

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA**

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA

**MEMÓRIAS QUE MOBILIZAM A IMAGINAÇÃO: PERSPECTIVAS DE FUTURO
DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

CAMPINAS

2022

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA**

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA

**MEMÓRIAS QUE MOBILIZAM A IMAGINAÇÃO: PERSPECTIVAS DE FUTURO
DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Vera Lúcia Trevisan de Souza

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15 R672m	<p>Rocha, Matheus Henrique da Silva</p> <p>Memórias que mobilizam a imaginação: perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio público / Matheus Henrique da Silva Rocha. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p>90 f.: il.</p> <p>Orientador: Vera Lúcia Trevisan de Souza.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia Escolar. 2. Imaginação. 3. Memória. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD - 22. ed. 370.15</p>
-----------------	--

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA

**MEMÓRIAS QUE MOBILIZAM A IMAGINAÇÃO: PERSPECTIVAS DE FUTURO
DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

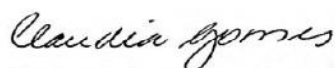
Dissertação defendida e aprovada em 27 de janeiro de 2022 pela
Comissão Examinadora



Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão
Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profa. Dra. Claudia Gomes
Universidade Federal de Alfenas
(UNIFAL-MG)

CAMPINAS

2022

*A todos que lutam diariamente pela
Justiça Social e Educação de qualidade.*

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho é motivo de muita alegria, não pelo seu resultado ou forma final, mas pelo processo que o desenvolvimento desta dissertação me proporcionou. Jornada de crescimento, de avanços e retrocessos, em uma rota não linear, mas que me permitiu avançar e criar outras inquietações. Contudo, sei que esse processo não foi somente particular e individual, mas foi coletivo, fomentado e provocado por inúmeras pessoas que gostaria de agradecer neste momento. Assim, gostaria de agradecer primeiramente a pessoa de Jesus Cristo, que me inspira através da fé a insistir e lutar de diversas maneiras por uma sociedade mais justa. Dito isso, agradeço, também:

À Professora Doutora **Vera Lucia Trevisan de Souza** que desde a graduação em Psicologia tem me inspirado com seus textos e aulas, e que no caminho do mestrado me acolheu de modo ímpar. Agradeço a cada orientação, que não se restringiu às especificidades da escrita e produção científica, mas tocava e toca no que é especificamente humano, os afetos. Obrigado por ser uma inspiração e exemplo de professora e orientadora.

À Professora Doutora **Raquel Souza Lobo Guzzo** que tanto me inspira desde as palestras das Semanas de Estudos de Psicologia durante a graduação, passando pelas disciplinas durante o mestrado que permanentemente me motivaram a ter um olhar crítico para a realidade e para a Psicologia. Obrigado, por se dispor a compor a banca examinadora de defesa e por sempre mostrar que há a possibilidade de esperar.

À Professora Doutora **Claudia Gomes** pela disposição e desejo de compor a banca examinadora da defesa da presente dissertação de mestrado. Agradeço pela leitura cuidadosa e minuciosa que possibilitou trazer reflexões e sugestões para o trabalho.

Aos meus pais, **Adilson Rocha** e **Verônica Rocha**, por serem força de motivação e fonte de possibilidades para a minha vida. Agradeço por sempre acreditarem em mim, mesmo nas situações mais difíceis e inusitadas, vocês são parte importante do que sou e do que serei

um dia. Amo vocês. Agradeço, também, ao meu irmão **Lucas Rocha** por ser tão parceiro e meu melhor amigo em todos os momentos da vida. Sou grato por ter vocês como minha família.

À minha noiva, **Maísa Cortês Sierra** que tanto me ensina sobre o amor e a beleza de caminhar com alguém ao lado. Agradeço por sempre estar presente nos momentos de alegria, apreensão, incertezas e inseguranças, mas que nos fortaleceram. Obrigado por sempre estar comigo, e por me mostrar a beleza da vida à dois, que se torna mais bela com você. Te amo.

Ao meu grande amigo **Rômulo Lopes da Silva** por ter me apresentado ao grupo de pesquisa PROSPED, e sempre disponível para discussões teóricas e da vida cotidiana. Obrigado por todas as reflexões teóricas que tivemos e, que me fizeram avançar na compreensão da Psicologia Histórico Cultural, mas que ao mesmo tempo indicaram que tenho um longo caminho a seguir.

Ao estimado amigo e parceiro **Carlos Henrique Ferreira da Silva**, obrigado por fazer parte dessa jornada científica e acadêmica que tanto nos motiva. Agradeço por toda parceria na vida profissional e acadêmica.

Ao parceiro de grupo de pesquisa, **Guilherme Arinelli** que desde antes de nos conhecermos já me inspirou meu tema de pesquisa e ao meu desejo de entrar no grupo de pesquisa. Obrigado por todos os momentos de reflexão, discussão, leituras de textos que inspiraram minha trajetória acadêmica e, pela parceria no desenvolvimento da pesquisa, que foi essencial para que ela pudesse acontecer.

Aos membros do grupo **PROSPED**, que proporcionaram semanalmente espaços de discussão e reflexão tão importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço a cada um por tornarem a jornada de fazer pesquisa, um processo coletivo, que aconteceu no e pelo grupo, em cada discussão sobre as temáticas que se relacionavam ou não com a minha pesquisa. Obrigados a todos, em especial: **Áurea, Fernanda, Lilian, Juliana, Marina,**

Thiago, Rayanne, Tatiana, Aline, Marcela, Lucas, Beatriz. Sou grato por todos os bons encontros viabilizados por vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas, em especial às secretárias, Maria Amélia e Elaine, pela disponibilidade e atenção em atender às demandas referentes a dúvidas e esclarecimentos.

Ao todos, que de alguma forma, participaram indireta e diretamente da minha vida, e conseqüentemente foram parte da construção e elaboração da presente pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Resumo

Rocha, Matheus Henrique da Silva Rocha. (2022). *Memórias que mobilizam a imaginação: perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio público*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

A presente pesquisa está vinculada aos estudos desenvolvidos pelo grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), do Programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E toma como pressuposto teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como ocorrendo no/pelo meio, contexto no qual as relações sociais e intersubjetivas acontecem, assim, se destacando, a relação dialética do ser humano como produto-produtor da realidade objetiva. O objetivo da pesquisa foi investigar a relação da memória e da imaginação na construção do futuro de jovens egressos do Ensino Médio público. A presente investigação se insere no campo dos estudos qualitativos e se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais com quatro jovens egressos de escola pública, com idades entre 19 e 20 anos, que participaram de intervenções do grupo PROSPED entre os anos de 2016 e 2018. Nas entrevistas buscou-se identificar memórias e experiências que foram e ainda são importantes para os sujeitos pensarem sobre suas vidas atual e futura. As entrevistas foram realizadas virtualmente e foram gravadas e transcritas. Os resultados indicaram que as experiências dos jovens são marcadas pelas desigualdades sociais, tais como distância da residência para o local de trabalho, e dificuldade na relação entre os estudos e o trabalho, que por vezes podem diminuir ou aumentar as possibilidades de imaginar futuros possíveis. Contudo, as experiências significativas tidas na escola, em especial na atuação da Psicologia Escolar, se mostraram potentes para ampliar as perspectivas de futuro e possibilitar novos modos de ser e agir no mundo. Concluimos, portanto, que o trabalho do Psicólogo (a) escolar em muito contribui para a promoção de espaços de reflexão e discussão acerca do futuro de jovens.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-cultural; Imaginação; Memória.

ABSTRACT

Rocha, Matheus Henrique da Silva Rocha. (2022). *Memories that mobilize the imagination: future perspectives of young public high school graduates*. (Master's dissertation). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

This research is linked to the studies developed by the group Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), from the postgraduate program in Psychology at Pontifícia Universidade Católica de Campinas. It takes Cultural-Historical Psychology as its theoretical and methodological approach, which understands human development as occurring in/through the environment, context in which social and intersubjective relations happen, thus highlighting the dialectical relationship of the human being as a product-producer of objective reality. The aim of this research was to investigate the relationship between memory and imagination in the construction of the future perspectives of young graduates from public high school. This research is within the field of qualitative studies and was carried out through semi-structured and individual interviews with four young public school graduates, aged 19 to 20 years, who participated in interventions by PROSPED between 2016 and 2018. In the interviews, we sought to identify memories and experiences that were and still are important for the subjects to think about their current and future lives. The interviews were conducted virtually and were recorded and transcribed. The results indicated that the experiences of young people are marked by social inequalities, such as distance from home to work, and difficulty in the relationship between studies and work which can sometimes diminish or increase the possibilities of imagining possible futures. However, the significant experiences had at school, especially in the performance of School Psychology, proved to be powerful in broadening the perspectives for the future and in enabling new ways of being and acting in the world. We conclude, therefore, that the work of the School Psychologist greatly contributes to the promotion of spaces for reflection and discussion about the future of young people.

Keywords: School Psychology; Cultural-Historical Psychology; Imagination; Memory.

*É o que eu digo e faço, não supponho, sou milionário do sonho
É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade
Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado
E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara,
o mundo que eu disponho agora foi criado por mim
Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho!*

Emicida e Elisa Lucinda

Sumário

Apresentação	12
Introdução	15
Referencial teórico	24
Desenvolvimento humano: pensamento e imaginação	24
Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da memória.....	31
Método	35
Contexto	37
Participantes	40
Procedimentos e Materiais	41
Metodologia e análise dos dados.....	42
Considerações éticas	43
Resultados e discussão	44
Condições de Trabalho.....	45
<i>A distância do trabalho é fator de desgaste e cansaço</i>	45
Experiências significativas	55
<i>Experiências e memórias positivas</i>	56
<i>Experiências e memórias negativas</i>	63
As memórias de jovens sobre a atuação do Psicólogo escolar durante o Ensino Médio	65
Considerações finais	74
Referências	77

Apresentação

A presente pesquisa lança mão das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem como principal autor Lev S. Vigotski¹. Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre no/pelo social, nas relações intersubjetivas entre os sujeitos (Vigotski, 1933-34/2018). Partimos da defesa de que os contextos educativos, se organizados como espaços colaborativos, são potentes para a promoção do desenvolvimento humano, em especial no período da adolescência (Souza, 2016).

Diante dessas compreensões da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano, me questiono sobre as demandas que têm surgido no meio acadêmico e na educação básica no que se refere ao futuro de jovens e adolescentes. De maneira geral, percebem-se dois movimentos nas pesquisas sobre a temática: ora as pesquisas investigam “se” esses sujeitos pensam sobre o futuro ora “qual é” o futuro que imaginam e pensam.

Recentemente, o governo do Estado de São Paulo, partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluiu no currículo das escolas como disciplina obrigatória Projeto de Vida, que basicamente será um espaço para os adolescentes pensarem sobre o futuro, mais especificamente o futuro profissional (São Paulo, 2019). Essa questão me fez retornar à minha vivência como aluno da educação básica, questionando-me: “Eu pensava sobre o futuro? O que eu pensava?” E então ressoa outro questionamento: o que está por trás deste interesse do governo em “fazer” os alunos planejarem seu futuro? Por que nos últimos anos o Projeto de Vida surge como atividade que vai salvar o futuro dos jovens? De quem é o projeto de vida, afinal? E por que essa disciplina/atividade assume tanta relevância na escola pública? Parece que uma das ponderações possíveis aqui, ainda no âmbito da apresentação da temática investigada, é a concepção dos sujeitos como “empreendedores de si” e então

¹ Este projeto seguiu as normas da 7ª edição da American Psychological Association (APA).

desempenhar-se bem na vida – ou melhor – no mercado de trabalho, dependeria somente dele. Desincumbe-se, assim, o Estado da responsabilidade por desenvolver políticas públicas e sociais voltadas aos jovens?

É claro que é necessário pensar e planejar o futuro, é preciso ter sonhos, desejos, caso contrário permaneceremos imóveis, presos ao mundo imediato. Mas é preciso nos debruçarmos sobre a questão, estudar com cuidado as propostas e ideias que emergem como “salvadoras” de situações que não são somente do âmbito individual, mas necessariamente sociais, históricas, contextualizadas e necessitam ser tratadas como tal. O problema do Projeto de Vida a nosso ver, reside em seu enfoque individualista, que visa o indivíduo e suas ações, sem incluir os contextos como situações que necessitam ser transformadas.

Stetsenko (2017) apresenta uma possibilidade para os adolescentes pensarem o futuro de maneira contextualizada com a realidade e não-alienada. A autora afirma que a partir da estruturação da memória, ou seja da história de vida do sujeito, torna-se possível a ampliação de sua compreensão da própria vida e, conseqüentemente, suas ações no presente e no futuro. Nesse sentido, a autora, tendo como base os escritos de Vigotski, rompe com a ideia da memória como uma função psicológica passiva cujo papel é somente armazenar vivências passadas, mas a propõe como uma função ativa.

As pesquisas do grupo PROSPED (Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas) que investigaram o pensamento adolescente e jovens em relação ao futuro já discutiram o papel da imaginação nesse processo (Arinelli, 2017, Neves, 2020), entretanto, um redimensionamento da memória no movimento de apropriação e ampliação da consciência sobre o presente, o passado e o futuro nos parece plausível para se compreender as possibilidades de superação das condições de vida de jovens da periferia, por vezes caracterizada por extrema desigualdade social na falta de possibilidades de acessar e se apropriar de ferramentas da cultura. As questões que emergem destas considerações são:

Como a memória e a imaginação, enquanto funções psicológicas superiores atuam na produção de perspectivas de futuro de jovens? Quais práticas psicológicas filiadas à Psicologia Escolar crítica podem contribuir e ou contribuíram para os jovens pensarem sobre o futuro de maneira contextualizada com a realidade de cada sujeito? Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o papel da memória e da imaginação na construção da perspectiva de futuro dos jovens.

Introdução

A memória guardará o que valer a pena.

*A memória sabe de mim mais que eu;
e ela não perde o que merece ser salvo.*

Eduardo Galeano

Tomamos como ponto de partida essa frase do escritor uruguaio Eduardo Galeano para ilustrar a dimensão da memória que é assumida neste trabalho. Durante a graduação em Psicologia, principalmente durante os estágios obrigatórios na área de escolar, surgiram demandas e questionamentos sobre como a Psicologia tem atuado nesses contextos para contribuir com a promoção do desenvolvimento de adolescentes. Há tempos a Psicologia tem nomeado esse trabalho de “Orientação Profissional, orientação de carreira” e afins. Porém, partindo da minha história de vida, como estudante de escola pública durante toda a Educação Básica, e crescido nas favelas da cidade Campinas, sempre me questioneei sobre o quanto essas chamadas “orientações” dialogavam com a realidade vivida por esses adolescentes.

Durante minha infância e parte da adolescência alimentei o sonho da maioria dos meninos brasileiros; ser jogador de futebol. Sonhava em chegar aos grandes clubes brasileiros e enfim poder ajudar minha família, com toda fortuna que esse esporte promete. Quando tinha por volta de 12 anos cheguei a jogar em uma chamada “escolinha de futebol” de um clube em Campinas e parecia que o sonho iria se realizar. Porém, no cotidiano de treinos passei a perceber que aquele futuro não era o que eu realmente queria. Outras coisas sucederam para que eu parasse de treinar, mas o principal motivo foi a perda de sentido daquela atividade. Depois disso não sabia muito bem o que queria fazer da vida, mas sabia que gostaria de ter uma profissão que pudesse ajudar minha família financeiramente. Atualmente, quando olho para minha história percebo que o “futuro” ou “o que fazer da vida” esteve presente em meus pensamentos desde a minha infância.

No decorrer da minha graduação sempre me lembrava dos meus colegas e amigos do Ensino Fundamental e Médio e percebia que só a minoria deles tiveram a possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Digo isso, não por defender que todas as pessoas devem ingressar no Ensino Superior, mas pela defesa de que a Educação é um direito universal (Assembleia Geral da ONU, 1948) e que todos deveriam ter acesso a ela. Na graduação, fui aluno de iniciação científica e pude ter contato com alguns estudos que abordavam a temática de projeto de vida de adolescentes. Porém, quando olhava para minha história de vida, para a vivência de alunos de escola pública, com condições precárias de vida, a proposta parecia não fazer sentido.

De maneira geral formas de orientação profissional e projetos de vida tendem a considerar que pensar em uma carreira ou simplesmente no futuro depende somente do adolescente e talvez por isso sentia que essas abordagens hegemônicas não bastavam para dar conta da realidade objetiva. Inclusive, o acesso que tive à Educação Superior não foi somente por esforço próprio, mas por vários fatores, inclusive o acesso a políticas públicas, como o ProUni (Programa Universidade para Todos), que possibilitou minha formação em Psicologia. Cabe um adendo que no contexto político-social que vivemos no Brasil, até mesmo essas políticas já consolidadas estão sofrendo diversas alterações que deformam a proposta inicial das políticas públicas.

Ao mergulhar no tema desta pesquisa, fui percebendo a importância da história do sujeito no processo de pensar sobre o futuro. Pode-se conceber que pensar a própria história é um processo conduzido pela memória. No entanto, ao revisitar minha história, percebi que a decisão de estudar Psicologia e de ingressar no mestrado, por exemplo, não foi orientada somente por um desejo futuro ou pautada em uma meta a ser alcançada. Mas por diversas (re) significações do/no presente, sobre minha vida atual e pregressa e da própria ideia de futuro.

