um lugar de extrema importância para sua vida, como mostra o trecho: “Ah pra mim significa tudo, porque surgiu essa escola aqui né a escola do parque pra ex-morador de rua né” (Entrevista). Essa importância que a escola tem na vida do estudante, se mostra também em várias partes do complemento de frase: Eu aprendo quando: “eu venho para a escola” (Frase 3); A felicidade: “é estudar”; Com frequência sinto: “vontade de vim à escola” (Frase 26). Atualmente, ele consegue perceber a escola como um lugar importante para sua vida, o que auxilia na compreensão de como está sua configuração subjetiva em relação à escola hoje. O lugar de importância dado à escola por Vidgal, apresenta-se também quando ele demonstra seu afeto à escola na qual está estudando nesse momento, fazendo com que se posicione de forma diferente em relação a ela. Vidgal poderia apresentar sentidos subjetivos ligados à escola, que se configurassem como traumas, quando pensasse na escola como o lugar onde ele descobriu o uso de substâncias químicas muito nocivas a sua vida, tornando-o uma pessoa com histórico de situação de rua, mas a posição que Vidgal tomou em relação à escola, possibilitada pelos novos processos e formações subjetivas, foi a de dizer que “nunca é tarde para voltar a estudar” (Diário de Campo).

Sobre isso, González Rey (2017) afirma que a expressão mais plena da subjetividade ocorre quando os sentidos subjetivos se geram em configurações que expressam momentos e posicionamentos diferentes da vida e não numa racionalidade externa a eles. Assim, é possível pensar que subjetividade é expressa quando sentidos subjetivos são gerados em uma experiência. Esses, por sua vez, se configuram de modo que possibilitam posicionamentos diferentes na vida do indivíduo que, muitas vezes, dadas as circunstâncias, não parecem racionais. Isso ocorre quando o indivíduo passa por algo que, se visto racionalmente, o faria desistir ou se sentir mal por vivenciar aquela experiência, no entanto, sua produção subjetiva, que é singular e permeada por vários outros sentidos subjetivos produzidos em outros âmbitos de sua vida, o faz se posicionar de outra forma, que pode ser um enfrentamento frente àquela experiência.

Entendemos que pensar a produção subjetiva singular de pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas com histórico de situação de rua, é importante, pois se posicionar de forma diferente frente à situação que essas pessoas estão vivenciando pode auxiliá-las em uma mudança de vida. É importante, ademais, gerar contextos que possibilitem a produção de sentidos subjetivos que se configurem de maneira a auxiliar essas pessoas a se posicionarem, enfrentando sua situação.

### **A autoimagem de aprendente escolar**

Vidgal é um estudante que se mostra sempre muito disposto a aprender o que lhe ensinam. Nas aulas, foi possível observar sua atitude de sempre estar disposto a fazer todas as atividades propostas e também os elogios e agradecimentos constantes que a professora direcionava a ele - por suas atividades ou pela ajuda em outras tarefas na sala de aula.

Quanto à autoimagem de Vidgal como aprendente escolar, ele se expressa como alguém que quer realmente aprender o que lhe é ensinado. Vidgal ainda não é completamente alfabetizado, no entanto, até no momento de responder o complemento de frase, mesmo uma parte sendo gravada em áudio - durante a primeira parte Vidgal fez questão de tentar escrever. Quando a frase era dita, ele a respondia e depois perguntava como se escrevia o que ele respondeu. As palavras eram ditadas para ele, letra por letra, e, assim, ele ia escrevendo, formando as palavras do complemento de frase. Essa questão de Vidgal querer escrever mesmo não precisando, se mostra como um indicador de como ele se vê como aprendente escolar, uma vez que ele expressa isso se interessando e demonstrando esforço para fazer as atividades ou coisas relacionadas aos seus estudos. No início da realização do instrumento foi-lhe dito que, no complemento de frase, geralmente as pessoas liam as frases e escreviam as respostas ao lado, mas que ele poderia falar para ser gravado. Ele prontamente quis tentar escrever, afirmando que “era bom para treinar a escrita” (Diário de Campo).

As expressões de Vidgal evidenciaram diversas questões do seu processo de aprendizagem: Eu aprendo quando: “eu venho para a escola” (Frase 3); Meu futuro: “terminar os estudos” (Frase 4); Algumas vezes: “eu leio” (Frase 6); Diariamente me esforço: “Para estudar” (Frase 17) e Dedico a maior parte do meu tempo: “Para a escola” (Frase 23). A manifestação de esforço pessoal para a aprendizagem, e o valor atribuído aos estudos, são indicadores da existência de sentidos subjetivos sobre como a escola encontra-se configurada subjetivamente na atualidade.

Vidgal é uma pessoa com histórico de situação de rua que já tem trinta e oito anos de idade, no entanto, afirma que pretende aprender a ler e escrever, terminar o ensino básico, ingressar no ensino superior e ser advogado no futuro. Isso também se expressa como um indicador de que Vidgal tem uma autoimagem de aprendente escolar orientada ao seu desenvolvimento, não vendo a escola em que está apenas como um lugar de acolhimento.

Apesar de parecer que Vidgal não enxerga a escola apenas como um lugar de acolhimento, a entendendo como um lugar onde vai aprender a ler e escrever, se formar e, no futuro, ter uma profissão, ele também vê essa escola de uma forma especial, como um lugar de amparo afetivo.

Ah, enquanto eu não aprender e terminar meus estudos, eu não pretendo sair daqui, não, entendeu? Que a minha diretora e a professora, são todas legais e trata a gente bem, né. É isso que chama nossa atenção aqui, né, que tem canto que quando a gente fala que é ex-morador de rua, às vezes, nós somos um pouco discriminado, né. As pessoas veem e ficam com medo,

né. Ah, morador de rua, não sei o que, e aqui, não. Aqui a gente não vê isso, né, que nem assim, eu vendo revista, né, aí quando eu digo que sou ex-morador de rua a pessoa já segura a bolsa assim com medo (Entrevista).

Esse trecho evidencia que Vidgal consegue entender a escola como um lugar de aprendizagem para sua formação e seu futuro profissional, pois a escola atual tem lhe possibilitado um ambiente diferente das demais que frequentou. Nesse momento ele consegue perceber que é reconhecido como uma pessoa e não apenas como alguém que esteve em situação de rua que apresenta algum problema. A forma como essa escola entende a situação de vulnerabilidade social, de pessoas com histórico de situação de rua, é muito importante, pois assim conseguiu possibilitar a Vidgal condições para a produção de sentidos subjetivos que lhe possibilitam aprender, se formar e ser alguém - como um advogado no futuro. Sobre a negação dos indivíduos, González Rey (2017) afirma que:

A negação do indivíduo e dos grupos humanos como gerador de pensamento e de posicionamentos próprios diante da vida não é apenas um problema da ciência, mas um problema do modelo de sociedade dominante e massificada que procura, crescentemente, a formação de executores envolvidos num *status quo* que, gradativamente vem se apresentando como realidade única e naturalizada na qual cada vez mais podemos menos (p. 116).