Outro questionamento que surgiu durante minha graduação e estágios em Psicologia Escolar foi a preocupação com o futuro dos jovens e adolescentes, sem considerar o presente e a história de vida de cada um. É comum encontrar na literatura que ter um projeto de vida, na adolescência, diminui a incidência de gravidez, uso de drogas e afins. Dessa forma, o pensar no futuro não envolve gerar potência nesses adolescentes, mas serve como antídoto para domar essa população. Penso que essa ideia pode colaborar para que os próprios adolescentes pensem em um futuro fantasioso ou fatalista, pois o importante, dentro dessa ideia é ter um “alvo”, sem considerar as singularidades e as reais possibilidades dos sujeitos.

O grupo ao qual se vincula esta investigação, Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), do programa de pós-graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas tem se debruçado nos últimos anos a compreender as perspectivas de futuro de adolescentes do Ensino Médio (Arinelli, 2017; Medeiros, 2017; Reis 2019; Luz, 2019). E os trabalhos mostraram que ao contrário do que se apresenta no senso comum, os adolescentes pensam sobre o futuro, e geralmente, suas perspectivas vão em duas direções: a visualização de um futuro fantasioso, que não tem qualquer vinculação com a realidade presente em que vivem, em geral valorizando-se a aquisição de bens materiais e relações idealizadas; tudo conseguido por esforço próprio; e uma visão fatalista, no sentido de se conformar com o *status quo* em que está inserido, não vendo possibilidades de ultrapassar as barreiras existentes em sua vida atual.

De fato, os estudos já mostraram o que os jovens e adolescentes pensam sobre o futuro. Mas ainda me questiono **como a memória e a imaginação, enquanto funções psicológicas superiores atuam na construção de perspectivas de futuro? E quais memórias e experiências dão base para essa projeção?** Diante disso, proponho neste trabalho discutir a “relação entre memória e imaginação na produção da perspectiva de futuro de jovens egressos do Ensino Médio Público”.

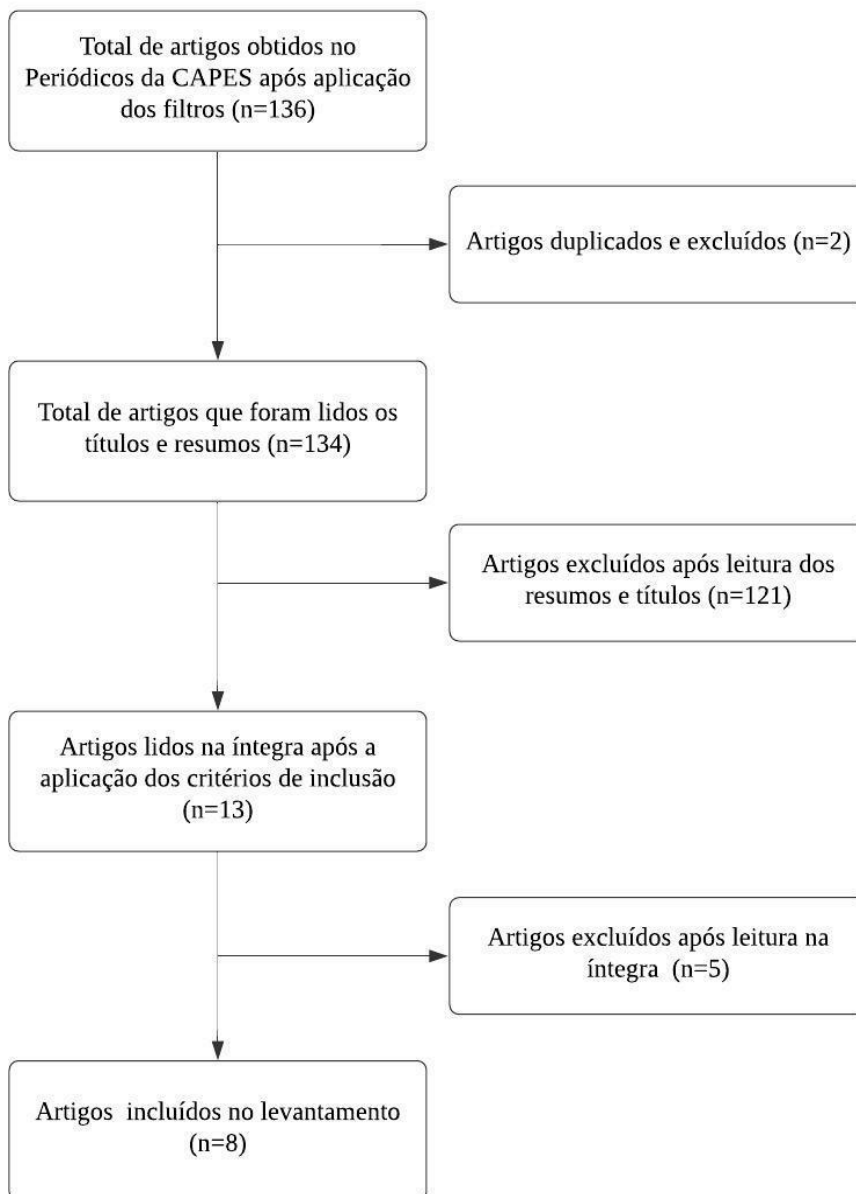
Para compreender e discutir a temática da presente pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico que buscou compreender o que e como os estudos recentes têm abordado a temática de futuro de jovens, em especial os sujeitos de escolas públicas. A busca teve como questão norteadora compreender de que forma os estudos da temática sobre futuro de jovens, em especial da Psicologia e ou Educação têm sido realizados. Assim, foi feita uma busca no Portal Periódicos da CAPES, utilizando os seguintes descritores: “Projeto de vida”, “Futuro”, "Jovens" e "Psicologia". Para ter acesso aos estudos mais recentes foram selecionados os artigos publicados entre os anos de 2016 e 2020, ou seja, publicações dos últimos 5 anos. A busca resultou em 136 artigos, sendo que dois eram duplicados, portanto foram lidos os títulos e resumos de 134 trabalhos. A fim de filtrar os resultados, na leitura dos títulos e resumos foi aplicado o seguinte critério de inclusão: ser pesquisa empírica. Após a leitura dos títulos e resumos foram selecionados 13 trabalhos que foram lidos na íntegra.

Destaca-se que durante a leitura dos títulos e resumos observou-se um grande número de pesquisas sobre jovens e adolescentes que estavam relacionadas a aspectos como sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas e de gravidez na adolescência. Esses resultados já marcam de alguma forma os temas que esses estudos têm privilegiado.

Após a leitura na íntegra dos artigos selecionados, ainda foram excluídos mais 5 trabalhos, pois se tratavam de estudos de revisão de literatura ou artigos teóricos. Assim, foram selecionados 8 artigos para o levantamento. Apesar de utilizarmos o descritor “jovens”, que segundo a Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-Psi) é utilizado para referenciar sujeito acima dos 18 anos, sendo também chamados de jovens adultos, os 8 trabalhos tiveram como participantes de pesquisa sujeitos desde adolescentes, a partir dos 12 anos, até adultos de 48 anos (Silva, 2020). Pela escassez de estudos que fizessem o recorte de sujeitos somente acima de 18 anos, optamos por manter os estudos com adolescentes na amostra. E, apesar de não utilizarmos o termo Projeto de Vida no presente trabalho, esse é o

termo mais utilizado nos estudos da temática no Brasil (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2016), e por esta razão o utilizamos no levantamento.

Figura 1: Fluxograma do levantamento bibliográfico



Após a leitura dos artigos (Klein & Arantes, 2016; Pizzinato et al, 2016; Pizzinato et al, 2017; Agibo & Melo-Silva, 2018; Salles & Alencar, 2018; Ambiel et al, 2019; Riter et al., 2019; Silva, 2020) percebemos que os participantes dos estudos sempre estavam vinculados a alguma instituição de Ensino, seja na escola ou na universidade. Isso já nos leva a pensar que

espaços de reflexão acerca do futuro de algum modo sempre estão relacionados às instituições de ensino em que os sujeitos se encontram.

Nessa direção, percebemos que os jovens, egressos de escolas que concluíram o ciclo da Educação Básica ficam no ponto cego das pesquisas da temática, diante disso emerge o questionamento: após a escola, os jovens têm que ter definido o que almejam para o futuro? E a dinamicidade envolvida nesse processo de pensar o futuro, que se constitui como uma prática recursiva, no sentido de sempre estar pensando e refletindo os anseios e perspectivas para o futuro? Não ter estudos que busquem chegar nessa população de jovens egressos do Ensino Público também é um indicativo do quanto acabam ficando apartados de espaços de reflexão sobre si e sobre o mundo que de algum modo a escola proporciona.

Três estudos (Klein & Arantes, 2016; Pizzinato et al, 2017; Agibo & Melo-Silva, 2018) deram ênfase para o papel das experiências e vivências escolares para a elaboração e construção de perspectivas de futuro na adolescência. Em especial Klein e Arantes (2016) chegaram à conclusão que quase 80% dos participantes atribuíram à escola influência fundamental no futuro deles, contudo esse resultado leva à seguinte reflexão: se esse estudo fosse feito anos depois da saída desses adolescentes do Ensino Médio, será que esse reconhecimento da escola como fomentadora do futuro seria tão evidente?

Ainda, outros dois estudos (Pizzinato et al, 2016; Ambiel et al, 2019) dão destaque para o papel da família nas perspectivas de futuro dos adolescentes. Pizzinato et al (2016) discute o quanto as vivências familiares de jovens residentes da área rural são atravessadas pelo patriarcado e que por vezes limita as perspectivas de futuro de mulheres aos cuidados domésticos e, Ambiel et al (2019) abordam a temática de estilos parentais e a relação com as carreiras profissionais que os adolescentes escolhem para si.

Por fim, os últimos três artigos abordam temáticas bastante específicas, quando comparado com os cinco anteriores citados nas categorias de família e escola, pois abordam a

temática de projetos de vida de adolescentes superdotados e o quanto que essas projeções do futuro têm uma característica mais individual e para benefício próprio em detrimento do bem comum (Salles & Alencar, 2018). Outro estudo fez um recorte específico sobre perspectivas e futuro, abordando os planos para os relacionamentos afetivos de adolescentes, e os resultados indicaram que apesar de os adolescentes terem planos referentes a relacionamentos, os planos que envolvem estudos e trabalho são mais presentes (Riter et al., 2019).

E por último, o trabalho de Silva (2020) teve como objetivo abordar as significações da homofobia e projeto de vida de pessoas LGBTQ+ estudantes do Ensino Superior. O estudo discutiu que os discursos homofóbicos vivenciados por pessoas LGBTQ+ influenciam de modo negativo os planos de futuro desses sujeitos e indica que essa temática deve ser mais discutida pela Psicologia, levando em consideração todas as particularidades e pluralidades que envolvem a vivência LGBTQ+ na sociedade brasileira. E, dos 8 artigos selecionados, somente um utilizou como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural (Silva, 2020)

A partir da leitura dos artigos do levantamento foi possível perceber que os estudos que tiveram como participantes jovens egressos da Educação Básica foram, praticamente inexistentes, haja vista que quando abordado o tema das perspectivas de futuro de jovens e adolescentes, esses sujeitos sempre estão vinculados a alguma instituição de Ensino, seja da Educação Básica ou Ensino Superior.

Contudo, onde estão os jovens que não frequentam esses espaços de ensino? E quais condições e espaços coletivos e colaborativos dispõem para refletir sobre suas perspectivas de futuro? Os artigos lidos não nos forneceram informações para responder a esses questionamentos. Porém, a partir de sua análise percebemos que ainda que de modo indireto as pesquisas dão destaque para as vivências e experiências dos sujeitos e sua influência e/ou colaboração na construção de suas perspectivas de futuro.

Isso abre caminho para a questão que norteia o presente trabalho: de que forma as memórias e experiências de jovens egressos do Ensino Médio público os mobilizam a imaginar seu futuro? E, quais práticas psicológicas filiadas à Psicologia Escolar crítica contribuíram e contribuem para os jovens pensarem sobre o futuro de maneira contextualizada com sua realidade?

Tomaremos o conceito de memória segundo as acepções de Vigotski (1927/1996), que a entende como função psicológica que se organiza de modo dialético e ativo, em permanente movimento. E, se partimos do pressuposto de que estamos analisando as memórias de modo dialético e ativo, é possível afirmar que a um só tempo as memórias e experiências podem ampliar e ou diminuir as possibilidades de futuro dos sujeitos. O próprio funcionamento da memória é dialético, pois se por um lado é função da memória lembrar, também o é esquecer.

Mais recentemente, Stetsenko (2017), ao discutir sobre a memória a partir da Psicologia Histórico-cultural, afirma que essa função psicológica atua no campo passado, presente e futuro, pois, ao lembrarmos, recriamos ou revivemos a experiência passada e isso serve como base para ação no presente, que permite ao sujeito criar o futuro.

Deste modo, a memória comparece como uma função, atrelada à imaginação, que transgride a lógica temporal e coloca em movimento a história do sujeito, trazendo as dimensões do passado, do presente e do futuro. No mesmo sentido, Vigotski (1930/2014) afirma que uma das bases da imaginação é a experiência do sujeito com o meio social, pois “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (p. 12). Essa citação nos indica que a memória tem íntima relação com a imaginação. E retomando as contribuições de Stetsenko (2017), é a estruturação da memória dos sujeitos que facilita a compreensão da vida e conseqüentemente o que se deseja para o futuro.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é **investigar a relação da memória e da imaginação na construção do futuro de jovens egressos do Ensino Médio público**. E como objetivos específicos:

- Compreender a relação entre memória e imaginação no processo de pensar sobre o futuro dos jovens,

- Identificar as experiências que os jovens mobilizaram e mobilizam para significar o presente e projetar o futuro.

- Refletir e identificar práticas da Psicologia Escolar favorecedoras da reflexão sobre o futuro durante o Ensino Médio.

Referencial teórico

Desenvolvimento humano: pensamento e imaginação

O pensamento é a força criadora, irmão! - Racionais MC's

Antes de avançarmos para as discussões acerca do futuro de jovens, é necessário pontuar de que lugar da Psicologia compreendemos o desenvolvimento humano: o da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente as contribuições de Lev S. Vigotski. Esse arcabouço teórico nos permite ir além da ideia de desenvolvimento presente no senso comum e em aportes da psicologia hegemônica.

Vigotski (1931/2006), ao se dedicar a explicar sobre desenvolvimento humano, em especial na adolescência, refere-se a um momento de transição, em que as características de funcionamento do psiquismo humano se alteraram, dando um salto qualitativo, e as formas de funcionamento das funções psicológicas da infância são superados e passam a se relacionar com a realidade de modo mais complexo (Souza, 2016), e é isso que dá condições para o funcionamento do psiquismo mais complexo presente nos sujeitos adultos.

Nesse sentido, para Vigotski (1933-34/2018) o meio assume papel de extrema importância no desenvolvimento, visto que é compreendido como o contexto no qual as relações sociais e intersubjetivas ocorrem e, portanto, é fonte do desenvolvimento (Souza, 2016). Nessa perspectiva o que se destaca não é o meio ou o sujeito, mas a relação dessa unidade que possibilita o desenvolvimento humano.

O autor ainda acrescenta que não há desenvolvimento possível, fora das relações sociais, pois “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 1933-34/2018, p. 90). Nesse sentido, conforme o mesmo autor, pode-se compreender o meio como Situação Social de Desenvolvimento (SSD), que é a unidade em que se articula o externo e interno do sujeito. Ou seja, o ser

humano transforma o meio e, da mesma forma, é transformado por ele. A cada reconfiguração dessa relação novas possibilidades de relação com meio aparecem, e assim, possibilitam o desenvolvimento (Souza, 2016).

Vigotski (1933-34/2018) afirma que em cada momento do desenvolvimento humano temos um “meio” específico. Por exemplo, durante a infância temos duas principais fontes de desenvolvimento, a família e a escola (Iannaccone et al., 2013). Então, esses espaços que transitamos durante o curso do nosso desenvolvimento, demandam do sujeito ações. Para responder a essas demandas o ser humano se desenvolve, se apropriando de novos modos de funcionamento que vão ficando cada vez mais complexos. Tomamos como exemplo a aprendizagem da matemática, nos primeiros anos de ensino aprendemos questões matemáticas de adição e subtração basicamente. Logo após essa aprendizagem, o meio, que no caso pode ser as aulas de matemática, passam a nos demandar outras fórmulas matemáticas mais complexas, como por exemplo contas de divisão e multiplicação, sem citar as equações que envolvem um nível elevadíssimo de abstração do pensamento.

Esse exemplo nos auxilia na compreensão do desenvolvimento humano, pois, ao passo que novas demandas são apresentadas, avançamos em nosso desenvolvimento, mas não deixamos de lado os modos anteriores, que no caso são os problemas matemáticos de subtração e multiplicação. Mas o incorporamos para seguirmos o curso do desenvolvimento, como questões matemáticas de divisão, para solucioná-las é necessário utilizar a adição e a subtração. Além disso, isso também mostra que o desenvolvimento não se desenvolve de maneira linear, indo do ponto A ao B, mas ocorre de maneira dialética, não-linear e recursiva.

Por isso, é necessário ressaltar que a Psicologia Histórico Cultural, tem como pressuposto teórico metodológico o materialismo histórico-dialético. O que possibilita pensar o desenvolvimento sempre em consolidação, e não como concluído ou terminado. Isso posto, desenvolvimento humano é processo, o qual se move em várias direções que avançam e

retrocedem durante todo curso do desenvolvimento humano, como já dito anteriormente (Souza & Arinelli, 2019).