Existem escolas que excluem indivíduos como Vidgal, que estão em situação de vulnerabilidade social, pessoas com histórico de situação de rua, apenas pelo fato de assim serem. Essa exclusão acontece pela negação desses indivíduos como geradores de pensamentos e posicionamentos. No caso de Vidgal, ele é negado como indivíduo para essas escolas, muitas vezes, por não ter um comprovante de endereço e por todo significado social construído em torno de uma pessoa ter estado em situação de rua - ser perigosa, roubar, etc. Isso gera, nas pessoas de outras escolas, produções subjetivas que as faz pensar que alguém com histórico de situação de rua que querem voltar a estudar, não podem, pois estariam em uma situação que não permite que pensem ou se posicionem.

As relações com as pessoas da atual escola, especialmente com os professores, também são indicadores de que Vidgal considera a escola como um espaço de aprendizagem e não apenas como um lugar de acolhimento, evidenciando assim sua autoimagem de aprendente escolar. Isso se expressa de várias formas, uma delas é na relação com a professora de artes da escola: Eu gosto: “arte” (Frase 1); Amo: “arte” (Frase 11). Sempre que Vidgal era visto durante o estudo, ele estava na aula de artes e sempre observava o quão empenhado nas atividades ele era. A professora sempre o elogiava e dizia “esse Vidgal é um artista” (Diário de Campo), fazendo questão de prontamente mostrar, a fim de ajudar na pesquisa, os desenhos do estudante.



**Figura 1 - Desenho Vidgal**

Além da professora de artes, Vidgal sempre falou muito bem dos outros professores e, em especial, da professora de alfabetização da escola. “Professora Cristina, né, que é uma professora que vou te contar, né, é fundamental. Eu gosto muito dela, né. Ela ensina bem, ela explica bem também” (Entrevista). Essa importância dada por Vidgal à relação com seus professores, juntamente ao empenho que ele demonstra ter na realização de suas atividades escolares, é outro indicador da compreensão de Vidgal sobre a escola como um espaço de aprendizado que pode contribuir com a sua formação e possibilitar a mudança de sua situação por meio da educação que recebe na instituição. Isso evidencia, mais uma vez, que a escola pode e deve ser esse contexto gerador da produção de novos sentidos subjetivos, sentidos estes que se configurem subjetivamente no desenvolvimento da compreensão dos estudantes de que a escola pode possibilitar, até mesmo, sua mudança de vida.

### **O agente e o sujeito frente à condição de vulnerabilidade social**

Vidgal, mesmo não estando mais na rua, ainda se encontra em uma situação de vulnerabilidade social, até mesmo por ser uma pessoa com histórico de situação de rua, evidenciada por ele quando diz que o lugar onde mora é um “barraco e não uma casa” (Entrevista), que ainda deseja ter sua própria casa e sonha em ter um emprego para ajudar sua companheira no sustento do casal.

O estudante fala muito sobre sua situação, caracterizando-a o tempo todo no decorrer dos instrumentos utilizados e até mesmo em conversas na sala de aula. A questão do uso de drogas também aparece aqui com intenso significado, pois Vidgal atribui sua situação de vulnerabilidade social, de pessoa com histórico de rua, ao fato de ter sido usuário de drogas.

Meu maior medo: “de voltar para a rua” (Frase 2); Minha preocupação principal: “ajudar em casa” (Frase 8); Desejo: “ter uma casa” (Frase 9); Algumas vezes: “eu trabalho” (Frase 6) e Minha situação: “complicado” (Frase 31). Essas expressões destacam que Vidgal caracteriza a situação de vulnerabilidade social como algo latente em sua vida, situação da qual ele precisa sair e mudar. Mesmo sendo um ex-morador de rua, é possível perceber que Vidgal deseja ter uma casa e isso indica que ele não considera o lugar em que mora hoje como não adequado para o que ele deseja.

O fato de Vidgal ter sido um ex-usuário de drogas é considerado, por ele, um dos problemas que contribuiu para que ele estivesse em uma situação de rua e na situação de vulnerabilidade social que se encontra nesse momento, como mostra o trecho: “O que eu aprendi antes foi totalmente diferente que foi droga, e eu não quero isso mais na minha vida né” (Entrevista), e na expressão: Fracassei: “quando dei uma recaída” (Frase 25).

Outra questão que Vidgal acredita ter contribuído para a situação de vulnerabilidade social, como alguém com histórico de situação de rua em que se encontra, é o fato de ter abandonado a escola quando criança:

Eu era mais novo, não aproveitei pra estudar, né, por isso que o cara às vezes fica meio assim, com dificuldade, né, porque não estudou. O estudo faz muita falta, a gente quando é novo, a gente não liga pra nada, não, aí só vai pensar quando tiver mais na frente, né (Entrevista).

Vidgal considera que não ter estudado quando mais novo o colocou nas dificuldades que está passando hoje. Ele considera ainda, que ter abandonado a escola o fez se sentir como: “Ah, eu me senti um pouco traíra, né, traidor, porque eu deixei a escola, troquei a escola por conta da droga” (Entrevista). A culpa por ter abandonado a escola por causa das drogas o fez se sentir como alguém que traía algo, que traía a escola. Para ele, essa traição resultou em como sua vida se desenvolveu depois disso.

A experiência de abandono que Vidgal teve com a escola e a questão de ter sido usuário de drogas gerou uma produção subjetiva em Vidgal, que o possibilitou a produção de sentidos subjetivos que auxiliaram na compreensão da importância da escola em sua vida e também dos malefícios do uso de drogas. Ademais, isso também se expressa quando perguntado a Vidgal como ele imagina que vai ser a vida dos seus filhos no futuro: “Ah, quando eu tiver meus filhos, no futuro, eu quero colocar eles nos estudos, né, porque os estudos fazem parte de tudo, né, faz parte do Brasil, de emprego de tudo” (Entrevista). Hoje ele entende a importância dos estudos para o país e para a obtenção de um emprego.

É interessante perceber também a visão de sociedade que Vidgal demonstra ter. Em uma parte da entrevista, o estudante agradece ao governo que possibilitou a existência de uma escola como a que ele estava. Uma escola que atendesse às pessoas com histórico de situação de rua. Em outro trecho, se referindo ainda a estudos e emprego, Vidgal fala da sua situação:

É, sim. E o que tá faltando é isso aí, né. Um trabalho e pra mim trabalhar com carteira fichada. Meu desejo é trabalhar fichado, né, porque eu sou porta-voz da cultura e eu trabalho de bicicleta, né, aí na hora que acontecer alguma coisa comigo aí, aí iaê? Ninguém vai me ajudar pra eu comprar um remédio nem nada aí não, se um carro me pegar na rua, bater em mim na rua, entendeu. Aí, quando eu terminar meus estudos aqui, vou trabalhar fichado né, porque um cara fichado tem os direitos, né (Entrevista).

Essas situações demonstram que Vidgal possui uma compreensão da sociedade em que vive, dos direitos que tem e do motivo de precisar estudar para ter um emprego reconhecido pelo governo dessa sociedade. Dessa forma, ele expressa que, mesmo sendo uma pessoa que está em situação de vulnerabilidade social, que esteve em situação de rua, é capaz de se reconhecer nessa situação, entendendo as possibilidades que existem e que podem contribuir para que ele saia dela. Ele sabe que a escola é importante para que ele aprenda o que lhe é ensinado, para ter uma formação e para que isso lhe proporcione um emprego que o tire da situação em que se encontra, que ele entende como não ideal ainda para ele.

Assim, Vidgal caracteriza sua situação de vulnerabilidade social, como pessoa que esteve em situação de rua, como complicada, mas entende que é capaz de sair dela por meio do que já fez, saindo das drogas, das ruas, bem como por meio do que está fazendo, estudando, tendo uma formação, um bom emprego e a capacidade de ajudar seus irmãos que ainda se encontram nessa situação de rua.

Vidgal se coloca como sujeito em sua experiência escolar, uma vez que rompe com a representação de pessoas que tem histórico de situação de rua presente na subjetividade social. Ele entende que a escola é importante não apenas para aprender a ler e escrever, mas para ter conhecimentos sobre a sociedade em que vive, entende os direitos que tem, como ter um trabalho de carteira assinada, e que a escola o ajudará para que isso aconteça. Ele não vê a escola apenas como um lugar de acolhimento, ele vê em sua experiência escolar algo que pode mudar sua vida, possibilitando, até mesmo, que ele se torne um advogado - independente da situação em que esteve ou que está agora, não importando sua idade também. A situação de vulnerabilidade social, como pessoa que esteve em situação de rua permeia a produção subjetiva de Vidgal, mas essa vivência de pessoa com histórico de situação de rua, e com a escola no passado, gerou nele uma produção subjetiva que o possibilita se posicionar como sujeito, rompendo com a imposição da subjetividade social.

### **Síntese sobre o caso Vidgal**

- A escola aparece como um lugar de importância na vida de Vidgal, mesmo com a situação adversa que vivenciou na infância, quando associa sua vida escolar nessa época ao início do uso de drogas, resultando em sua saída da escola e ida às ruas.
- Por ter a escola como um lugar de importância em sua vida, Vidgal se coloca como sujeito de sua aprendizagem. Frente a um contexto de adversidade relacionado à escola que o estudante vivenciou, ele demonstra alegria e orgulho de ter voltado a estudar hoje. Esse orgulho resulta em um estudante que está sempre se esforçando para estudar, fazer as atividades propostas, aprender a ler e escrever, para ter um futuro diferente e uma aprendizagem qualitativamente efetiva.
- Vidgal considera que sua situação melhorou desde que conseguiu sair das drogas e das ruas e desde que voltou a estudar, mas ainda caracteriza sua situação de vida como uma situação de vulnerabilidade social, como uma pessoa que esteve em situação de rua, que ele precisa superar. Em consequência disso, entende que é a escola e os estudos que o auxiliarão na saída dessa situação. Desse modo, o estudante se coloca como sujeito de sua experiência escolar, rompendo com a representação existente sobre pessoas com histórico de situação de rua, se apresentando como um sujeito que transcende o espaço social normativo no qual suas experiências acontecem, abrindo uma via própria de subjetivação (González Rey & Mitjazzn Martínéz, 2017).

### **Caso Keyla**

#### **A dimensão subjetiva da escola**

Keyla é uma estudante de 35 anos, com histórico de situação de rua que hoje mora com seu companheiro, o qual estuda na mesma escola e, como ela, é também alguém com histórico de situação de rua. Keyla foi a primeira participante selecionada para a pesquisa, pois, logo nas primeiras idas à escola, apareceu para saber quem era a pesquisadora e o que estava fazendo na escola. Após ser informada, Keyla sorriu e ofereceu uma revista - a revista, já citada, que os estudantes compram da escola por um valor simbólico para vender nas ruas e conseguir uma renda com as vendas - dizendo-se porta-voz da cultura, como são chamados os estudantes que a vendem. Ainda na tentativa de convencer a potencial compradora da revista, informou que a escola aparecia em uma matéria e ela tinha dado uma entrevista para a mesma.

A coordenadora afirmou que Keyla era a estudante que representava a escola, sempre que necessário, e que ela gostava de falar quando alguém procurava saber sobre o trabalho desenvolvido. Diante desses fatos, cogitou-se que ela poderia ser uma participante da pesquisa, já que se mostrava

solícita para conversar e falar sobre a escola. Percebeu-se também, nesse primeiro momento, o quanto Keyla se mostrava empenhada e orgulhosa por estar naquela escola.

Essa expressão de Keyla mostra-se como um indicador de como a escola está constituída na subjetividade da estudante, como um lugar de importância em sua vida. No entanto, nem sempre foi assim. Em várias expressões de Keyla, ela mostra como a escola antes não lhe atraía, nem era interessante, como mostra o trecho:

Quando eu morava no Valparaíso, eu conheci uma colega minha que morava lá perto que ela gostava de fugir da família dela quando era pequena, então, a gente sempre ia pra escola junto. Eu e ela quando ia pra escola a gente fugia da nossa família, jogava nosso material no mato e pegava e ia pra parada e pegava e passava por baixo da roleta do ônibus e ia lá pra Rodoviária do Plano. A minha mãe, desesperada, sempre ia atrás de mim quando eu era criança (Entrevista).

Essa falta de interesse pela escola se expressa em vários relatos feitos por Keyla, fazendo com que a estudante saísse, passando a viver nas ruas e tornando-se usuária de drogas. Keyla passou muito tempo assim, sem voltar à escola, vivendo nas ruas e sendo usuária de drogas. Ela destaca a importância do seu atual companheiro naquele momento de sua vida. Segundo ela, foi ele quem a encontrou nas ruas, muito magra e totalmente dependente das drogas e, mesmo assim, ele gostou dela, convencendo-a voltar a estudar, pois ele, como uma pessoa que esteve em situação de rua, também havia voltado a estudar. “O José foi quem me achou, eu não pesava nem quarenta quilos direito, era só pele e osso. Eu queria beber um copo de água, mas não conseguia, botava tudo pra fora. E ele falava: Keyla, você tem que voltar a estudar, Keyla. Tem gente que te ama, você tem seus filhos pra cuidar” (Linha do Tempo). A relação que Keyla desenvolveu com seu atual companheiro, mobilizou uma produção subjetiva que possibilitou uma reconfiguração da situação em que Keyla estava, se expressando no momento de força que ela teve para se posicionar, enfrentar sua situação e dar o primeiro passo para sair dela.