Após esse apontamento fica mais evidente o que Vigotski (1933-34/2018) quis apresentar ao falar que o meio sempre vai apresentando novas demandas ao sujeito. Pois se o desenvolvimento está sempre em consolidação, vir-à-ser e, a cada salto qualitativo desenvolvimental, novas formas de funcionamento do psiquismo se configuram e, assim também, novas formas de se relacionar com o meio, e esse curso do desenvolvimento não se esgota (Souza & Arinelli, 2019).

Após essas breves reflexões acerca do desenvolvimento humano, fica evidente que o meio, como já apresentado anteriormente, é mutável e dinâmico, pois quando o ser humano é transformado pelo meio, a partir das demandas apresentadas o meio também muda. Nesse sentido o ser humano é produto e produtor da realidade objetiva. E por que o meio é essencial para o desenvolvimento humano? Vigotski (1933-34/2018) responde essa pergunta de maneira clara e objetiva, porque ele é fonte das características especificamente humanas.

Discutindo mais especificamente sobre o desenvolvimento de jovens e adolescentes, como já dito anteriormente, Vigotski (1931/2006) a nomeia como “idade de transição”, cujas mudanças não envolvem somente os interesses, vontades e modos de ser no mundo do adolescente, mas, também, a transição de modos de funcionamento do psiquismo, principalmente do pensamento e da imaginação (Souza & Arinelli, 2019). Assim, essas funções têm caráter fundante para discutir a adolescência em contextos educativos, tendo em vista que tanto a imaginação, quanto o pensamento, pelo caráter intrínseco e relacional entre as funções, possibilitam ao sujeito se apropriar do presente, agir sobre ele e assim, mudar o futuro (Neves, 2020). Isso posto, serão feitas algumas considerações acerca dessas funções.

No que se refere ao pensamento, segue o mesmo curso de desenvolvimento de todas as outras funções psicológicas, pois inicialmente as funções psicológicas funcionam de forma

mediada pelo meio, pelo social e, aos poucos a criança vai internalizando e passa a dominar e mediar essas funções internamente, tornando assim as funções psicológicas superiores (Vigotski, 1934/2009).

Vigotski (1934/2009) ao explicar o curso do desenvolvimento da linguagem e do pensamento utiliza o termo apresentado por Piaget, a “fala egocêntrica” para exemplificar como uma das formas de atividade da linguagem que se inicia de modo coletivo, interpsicológica e, depois transaciona para intrapsicológica. Essa transição resulta no desenvolvimento da chamada por Vigotski de linguagem interior. Assim, o autor delimita a diferença entre sua teoria para a de Piaget, pois para o autor francês a fala egocêntrica se extingue durante o curso do desenvolvimento humano. Porém Vigotski defendeu que na verdade a fala egocêntrica evolui para a linguagem interior. Nesse sentido, relacionando com o pensamento, a linguagem interior, seria uma espécie de pensamento para a criança, a qual serve para orientar a criança à ação.

Assim, a linguagem tem papel fundamental para a criança se apropriar da cultura, do social. Deste modo, por esta via da apropriação da cultura, a criança passa a se comunicar e expressar no mundo e, criando conexões e associações. No curso do desenvolvimento, uma nova forma de funcionamento da linguagem se dá, que é quando o adolescente passa a pensar por conceitos, ou seja, a cadeira que o adolescente pensa, não será mais a cadeira da casa dele por exemplo, mas será o conceito cadeira e, assim, poderá generalizar. Contudo, a imagem que ele imagina, poderá ser a cadeira com que ele teve alguma experiência, que neste exemplo é a cadeira de sua casa (Neves, 2020).

Esse modo de funcionamento do pensamento é consolidado na relação com os conteúdos escolares e cotidianos, em que o último tem relação com a vivências cotidianas e o primeiro com os conceitos científicos que são aprendidos e socializados na escola, mais precisamente a partir do Ensino Fundamental II (Neves, 2020). Assim, evidencia-se o motivo

dessa função psicológica ser tão importante para o desenvolvimento humano, pois ao passar ter o domínio de conhecimentos complexos e abstratos, como o conhecimento científicos, os nexos entre as funções psicológicas se ampliam, e no mesmo sentido se “ampliam as possibilidades de pensamento e ações do sujeito” (Souza & Arinelli, 2019, p. 8).

No que se refere à imaginação Souza & Arinelli (2019), citando a filósofa Maria Noel Lapoujade (1988), denominam essa função como a de substituição, do “como se”. Deste modo, como já dito por Vigotski (1930/2014) quanto maior for a experiência do ser humano, maiores são as possibilidades de imaginar. Essa afirmação do autor ganha ênfase ao pensarmos a característica transgressora da imaginação que permite ao sujeito ampliar o meio via imaginação. Como por exemplo, por via da imaginação pode-se acessar diversos conhecimentos que são transmitidos via professores, livros, filmes, música e afins (Souza, 2016).

Diante disso, não é possível separar o funcionamento do pensamento e da imaginação e, de nenhuma outra função Psicológica Superior, pois o funcionamento do psiquismo é compreendido sempre como um sistema de funções que se relacionam constantemente. E, a partir da vinculação do pensamento e da imaginação, a capacidade de imaginar “será tão maior quanto forem suas possibilidades de pensar abstratamente” (Souza & Neves, 2019, p. 10). Além disso, o funcionamento dessas funções possibilita ao sujeito, não só acessar conhecimentos distantes, como os de livros, mas também visitar, por meio da imaginação vinculada à memória e ao pensamento, vivências do passado e do presente e assim se projetar no futuro. Isso posto, é na adolescência que o sujeito pode passar a pensar e imaginar o futuro, isso se o meio fornecer situações sociais de desenvolvimento para que o pensamento, imaginação, memória e outras funções psicológicas superiores se desenvolvam (Arinelli, 2017).

Ainda sobre a imaginação Vigotski (1930/2014) apresenta quatro formas de vinculação dessa função com a realidade. O autor se propôs a explicar sua gênese para evidenciar que ela tem função vital no funcionamento psíquico e, não como “divertimento caprichoso” (p. 9). A primeira forma de relação da imaginação com a realidade está presente na infância, em que depende da experiência pregressa com a realidade, para sua produção de conteúdos que lhe permitem agir. O autor ainda acrescenta que seria um grande feito se a imaginação pudesse criar algo do nada, sem ter como base a realidade concreta e objetiva.

A segunda forma de vinculação tem por característica uma complexidade maior de funcionamento. Se na primeira a realidade é tomada como tal, para a ação humana no mundo, na segunda ela é fundamento para a criação de novos conteúdos, não necessariamente vividos diretamente pelo sujeito. Vigotski (1930/2014) afirma: [a imaginação] “não apenas reproduz o que foi por mim assimilado das experiências passadas, mas cria, a partir dessas experiências, novas combinações” (p. 13).

A terceira forma de relação entre a imaginação e a realidade refere-se à “conjunção emocional” (Vigotski, 1930/2014, p.15). Essa terceira forma diz respeito à maneira como as expressões artísticas nos afetam e, por meio da imaginação, o ser humano cria situações imaginárias que geram emoções que são vivenciadas verdadeiramente.

E, finalmente, a quarta forma, muito mais complexa que as anteriores, de maneira geral resulta em um processo de criação. Ou seja, é a objetificação do imaginado. Essa ideia proposta por Vigotski (1930/2014) dá corpo para o conceito de trabalho a partir das bases marxistas em que a atividade humana no mundo passa primeiro pela capacidade de criar (ou imaginar) ideias e após isso objetivar. Tal característica que nos diferencia dos demais animais (Lessa & Tonet, 2011)

As considerações realizadas anteriormente são fundamentais para pensar o desenvolvimento humano e a maneira como essas novas formas de funcionamento do

psiquismo favorecem o movimento do sujeito em se projetar no futuro. Contudo, como já abordado, o desenvolvimento humano ocorre na relação com meio e, nesse sentido, para pensar e agir em direção ao futuro é necessário que o meio forneça condições para tal.

Tendo em vista que este trabalho pretende discorrer sobre a perspectiva de futuro de jovens é importante asseverar, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que não há possibilidade de pensar o sujeito que pensa o futuro de maneira individualizada ou isolada. Mas, antes, é necessário refletir como as ações colaborativas fornecem subsídios para os sujeitos agirem no mundo de maneira transformadora e não passiva.

Isso posto, neste trabalho daremos destaque ao papel da memória, como função psicológica superior, aliada ao pensamento e à imaginação, para a compreensão da construção da perspectiva de futuro de adolescentes. Stetsenko (2017) destaca que a memória não deve ser compreendida apenas como um “processo neutro e meramente cognitivo” (p. 305, *tradução livre*), mas deve-se assumir essa função como base para o sujeito saber sobre si, conhecer a realidade em que vive e agir, transformando essa realidade. A autora ainda acrescenta que essa ação do sujeito no mundo se dá de maneira interseccional, nos campos individual e coletivo.

A seguir apresentamos nossa compreensão de memória como função psicológica superior. As discussões terão como base as contribuições de Stetsenko (2017), que discorre sobre as experiências do sujeito que, quando integradas, formam uma narrativa de vida dando base para sua identidade. Destaca-se, no entanto, que o objetivo deste trabalho não é discorrer sobre todas as funções da memória, pois isso resultaria em discussões infundáveis, tendo em vista a imensidão de facetas que envolvem essa função. Nossa proposta é refletir sobre o papel da memória na produção de sínteses narrativas das experiências dos sujeitos.

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da memória

De maneira geral os estudos da Psicologia sobre memória têm compreendido a memória a partir de apenas uma faceta, a função de lembrar (Stetsenko, 2017). Por isso é comum observarmos na literatura estudos discutindo a capacidade humana de memorização, estratégias para ampliar a capacidade de memorização, o papel da memória na aprendizagem, dentre outros. Para ilustrar a discussão sobre a memória como função psicológica superior, lançaremos mão de dois exemplos para sua compreensão: O primeiro é sobre a história do personagem principal do filme “Amnésia” (2000), longa-metragem dirigido por Christopher Nolan. E o segundo exemplo é de um caso apresentado pelo autor russo Alexander Luria (1968/2006), no livro “A Mente e a Memória”.

Na trama do filme Amnésia, Leonard Shelby sofre de amnésia anterógrada, doença que o impossibilita de adquirir novas memórias, fazendo-o esquecer rapidamente fatos que aconteceram recentemente. Ele passou a sofrer dessa doença após um assalto que resultou na morte de sua esposa. Toda a história do filme se desenrola na tentativa de Leonard descobrir quem matou sua esposa, porém, o fato de ser incapaz de lembrar de acontecimentos recentes o impede de construir uma narrativa encadeada no tempo e no espaço capaz de favorecer sua compreensão, mantendo-o em uma confusão permanente que o aprisiona no passado de que consegue lembrar, e o impede de avançar em novas significações. Esse exemplo ilustra o papel da memória na significação do presente e no planejamento do futuro, especificamente em relação à dimensão do lembrar e recordar fatos vividos.

Por outro lado, Luria (1968/2006), apresenta um caso antagônico ao de Leonard Shelby; o de um paciente que não conseguia se esquecer dos fatos de sua vida, lembrando detalhadamente de tudo que viveu. Isso causava muito sofrimento ao paciente, levando-o a declarar que um dos seus maiores desejos era conseguir esquecer das coisas e lembrar só do

essencial, pois também não era capaz de organizar sua vida, priorizar o que era mais significativo, planejar o futuro e seguir em frente.

Nesta obra, que é considerada um romance científico, Luria (1968/2006) relata diversas tentativas de Shereshevsky para esquecer de alguns fatos de sua vida, desde escrever acontecimentos em papéis e atear fogo, ou escrever na lousa e apagar. Porém, todas elas falharam e o paciente do neurocientista não conseguiu esquecer do que não queria lembrar, ou do que não lhe era importante lembrar. Luria (1968/2006) não se limitou a descrever o caso tão curioso e particular, mas também buscou explicar como essa característica da memória constituiu quem Shereshevsky foi.

Os dois casos revelam o caráter dialético da memória, pois a memória tem como função lembrar e esquecer (Stetsenko, 2017). Vigotski (1931/1996) já dizia que a Psicologia, como ciência, estava passando por uma crise metodológica e que a memória seria uma das principais funções psicológicas características dessa crise.

O filme alude ao universo psíquico humano, pois comumente as tramas e roteiro do cinema são escritos seguindo o modelo cartesiano, causa e efeito, em uma lógica linear. Porém, a partir da perspectiva teórica que adotamos o funcionamento psíquico é dialético, por isso o filme *amnésia* não se preocupa em mostrar as causas dos atos do personagem, mas preocupa-se com o como, que é o processo.

A memória é uma temática que tem sido estudada há muito tempo. Platão, por exemplo, já dava destaque a duas funções da memória: “conservação de sensações” e “reminiscência”. A primeira diz respeito à conservação de eventos passados e a segunda é capacidade de evocar conhecimentos ou vivências passadas para o presente e torná-los atuais (Abbagnano, 2012). Diversos filósofos se dedicaram ao estudo da memória, desde Aristóteles, Santo Agostinho até Bergson, que em algum nível deu fundamento para Vigotski pensar sobre essa função (1931/1995).

Smolka, (2000) explica que investigar a memória humana não é estudar a função isolada, “mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura” (p. 186). O próprio Vigotski (1934/2009) ao discorrer sobre o método de análise por ele utilizado diz que ao investigar as funções psicológicas não busca decompor as funções para compreendê-las, mas compreender a unidade complexa que envolve as funções psicológicas. Por isso reafirmamos que não é possível pensar a memória sem outras funções psicológicas.

De modo didático, Vigotski (1931/2021), emprestando os termos utilizados pela comunidade científica de sua época, diz que existem dois tipos de memória, a mnemônica e a mnemotécnica. A primeira seria mais natural e orgânica e a segunda mais cultural, assim podemos dizer que a última é o modo de funcionamento mais complexo da memória, ou sua qualidade superior de funcionamento. É nesse modo de funcionamento mais complexo que o sujeito assume o domínio dessa função, e com isso amplia de modo qualitativo suas possibilidades de memorizar e lembrar, pois não precisa necessariamente do objeto direto para lembrar, mas lança mão de signos que medeiam sua relação com o objeto (Vigotski 1931/2021).

Retomando as ilustrações que utilizamos para dar objetividade para os conceitos aqui apresentados, em ambos os casos observamos algum nível de patologia nas funções mnemônicas e percebe-se também a importância da memória para a ação no mundo. Leonard Shelby, do filme *Amnésia*, por não conseguir organizar suas vivências, sua história pessoal, teve dificuldades em agir e atuar no mundo. Por outro lado, o caso clínico apresentado por Luria é o inverso, o paciente se recorda de tudo que viveu e, em algum nível, isso o paralisa para agir. Stetsenko (2017) afirma que a memória está à serviço da ação humana no mundo, e pensando a memória em um funcionamento não patológico, **só nos lembramos daquilo que**

atribuímos significado. A autora ainda acrescenta que é no processo de significação que é possível que os sujeitos sejam agentes de transformação social.

Assim, os dois casos não geram potência de agir, utilizando o termo espinosano, mas colocam os sujeitos no padecimento, pois lembrar de tudo, ou esquecer de quase tudo não permite ao sujeito ser-conhecer-agir no mundo. Por isso o funcionamento da memória, sempre em relação com as outras funções, é criativo, pois a cada empenho em lembrar de algo o sujeito está sendo criativo e permitindo novas conexões no seu psiquismo, que o permite novos modos de ser e agir no mundo. Portanto lembrar é agir.

Diante do que foi apresentado até aqui, a presente pesquisa busca lançar luz ao papel das experiências de vida de jovens egressos do Ensino Médio público, em diversos contextos de suas vidas, em especial na escola e nas relações familiares, dando ênfase à como essas experiências os possibilitaram imaginar futuros diversos para suas vidas. Damos destaque às experiências e vivências dos sujeitos, pois como Vigotski (1931/2021) diz: “não é a memória que é estudada, mas a criação ativa das estruturas” (p. 342), assim observamos esse processo no e pelo sujeito através de suas experiências na vida cotidiana. A seguir serão apresentados os fundamentos metodológicos que orientaram esta pesquisa.

Método

O presente capítulo busca apresentar o trajeto teórico-metodológico do desenvolvimento desta pesquisa. Ao abordarmos as questões metodológicas é necessário fazê-lo da perspectiva teórica adotada, visto não ser possível separar teoria e método. A presente pesquisa se insere no campo dos estudos de natureza qualitativa e, caracteriza-se como pesquisa-intervenção de natureza participativa. Esse tipo de pesquisa está ancorado nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético (Souza, 2020).

Nessa perspectiva, a apreensão dos fenômenos investigados a partir da realidade objetiva se efetiva pelo acesso às contradições presentes no contexto de pesquisa. Ao assumirmos o materialismo histórico dialético como fundamento teórico-metodológico, buscamos produzir conhecimentos que vão em direção do rompimento da alienação, buscando compreender o fenômeno em todas as suas dimensões (Aguiar & Machado, 2016).

Destarte, se faz necessário ressaltar a relevância da pesquisa qualitativa, frente ao compromisso de transformação social, pois esse tipo de pesquisa permite relacionar a experiência e vivências humanas às condições materiais que caracterizam os contextos que habitam. Nesse sentido, o pesquisador tem a responsabilidade de apresentar as vivências cotidianas dos sujeitos de pesquisa, de modo que as análises ultrapassem o já existente no senso comum (Parker, 2005).

Assim, o que nos interessa não é somente o resultado da pesquisa, mas também seu processo, pois “o fenômeno investigado só poderá ser apreendido por uma análise histórica em que se busca compreender suas transformações ao longo de sua existência” (Souza, 2020, p. 693). A partir desses apontamentos fica clara a afirmação de Vigotski (1927/1996) de que o método na Psicologia vai muito além de um conjunto de procedimentos, mas antes, o método está em unidade com o modo de leitura da realidade.

É a partir desses pressupostos que o grupo PROSPED tem desenvolvido pesquisas há mais de dez anos em contextos educativos, formais e não formais. As pesquisas do grupo têm sido amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Todos esses anos de pesquisas e intervenções forneceram fundamentos teórico-práticos para a forma de fazer pesquisa, a qual nomeamos de pesquisa-intervenção (Souza, 2020).

Sobre a pesquisa-intervenção Souza et al. (2018) definem esse tipo de pesquisa como: [...] uma forma de acessar a realidade investigada e promover ações que permitam pôr o fenômeno em movimento. Entretanto, ao afetar o fenômeno que se modifica pelo fato mesmo de ser afetado, a intervenção põe em questão a investigação, transformando a própria pesquisa em vários e diversos níveis e dimensões – desde os acercamentos possíveis do fenômeno, até os objetivos a serem investigados (p. 381).

Nesse sentido, a pesquisa-intervenção, a um só tempo, se constitui como uma forma de apreender a realidade e transformá-la. Esse posicionamento da prática de pesquisa, compreende que o pesquisador é, também, participante do processo investigativo. Pois o processo de fazer pesquisa não é neutro, e as significações do pesquisador sobre os contextos de investigação sempre estarão presentes e têm papel importante nesse fazer. Assim, a pesquisa não é mera coleta de dados para serem analisados à luz da teoria. Antes envolve, de maneira concomitante, construir conhecimentos científicos sobre os fenômenos estudados e, práticas psicológicas, que aqui envolvem contextos educacionais (Souza, 2020).

Tendo em vista essas características da pesquisa-intervenção, não é possível pensar esse tipo de pesquisa apartado do compromisso com a transformação social, frente às desigualdades sociais presentes na realidade brasileira. Assim, buscamos consolidar práticas que possibilitem a transformação da realidade dos participantes da pesquisa. Esse posicionamento vai ao encontro da problematização do status quo, criticando a realidade que está posta, em vista de transformá-la (Souza, 2020).

Na mesma perspectiva, lançamos mão das contribuições de Vianna e Stetsenko (2014) que defendem que pesquisas voltadas aos campos educacionais devem fornecer ferramentas para que os participantes assumam um posicionamento ativista transformador (TAS, em inglês). Em resumo, pesquisas que assumem essa postura têm em vista a justiça social e equidade (Stetsenko, 2017).

Contexto

Pandemia COVID-19

A partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho, em que os fenômenos são compreendidos em sua complexidade histórico-social, é imprescindível abordar a realidade global que envolve a pandemia do coronavírus – COVID-19 (Sars-CoV-2). Em meados de novembro e dezembro de 2019, foram identificados os primeiros casos dessa síndrome respiratória. Esses casos foram registrados na cidade chinesa, Wuhan (Ministério da Saúde do Brasil, 2020). Devido às características peculiares e desconhecidas no momento do surgimento do vírus, ele se espalhou rapidamente por todos os continentes. Até final de novembro do ano de 2021, momento em que a escrita dessa dissertação se conclui, foram contabilizados mais de duzentos e cinquenta e nove milhões de casos notificados e mais de cinco milhões de mortes no mundo. Devido a facilidade de propagação dos casos e o descaso por parte dos governantes frente à aceleração e viabilização de vacinação da população, as medidas tomadas que ainda são eficazes para a diminuição de mortes e casos da doença é o isolamento social² (World Health Organization [WHO], 2020). E trazer a pandemia para a discussão de como foi realizada a pesquisa é importante, visto que ela resultou no fechamento das escolas aos profissionais e pesquisadores, o que acarretou em profundas mudanças no modo desenvolver esta investigação.

² Dados atualizados em 25 de novembro de 2021

Assim, a presente pesquisa teve de passar por mudanças durante seu percurso, pois se em seu início o contexto brasileiro e global era de algo mais próximo à normalidade, no seu decorrer tudo mudou e assim tivemos que repensar toda a pesquisa. Inicialmente, nossa proposta era desenvolver atividades na escola, com adolescentes do Ensino Médio Público do período noturno, que visassem promover espaços de reflexão acerca do futuro desses sujeitos. Contudo, dado esse contexto apresentado, foi necessário repensar o modo de fazer pesquisa, e em especial o modo de se fazer pesquisa-intervenção (Souza, 2021) nesse contexto pandêmico.

Região Metropolitana de Campinas (RMC)

Assim a presente pesquisa foi desenvolvida com a participação de sujeitos residentes na região metropolitana de Campinas (RMC), localizada no interior do estado de São Paulo, sendo uma das mais populosas do estado. O grupo PROSPED, ao qual esta pesquisa está vinculada, têm desenvolvido pesquisas e intervenções em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado nessa região há aproximadamente 15 anos.

Optamos por realizar nossa investigação por via remota, por meio de entrevistas com jovens egressos do Ensino Médio Público da escola em que o PROSPED tem desenvolvido atividades há cerca de 5 anos. Os participantes serão apresentados e caracterizados mais adiante. Posto isso, ainda vale adentrarmos o contexto que esses jovens vivem no presente momento histórico-social.

Diante da complexidade presente no contexto da cidade em que vivem os jovens entrevistados é necessário apontar alguns dados importantes sobre a cidade, os quais são indicadores para as análises realizadas. O município de Campinas tem, aproximadamente, 1.223.237 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021a). No ano de 2020, Campinas foi a primeira cidade do interior de um estado a ser considerada uma metrópole (G1, 2020).

Ainda, de acordo com o IBGE Cidades, a renda per capita média é de 3,9 salários-mínimos, valor que gira em torno de R\$4.000,00, levando em consideração o salário-mínimo de 2020. Contudo, cerca de 30% dos domicílios da cidade têm renda per capita de até meio salário-mínimo, o que é equivalente a cerca de R\$500,00 (IBGE, 2018). Esses dados escancaram a desigualdade social e a distribuição de renda desigual presente no município e que perpassa as vivências de parte dos habitantes da cidade, sobretudo dos jovens estudantes da escola pública estadual em que o grupo de pesquisa atua.

Com o advento da pandemia do novo coronavírus, o número de desempregados aumentou exponencialmente em Campinas, atingindo cerca de 100 mil habitantes (Correio, 2021). Assim, se com os dados de 2018, a desigualdade social já era evidente, com a pandemia se intensificou ainda mais. Além do setor econômico, a Educação pública brasileira também foi, e ainda será por um longo tempo, afetada negativamente pela desigualdade social e econômica, que já era presente, mas que com a pandemia cresceu ainda mais.

Escola em que os participantes são egressos

Posto esse contexto que comparece como cenário da vida dos participantes da presente pesquisa, ainda vale uma breve apresentação da escola da qual esses jovens são egressos. A escola tem atualmente cerca de 1.000 alunos matriculados e oferece Ensino nos períodos matutino, vespertino e noturno para alunos do Ensino Fundamental II, e Ensino Médio. A instituição está localizada próximo a diversos estabelecimentos comerciais, equipamentos de Saúde e Assistência Social. No que se refere à estrutura física, conta com cerca de 20 salas de aula, banheiros femininos e masculinos, sala de professores, refeitório, laboratório de informática, quadra de esportes, biblioteca, pátio e secretaria.

Esses dados e informações servem como base para o que os jovens relataram nas entrevistas realizadas, pois em sua maioria, os relatos foram referentes ao período em que

eram alunos do Ensino Médio dessa escola. Além disso, essa realidade tão caótica e preocupante afeta diretamente o futuro desses jovens, que é reconfigurado a todo momento.

Participantes

Fizeram parte da pesquisa quatro jovens, entre 19 e 20 anos, que durante os anos de 2016 a 2018, quando estudantes do Ensino Médio, participaram das intervenções realizadas pelo grupo de pesquisa PROSPED (Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas) na escola pública caracterizada anteriormente. Os participantes e informações consideradas importantes serão descritas a seguir.

- *Cristiane* é uma jovem de 19 anos, tem o Ensino Médio completo e atualmente está estudando para ingressar na universidade, e mora com seus pais e mais dois irmãos.
- *Marta* é uma jovem de 20 anos, concluiu o Ensino Médio, e atualmente trabalha no ramo de Pet Shop na área de banho e tosa. Para exercer essa função fez um curso profissionalizante na área. Mora com seus pais e mais dois irmãos.
- *Sócrates* é um jovem de 19 anos, com Ensino Médio completo e trabalha como auxiliar de serviços de aeronaves no aeroporto da cidade em que reside. Começou nessa área como estagiário, e após a conclusão do estágio foi efetivado. Mora com seus pais e mais dois irmãos
- *Wladimir* é um jovem de 19 anos, está cursando Engenharia de Softwares e trabalha no ramo de desenvolvimento de Softwares. Mora com seu pai e seu irmão.

Tabela 1: *Identificação e informações dos participantes*

Nome	Idade	Ocupação	Gênero
Cristiane	19 anos	Estudante	Feminino
Marta	20 anos	Aux. de Pet Shop	Feminino
Sócrates	19 anos	Aux. de serviços em aeronaves	Masculino
Wladimir	19 anos	Desenvolv. de Softwares	Masculino

Os critérios para inclusão dos participantes foram: ser aluno egresso do Ensino Médio Público que tenha participado das atividades desenvolvidas pelo grupo PROSPED durante os anos de 2016-2018; ter dado o consentimento em participar da pesquisa, que se deu por meio da assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado via formulário *online*.

Procedimentos e Materiais

Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas (Minayo & Costa, 2018) individuais e de modo remoto, em plataforma online. Aconteceram no primeiro semestre de 2021. Segundo Minayo e Costa (2018), essa modalidade de entrevista permite, a um só tempo, acessar os dados da pesquisa e proporcionar espaço de expressão e reflexão do entrevistado, tendo como baliza os tópicos do roteiro de entrevista.

A entrevista foi realizada por dois pesquisadores, sendo um o autor do presente trabalho e o segundo o doutorando que desenvolveu as atividades na escola com os jovens convidados para as entrevistas durante os anos de 2016 a 2018. Posto que o doutorando já tinha um vínculo com os potenciais participantes da presente pesquisa, visto que teve contato com eles ao longo de 3 anos, foram enviados convites por meio de aplicativo de mensagens para alguns alunos, e desses convites, quatro deram retorno e aceitaram participar. Após o aceite em participar, foram agendadas as entrevistas com cada um, conforme disponibilidade dos pesquisadores e dos participantes. Ainda, antes da realização das entrevistas, consultamos os jovens se eles tinham à disposição equipamento com acesso à internet e local reservado e silencioso para a realização da entrevista.

Durante as entrevistas, os pesquisadores buscaram oferecer um espaço de escuta a cada participante, visando apreender os sentidos e significados acerca de suas vivências passadas e atuais. Antes do início das entrevistas, os participantes receberam o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido em conjunto e após o aceite do termo deu-se início a entrevista. Além disso, os jovens foram informados, de forma clara e precisa dos objetivos e da justificativa do trabalho, garantindo o anonimato e o sigilo de suas identidades, mesmo se, posteriormente, houver utilização dos dados em qualquer apresentação científica. Os participantes também foram informados dos benefícios da pesquisa, para que pudessem decidir pela participação ou não. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente e tiveram duração média de uma hora cada uma.

O roteiro da entrevista foi elaborado com perguntas que possibilitassem aos participantes refletirem sobre o processo de pensar sobre o futuro na adolescência, com perguntas como: “qual a importância de ter pensado e refletido sobre o futuro durante o Ensino Médio? Assim, o roteiro foi elaborado com base nos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Metodologia e análise dos dados

Os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas foram analisados segundo procedimento inspirado na metodologia Núcleos de Significação. Esse modo de análise de dados é proposto por Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Aranha (2021). Ancorados na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico Cultural, propõem como objetivo da análise “desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (p.243). Essa análise possibilita ao pesquisador acessar as múltiplas determinações do fenômeno estudado, além disso é essencial para a compreensão das significações dos sujeitos de pesquisa.

Assim, para acessar e nos aproximarmos das falas com significados dos participantes foram realizadas leituras flutuantes e recorrentes das transcrições das entrevistas, buscando

identificar pré-indicadores do modo como os jovens relacionam experiências e memórias pregressas para imaginarem seu futuro.

Uma nova leitura, com foco nos pré-indicadores que equivalem às expressões com significações das experiências e memórias na construção do futuro, observando a recorrência dessas expressões construímos os indicadores, derivados do agrupamento das expressões. Uma nova leitura, com foco nos indicadores, nos permitiu identificar temas recorrentes, esses foram agrupados “pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (Aguiar e Ozella, 2006, p.230), formando três categorias que serão apresentadas no capítulo seguinte. Para essa construção tomamos como base o que Aguiar e Ozella (2006) dizem, que para a construção dos núcleos ou categorias de análise é necessário pensar articulações entre os indicadores, articulações que são possíveis através dos “conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios” (p.231).

Considerações éticas

Esta pesquisa tem como fundamento ético as diretrizes e normas regulamentadas pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito às pesquisas com seres humanos. Assim, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Após a escrita e defesa da dissertação, será promovido um encontro com os participantes para divulgar as conclusões e possíveis contribuições para os participantes.

O pesquisador manterá arquivado o aceite dos participantes. Os dados da pesquisa também serão arquivados de modo digital por cinco anos após o término da pesquisa, tal como preconizado na Resolução 466/2012 do CNS. A seguir serão apresentadas as três categorias analisadas e discutidas no presente trabalho.

Resultados e discussão

Forrest Gump é mato, eu prefiro contar uma história real. - **Racionais MC's**

Retomando o objetivo deste trabalho, de investigar a relação da memória e da imaginação na construção do futuro de jovens, no caso, quatro egressos da escola pública que participaram de uma intervenção realizada pelo grupo de pesquisa ao qual se filia este estudo, nos dedicamos, a seguir, à análise das informações construídas por meio de entrevistas realizadas individualmente com cada um dos participantes, de modo remoto. A leitura aprofundada das entrevistas e a busca por identificação de temas recorrentes em cada uma delas, nos conduziu à elaboração de três categorias: condições de trabalho e trajetória profissional, experiências significativas e memórias de jovens sobre a atuação do Psicólogo escolar durante o Ensino Médio. A primeira categoria de análise, condições de trabalho e trajetória profissional dos jovens, se justifica pela dimensão que o trabalho assume na vida de jovens egressos do ensino médio, sobretudo aqueles que moram na periferia das grandes cidades, como é o caso dos participantes deste estudo. Como se verá mais adiante, conseguir um trabalho é condição para o acesso a bens de consumo muito desejados pelos jovens, mas também, e principalmente, pela necessidade de contribuir com a renda familiar e/ou “juntar” dinheiro para poder pagar um curso superior. As análises das expressões dos sujeitos revelam vivências transpassadas por diversos modos de exploração em que o trabalho, no contexto capitalista, subjuga o trabalhador.

Os trechos das entrevistas realizadas com participantes, destacados neste momento, emergiram quando os convidamos a refletir sobre suas condições atuais de vida e a maioria respondeu colocando o trabalho como norteador de suas considerações sobre a vida vivida. Essa foi uma das razões que nos conduziu a eleger “condições de trabalho” como uma das categorias de análise. Dentre os destaques que aparecem nas falas dos sujeitos ao abordarem o trabalho, elegemos alguns indicadores que compõem suas compreensões sobre o trabalho,

quais sejam: a distância do local de trabalho das residências e dificuldades na relação entre os campos da Educação e Trabalho. Serão esses indicadores os norteadores da discussão que passamos a apresentar.

Condições de Trabalho

A distância do trabalho é fator de desgaste e cansaço

Falando sobre seu trabalho, Sócrates³ expressa sua percepção de como sua rotina se organiza: “[...] tá meio corrido né, porque é muito longe daqui de onde eu moro até lá (referindo-se ao local de trabalho) [...] Tenho que acordar às 4 horas da manhã para ir para lá, quatro horas da manhã, para entrar às 6h no trabalho”.

Sócrates diz estar contente com o trabalho, porém lamenta por ser longe de casa, pois o deslocamento ocupa um tempo importante de seu dia. Na mesma direção, Marta, além de nos contar sobre a distância, já a relaciona com algumas condições que terá que enfrentar, quando ingressar no ensino superior:

É que agora está puxado, porque pra eu sair de casa, eu acordo às 5h e saio às 6h. E daí, eu chego às 8h, e aí fica um pouco puxado, mas eu quero passar no vestibular, eu quero fazer a faculdade. Daí quando eu estiver na faculdade, obviamente eu, ainda, vou ter que continuar trabalhando, provavelmente não vai ser lá, por ser a uma distância muito longe, mas eu quero continuar na área do “banho e tosa” [se referindo ao trabalho atual] ainda, enquanto eu estiver na faculdade. – [Sócrates].