A configuração subjetiva da escola como um lugar que hoje é importante se expressa em outros momentos, como quando ela afirma:

Então, Deus entrou no meu coração e tirou todos os maus. Então, de hoje em diante, eu não sinto mais vontade de voltar pra rua pra usar o que eu usava, não sinto mais vontade, porque agora eu me ocupo só na minha escola. Eu tenho ocupação só na minha escola e no meu trabalho. Meu trabalho é como porta-voz da cultura, porque na minha escola tô aprendendo coisas boas, tô aprendendo incentivação boa dos professores, tô aprendendo coisas maravilhosas que eles tão me ensinando, né (Entrevista).

O fato de se ocupar apenas com a escola e com o trabalho como porta-voz da cultura, e a crença de que na escola só se aprende coisas boas, mostram a importância desse lugar na vida de Keyla. Como ela saiu da situação de rua e deixou de ser usuária de drogas, a escola lhe deu uma ocupação para que ela não voltasse a pensar sobre o que fazia e provavelmente ter uma recaída por falta de objetivos em sua vida. Foi isso o que a escola lhe proporcionou. Além de ela trabalhar, ela ainda estuda, aprende e, desse modo, tem um lugar onde pode se amparar para não voltar à vida que tinha antes.

Keyla demonstra isso também ao falar sobre sua mãe, quando diz: “agora ela sabe que eu tô me dedicando aos meus estudos, ela ficou muito orgulhosa de mim” (Entrevista). Essa expressão demonstra o sentimento de orgulho dela por estar na escola, porque, antes, sua mãe sempre a incentivava a estudar e ela não queria. A mãe sempre ia buscá-la nas ruas, mas ela sempre voltava. Agora, no entanto, está dando orgulho para sua mãe, pois voltou a estudar.

A escola faz uma formatura na passagem do ensino fundamental - séries iniciais para o ensino fundamental, ensino fundamental para séries finais - e, nessa formatura, ela quem falou pelos estudantes, deixando sua mão muito orgulhosa em vê-la se formando na escola.

Foi através da escola que ela encontrou mais do que um lugar de acolhimento: lá encontrou um lugar para aprender e até trabalhar, gerando outras perspectivas de vida que auxiliam para que ela não deseje voltar à vida que tinha antes - nas ruas e nas drogas; como também um lugar de aprendizagem, que a ajudou a sair da situação de rua em que vivia. A escola é o lugar onde sua mãe desejava tanto que ela estivesse e agora ela está, e isso gera um sentimento de orgulho tanto nela como em sua mãe.

Desse modo, entendemos que sair das ruas e voltar a estudar advém de uma complexa relação entre as experiências vividas por Keyla, tanto em sua vida nas ruas quanto a experiência como usuária de drogas e a relação com o atual companheiro, mobilizando uma produção subjetiva que fez com que ela retornasse e ficasse na escola hoje. Essa complexa relação se deu na subjetividade individual de Keyla e na subjetividade social do meio social da estudante. Tacca & González Rey (2008) afirmam que:

[Existe uma] dinâmica complexa nas relações entre o sujeito e os eventos do meio social. A opção ontológica está definida na dialética e na recursividade do social-individual, interno-externo, aparecendo um sujeito consciente e ativo que faz opções e que se encontra implicado em rupturas (p. 147).

Portanto, compreendemos que Keyla se posicionou como sujeito consciente e ativo frente a sua situação de vulnerabilidade social, como pessoa com histórico de situação de rua mobilizada pelo movimento de incentivo do companheiro, permeando, também, o modo como a escola está configurada subjetivamente para Keyla hoje.

### **A autoimagem de aprendente escolar**

Hoje, Keyla vê na escola um lugar que a auxiliou a não voltar para a vida que tinha antes. Essa escola virou um lugar de extrema importância em sua vida e é o lugar que ocupa grande parte do seu tempo.

A estudante se mostra como sujeito de sua aprendizagem, pois mesmo com todas as dificuldades das experiências que vivenciou no passado, Keyla é capaz de se colocar como sujeito, enfrentando essas dificuldades, se posicionando frente a elas.

Isso se mostra em um trecho muito interessante, no qual Keyla fala sobre fazer um curso superior:

Tem muita gente que fala: “Ah, nós é qualquer pessoa que não chega na UnB, não. Tem muita gente que já falou, né, não é qualquer um que chega lá na UnB, não é qualquer um que termina o fundamental e pode estudar na UnB”. Aí eu falei pra ela assim: “pra que você tá falando essas coisas pra mim? Porque não é qualquer uma pessoa, só porque eu fui uma pessoa de rua não posso chegar até lá na UnB?” Porque muita gente já falou isso pra mim. Eu falei: “eu tenho fé e creio que um dia vou terminar meu fundamental e meu médio e vou chegar até lá na UnB. Vou chegar até lá e vou mostrar pra muita gente que do jeito que eles podem eu também posso. Do jeito que eles têm direito de chegar até onde eles querem eu também tenho direito, também tenho todo meu direito” (Entrevista).

Keyla se coloca como sujeito da experiência que está vivendo, ela não se considera inferior às outras pessoas por ter sido alguém que esteve em situação de rua e nem mesmo por ainda viver em situação de vulnerabilidade social e, muito menos, pela subjetividade social sobre pessoas com histórico de situação de rua. A subjetividade atribui “central importância à capacidade dos indivíduos e grupos de se posicionarem de forma ativa em seus diversos caminhos de vida, emergindo como sujeitos de suas próprias práticas” (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016, p.56).

Entendemos que não se pode cair na armadilha de afirmar de forma direta e linear que pouca escolarização faz com que uma pessoa fique em uma situação de rua e esteja em situação de vulnerabilidade social, no entanto, compreendemos também que, em conjunto com inúmeros outros fatores, essa situação é afetada pela baixa escolarização. Consideramos importante que a escola tenha um olhar sensível para estudantes em situação de vulnerabilidade social, com histórico de situação de rua, não só em escolas como a da pesquisa - que aceitam esses estudantes e os tratam de maneira diferenciada -, mas também em escolas regulares - onde também existem muitos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade e vivem em situação de rua - para que eles não evadam da escola. A escola precisa ser um lugar de experiências que considerem todos os contextos de vida de seus estudantes (familiar, social e outros), mobilizando, assim, produções subjetivas que possibilitem

a eles a emergência como sujeitos para o enfrentamento das situações adversas nos outros contextos de suas vidas.

O objetivo da educação [da escola] não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana. O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento (González Rey, 2001, p. 3).

A produção subjetiva de Keyla na escola possibilitou a constituição e a emergência da condição de sujeito de sua vida e de sua aprendizagem, auxiliando para que ela não desista dos estudos. A escola tornou-se um lugar de amparo, que a ajuda a se manter ocupada e longe de sua vida passada e que também mobiliza aprendizagens para que ela compreenda não apenas os conteúdos, mas também a possibilidade de chegar aonde deseja, independente da sua situação.

### **O agente e o sujeito frente à condição de vulnerabilidade social**

Keyla conta, em vários momentos, que mesmo tendo estado em uma situação de vulnerabilidade social, sendo alguém em situação de rua, mesmo que tenha sido dependente de chegando a nem se reconhecer, ela se enxerga hoje como uma pessoa que conseguiu superar sua situação. Ademais, ela ainda comenta que: “até engordei. Você não me reconheceria antes. Hoje, eu sou diferente, hoje, eu me dedico a minha escola, ao meu trabalho” (Entrevista). Keyla se vê como uma pessoa que superou a situação que vivenciou.

Essa expressão da estudante, que na conversa com a pesquisadora reflete o quanto sua situação melhorou, é um indicador de que ela emergiu como sujeito de sua experiência como uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, que esteve em situação de rua. Keyla entende que sua situação de vida antes era demasiado difícil, como alguém em situação de rua e usuária de drogas, mas a estudante observa que mudou muito, o que se refletiu em sua forma física.

Os indivíduos se constituem como sujeito na interação com o outro e com o meio social, não de modo linear, mas como uma via de mão dupla, constituindo e sendo constituído por ele. “A pessoa se transforma em sujeito na tensão entre sua subjetividade e a subjetividade social dominante em seus espaços de ação” (Mori & González Rey, 2001, p. 101). Desse modo, nessa relação de tensão entre a subjetividade de Keyla e a subjetividade social do meio em que vive, a estudante se posicionou como sujeito rompendo com a representação da subjetividade social, permitindo assim que saísse da situação de vulnerabilidade potencializada em que vivia.

Keyla também ressalta que ainda tem muito o que mudar. “Eu sei que ainda quero outros desejos, quero ter minha casa de verdade, porque eu moro em um quarto pequeno e não posso trazer meus filhos pra morar comigo, porque não tenho condição e nem espaço” (Linha do Tempo). Percebe-

se que, mesmo Keyla considerando que superou sua situação de vulnerabilidade, como pessoa que esteve em situação de rua, ela ainda precisa fazer outras coisas para mudar, de fato, a sua situação de vulnerabilidade social.

A estudante consegue se perceber como uma pessoa que superou uma situação de pessoa que esteve em situação de rua, em que vivia, emergindo em sua condição de sujeito, mesmo em meio à situação de vulnerabilidade social que ainda vive.

### **Síntese do caso Keyla**

- A produção subjetiva de Keyla dimensiona a escola como um lugar importante para ela, tanto por encontrar nela um lugar de abrigo, onde há um espaço que lhe proporcione atividades que ocupem seu tempo, impossibilitando assim que ela volte a pensar na situação em que vivia antes ou mesmo que cogite voltar, como também porque hoje estar na escola a faz se sentir orgulhosa por fazer com que sua mãe se orgulhe dela. Na escola, Keyla vive a experiência de estar fazendo algo certo com sua vida.
- Keyla se vê como alguém que busca conhecimento, tanto para sair da situação em que se encontra como para ter uma formação e chegar a uma universidade. Ela é sujeito de sua aprendizagem, posicionando-se frente às dificuldades que tem e frente às pessoas ou a sociedade que considera que uma pessoa com histórico de rua com 35 anos de idade não pode chegar a fazer um curso como Direito em uma universidade pública.

### **Análise Integrativa dos Casos**

Nos três casos analisados, a condição de sujeito que aprende está constituída de modo singular na subjetividade desses estudantes adultos com histórico de situação de rua. Tomando como base a afirmação de González Rey & Mítjanz Martínez (2017):

A subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria (p. 62).

A subjetividade tem um caráter configuracional, se organizando em configurações subjetivas em momentos e contextos variados da experiência do indivíduo. A subjetividade não é um supra sistema que está acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem. Exclui-se, também, a ideia de que a subjetividade seja algo inato, uma vez que ela vai se configurando como um sistema em movimento, se desenvolvendo e sendo desenvolvida no indivíduo e na sociedade em que ele está inserido, não de forma linear, mas na trama que envolve indivíduo-sociedade simultaneamente. Desse modo, sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual vão se constituindo mutuamente no indivíduo, não de forma que um influencie o outro, mas todos esses processos vão configurando “o sistema atual de ações do ator e outras produções subjetivas dele numa experiência concreta, seja social ou individual” (González Rey e Mitjans Martínez, 2017, p. 63).

Entendemos que é nesse processo de configuração da subjetividade que os participantes desta pesquisa vão se diferenciando, na sua experiência de pessoas com histórico de situação de rua e voltaram a estudar. Eles têm seus pontos de convergência e divergência em suas trajetórias de vida e, mesmo tendo passado por experiências bem parecidas, como a de terem morado nas ruas, serem ex-usuários de drogas, terem abandonado a escola e depois voltado a estudar, a produção subjetiva desses três estudantes é totalmente diferente em relação a essas experiências. Cada indivíduo é único e a produção subjetiva que fazem sobre uma mesma experiência é totalmente singular. Essa singularidade, essa produção subjetiva diferenciada, deve ser sempre respeitada e considerada. Faremos abaixo uma análise integrativa dos três casos, não na busca de comparar ou diferenciar, mas na busca de integrá-los para uma compreensão sobre a subjetividade do estudante em situação de vulnerabilidade social, no intuito de fazer uma reflexão sobre a função social da escola para esses estudantes.

#### **A dimensão subjetiva da escola**

A produção subjetiva de cada participante em relação à escola está configurada de modo diferente. Mesmo que todos tenham abandonado a escola ainda na infância, as experiências que tiveram ao longo da vida geraram neles sentidos subjetivos que auxiliaram a retornar à escola.

No caso de Everton e Vidgal, o retorno à escola tem certa relação com a procura de emprego. No entanto, para Vidgal a escola está configurada de forma importante, uma vez que o estudante teve produções subjetivas que o auxiliaram a enxergar essa escola como um lugar de aprendizagem que pode o auxiliar a sair da situação de vulnerabilidade social, como pessoa com histórico de situação de rua. Já para Everton, como ele ainda é uma pessoa em situação de rua, a escola está configurada como um lugar de amparo, onde ele vai aprender algumas coisas, mas é especialmente um lugar onde tem suas refeições, pode ficar fora das ruas e onde há pessoas que podem o ajudar a aprender a ler e escrever, para que tenha um emprego, especialmente, para sair da situação de rua em que se encontra no momento.