Quando observamos as falas de Sócrates e de Marta percebemos que por mais que eles não digam de modo explícito que as desigualdades presentes na sociedade criam obstáculos para chegarem aonde desejam, é evidente que as condições presentes no cotidiano diminuem as possibilidades de futuro desses jovens. Contudo, não podemos afirmar que os

³ Todos os nomes dos participantes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

impedem, pois de algum modo essas falas dizem respeito à resistência e ao enfrentamento da desigualdade que caracteriza suas vidas.

Como já dito anteriormente, esses dois jovens são ex-alunos de uma escola pública, localizada em uma região periférica de uma grande cidade do Estado de São Paulo, e residem nas proximidades dessa escola até hoje. Essa região é caracterizada por ser uma das mais populosas da cidade, contando com quase 145 mil moradores, e é equipada com serviços de Saúde, Assistência Social e afins. Se destaca a informação de que 70% dos usuários do transporte público da cidade residem nessa região. Dentre esses, estão incluídos Sócrates e Marta.

Ainda sobre a região, é importante apontar que por ela passam importantes rodovias do Estado de São Paulo e, segundo Placido et al. (2020), a cidade é uma das mais ricas do Brasil, e é caracterizada como um polo de desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, uma parcela de seus habitantes vive em situação precária, sem acesso a moradia adequada, educação de qualidade, políticas de atendimento ao jovem e promoção da saúde e afins.

No caso dos dois jovens entrevistados, chama a atenção o tempo que levam para ir e voltar do trabalho, tendo em vista residirem próximos a rodovias e corredores metropolitanos. A discussão desses aspectos é essencial para a compreensão aprofundada do que Marta e Sócrates estão falando, pois em consonância ao que afirmam Aguiar e Ozella (2013), acreditamos que não é possível compreender a subjetividade e as significações dos participantes de pesquisas, sem analisar também as condições, os fatos e os acontecimentos concretos que configuram a relação do sujeito-meio.

A questão a se colocar em relação à percepção de Sócrates e Marta sobre suas condições de vida atual passa por considerar o modo como compreendem sua situação, como se veem na atualidade, como mobilizam seus recursos construídos com suas experiências

passadas e visualizam seu futuro. Por que, mesmo se dando conta da dificuldade de se chegar ao trabalho, de levarem praticamente metade do dia para ir e voltar, ainda permanecem nessas condições e se mostram satisfeitos com o fato de terem um emprego? Como a memória, entendida como processo organizador de experiências comparece nesse modo de pensar, sentir e agir dos jovens?

Não podemos negar que atualmente o desemprego no Brasil tem atingido níveis altíssimos. Segundo dados do IBGE o Brasil, no primeiro semestre de 2021, contava mais de 14 milhões de pessoas desempregadas, e cerca de 6 milhões de pessoas desalentadas, totalizando 20 milhões de pessoas fora do mercado de trabalho (IBGE, 2021b). A partir desses dados é possível ensaiar uma resposta para esses jovens estarem satisfeitos com o trabalho que têm atualmente, haja vista que não compõem esse universo de brasileiros desempregados.

Mas de que modo essa satisfação, ou até mesmo certa acomodação frente às dificuldades se relacionam com as experiências vivenciadas por esses jovens? Sócrates por exemplo, nos relatou que, quando ainda estava no ensino médio, tinha dificuldade para se dedicar mais, visto que só ele estava trabalhando em sua casa: “eu tinha que focar muito no trabalho, então deixava a escola de lado”. Nos parece possível relacionar o que expressa Sócrates à afirmação de Stetsenko (2017) sobre a memória humana ser uma forma de ação dos sujeitos voltada para o futuro desejado. No mesmo sentido, Vigotski (1930/2014) diz que a primeira forma de relação da imaginação com a realidade são as experiências pregressas do sujeito. Assim, quais experiências Sócrates teve, durante a sua vida, que agilizam os processos imaginativos dele direcionados ao futuro?

Quando Vigotski propõe que o método de análise da Psicologia deveria investigar os fenômenos humanos a partir da sua historicidade, não está se referindo somente à história particular e singular de cada sujeito, mas à história da atividade humana, do desenvolvimento

das funções psicológicas considerando-se sempre o meio em que o sujeito se insere, que para o autor é fonte de seu desenvolvimento. Essa compreensão nos conduz a considerar o contexto histórico que tem caracterizado as vidas dos jovens da periferia de grandes cidades e, como já anunciamos, a desigualdade assume grande relevância, assumindo diversas dimensões que nos leva a concordar com Arretche (2015) quando fala em desigualdades, significando que elas são várias e que não são estáveis, mas mudam no curso do desenvolvimento histórico dos fenômenos

Nesse sentido recorreremos à ideia de “trajetórias das desigualdades”, tal como proposto por Arretche (2015), para compreendermos os caminhos das desigualdades que reverberam na vida desses jovens. Para a autora, a discussão sobre desigualdades sempre deve ser no plural, pois o termo no singular é abstrato. Ao apontar a qual desigualdade nos referimos, damos objetividade e assim podemos analisar esse fenômeno com suas múltiplas dimensões. Quais dimensões da desigualdade se revelam nas falas de Sócrates e Marta?

Dentre das inúmeras desigualdades que caracterizam as condições de vida de jovens mais empobrecidos, no que concerne às suas condições de trabalho suas falas remetem à desigualdade da mobilidade urbana, que afeta milhares de pessoas Brasil afora. Segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), a cidade em que os participantes da presente pesquisa residem tem uma distribuição peculiar de empregos acessíveis a pé, em que os trajetos têm duração de até 30 minutos, e os mais ricos têm mais acesso a pé aos locais de trabalho do que os mais pobres, o que resulta na dificuldade maior de os mais pobres acessarem seus locais de trabalhos (Pereira, Braga, Serra & Nadalin, 2020). Entretanto, estes dados não são utilizados por Sócrates e Marta para problematizarem o desgaste na locomoção ou tempo gasto para poderem trabalhar e obter o mínimo que necessitam para sobreviver. Por que não problematizam? Será que não conhecem essas informações? Mas seria necessário conhecê-las para questionar essa condição injusta? Por que não conseguem trabalho mais

próximo de suas casas? Fato é que quando mencionam a distância e até o cansaço em percorrê-la o fazem em tom de “queixa conformada”, ou seja, é como se dissessem: “é difícil, mas tudo bem, porque temos um emprego e somos gratos por isso”.

Discutir essas questões é importante para pensar como as experiências passada e atuais dos jovens refletem na compreensão de suas condições de trabalho. Pois as desigualdades são tão perversas que, conforme nos alerta Arretche (2015), ao passo que há superação de uma, se apresenta outra, que no caso de Sócrates e Marta essa mudança de trajetória fica clara, visto que uma vez inseridos no mercado de trabalho e tendo superado a barreira do desemprego, pagam um custo alto para isso, tendo que dedicarem de quatro à cinco horas do dia com o deslocamento casa-trabalho-casa. É como se tivessem dois empregos e recebessem somente por um.

Assim retomamos a pergunta: Por que, mesmo em meio a todas as dificuldades que envolvem estar trabalhando, esses jovens estão satisfeitos com o emprego? Talvez o conceito de fatalismo, proposto por Martin-Baró, possibilite refletir sobre essa situação. Segundo Oliveira (2020) “O fatalismo é um processo que anestesia o indivíduo perante a realidade fazendo com que ele a aceite sem questioná-la e, portanto, tomando a realidade como imutável” (p. 45). Não temos por objetivo aprofundar essa discussão sobre o fatalismo, mas essa anestesia frente à realidade pode ser a forma encontrada pelos jovens para seguir vivendo em uma realidade desigual que é causadora de sofrimento (Oliveira, 2020).

Mas será que esse modo de se relacionar e vivenciar o trabalho pode mudar? Ramos (2020), citando Martin-Baró, diz que as condições reais e materiais que os sujeitos acessam, no nosso caso os jovens, dão fundamento para os modos de pensar, agir e ser. Dito isso, será que se Sócrates e Marta tivessem tido em sua experiência outras formas de trabalho, em que não fossem necessários sacrifícios como percorrer longas distâncias por exemplo, e com remuneração e atividades dignas. Eles teriam essa relação com seus empregos? Talvez, seja

possível dizer que as experiências por eles vividas os fizeram produzir significações em relação ao trabalho que se relacionam à sacrifício, à aspereza e à dureza. Ainda sobre isso Sócrates diz, ao sugerir o que alunos que estão no ensino público devem fazer para alcançar seus objetivos:

Ah de... de a pessoa ir atrás do seu sonho, independente do que seja, que ela é capaz disso né? Se ela se esforçar, mesmo que pareça difícil às vezes cansa mesmo, você se vê esgotado, mas é seu sonho né? O que você quer, então tem que ir atrás, estudar mesmo, se esforçar que a pessoa consegue independente do que for. – [Sócrates].

Nessa fala percebemos indícios de modos de pensar e agir de Sócrates que vão ao encontro da ideia de que para alcançar os planos ou projetos estabelecidos é necessário muito esforço, o que, em certa medida, é esperado. Porém, o que chama a atenção é que as experiências desses jovens vão formando modos de pensar e agir que limitam suas possibilidades de ação, que diminuem as janelas de oportunidades, caracterizando um projeto neoliberal em voga já há anos. Esse projeto que cerceia os direitos desses sujeitos de se prepararem para o futuro e, levando-os a não questionar as situações perversas a que estão submetidos, assumindo o esforço individual como única forma possível para romper com esse destino dado, sem questionar sua situação social ou reivindicar seus direitos.

Porém, os modos de pensar, agir e ser compõem uma unidade dialética, e assim nas falas dos participantes é possível perceber, também, desejos e anseios de mudanças das condições de trabalho, como expressa Sócrates: “tenho planos de entrar na faculdade, mas para isso eu preciso primeiro me locomover. Então eu tô na batalha disso, para conseguir um veículo para me locomover para cursar a faculdade”.

É interessante perceber que na fala de Sócrates, há um reconhecimento que as formas de trabalho na quais ele está inserido atualmente o limitam de fazer o que deseja, que é entrar na faculdade. Mas surge outra questão: Por que necessariamente há a necessidade de

trabalhar e estudar? Segundo Tosta (2017) os jovens que entram para a universidade buscam autonomia, o que reverbera em buscar fonte de renda própria e isso se torna perceptível para aqueles de classes sociais mais baixas.

Segundo dados do da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2021), cerca de 25% jovens brasileiros entre 15 e 29 anos não estavam trabalhando e estudando, e em contrapartida segundo os dados do IBGE (2021c) na Síntese dos Indicadores Sociais, 42% estavam trabalhando. Esses dados indicam que as condições concretas e objetivas da realidade desigual a que esses jovens estão submetidos orientam quais as janelas de possibilidades que eles têm em perspectiva.

Tateo (2019) nos auxilia na compreensão dessas formas de pensar, agir e ser. O autor propõe uma ideia de desenvolvimento, baseada nas contribuições de Vigotski, que focaliza as trajetórias de desenvolvimento e essas, em cada momento histórico da sociedade, têm janelas de possibilidades aceitáveis. Isso implica necessariamente ter outras trajetórias não aceitáveis, ou quase aceitáveis. Desta forma, o que é esperado como aceitável para esses jovens? Trabalho e estudo, somente estudo ou somente trabalho? Ao que nos parece a entrada na universidade e a formação em um curso superior está no horizonte do que é esperado socialmente, mas quais condições têm sido proporcionadas para isso?

Eu comecei a me estruturar né [...] eu não queria começar a faculdade e parar por conta de dinheiro, imagine? Então acho que primeiro eu trabalhei, juntei grana, e pensei: pelo menos um ano eu tenho dinheiro para manter minha faculdade, até arrumar outro serviço, aí o que fiz? Eu continuei trabalhando, guardando dinheiro para não acontecer de parar faculdade. – [Wladimir].

Na fala de Wladimir percebemos que as janelas de possibilidades dele, para o ingresso na universidade, se restringiram às universidades e faculdades particulares, pois desde quando estava no Ensino Médio começou a guardar dinheiro para poder financiar seus

estudos. Contudo, há uma clara relação aqui, entre trabalho e estudos, pois para tornar possível cursar o Ensino Superior, antes teve o trabalho e no relato de Wladimir o trabalho continua como aliado e condição para se manter na graduação. Mas ao mesmo tempo, essa relação parece ser de oposição, como vemos nas falas abaixo:

Eu não gostava (de estudar), mas eu estudava, mas quando eu saí da escola, eu perdi o foco do estudo, eu saí mais da área do estudo e fui mais para o trabalho - [Marta].

Ah, cara! hoje eu tô fazendo faculdade de Engenharia de software [...] trabalho com programação, e é isso aí que eu to fazendo da vida. Ah, tô estudando né? não 100% como deveria, mas assim, eu tô fazendo faculdade e trabalhando no ramo já, então atualmente é só isso. – [Wladimir].

Marta fala que após a saída do ensino médio se dedicou somente ao trabalho, e Wladimir sobre como a união dessas duas atividades não permite a dedicação aos estudos tal como ele gostaria. Os participantes dizem quase a mesma coisa, porém referem-se a momentos diferentes da trajetória pessoal. Wladimir fala do lugar de estudante do Ensino Superior e Marta, enquanto estudante do Ensino Médio, remetendo-se a um período passado de sua vida. O ponto de intersecção dessas histórias é o trabalho, e por que os jovens vão trabalhar ou têm que trabalhar? Sócrates, como já dito anteriormente, teve que se dedicar ao trabalho porque seus pais estavam desempregados, Wladimir disse que começou a trabalhar para conseguir fazer o curso técnico, durante o Ensino Médio:

Eu que sempre quis fazer um técnico porque a minha mentalidade era o que? Eu terminar ensino médio com técnico já, então tava precisando muito lá (na empresa onde conseguiu o primeiro emprego). [...]. Aí eu fui lá fiz uma prova para o teste, para fazer a prova do técnico. Aí eu tirei 90% da prova para entrar com o técnico. Aí eles falaram, o seu irmão indicou você, você trabalha com a gente aqui só que na sua idade

ainda não é possível você receber. Então no começo eu trabalhava depois do período que eu cursava o técnico. – [Wladimir].

Cristiane, dentre as participantes da pesquisa, é a única que não estava trabalhando e disse que a situação do Ensino Público não mudou, porque muitos alunos têm que trabalhar para ajudar em casa, conforme ocorreu com Sócrates.

A situação é a mesma (do ensino público) para a maioria das pessoas. Precisam estudar e trabalhar, no caso, muitos de nós largamos a escola para trabalhar, mesmo no ensino médio, alguns até antes, para trabalhar, porque precisa ajudar em casa, precisa trabalhar para viver. – [Cristiane].

Nesses trechos das entrevistas percebemos que as causas ou motivos que levam os jovens, durante a adolescência, a trabalhar são diversos. Alguns por uma necessidade financeira presente na família, outros por motivação de se planejarem para planos futuros. Contudo, o que se destaca é que a educação e o trabalho parecem ocupar posições opostas na vida desses sujeitos, pois sempre um desses opostos tem mais força, nos casos analisados, o trabalho. E como esse modo de relação entre trabalho e educação é fomentado desde a adolescência, parece que para esses jovens a única possibilidade a vislumbrar é caso consiga um trabalho, ter de sacrificar suas possibilidades de futuro pela dedicação que o trabalho exige: não é possível estudar e trabalhar. Será que essa é uma vivência comum a outras camadas sociais?

Vigotski (1930/2014) diz que a base para os processos imaginativos são as experiências dos sujeitos. Portanto, quais experiências esses jovens tiveram e estão tendo que possibilitem imaginar modos de trabalho diferentes do que vivem hoje. No mesmo sentido, quais experiências tiveram que possibilitassem que trabalho e educação caminhassem juntos em suas vidas? O que se evidencia no relato de experiência desses jovens é a falta de políticas

públicas voltadas a esse público, o que se faz urgente pois o futuro de muitos Sócrates, Martas e Wladimir estão comprometidos.

A falta de políticas voltadas aos jovens da periferia, na forma de garantias para sua escolarização e renda parece resultar em fatalismo, conforme já abordamos anteriormente Segundo Oliveira e Schosser (2020) o fatalismo é marcado por:

Três traços psicológicos: a estrutura do pensamento mágico-infantil (profundamente centrada na individualidade dos fenômenos); a consciência estética, não histórica (pensamento centrado na realidade do presente); e comportamento conformista (atitudes conformistas, como insegurança, receptividade, passividade reativa e dependência existencial), considerando, neste primeiro momento, o comportamento conformista como um elemento que integra o fenômeno do fatalismo (p. 24).

E esse movimento é visto nas falas desses jovens, pois se percebem como sozinhos no mundo, e como se somente suas ações (não-ação) possibilitassem a mudança da realidade em que vivem.

Quais as potências e possibilidades desses jovens e como suas experiências se vinculam às perspectivas de futuro estabelecidas por eles? E como essa vinculação, que situa o sujeito historicamente, aumenta suas possibilidades de ação? Discutiremos sobre isso no próximo capítulo desta dissertação, em que abordaremos a memória, a imaginação e a produção do futuro.

Experiências significativas

Neste item discutiremos acerca das experiências significativas de Sócrates, Wladimir, Marta e Cristiane e, de que modo essas condições são fundantes, mas não determinantes para as perspectivas de futuro que têm para si. Além disso, destacamos a imaginação, em sua relação com as experiências vividas por esses jovens ao longo de suas histórias de vida, em especial na escola e em contextos educativos. Optou-se por colocar em relevo as experiências significativas, pois são essas que dão objetividade às memórias dos sujeitos.

Vigotski (1935/2018), em sua obra deu destaque a dois espaços de desenvolvimento, a família e a escola. São nesses espaços que acontecem grandes transformações no curso do desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido seria possível dizer que são espaços que mais acontecem situações sociais de desenvolvimento, ou *pereživânie*, que são experiências carregadas de emoções que muda a forma de o sujeito olhar e perceber o mundo, alterando assim o desenvolvimento (Vigotski, 1935/2018, p.75)

Sobre a relação das experiências vividas no presente com o futuro, entendemos que o modo como se vive essa relação pode tanto ampliar como reduzir as possibilidades de futuro do sujeito. Como aponta Luz (2019)⁴, em sua pesquisa sobre perspectivas de futuro de adolescentes de uma escola pública, as projeções que os participantes faziam em relação ao seu futuro se baseavam em sua percepção da realidade ou em fantasia. No primeiro caso, a vida cotidiana assume maior relevância, ou seja, o modo como o sujeito vive, as condições que caracterizam sua vida o conduzem a visualizar o futuro de dada perspectiva, enquanto no segundo caso, o sujeito parece se desligar de suas condições de vida, lançar mão da imaginação mobilizada por diferentes mundos acessados por outras vias e projetar um futuro que não tem qualquer relação com seu modo de viver atual. Quer de um modo ou de outro, as

⁴ Título da dissertação: “Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam os alunos de uma escola pública no Ensino Médio noturno?”. A pesquisa da Luz (2019) foi desenvolvida na mesma escola em que os participantes desta pesquisa são egressos.

perspectivas de futuro dos jovens investigados não lhes permitem construir horizontes enquanto novas janelas para seu percurso.

No caso das entrevistas que realizamos, destacam-se nas falas dos jovens participantes desta pesquisa, experiências significativas vivenciadas sobretudo na escola, que parecem revelar indícios para se pensar a construção do futuro. Assim, discutiremos a seguir quais experiências foram mais importantes para esses jovens durante a escolarização.

Experiências e memórias positivas

Como já dito anteriormente, os jovens desta pesquisa participaram de projetos e atividades com Psicólogos escolares durante todo o período que cursaram o Ensino Médio, entre os anos de 2016 e 2018. E nas entrevistas percebemos que para eles aquelas atividades tiveram grande importância para refletirem sobre as possibilidades de futuro que tinham para si, mas não se limitou a isso, atingiu também a forma como eles viam o mundo, como percebiam a realidade, como Sócrates nos conta: “então mudou eu muito [quando participou das atividades] porque eu comecei a ter um olhar mais crítico das coisas, do jeito de pensar sobre o que acontecia, como que eram as coisas[...]”.

A partir dessa fala de Sócrates é possível pensarmos duas ideias. A primeira a destacar é que refletir sobre o futuro, na adolescência e na escola, não diz respeito somente a ampliar as possibilidades de vida futura, mas também de proporcionar espaços para que pudesse transformar a vida no presente. Isso vai ao encontro do que diz Stetsenko (2017), falando sobre desenvolvimento, propõe com a ideia de *Transformative Activist Stance* (TAS)⁵. Para a autora, o futuro é resultado das aspirações e lutas no tempo presente. E quando Sócrates nos diz que refletir sobre o futuro fez com que ele mudasse a forma de ver as coisas e ver o mundo, é possível pensar que ele mudou sua postura no presente, criando potência de ação. Assim, o futuro é construído e reconfigurado constantemente pelo sujeito,

⁵ Tradução nossa: Posicionamento Ativista Transformador

no tempo presente, tendo como base o passado e como horizonte o futuro. Desenvolver-se é sempre devir. Ou seja, não é só o futuro ou o passado, ou memórias e aspirações que têm importância para a vida do sujeito no tempo presente, mas é a unidade que transgride o tempo e o espaço que amplia as possibilidades de ser, agir e fazer dos sujeitos, como nos diz a autora:

Esta posição reconhece que não apenas "o passado é como uma corrente na qual todos nós em nossa distinção e diversidade participamos cada vez que tentamos compreender" (Greene, 1997, p. 9), mas também que o futuro é mudado e criado a cada vez que a imaginamos e agimos de acordo com essa visão, dando-lhe força⁶ (Stetsenko, 2017, p. 235, tradução nossa).

Se como diz a autora o futuro muda cada vez que o imaginamos no presente, quando impulsionamos nossas ações em sua produção, então é muito importante que no trabalho com jovens tenhamos clareza da importância em se refletir sobre o presente, sobre as condições de vida, suas determinantes e possibilidades de transformação. Destarte, seria possível a partir do exposto, apontarmos a relação entre as experiências vividas, ou memórias com a imaginação para pensar sobre o futuro? É patente que sim, contudo essa relação não se dá por via direta ou imutável, é dinâmica e dialética. Disso se questiona a entrevista realizada com esses jovens, de algum modo pode ter sido uma experiência que pode ter mudado a forma deles verem o futuro? É possível que sim, contudo o que nos foi possível perceber nas entrevistas é que as experiências que os jovens tiveram durante a adolescência, em especial no período do Ensino Médio, têm repercussão no desenvolvimento até hoje.

Outra ideia que podemos ter a partir da fala de Sócrates é que a experiência que ele teve na escola gerou uma mudança no curso do seu desenvolvimento. Liberali e Fuga (2018)

⁶ This position recognizes that not only "the past is like a stream in which all of us in our distinctiveness and diversity participate every time we try to understand" (Greene, 1997, p. 9) but also, that the future is changed and created every time we envision it and act on this vision, thus powering it into existence (Stetsenko, 2017, p. 235).

ao discorrerem sobre o conceito de *pereživânie*, defendem que ele diz respeito “a uma experiência visceral, que contribui para o desenvolvimento de quem o sujeito é e em quem pode se transformar” (p. 365), na mesma direção, Souza e Arinelli (2019) dizem que *pereživânie* pode ser entendida como uma “experiência carregada de fortes emoções” (p. 5), e para Vigotski (1935/2018) essas experiências alteram as relações entre as funções psicológicas superiores, ampliando as possibilidades do sujeito, e assim alterando o curso de seu desenvolvimento. O que dá objetividade para o que estamos discutindo é a fala de Sócrates:

[...] Eu mudei muito na forma de expressar né? eu comecei a me expressar mais que antes, eu não era assim, antes de entrar no mercado de trabalho tudo... eu era bem tímido às vezes eu tinha uma ideia muito boa, mas eu não tinha iniciativa, sabe? não tinha... fala assim: porque não tentar né? Então mudou muito, muito mesmo. – [Sócrates].

Além da importância das atividades com a Psicologia Escolar que os jovens tiveram contato, outras relações presentes na escola tiveram papel importante para o futuro desses jovens, como os professores e colegas, que é o que aparece na fala de Marta:

Ah, tinha professores que conversavam com a gente [...] sobre entrar em um trabalho [...] eu acho que foi mais essa parte que me fez entrar, porque quando eu me inscrevi no Patrulheiros, eu estava no 1º ano, então eu não iria me inscrever. Eu me inscrevi por causa disso, “gente, vai ter inscrição em tal lugar, se inscrevam, não sei o que...”, daí eu falei com a minha mãe, a gente foi e se inscreveu. Então eu entrei mais por causa da escola mesmo, e tinha indicação no Patrulheiros na época, então, na verdade, o diretor me indicou por um papelzinho, ele escrevia lá, dava um carimbinho e daí eu tinha que levar lá no Patrulheiros. Então, foi mais por causa da escola que eu entrei – [Marta].

Nesse trecho que destaca a fala de Marta, percebemos que a escola teve um papel importante para as suas ações no presente, ainda que ela não tivesse total entendimento do que se tratava de fato, ela confiou, mobilizando familiares para efetivar sua inserção em um programa para aprendiz. Porém, além das experiências escolares terem tido repercussão no universo do trabalho, Marta também atribui mudanças ao seu modo de ser e agir em outros espaços de sua vida, como a família. O que vai ao encontro do exposto no início do presente capítulo, pois se afirma a defesa de que refletir o futuro, não envolve conjecturar uma realidade distante, mas refletir a vida cotidiana em que os sujeitos estão inseridos no presente, e conseqüentemente gera transformação:

Porque muitos pensamentos meu mudaram, né? Muitas coisas que eu pensava antes, não penso mais agora. Eu acho que também nas aulas eu consegui me encontrar mais, eu consegui fazer mais amizade, eu conseguia me enturmar mais com as pessoas. E aí também teve uma época que eu e meu pai não tava se dando bem, e aí tinha muitas coisinhas que, assim, não eram especificamente para mim, mas eu pegava para mim. E aí eu acho que muita coisa, não só na escola, mas no pessoal mudou bastante mudou bastante – [Marta].

Além de ampliação das possibilidades de futuro e mudança dos modos de ser e agir, as experiências vividas na escola podem, também, reconfigurar essas possibilidades e anseios que os jovens têm para o futuro. Sócrates, além de ter mudado a forma como se expressava, nos conta também da importância de conhecer outros caminhos possíveis para seu futuro:

Porque eu lembro que eu queria ser jogador [...], jogava em um time, aí quando eu fui fazer teste para ser profissional, eu descobri o problema de coração né? Aí foi que me abalou, falei assim, e agora o que eu vou fazer? Só pensava nisso, eu jogava, e pensei assim: e agora? – [Sócrates].

Sócrates relatou sobre como as atividades desenvolvidas na escola, que se propuseram a discutir o futuro com os adolescentes, tiveram papel fundamental em um momento crítico de sua vida, em que uma condição de saúde o impediria de concretizar o futuro que imaginou para si, e nas atividades teve a oportunidade de reconfigurar seus planos. Porém essa mudança de pensar o que quer para si não rompe totalmente com o que ele construiu boa parte de sua vida, que era ser jogador de futebol. Isso se afirma quando questionado sobre o que ele deseja para o futuro hoje, no momento da entrevista ele disse:

[Me vejo] atuando em Psicologia [...] quem sabe até no esporte né? [...] Os jogadores precisam para uma partida importante, às vezes não está em boa fase... sabe aí o psicólogo do time ajuda muito [...] acho que tipo trabalhando... é igual falo como se eu fosse jogador, porque eu tinha o sonho de ser jogador, quando você está atuando nessa área, você não vai nem pelo time do coração né? Vai mais pelo trabalho que você está exercendo ali. Então qualquer time acho que atuaria de boa – [Sócrates].

Percebe-se que o futebol e o esporte ocupam um espaço importante para Sócrates e ainda que foi necessário reestruturar seus planos, o futebol permaneceu presente. Alicerçado nas falas do participante, é possível refletir dois pontos. O primeiro é que no tempo presente, Sócrates reconhece a experiência vivenciada na escola como fundamental e importante em sua vida, pois disse que foi com as atividades que ele pode ampliar o que queria para o futuro e, concomitante a isso, essa reconfiguração se mantém até hoje, haja vista que ainda quer exercer atividades que envolvam o futebol. Posto isso, há de se questionar, por que o futebol persiste como uma possibilidade tão viva?

Na busca por desvelar o porquê o futebol persiste, podemos lançar mão das contribuições das autoras Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), que em um dos capítulos do livro *Interseccionalidade* discutem sobre os jogos de poder que permeiam o futebol pelo mundo, e faz uma análise do evento quadrienal de futebol que é a Copa do Mundo. O futebol

por ser um esporte que exige menos equipamentos, quando comparado a outros esportes, como golfe, tênis entre outros, dá uma aparência de ser para todos, de ser acessível. Porém, os dados apresentados pela Universidade do Futebol (2019) apontam que no Brasil, em 2019, havia cerca de 40 mil jovens nas categorias de base de clubes de futebol e cerca de 3 mil atletas profissionais no esporte. A partir desses números é possível perceber que menos de 10% dos jovens que estão em categorias de base, realmente se tornam jogadores de futebol profissional. Assim, com esses dados fica evidente que o futebol profissional não é para todos.

Contudo essa análise se torna complexa quando se observa a fundo as desigualdades e jogos de poder que transpassam a realidade do esporte. A FIFA (Federação Internacional de Futebol) enquanto organizadora da Copa do Mundo sempre busca transmitir o *fair play*, que basicamente é o jogo justo, onde quem vence, é quem se dedica mais e quem perde é porque não se dedicou o suficiente. Somente nessa breve análise observamos que o futebol profissional não é tão democrático como parece. É evidente que se inserirmos nessa análise o gênero dos (as) atletas o poço se torna mais fundo.

As narrativas que envolvem o futebol reforçam a ideia de que cada um de nós tem acesso igual às oportunidades nas instituições sociais; que a competição entre indivíduos ou grupos (equipes) é justa; e que os padrões resultantes de quem vence e quem perde são em grande medida justos (Collins & Birge, 2021, p. 26).

A partir dessas reflexões é interessante refletir criticamente o que leva adolescentes e jovens brasileiros a buscarem a carreira esportiva como meio de romper com as condições de vida que estão inseridos. Sócrates mostrou lamentação por não ter se tornado jogador, devido a um problema no coração que foi diagnosticado durante exames para assinar o primeiro contrato. Porém o futebol ainda está em seu horizonte, nas suas aspirações para o futuro

profissional, seja como educador físico ou como psicólogo do esporte. Por que o futebol permanece tão veementemente nos planos desse jovem?

Podemos retomar o que Vigotski (1930/2014) diz sobre a imaginação ter base nas experiências pregressas e, indo além disso, não só as experiências individuais dos sujeitos, mas do contexto e sociedade em que vive. Pois as experiências e memórias acerca do futebol não são restritas a Sócrates, mas é construída desde o início do século XX com a popularização do futebol no Brasil. Nosso objetivo não é discutir as facetas do futebol nas perspectivas de futuro dos jovens, mas a partir do exposto percebemos que existem experiências que são tão intensas, como o desejo de participar do que é o futebol no Brasil, que mesmo com as impossibilidades concretas, como um problema cardíaco, Sócrates insiste e não deixa de sonhar com o futebol.

Em suma, a partir do que Sócrates nos contou, percebemos que as experiências que mantém vivas são potentes e importantes para o futuro que imagina para si, no presente. Por fim, aprofundando a ideia de ampliação das possibilidades de futuro, podemos também observar uma outra característica dessa reconfiguração que envolve ver como possibilidade o que, antes era uma impossibilidade, como Cristiane diz:

Eu acho que é a gente pensar que a faculdade era uma coisa mais acessível. Porque, a gente imagina que, mesmo nas universidades públicas, que é uma coisa para pessoas com dinheiro, porque você precisa estudar além da escola para entrar na universidade pública. E a privada, só o nome já faz a gente ligar de que "privado" é para pagar e pagar eu não consigo. Então, uma das aulas que marcou foi quando foi dito as formas que dariam para entrar na universidade, que é pelo SISU, o ProUni, na época tinha o PROFIS para a UNICAMP. Então, dá outras oportunidades para a gente saber que pode fazer alguma coisa, mesmo se for um curso técnico, é bom, foi bom – [Cristiane].

Cristiane conta sobre essa ampliação das possibilidades como algo que foi muito bom para ela, contudo é possível nos questionarmos o quão perverso pode ser o desejo de ingressar no Ensino Superior para estudantes de escolas públicas, pois seja nas universidades públicas ou privadas a constatação, a partir do que ela nos conta é de impossibilidade, de afastamento desses sujeitos ao direito à Educação. Ao mesmo tempo, a jovem nos conta o quão potente foi conhecer as políticas e programas de inserção ao Ensino Superior e outras vias de acesso à educação após a conclusão do Ensino Médio. Na mesma direção, corroborando e retomando o que já fora dito no capítulo anterior, Cristiane foi quem nos contatou para dizer que ingressou no Ensino Superior via ProUni.

Experiências e memórias negativas

Contudo, as experiências escolares são complexas e não envolvem somente aspectos positivos no que se refere a mobilização para as possibilidades de futuro. Assim nos parece que essa experiência de Marta em relação ao papel da escola para a inserção no trabalho, de Sócrates em relação a reconfiguração de seu futuro e de Cristiane são apenas um aspecto do que são as experiências escolares e elas podem diferir em muito da de outros estudantes, conforme aponta Cristiane, quando nos relata outro sentido para sua vivência:

A maioria de nós precisamos trabalhar muito para viver. Então, quando você ouve isso [falas que desmotivam os alunos], o pouco de esperança que a pessoa tem é jogado no lixo. Então, ela pensa: "eu já sou inútil mesmo, eu já sou qualquer um", então, uma pessoa que se formou, que estudou, que sabe como é estar em universidade acha que eu não consigo, [então] eu realmente não consigo. Ela viveu isso, não tem porque eu achar que não é assim. Então, era bastante frequente isso, dos professores num papel de superior, deixar as pessoas mais rebaixadas. [...] E isso, eu achava um sentimento muito de impor em cima da outra pessoa o que a pessoa não tinha direito nenhum de defesa, porque na escola a gente não tem direito de defesa. É

isso que te falam e é isso que você tem que fazer. E qualquer coisa além disso, só vai te prejudicar – [Cristiane].