Já para Keyla, a escola está configurada como um lugar que a ajuda, preenchendo grande parte da sua vida e, desse modo, a estudante não pensa na sua vida passada e tem forças e motivos para, até mesmo, ir além de apenas ser alfabetizada. A escola, para Keyla, além de proporcionar aprendizagem, é um lugar que a mantém com objetivos que a auxiliam a não retornar a vida que tinha antes e a ter uma perspectiva de vida diferente e maior.

A teoria da Subjetividade entende que não existe passividade como estado estático, ou seja, o indivíduo nunca é totalmente passivo em sua experiência. Quando o indivíduo se encontra em situação extrema pela ausência de recursos para tomar decisões, para ser ativo e refletir sobre os vários espaços da sua existência pessoal, o sofrimento aparece. Não como um estado passivo do indivíduo, mas como um estado ativo, pelo efeito nocivo que a natureza da produção subjetiva passa a ter no indivíduo. Esse indivíduo não é capaz de gerar novos espaços de subjetivação que possibilitem que ele transcenda esses espaços dominantes (González Rey & Mítjan Martínez, 2017).

Por isso, entendemos que nenhum dos três participantes, independente da sua situação, se configurou em algum momento de forma passivo. No caso de Vidgal e Keyla, eles conseguiram se colocar como sujeito de fato, em sua experiência escolar, a partir de produções subjetivas diferentes, uma vez que conseguem transcender a representação da subjetividade social de pessoas em situação de vulnerabilidade social, que tem histórico de situação de rua.

### **A condição de aprendente escolar**

Os três participantes têm uma compreensão de aprendente escolar bastante singular. Em Everton, essa condição não aparece no sentido de que ele vê na escola um lugar de abrigo e amparo. O que a escola pode lhe proporcionar é aprender a ler e escrever, e nada mais que isso. Ele afirma que se a escola puder lhe proporcionar outras coisas, tudo bem. Ele ainda expressa que não tem o objetivo de

terminar a escola, mas pretende ficar tempo suficiente para ser alfabetizado, não importando quanto tempo isso dure.

A configuração subjetiva de Vidgal sobre a condição de aprendente escolar se mostra muito ligada à questão do trabalho. Ele percebe que é importante se formar na escola para que, dessa forma, possa ter um emprego de acordo com todos os termos da lei e “ser fichado” para usufruir dos benefícios de ser um trabalhador que tem a carteira assinada e, assim, poder mudar sua situação.

Já Keyla se percebe como aprendente escolar, pois além de a escola ter para ela muita importância agora - porque ocupa a maior parte do seu tempo e assim ela pode não pensar na vida que tinha antes ou voltar para ela - a escola se configura como um lugar de novos desejos, onde ela se permite almejar coisas diferentes para sua vida, não apenas o de sair imediatamente da situação de vulnerabilidade social, como alguém que esteve em situação de rua. Além disso, ela tem o desejo de ir adiante e realizar um curso de graduação. Desse modo, Keyla se coloca como sujeito de sua aprendizagem, percebendo que esse processo não é apenas para um fim, mas que também possibilita a apreensão de conhecimentos.

Enxergar a escola como um lugar de aprendizagem auxilia na produção de sentidos subjetivos, sentidos estes que vão se configurar de modo a produzir uma subjetividade que pode fazer com que esses estudantes emergjam como sujeitos, não apenas de sua aprendizagem, não apenas na escola, mas em todas as esferas de suas vidas, podendo até mesmo emergir como sujeito em sua situação de vulnerabilidade social. Para isso, entendemos que é importante enxergar a escola não apenas como um espaço de conhecimentos fechados e memorizados, fragmentados e sem conexão com a sociedade. Entendemos que a escola precisa ser compreendida como um lugar de desenvolvimento humano, um espaço permeado por convergências e divergências e contradição social (González Rey, 2001), onde sentidos subjetivos estão sendo produzidos a todo momento, configurando e reconfigurando a subjetividade do estudante em conjunto com a subjetividade social. Desse modo, compreendemos que a subjetividade possui um caráter gerador no estudante, levando a produções subjetivas que podem gerar desenvolvimento.

### **O agente e o sujeito frente à condição de vulnerabilidade social**

Os três participantes da pesquisa se encontram ainda em uma situação de vulnerabilidade social, como pessoas com histórico de situação de rua. No entanto, Keyla e Vidgal já não estão mais em situação de rua, o que impacta na configuração da situação de vulnerabilidade em que eles estão. Já no caso de Everton, que ainda é morador de rua, a configuração de sua situação tem outras produções.

Everton, ainda como uma pessoa em situação de rua, sempre caracteriza sua situação como péssima e encontrou na escola um lugar de amparo onde ele pode minimizar os efeitos que a situação de vulnerabilidade social, como alguém em situação de rua, traz para a sua vida. Desse modo, a

experiência de Everton tem uma produção que gera sentidos subjetivos sobre a escola, tornando-a local de apoio nesse momento de sua vida.

Para Vidgal, a sua situação de vulnerabilidade está caracterizada como muito difícil, mas que ele pode mudar por meio da formação que vai receber na escola. Desse modo, ele poderá ter um emprego com carteira assinada. Assim, a escola não se torna apenas um lugar de amparo para Vidgal, mas um local onde ele pode mudar de fato a sua situação.

No caso de Keyla, a situação de vulnerabilidade social está caracterizada como algo que ela já superou bastante, hoje Keyla está fora das ruas e longe das drogas. Ela vê a escola além de um local de amparo, mas como um lugar que pode possibilitar o alcance de seus desejos, não apenas de um emprego, e sim de uma formação e mudança de vida total.

A escola pode ser um contexto gerador de experiências que mobilizem a produção de sentidos subjetivos nas pessoas, que lhes possibilitem tomar posicionamentos por meio das relações sociais diversas que podem acontecer no contexto da escola e também com os conhecimentos científicos. Se, na escola, os conhecimentos forem vistos como conhecimentos que podem gerar outros conhecimentos e não como dogmas e verdades absolutas imutáveis, isso possibilita também a produção de uma subjetividade que possa desenvolver a pessoa como sujeito ativo, reflexivo da sociedade em que está.

Ademais, isso pode e deve acontecer com qualquer pessoa para que elas possam se posicionar e enfrentar sua situação, sendo possível sair dela. Entende-se que pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social, com histórico de situação de rua, possuem maior dificuldade ao acesso de bens materiais e até mesmo de educação na sociedade e, por isso, as outras pessoas também precisam ter esse posicionamento e enfrentamento para possibilitar uma ruptura com o modelo de sociedade vigente.