Esses sentidos atribuídos às experiências escolares dessas alunas nos provocam a olhar da perspectiva dialética as vivências de sujeitos da escola, tendo em vista as contradições presentes no processo e relações que nela se empreendem. Como consta nos relatos das estudantes, a escola tanto pode motivar os alunos a terem aspirações para o futuro e/ou desmotiva-los. Porém, queremos chamar a atenção para o fato de que essas experiências vivenciadas no contexto escolar podem levar o sujeito a caminhos diferentes, a depender do modo como vivem a experiência ou situação, ou seja, as mesmas circunstâncias, que no nosso caso é a escola, pode reverberar nos sujeitos de diferentes modos (Vigotski, 1935/2018). A partir dessa compreensão, a escola pode motivar e desmotivar ao mesmo tempo os planos dos alunos, contudo, é fato que ela comparece como um espaço essencial para o desenvolvimento humano.

É importante considerar em um trabalho que visa relacionar o papel da memória na construção do futuro, quais experiências se tornam significativas e repercutem na memória. Para isso no próximo capítulo discutiremos o conceito de vivência, a partir das contribuições de Vigotski (1935/2018), articulando-o com a memória a partir da seguinte questão: são as experiências carregadas de fortes emoções que constituem as memórias mobilizadoras dos sujeitos à ação no presente?

As memórias de jovens sobre a atuação do Psicólogo escolar durante o Ensino Médio

Nos capítulos precedentes, discutimos acerca das condições a que os jovens estão submetidos, que são atravessadas pela desigualdade perpetuada pelo sistema econômico vigente, e sobre quais experiências dos participantes da pesquisa foram significativas e mobilizadoras de ações no presente e que reverberam no futuro. Contudo, quando observadas as especificidades dos participantes desta pesquisa, adentramos um campo importante a ser demarcado que é a atuação do(a) psicólogo(a) escolar. Vimos até o momento, em especial no último item de análise, algumas experiências que os jovens tiveram durante o Ensino Médio que são como que pontos de mudança em suas vidas, e essas experiências foram e são mobilizadas no presente, alterando as perspectivas de futuro desses jovens. Mas quais condições na/pela escola esses sujeitos tiveram de modo a ampliar suas reflexões? Diante desse questionamento retomamos a Psicologia escolar e os trabalhos desenvolvidos pelo PROSPED nos últimos anos⁷ e que se relacionam diretamente com o que foi abordado até aqui.

As reflexões apresentadas nas falas de cada jovem nos itens anteriores e as que serão discutidas aqui, indicam mudanças no modo de pensar, agir e ser no mundo e vão ao encontro das propostas da Psicologia Escolar tal como propõem Andrada et al. (2019). Pois, essas mudanças são, em parte, fruto da atuação do psicólogo (a) escolar, como veremos a seguir. Destaca-se ainda que esta pesquisa possui uma especificidade, pois tivemos a possibilidade de observar de que forma a atuação de profissionais da Psicologia afetaram a vida de jovens após cerca de três anos de conclusão das atividades desenvolvidas na escola.

Nos relatos feitos pelos jovens durante as entrevistas fica bastante clara a necessidade da construção das relações do psicólogo escolar com os atores escolares, que é ponto central na viabilização de sua atuação nesse contexto. E, é com base nesse vínculo criado que foi

⁷ Para aprofundamento dos trabalhos desenvolvidos pelo PROSPED com adolescentes sobre perspectivas de futuro ver: Arinelli (2017), Luz (2019) e Reis (2019).

possível aos jovens terem memórias significativas sobre a experiência com as atividades desenvolvidas pelos psicólogos na escola.

Wladimir, ao comentar sobre o início das atividades com o psicólogo escolar durante o Ensino Médio apresentou algumas percepções suas e de seus colegas que dizem respeito a um estranhamento inicial sobre o que o profissional da Psicologia iria fazer na escola:

Todo mundo, não só a gente, não via a hora de chegar [...] esse dia [da ida do psicólogo na escola]. No começo a gente pensava: nossa que legal, vamos bagunçar, não vai ter nada para fazer. Só que com o tempo mudou, a gente pensava: tem aula do psicólogo, vamos comparecer lá porque é da hora né? – [Wladimir].

A partir da fala de Wladimir é possível perceber que um dos primeiros desafios enfrentados no início da atuação da Psicologia Escolar é a criação de vínculo com os sujeitos com quem será desenvolvido o trabalho, além da elucidação bastante clara de qual a finalidade das práticas psicológicas na escola (Andrada et al, 2019). E tendo em vista que a atuação do psicólogo (a) na escola, tal como preconiza o Conselho Federal de Psicologia (CFP) deve ter como um dos objetivos favorecer espaços de expressão e reflexão, a criação de vínculo é essencial para que isso ocorra.

E o favorecimento desses espaços de fala, reflexão e escuta desses sujeitos dão a possibilidade de ressignificar a realidade vivenciada por eles, o que contribui para, como já dito anteriormente, para o desenvolvimento de novos modos de ser, pensar e agir no mundo. Sobre isso, o grupo ao qual o presente trabalho se filia tem realizado diversas intervenções utilizando-se da Psicologia da Arte (Vigotski, 1925/1999), o que potencializa as ressignificações do vivido, haja vista a potência da Arte em mobilizar os afetos (Souza, 2021).

E por que é importante dar destaque para a Psicologia Escolar e os modos de atuação do psicólogo (a) na escola? No intento de responder a essa pergunta, destacamos que um dos

direcionamentos da atuação na escola é a promoção de Situações Sociais de Desenvolvimento (SSD), as quais são favorecedoras de vivências que promovem a configuração de novas significações pelos sujeitos (Souza et al., 2018). E tendo em vista que esses foram os pressupostos da intervenção que os jovens, participantes desta pesquisa, vivenciaram, é possível afirmar que as práticas psicológicas desenvolvidas durante o Ensino Médio possibilitaram, de fato, vivências que se configuraram como Situações Sociais de Desenvolvimento.

Antes de avançarmos, apresentando as falas dos jovens, cabe uma breve explicação sobre o conceito de vivência na Psicologia Histórico-Cultural, o qual tem sido discutido em estudos nos últimos anos (Toassa & Souza, 2010; Toassa, 2009), e que Vigotski (1935/2018) define como unidade, a qual é composta com o que está fora da pessoa, e como a pessoa vivencia o que lhe é externo. Assim, por meio dela, como unidade de análise, podemos acessar particularidades do meio e do sujeito. Andrada et al. (2019) ainda acrescentam que vivência é um tipo de experiência que tem em seu centro as emoções e que promove novas significações, favorecendo o desenvolvimento da consciência, pois produz novos nexos entre as funções psicológicas superiores do sujeito.

Diante disso, é possível perceber a importância das vivências tidas na escola, no trabalho com o Psicólogo escolar, como Wladimir, que ao ser perguntado sobre o que ele considerou mais importante para sua vida, frente às atividades desenvolvidas, ele respondeu:

Uma coisa que eu lembro, que a [psicóloga] falou que tem muitas pessoas que começam a fazer a faculdade por obrigação de pai, e ela falou assim: “você não pode entrar numa faculdade que você não tem vontade de fazer, vai para a faculdade que você tenha ânimo [...]. Então eu acho que essa parte que fez de levar essas pessoas, os profissionais na escola, deu um norte, sabe? Não deixou solto. Então você acaba abrindo leques de opções para você – [Wladimir].

A fala de Wladimir é bastante significativa, pois nos possibilita pensar que essa abertura de leques que ele diz ter tido, com a fala da psicóloga e também da experiência com as oficinas de profissões, foi uma vivência que criou novos nexos em seu psiquismo e, nessas novas relações que as possibilidades dos sujeitos são ampliadas. Assim, se há novos nexos, há desenvolvimento e ampliação da consciência (Andrada et al., 2019, p. 7).

Clot (2014), abordando o tema da consciência a partir das contribuições de Vigotski, diz que é por meio dela, entendida sempre em relação das funções psicológicas, que o sujeito pode enfrentar as dificuldades presentes na vida real e assim libertar-se das dominações que os afetam. Isso não significa que é uma liberdade que rompe com todas as limitações, pois parafraseando Vigotski (1927/1996), um ser humano que pode tudo, não pode nada. Assim, o que Wladimir viveu, o possibilitou ampliar as possibilidades e até mesmo questionar-se, durante o Ensino Médio, sobre qual curso iria ingressar no Ensino Superior:

eu sempre quis fazer faculdade, lá no começo eu não queria essa parte de tecnologia. Eu queria fazer Engenharia Civil ou fazer Direito para prestar concurso para polícia federal. Mas aí eu lembrei que eu odeio matemática, não gosto de matemática, e Engenharia Civil, o que mais tem é matemática e, então, eu desisti dessa área. Mas um dia eu quero ainda entrar na ABIN, a cibernética do Brasil, então essa é uma das minhas metas se Deus quiser eu vou conseguir – [Wladimir].

Para além de Wladimir indicar qual foi a importância das atividades que teve na escola a fim de planejar e decidir o que desejava para seu futuro, principalmente no que se refere ao curso a ser escolhido no Ensino Superior, ele relata em um quase passo-a-passo como se deu esse processo de escolha, e após explicar isso indica os planos futuros que tem hoje, no presente. Assim, a participação dele na entrevista mobilizou memórias que lhe proporcionaram imaginar o futuro novamente. Por isso a importância de mobilizar memórias

e experiências vividas para imaginar o futuro, segundo Clot (2014), esse movimento reside no fato de:

Quanto mais somos capazes de perceber e de relatar aos outros a experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente [...] ter consciência de suas experiências vividas nada mais é que tê-las à sua disposição como um objeto (um excitante) para outras experiências vividas. A consciência é a experiência vivida de experiências vividas. [...] Experiência “ao quadrado”, ela se desvanece se não se torna um instrumento para viver outras experiências. É sempre, retomando as diferentes formulações do texto, um eco, um aparelho de resposta e de transmissão entre duas atividades realizadas, uma refração reiterada, uma realização particular da experiência social além da experiência social, um contato social consigo mesmo (p. 127).

Assim percebemos que as entrevistas realizadas não diziam respeito somente às experiências pregressas que os sujeitos tiveram, mas como essas experiências atuam hoje na vida deles. Na mesma direção, Cristiane, ao contar sobre qual a importância das atividades desenvolvidas, diz:

Não só para mim, mas para todo mundo. Pensar que, além de "você pode ser o que você quiser é só estudar para isso", saber para onde ir. Porque, é meio vago você dizer "estuda que você será alguém" e não especificar por onde você tem que seguir. [...] Não te dá um norte do que fazer, é só “vai, se joga no mundo”. Então, dar esse norte foi muito bom para todo mundo. Eu não tenho contato com muita gente do Ensino Médio, mas pelo Facebook e Instagram eu tenho contato com algumas pessoas e as pessoas que eu me lembro fizeram alguma coisa, algumas fizeram administração, outras fizeram RH. Então, foi uma forma de falar: “presta o ENEM e usa a sua nota e você vai conseguir alguma coisa e você vai conseguir ser alguém”, então, foi muito bom – [Cristiane].

Nesse relato de Cristiane percebemos outra dimensão que diz respeito ao trabalho da Psicologia Escolar na escola, que é o olhar para o coletivo. A jovem, ao contar sobre a importância das atividades não se limitou a contar sobre como isso foi significativo para si, mas para seus pares também. Isso é um indicativo da constituição e construção de um espaço de coletividade ocorrido durante o Ensino Médio desses jovens, pois Cristiane, se sentiu parte e podendo representar o que foi significativo para outros membros daquele coletivo que se constitui na e pela escola (Andrada, et al, 2019; Souza, 2016).

É nesse espaço de coletividade que os sujeitos se tornam capazes de compartilhar com outros grupos e sujeitos “valores, visão de mundo, de sujeito, e objetivos comuns, que sejam socialmente significativos para todos e para cada um dos membros do grupo, bem como para os demais grupos da sociedade que esta coletividade se relaciona” (Andrada et al, 2019, p. 8). O que também foi relatado nas entrevistas, pois além dos jovens mobilizarem as experiências da escola para a sua ação no mundo compartilharam com pessoas próximas, como no relato de Sócrates:

Eu gostei muito desse projeto, até já comentei com os outros, e falava: “ah na minha escola tinha um projeto que o psicólogo ia lá e tal. Eu acho interessante, se tivesse mais projetos em outras escolas, eu acho que seria muito importante – [Sócrates].

Na mesma direção Wladimir contou que durante as atividades, em especial da oficina de profissões que contou com a participação de um farmacêutico, e isso despertou em sua colega de classe a vontade de fazer um curso na área de Farmácia, porém ela não sabia o que fazer e aonde ir, e ele contou que:

Namorava com uma menina que a amiga dela fazia farmácia, e como uma colega da minha turma tinha gostado da área de farmácia, e não sabia onde ligar tal, e aí eu passei o contato dessa menina para essa colega conversar e por isso ela começou o

curso de farmácia que era ali perto da prefeitura ainda atrás da prefeitura – [Wladimir].

Essas falas dos jovens, em especial de Sócrates, Wladimir e Cristiane nos levam para a dimensão da relação dialética da transformação individual e coletiva (Vianna et al., 2014), pois se por um lado eles trouxeram indicativos de mudanças individuais em suas vidas, ao mesmo tempo apresentam mudanças no coletivo, seja por meio da observação via redes sociais, ou por uma atuação direta na realidade, ampliando as possibilidades de seus pares.

Frente a uma realidade desalentadora e que alija sujeitos de direitos básicos, percebemos, pelos relatos dos jovens, que a promoção de espaços que viabilizem o coletivo-colaborativo é potente para a superação de condições perversas que atingem os jovens e adolescentes de modo certo (Andrada et al, 2019; Souza, 2016; Souza, 2021). Deste modo, retomando novamente o objetivo deste trabalho que é analisar a relação da memória e da imaginação nas perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio Público, foi possível compreender que para os jovens, as experiências e memórias que permanecem reverberando no presente, principalmente no que concerne a pensar o futuro, são as experiências escolares e com a atuação da Psicologia Escolar na escola.

Além disso, a experiência com a Psicologia Escolar parece ter favorecido o desenvolvimento de novas formas de se relacionar com as pressões presentes na vida dos adolescentes na conclusão do Ensino Médio. Quando perguntada sobre qual momento da atuação do psicólogo escolar que Marta mais lembrava ela contou sobre quando o profissional contou sobre a sua trajetória de vida:

Foi muito legal a gente conversar sobre isso, porque a gente tem uma pressão de que tem que sair da escola e entrar na faculdade ou você tem que ser super inteligente para conseguir alguma coisa. E a gente tem isso na cabeça. Principalmente minha amiga e eu tínhamos muito isso na cabeça, que se a gente não saísse da escola e entrasse na

faculdade, o nosso futuro estava perdido, então já era para gente. A gente era muito assim. Então, eu acho que quando a gente conversou sobre isso, foi tipo um alívio. Então eu consigo, vai dar certo, mesmo que não seja no ano que vem, cada um tem o seu tempo e vai dar certo. E aí, eu acho que esse foi um empurrão muito grande para mim. – [Marta].

Citando novamente Eduardo Galeano (2001) com o verso que abriu o presente trabalho: “A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”, parece que mereceu ser salvo, ou ficou como um excitante, como disse Clot (2014) essas experiências vividas na escola pela mediação dos psicólogos escolares. Isso vai ao encontro com o que Vigotski (1934/2018) diz sobre uma criança que desenvolve capacidades de raciocínio aritmético sem frequentar a escola, segundo o autor o desenvolvimento desse sujeito será sempre limitado, pois não terá relação com seus pares e com um outro mais experiente, que no caso da escola são os professores.

Assim, não é possível afirmarmos que é só na escola que os adolescentes e jovens pensam sobre o futuro, mas, tomando como base o que vimos até aqui no presente trabalho, é nesse ambiente que refletir e pensar sobre o futuro é mais potente e mobiliza os sujeitos a terem maiores condições de agir na realidade. Pois os espaços criados e proporcionados especialmente no trabalho feito com os psicólogos escolares se apresentaram nas falas dos participantes como essenciais para a vida deles durante o período em que cursaram o Ensino Médio e também no momento atual.

Portanto, posto que a análise feita até o presente momento teve como base a Psicologia Histórico-Cultural, em especial Vigotski, recorreremos aos princípios éticos propostos por Delari (2009) os quais devem orientar a ação do profissional que assume essa perspectiva teórico-metodológica para sua ação na realidade: (1) superação, (2) cooperação e (3) emancipação. O primeiro diz respeito a ter no horizonte a promoção e produção de zonas

de desenvolvimento proximal, tendo em vista ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e do próprio profissional; o segundo está intrinsecamente relacionado ao primeiro, pois é somente de modo coletivo e cooperativo, unindo potências dos sujeitos que a superação dos limites se torna possível, limites esses no âmbito individual e coletivo. E a última, a emancipação se dá por via da possibilidade de desenvolver ações que permitam os sujeitos ampliarem as possibilidades de ação no mundo, e ao engajamento coletivo no meio social em que está inserido. A emancipação pode ser considerada a conquista máxima, alcançada pelo sujeito e, que só é possível no/pelo coletivo (Andrada et al, 2019)

E por que falar sobre esses princípios éticos é importante? Ora, durante a tessitura do presente trabalho, foi possível observar, analisar e refletir sobre como que a atuação de psicólogos escolares reflete na vida de jovens, mesmo após a finalização das atividades e, foi por essas atividades terem tido no horizonte esses princípios que isso se tornou possível e, com base nas falas que citamos anteriormente percebemos o quanto que as memórias, e experiências desses sujeitos são mobilizadoras da imaginação do futuro desses jovens.