A proposta teórica da subjetividade atribui central importância à capacidade dos indivíduos e grupos se posicionarem de forma ativa em seus diversos caminhos de vida, emergindo como sujeitos de suas próprias práticas (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016). Desse modo, estudantes em situação de vulnerabilidade social, com histórico de situação de rua, em sua experiência na escola podem se posicionar como sujeitos de suas próprias práticas, rompendo com o modelo de sociedade vigente. Por essa razão, entendemos a necessidade de que a escola seja o lugar da emergência desse indivíduo, que possibilite nele as produções subjetivas para embasar essa ruptura. Consideramos que todo indivíduo é único e tem uma produção subjetiva singular, por isso a escola como o lugar que possibilita a emergência como sujeito precisa ser construída no dia-a-dia, de acordo com as necessidades e singularidades de cada estudante. Compreendemos ainda que nenhum indivíduo é passivo, ele se coloca como agente de sua experiência quando toma decisões, pensa e elabora sobre ela ou ele emerge como sujeito quando consegue ter uma produção subjetiva, rompendo com a subjetividade social presente e muitas vezes mudando sua situação de vida.

### Considerações Finais

Pessoas em situação de vulnerabilidade social, que tem histórico de situação de rua, que saem da escola pensando em um dia voltar, em sua maioria não voltam, por causa das várias adversidades que vivenciam em suas vidas. Como visto nesse estudo, muitas delas saem da escola para trabalhar tendo em vista sua própria sobrevivência.

No entanto, mesmo com todas as adversidades vivenciadas por algumas pessoas que se encontram nessa situação, elas conseguem ter uma produção subjetiva que as possibilita entender a escola como um espaço de importância, um lugar através do qual elas podem até mesmo mudar sua condição de vida. Assim, em suas vidas adultas, podem até voltar a estudar.

A volta à escola e o reconhecimento dela como um lugar de importância que pode auxiliar essas pessoas a mudarem sua situação de vida, acontece de modos diferentes para cada um, pois cada ser humano, ainda que vivencie as mesmas situações, tem uma produção subjetiva singular e compreende essa experiência de formas diferentes. Por isso, ainda que a experiência seja a mesma, os motivos e a compreensão para se chegar no ponto onde estão, ocorreram e ocorrem de modo singular em cada estudante.

Entende-se, portanto, que a condição de sujeito que aprende está constituída na subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social de forma distinta. Reconhece-se, também, que o entendimento dos fenômenos relacionados ao reconhecimento da condição singular de sujeito da aprendizagem escolar é de relevada importância para que se tenha um olhar também singular a cada um desses sujeitos, não apenas no âmbito escolar, mas em todos os âmbitos da sociedade.

Se esses sujeitos forem analisados como um ‘grupo de pessoas’ que estão em uma situação de vulnerabilidade social, por terem histórico de situação de rua, corre-se o risco de colocá-los na mesma forma e, desse modo, excluí-los como sujeitos.

Como evidenciado nessa pesquisa, mesmo que a situação de vida de pessoas nessa situação seja contrária à estadia delas em uma escola, ou a entrada delas no mercado de trabalho, deixando-as assim a margem da sociedade, algumas delas são capazes de se colocar como sujeito de sua aprendizagem, sujeito de suas vidas. Entendendo que podem aprender, mesmo com todas as dificuldades que tinham e que ainda têm, mesmo estando longe da escola há muito tempo elas conseguem romper com a subjetividade social que existe em torno de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social, por terem histórico de situação de rua, se colocando como sujeito.

É importante que se tenha um olhar para a compreensão não apenas do grupo dessas pessoas, mas do indivíduo que está nessa situação. Neste trabalho, a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey foi utilizada, uma vez que ela aborda questões referentes à produção singular dos indivíduos, onde sentidos subjetivos são produzidos e constituem a subjetividade de uma pessoa. Essa teoria se fez importante, pois possibilita o olhar para o caráter gerador da subjetividade humana. Ela

ajuda, além disso, a compreender que as pessoas têm produções subjetivas únicas sobre as experiências que vivem.

Cada uma dessas pessoas produz subjetivamente significações diferentes sobre as mesmas experiências que vivenciam. Inclusive, é exatamente por essa produção singular que alguns desses indivíduos em situação de vulnerabilidade social evadem da escola antes mesmo de aprenderem a ler, enquanto outros conseguem terminar seus estudos sem nunca terem saído e, outros, apesar de terem evadido, voltam a estudar.

Por fim, essa pesquisa pode auxiliar gerando inteligibilidade a respeito desses estudantes em situação de vulnerabilidade social, com histórico de situação de rua, possibilitando compreensão aos profissionais da educação e outras áreas, e o entendimento sobre a produção singular de uma pessoa nessa situação, auxiliando, assim, até mesmo na elaboração de práticas e políticas que possam beneficiar essas pessoas. Esse processo pode ser a base para a criação de espaços mobilizadores de produção subjetiva que possibilitem a emergência dessas pessoas como sujeito não só de suas aprendizagens, mas também de suas vidas, ajudando-as a romper com a situação em que vivem.

## Referências

- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.
- Ayres, J. R. C. M. (1997). *Sobre o risco: para compreender a epidemiologia*. São Paulo: Hucitec.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). (1988). Brasília: Senado.
- Comte, A. (2002). *Discurso preliminar sobre o espírito positivo*. (Pereira, R. B. R., Trad). Brasil: *Ridendo Castigat More*. (Obra original publicada em 1848).
- Carara, M. L. (2015). *Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar*. Recuperado de <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>
- Campolina, L. O. & Martínez, A. M. (2011). *A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na educação*. In Tunes, E. (Org.), *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Carvararo, R. (2010). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Um Panorama da Saúde no Brasil: acesso e utilização dos serviços, condições de saúde e fatores de risco e proteção à saúde 2008*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 30, 1-245.
- Castel, R. (1994). *Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional*. In Lancetti, A. (Org.), *Saudelocura 4: grupos e coletivos* (21-48). São Paulo: HUCITEC.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Gonzalez Rey, F. (2001). *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. *Psicologia da Educação*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP). 13, 9-16.

- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2004b). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira.
- González Rey, F. L. (2006). *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*. (pp. 29-44). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. L. (2012). *Configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. In Mitjans Martínez, A, Scoz Lima, B & Castaño Siquiera. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 21-41). Brasília: Líder Livro.
- González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia? *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*.
- González Rey, F.; Goulart, D. M. & Bezerra, M. S. (2016). *Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia*. Porto Alegre: Educação. 39(4), 54-65.
- González Rey, F & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- Guareschi, P. (2000). Sinais de um novo paradigma. In R. H. Campos e P. Guareschi (Orgs). *Paradigmas em Psicologia Social: A perspectiva Latino-Americana*. (pp. 207-221) Petrópolis: Vozes.
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. (2010). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Rio de Janeiro*. IBGE. Recuperado em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2017). *Atlas da Vulnerabilidade Social*. Brasília. IPEA.

- Instituto Unibanco (2016). *Quem são os jovens fora da escola*. Aprendizagem em Foco. 1, (5), 1-4. Disponível em [http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.05.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Aprendizagem_em_foco-n.05.pdf).
- Secretaria de Política Econômica. (2016). *Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira*. Brasília. IRPF. Recuperado em <http://www.spe.fazenda.gov.br/noticias/distribuicao-pessoal-da-renda-e-da-riqueza-da-populacao-brasileira/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf>
- Monteiro, S. R. R. P. (2011). O marco conceitual da vulnerabilidade social. *Sociedade em Debate*. Pelotas. 17(2), 29-40.
- Moser, C. (1998). *The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies*. Washington D.C: World Bank.
- Pena-Vega, A. & Nascimento, E. P. (1999). (Org.) *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade (pp. 200)*. Brasília: Garamond.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rossato, M., Matos, J. F. & Paula, Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*. 34, 1-20.
- ROCHA, M. D. H. A. (2016). História Social da Aids no Mundo: A vulnerabilidade dos Sujeitos. *Revista Científica do ITPAC, Araguaína*. 9(1), 1-5.
- Santos, B. S & Meneses, M. P. (2010). (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Serbena, C. A., & Raffaelli, R. (2003). Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: Problemas epistemológicos e ideológicos. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 31-37.
- Silva, M. S. & Ribeiro, J. (2012). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da*

*Educação Básica na idade certa: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos Adolescentes.* Brasília, DF. Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Tacca, M. C. V. & González Rey, F. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e Profissão*. 28 (1), 138-161.

Teles, M. L. S. (1989). *O que é Psicologia?* São Paulo: Editora Brasiliense.

Vigotski, L. S. (1982a). *Obras Escogidas Tomo I: Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos.* Madrid: Visor.

## Anexos

### ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A subjetividade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social: reflexões sobre o sujeito que aprende”**, de responsabilidade de **Raissa Silva Paulino**, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é **analisar como a condição de sujeito que aprende está constituída na subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como **questionários, entrevistas e gravação de áudio**, ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de **uma entrevista semiestruturada e o complemento de frase, em que a pesquisadora gravará as respostas dos participantes**. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa **não implica em nenhum risco físico, porém, caso haja algum dano emocional em decorrência do conteúdo da pesquisa, coloco uma psicóloga do grupo de estudos à disposição para o suporte psicológico que for necessário**.

Espera-se com esta pesquisa uma **maior reflexão com relação à condição do sujeito que aprende e também a como essa condição está constituída na subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social**.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone **61 981210696** ou pelo e-mail **raissasilvap@hotmail.com**.

A equipe de pesquisa garante que **os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontro presencial ou por e-mail, como o participante preferir**, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS **cep\_chs@unb.br** ou do número de telefone **(61) 3107-1592**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO B – Complemento de Frase**

1. Eu gosto – de esporte
2. Meu maior medo – meu maior medo é ser preso
3. Eu aprendo quando – me dão aula
4. Meu futuro – é trabalho
5. Queria saber – porque esta escola não dá aula a noite
6. Algumas vezes – estive triste
7. Lamento – não ter estudado antes
8. Minha preocupação principal – ter uma casa
9. Desejo – ter uma família
10. Meu maior problema - dinheiro
11. Amo – minha mãe
12. Minha principal ambição – estudar muito
13. Algumas vezes – tenho vontade de tomar banho
14. Meu maior problema – as drogas
15. Acredito que minhas melhores atitudes - generoso
16. A felicidade – é estudar
17. Diariamente me esforço –
18. Estou melhor quando – quando estou na escola
19. Este lugar - representa tudo para mim
20. Sinto dificuldade – por eu não ter conhecimento
21. Esperam que eu – não sei explicar
22. Sofro – estar longe da minha família, tá só no mundo e estar na rua
23. Dedico a maior parte do meu tempo – com os estudos
24. Eu – não tenho cabeça para explicar
25. Fracassei – com os estudos
26. Com frequência sinto -
27. Queria ser – piloto de navio ou de submarino, mas não dá mais tempo porque eu já estou velho, marinheiro era o meu sonho.
28. O passado – o passado ficou para trás
29. Penso que os outros – tem que ter uma vida melhor
30. Incomodam-me – nada me incomoda
31. Minha situação -
32. Família é - tudo
33. Considero que posso – vim para a escola
34. Quando era criança -

35. Meu maior prazer
36. Detesto - nada
37. Eu prefiro – ter uma casa, tá estudando, ter uma família
38. Quando estou sozinho(a) – penso em mudar minha vida
39. Deprimo-me quando – quando fico muito sozinho
40. A Educação – tudo para mim

**ANEXO C - Diário de Campo**

<b>Data</b>	<b>Local</b>
Descrição	Reflexão
Objetivo: Descrever todas as atividades realizadas no local de pesquisa.	Objetivo: Problematizar as descrições, de forma a evidenciar a dimensão teórico-metodológico da pesquisa.

## ANEXO D - Entrevista Semiestruturada

Objetivo: produzir informação sobre os sujeitos singulares participantes da pesquisa.

1) Informações pessoais

- a. Nome do Participante:
- b. Idade:
- c. Composição familiar:
- d. Escolaridade:
- e. Profissão:
- f. Onde reside:
- g. Com quem:
- h. Quanto tempo:
- i. Porque passou a residir nesse local:
- j. Outros locais que já tenha residido:

2) Como foi sua trajetória escolar até a atualidade?

(construir uma linha do tempo)

3) Em relação às experiências escolares passadas:

- a. Escolas que frequentou
- b. Como eram as professoras
- c. Como eram as relações com seus colegas
- d. Como se sentia na condição de aluno
- e. O lembra de ter aprendido na escola que foi importante para sua vida até o momento atual
- f. Porque deixou as escolas que já frequentou
- g. Descreva episódios que lembra terem sido marcantes nessas experiências escolares
- h. Como se sentiu por ter que deixar a escola em diferentes momentos de sua vida

4) Em relação às experiências escolares atuais:

- i. Como você se sente na situação de aluno hoje

- j. O que a escola significa para você
  - k. Como é sua relação com os professores
  - l. Como é sua relação com os colegas
  - m. O que te fez voltar a estudar
  - n. Como a escola pode contribuir com sua vida hoje
  - o. Como era estudar antes e como é estudar agora?
- 5) Em relação às experiências escolares futuras:
- a. Como se imagina na escola nos próximos anos
  - b. Por quanto tempo acredita que continuará frequentando a escola
  - c. O que te faria deixar de frequentar a escola
  - d. O que não te faria deixar de frequentar a escola
  - e. Como a escola pode contribuir na sua vida futura
  - f. Como se imagina daqui a 2 anos
  - g. Como se imagina daqui a 5 anos
  - h. Como se imagina daqui a 10 anos
- 6) A que atribui sua condição social atual?
- 7) Como imagina que seria sua vida hoje se tivesse continuado frequentando a escola?
- 8) Como imagina a vida de seus filhos? (mesmo que ainda não tenha)
- 9) O que seria hoje uma boa condição de vida para você?