Considerações finais

Um homem na estrada recomeça sua vida. Sua finalidade: a sua liberdade:

Racionais MC's

A primeira estrofe dessa música do grupo de Rap nacional, Racionais MC's parece sintetizar e orientar a direção e o caminho que este trabalho se propôs a iniciar. Contraditoriamente, a finalidade não foi concluir, fechar ou resolver as questões relativas às perspectivas de futuro de jovens ou quais funções psicológicas estão envolvidas e imbricadas nesse processo psicológico. O que buscamos foi iniciar uma discussão, visto as condições características de um trabalho de mestrado, agravadas pela pandemia que produziu o isolamento social e o fechamento das instituições de ensino.

O presente trabalho foi iniciado partindo da seguinte questão: Como a memória e a imaginação, enquanto funções psicológicas superiores atuam nas perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio público? E teve como objetivo investigar a relação da memória com a imaginação na construção de perspectivas de jovens. Por meio das falas dos participantes foi possível observar que suas memórias e vivências os mobilizaram a pensar e agir tendo em vista o que desejavam para o futuro. Indicando notavelmente a relação entre a memória e a imaginação no processo de pensar sobre o futuro. Os jovens também manifestaram em suas expressões o papel da escola na construção de sua vida atual e futura, citando situações em que os professores falavam a respeito, no geral, expressões visões negativas sobre suas possibilidades de um futuro melhor. Ou seja, ainda que se possa pensar que os projetos pessoais são frutos de experiências individuais, está claro que as condições sociais são produtoras das condições materiais de vida atual e futura dos jovens. O contexto social, as relações empreendidas ao longo do desenvolvimento, as pessoas que constituem as interações de que os sujeitos tomam parte são produtores/construtores das experiências que por sua vez estão na base das memórias que os sujeitos mobilizam em suas ações e

pensamentos. Levar esta questão em consideração é fundamental não somente pelas instituições de ensino, mas também pelas instâncias governamentais, responsáveis pela infância e pela adolescência.

Ao acessar o papel que teve o profissional da psicologia na vida dos jovens entrevistados refletimos sobre a importância desse profissional na escola e na urgência em se implementar a aprovação lei nº13.935/2019 (Brasil, 2019) que regulamenta a presença de Psicólogos e Assistentes Sociais na rede pública de ensino em todo território nacional. Sabemos que ainda há uma longa estrada a percorrer e do mesmo modo que o homem, sujeito da música dos Racionais MC's está em busca da liberdade, a Psicologia Escolar tem um horizonte e um compromisso a assumir com os sujeitos que frequentam os espaços escolares, sobretudo neste momento pós-pandêmico, em que novos e antigos problemas do ensino público se evidenciam.

Abordar a temática de pensar, refletir e planejar o futuro é um direito que todos devem ter acesso, ou pelo menos a possibilidade disso, chamando novamente Racionais MC's, na letra da música "A vida é um desafio", eles dizem:

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo;

Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol;

Vai vendo!

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma;

E tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver.

Assim, como já dito anteriormente, o presente trabalho não fecha a discussão acerca do futuro de jovens e adolescentes de escolas públicas, pelo contrário, provoca a pensar novamente, será justo ter de escolher entre sonhar e sobreviver? Que tipo de sociedade queremos para o futuro? E quais ações a Psicologia Escolar pode oferecer para contribuir a essa questão?

A partir das falas de cada jovem participante desta pesquisa, podemos afirmar que pensar sobre o futuro não é só pensar sobre a profissão que quer seguir, é pensar sobre as questões que lhe são caras, é pensar e mudar as formas de ser e agir no mundo e nisso reside a potência do trabalho que pode ser desenvolvido pela Psicologia Escolar, a finalidade não é que os jovens e adolescentes escolham uma profissão e uma carreira profissional, mas dar espaços para que eles possam refletir sobre a sua realidade, suas potencialidades e limitações para agirem no mundo rumo à liberdade.

Parafrazeando Racionais MC's, um(a) psicólogo(a) na escola recomeça a cada momento sua prática, com uma finalidade: a promoção da liberdade a todos.

Referências

- Abbagnano, N. (2012). *Dicionário de filosofia*. (6 ed.) Martins Fontes.
- Agibo, M. L. L. C. & Melo-Silva, L. L. (2018). Orientação profissional e de carreira na perspectiva de adolescentes moçambicanos. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 49-63.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Aguiar, W. M. J. & Machado, V. C. (2016). Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 261-270. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>.
- Aguiar W. J; Soares, J. R. & Aranha, E. G. (2021). Revisiting the Analytical Procedure of Signification Nuclei: Theory and Method in Group Analysis. Em: Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (orgs.). *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts* (pp. 17-36). IAP Publishing.
- Ambiel, R. A. M.; Ferraz, A. S.; Simões, N.; Silva, J. Pereira, E. (2019). Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares. *Avances en psicología latinoamericana*, 37(1), 89. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6193>
- Andrada, P. C. de, Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas (os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>.

- Arinelli, G. S. (2017). *A psicologia escolar no ensino médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas].
- Arretche, M. (Org.) (2015). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Unesp.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "*Declaração Universal dos Direitos Humanos*" Paris.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2019). Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União, Brasília, Edição 240, Seção 1, p. 7, 12 dez. 2019.
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 124–139. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600013>.
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2021) *Interseccionalidade*. (Souza, R. Trad.). Boitempo.
- Correio (2021). *Campinas tem 108 mil desempregados*. Correio. https://correio.rac.com.br/2021/02/campinas_e_rmc/1068139-campinas-tem-108-mil-desempregados.html.
- Delari, A., Jr. (2009). *Vygotski e a prática do psicólogo: Em percurso da psicologia geral à aplicada* Umuarama, PR: Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural.
- Dellazzana-Zanon, L., & Freitas, L. (2016). Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2). doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.
- Fundação Getúlio Vargas (2021). *Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem*” (Marcelo Neri), Rio de Janeiro, RJ – 2021 - FGV Social – 24 páginas.
- Galeano, E. (2001). *Dias e Noites de Amor e Guerra*. Porto Alegre: L&PM Pocket.

- Iannaccone, A., Marsico, G., & Tateo, L (2013). Educational Self: A fruitful idea? (pp. 219-252). *Information Age Publishing*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2018). *Cidades - Campinas/SP*
Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021a). *Cidades, Campinas Estimativa populacional*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021b). *Desemprego*. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2021c). *Síntese de Indicadores Sociais*. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>.
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação e realidade*, 41(1), 135-154.
<https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 35(4), 363–373. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>.
- Luria, A. R. (2006). *A mente e a memória*. (2 ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1968)
- Luz, T. S. R. (2019). *Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de uma escola pública no ensino médio noturno?* [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas].
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivência de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas].

- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40 (40).
- Ministério da Saúde (Brasil). (2020). *Plano de contingência nacional para infecção humana pelo novo Coronavírus 2019-nCoV: centro de operações de emergências em saúde pública (COE-nCoV)*. Brasília: Recuperado de <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/07/plano-contingencia-coronavirus-preliminar.pdf>
- Neves, M. A. P. (2020). *Imaginando, pensando, agindo: movimentos de significação de adolescentes mediados pela arte*. [Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas].
- Nolan, C. (Diretor). (2000). *Amnésia* (Memento) [Filme]. California Filmes
- Oliveira, L. B. (2020). *Martín-Baró & Klaus Holzkamp: Fatalismo e Capacidade de Ação*. [Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas].
- Oliveira, M. R. & Schlösser, A. (2020). Brasileiro é assim: fatalismo associado à identidade sobre ser brasileiro. *Psicologia para América Latina*, (33), 23-32.
- Parker, I. (2005). Qualitative Psychology: Introducing Radical Research. *Open University Press*, 175. www.openup.co.uk
- Pizzinato, A., Petracco, M. M., Hamann, C., Cé, J. P., & Rosa, E. N. (2017). Juventude feminina do meio rural: sentidos sobre educação e perspectivas sobre futuro. *Psicologia Escolar e Educacional* (Online), 21(1), 41-51. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111066>
- Pizzinato, A., Uribe Calderón, M., da Costa Souza, L. A., & Ferreira Burton, L. (2016). Proyecciones de Futuro y Vida Familiar de Jóvenes Mujeres Del Campo. *Ciencias psicológicas*, 10(2), 143-155. <https://doi.org/10.22235/cp.v10i2.1259>

- Placido, V. L. S.; Camargo, D. M.; Lima, F. P. & Oliveira, J. S. (2020). *Vulnerabilidade socioterritorial na Região Noroeste de Campinas, SP: considerações*. Observatório PUC-Campinas. <https://observatorio.puc-campinas.edu.br/vulnerabilidadesocioterritorial-na-regiao-noroeste-de-campinas-sp-consideracoes/>
- Portal G1 (2020). *Classificação de Campinas como 'metrópole' será referencial para políticas regionais, diz IBGE*. Portal G1. <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/06/27/classificacao-de-campinas-como-metropole-sera-referencial-para-politicas-regionais-diz-ibge.ghtml>
- Prefeitura do Município de Campinas (2020). *Site sobre os dados da COVID-19 no município de Campinas*. Secretaria de Saúde. Recuperado em: <https://covid19.campinas.sp.gov.br/>.
- Ramos, V. R. L. (2020). *Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensinar no ensino médio público pelo olhar da Psicologia*. [Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas].
- Reis, E. C. G. (2019). *Um rosto que contém várias faces: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do ensino médio público noturno*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. *Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*.
- Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016. *Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana*.

- Riter, H. S.; Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista da SPAGESP*, 20(1).
- Salles, A. M. B., & Alencar, H. M. (2018). Projetos de vida e moralidade em adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação. *Revista de psicología* (Lima, Perú), 36(2), 491. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.004>
- São Paulo (2019). Secretária de Educação do Estado de São Paulo Inova Educação: *Governo de SP lança programa “Inova Educação” ‘Projeto de Vida’ auxilia em habilidades emocionais* [notícia em website]. Recuperado em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-lanca-programa-inova-educacao/>.
- Silva, W. A. D. (2020). Significados da homofobia e do projeto de vida para um grupo de estudantes homossexuais. *Revista de Psicologia* (Fortaleza.), 11(2), 100-107. <https://doi.org/10.36517/10.36517/revpsiufc.11.2.2020.10>
- Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, 21(71), 166–193. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Em: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. E Andrada, P. C. (orgs.). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Intervenções em contextos educativos* (pp. 11-28). São Paulo: Loyola.
- Souza, V. L. T. Dugnani, L. A. C. & Reis, E .de C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 35(4), 375-388.

- Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie*, 3(2), 1-22.
<https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T., & Neves, M. A. P. (2019). Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 6-26.
- Souza, V. L. T. (2020). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia Em Revista*, 25(2), 689–706.
<https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>
- Souza, V. L. T. (2021). Art and Science advancing human understanding: Epistemological and Methodological Foundations. In: Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (orgs.). *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts* (pp. 17-36). IAP Publishing.
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9780511843044>.
- Tateo, L. (2019). Introduction: The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In Tateo, L. (org) *Educational Dilemmas* (pp. 1-21). Routledge.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4).
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.
- Tonet, I., & Lessa, S. (2011). *Introdução à filosofia de Marx* (2 ed.). Expressão Popular.
- Tosta, T. L. D. (2017). A participação de estudantes universitários no trabalho produtivo e

reprodutivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 896–910.

<https://doi.org/10.1590/198053144119>

Universidade do Futebol (2019). *Relatório: educação e as categorias de bases*.

<https://universidadedofutebol.com.br/2019/08/01/relatorio-educacao-e-as-categorias-de-base/>.

Vianna, E.; Hougaard, N. & Stetsenko, A. (2020). The Dialectics of Collective and Individual Transformation: Transformative activist research in a collaborative learning community project. In Blunden, A. (org). *Collaborative Projects: An Interdisciplinary Study* (pp. 59-88). Brill.

Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. *Teachers College Record*, 116(14), 575–602.

Vigotski, L. S. (1995). Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. In Vigotski, L. S. *Vigotski, L. S. Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique (2 ed.)*, (pp. 247-264), Aprendizaje Visor. (Publicado originalmente em 1931).

Vigotski, L. S. (1996) Desenvolvimento da memória - prefácio ao livro de A. N. Leontiev. (Berliner, C. Trad.). In: L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia*. (pp.161-170). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1931).

Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. (Berliner, C. Trad.). In: Vigotski, L. S. *Teoria e Método em psicologia*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1927).

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. (Bezerra, P. Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).

- Vigotski, L. S. (2006). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. (Kuper, L. Trad.) In Vigotski, L. S. *Obras escogidas IV: Psicología Infantil* (pp. 47-116). Visor. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vigotski, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. (Bezerra, P. Trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. (Fróis, J. P. Trad.) WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. E-Papers. (Trabalho original publicado em 1933-34)
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. (Afeche, S. C. Trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1931).
- World Health Organization. (2020a). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): COVID-19 Weekly Epidemiological Update (December 1st)*. Geneva: Author. Recuperado em: https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situationreports/20201201-weekly_epi_update_16.pdf?sfvrsn=a731dd9b_13&download=true.

Apêndices

Quadro com os artigos do levantamento bibliográfico

Título do artigo	Ano	Autores	Revista	Objetivos
Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola	2016	Klein & Arantes,	Educação & Realidade	“Identificar o significado que estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo atribuíam às experiências escolares quando tinham em mente seus projetos de vida”
Projeções de Futuro e da Vida Familiar das Jovens Mulheres do Campo	2016	Pizzinato, et al	Ciencias Psicológicas	“Analisar se as entrevistas integradas à produção de fotografias, foi um bom recurso para conhecer os projetos vitais (educacional, familiar e laboral) de jovens mulheres do meio rural”
Juventude feminina do meio rural: sentidos sobre educação e perspectivas sobre futuro	2017	Pizzinato et al	Psicologia Escolar e Educacional	promover reflexões a respeito da educação e das perspectivas de futuro de jovens mulheres do meio rural residentes em diferentes municípios do interior do Rio Grande do Sul, Brasil
Orientação profissional e de carreira na perspectiva de adolescentes moçambicanos	2018	Agibo & Melo-Silva	Revista da SPAGESP	Analisar a orientação profissional na perspectiva dos adolescentes atendidos: 30 adolescentes (14 a 18 anos), de ambos os sexos, de uma escola pública moçambicana
Projetos de vida e moralidade em adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação	2018	Salles & Alencar	Revista de Psicología	investigar os projetos de vida de adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação
Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares	2019	Ambiel et al	Avances en psicología latinoamericana	Investigar o nível de predição dos estilos parentais, congruência entre pais e filhos e autoeficácia dos filhos em relação à definição da escolha vocacional numa amostra de 140 alunos do ensino médio.

Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos	2019	Riter et al	Revista da SPAGESP	Investigar a existência de projetos de vida quanto a relacionamentos afetivos em adolescentes de nível socioeconômico baixo e examinar o conteúdo desses projetos.
Significados da homofobia e do projeto de vida para um grupo de estudantes homossexuais	2020	Silva	Revista de Psicologia (Fortaleza.)	Descrever os significados da homofobia e do projeto de vida para um grupo de jovens universitários homossexuais

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Como é a sua rotina hoje? Está trabalhando e/ou estudando?
2. O que você lembra dos tempos de escola? (Citar lembranças de cada período: Fundamental I e II e Médio)
3. O que você lembra de mais chato e/ou legal dos tempos da escola?
4. Como você acha que a sua experiência no Ensino Médio influenciou as suas decisões acadêmicas e profissionais?
5. Como foi pra você participar das atividades com os psicólogos no Ensino Médio?
6. Qual a importância de ter pensado e refletido sobre o futuro durante o Ensino Médio?
7. Dentre as coisas que você imaginava para o seu futuro, quais delas se efetivaram e quais não? Por quê?
8. Atualmente, como você enxerga o futuro dos adolescentes que estão no Ensino Médio público?
9. O que você destacaria como de mais importante na sua experiência escolar para compartilhar com os alunos de hoje?
10. Atualmente, como você imagina o seu futuro? Por quê?

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “Memórias que mobilizam a imaginação: perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio público” de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Matheus Henrique da Silva Rocha, do Curso de Mestrado na Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Profa Dra Vera Lúcia Trevisan de Souza.

O objetivo desta pesquisa é O objetivo da pesquisa foi investigar a relação da memória e da imaginação na construção do futuro de jovens egressos do Ensino Médio público. Assim gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Como justificativa, temos o interesse de pensar o futuro de jovens de modo contextualizado com a realidade.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir de entrevistas individuais com duração média de 1h30min. A entrevista será pré-agendada e, utilizaremos expressões artísticas tais como músicas, pinturas e filmes. Além disso lhe será garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo E, os dados provenientes da sua participação na pesquisa, ficarão sob a guarda do pesquisador durante 05 anos e poderão ser solicitados quando necessário. Após este período, serão descartados. Se resultados da pesquisa forem utilizados em eventos e publicações científicas, sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo.

A sua participação é voluntária e essa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional. Porém caso você se sinta fragilizado emocionalmente em algum momento você terá, imediatamente assistência psicológica oferecida pelo pesquisador durante o tempo que for necessário e sem ônus algum. E a qualquer momento você poderá solicitar novas informações, assim como, recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação na pesquisa, sem ônus algum.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com ao pesquisador através do e-mail matheushrocha@yahoo.com.br ou pelo telefone (19) 99698-4597, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h, ou ainda com a orientadora da pesquisa Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, solicitamos a gentileza que entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS: telefone (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo. Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador: Matheus Henrique da Silva Rocha

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Assinatura do (a) participante

Data: __/__/__