

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

GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI

**“A NOSSA VOZ IMPORTA”: PROMOVEDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE
ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

CAMPINAS

2022

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

GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI

**“A NOSSA VOZ IMPORTA”: PROMOVENDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE
ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia 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 A711n	<p>Arinelli, Guilherme Siqueira</p> <p>"A nossa voz importa": promovendo a capacidade de ação de adolescentes do ensino médio público / Guilherme Siqueira Arinelli. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p>192 f.: il.</p> <p>Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.</p> <p>Tese (Doutorado 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. Adolescência. 3. Ensino médio. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 370.15</p>
-----------------	---

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI
“A NOSSA VOZ IMPORTA”: PROMOVEDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE
ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

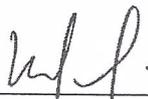
Tese defendida e aprovada em 27 de janeiro de 2022 pela
Comissão Examinadora



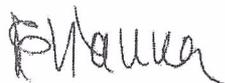
Prof^a Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof^a Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Eduardo Vianna
City University of New York (CUNY)



Prof^a Dra. Katia Maheirie
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

AGRADECIMENTOS

À **Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza** que, desde 2012, me acompanha e orienta nessa jornada de um eterno vir a ser. O seu apoio e cuidado manifestado incondicionalmente em incontáveis momentos de orientação, escutas atentas, conversas e reflexões, transcendem a minha formação profissional e me servem de exemplo para a vida, sobretudo, por me ensinar a investir nas potencialidades do ser humano. Palavras já não são suficientes para descrever o meu agradecimento e a minha admiração.

Ao **Prof. Dr. Eduardo Vianna** que, além das inúmeras contribuições na banca de qualificação dessa tese, tornou-se uma referência em quem me inspiro para continuar me desenvolvendo. O seu olhar curioso e interessado para a vida me instiga a conhecer mais sem abrir mão do compromisso ético-político que permeia a nossa prática profissional.

À **Profa. Dra. Anna Stetsenko** pela oportunidade de realização do estágio de doutoramento nos Estados Unidos, pelo acolhimento, pelas aulas e provocações reflexivas que expandiram a minha percepção sobre quem sou e quem posso ser. O contato com as suas produções e com a sua pessoa transformaram o meu olhar sobre o mundo.

À **Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo** que desde a graduação em Psicologia, passando pelo mestrado e doutorado, ensinou-me a construir um olhar crítico sobre a realidade, trazendo-me constantes inquietações e reflexões. Obrigado por me ensinar, entre tantas coisas, a importância de construirmos uma Psicologia verdadeiramente comprometida com a transformação da realidade.

Ao **Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira** por compor a banca de qualificação e defesa dessa tese, pelas leituras atentas e contribuições cuidadosas. Os seus apontamentos sempre me instigaram a produzir um trabalho melhor, capaz de comunicar com mais pessoas dentro e fora do meio acadêmico.

Àqueles que me acompanham desde sempre e ensinaram-me a ser o que sou hoje: minha família. Aos meus pais, **Wilmar** e **Fernanda**, que me apoiaram diariamente, trazendo conforto, afeto e segurança nos momentos que mais precisei. Agradeço por acreditarem em

mim e serem sempre a base do meu crescimento. E, também àqueles que me direcionam para a vida e me servem de guia para ser sempre alguém melhor, meus irmãos, **Rafael e Marina**. Essa tese não teria sido possível sem o apoio de vocês.

À minha esposa, **Livia Rech de Castro**, em quem encontrei o companheirismo para caminhar por toda a vida. Agradeço por sempre me incentivar, compartilhando comigo todos os momentos, da angústia à alegria. O percurso do mestrado ao doutorado não teria sido possível sem você; se sou é porque nós somos. Obrigado por me mostrar o que sozinho não consigo ver.

À parceira de muitos trabalhos, **Juliana Soares de Jesus**, que me apresentou ao grupo PROSPED e com quem compartilho, desde a graduação, incontáveis reflexões e inquietações. Agradeço por me mostrar que apesar de não ser fácil, é possível.

À colega de doutorado, **Fernanda Pereira Medeiros**, que desde o mestrado me inspirou com o seu trabalho, compromisso profissional e tantas reflexões sobre a vida acadêmica. Obrigado pela parceria de tantos anos, pelos desabafos e respiros que se fizeram tão necessários ao longo dessa jornada.

Às parceiras de grupo e de intervenção, **Maura Assad Pimenta Neves e Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis**, que caminharam comigo tantas vezes até a escola, compartilhando anseios e reflexões.

A todos os membros do **grupo PROSPED**, por me mostrarem a importância do coletivo e me ensinarem tanto com os seus saberes, especialmente: Lilian Aparecida Cruz Dugnani, Ana Paula Petroni, Paula Costa de Andrada, Eveline Tonelotto Barbosa Pott, Matheus Henrique da Silva Rocha, Thiago Girardi de Andrade, Rômulo Lopes da Silva, Tatiana de Camargo e Rayanne Veridianna Nunes da Silva.

Aos gestores e professores da escola em que se desenvolveu a presente pesquisa, agradeço pela receptividade, atenção, disponibilidade e por me fazer enxergar um novo horizonte.

Aos adolescentes que tanto se envolveram e construíram junto comigo esse trabalho. Sem vocês, essa tese não teria sido possível. Obrigado por tanto me ensinarem, por confiarem

em mim e por permitirem que compartilhássemos parte de nossas vidas em tantos encontros e reflexões. Esse trabalho é nosso.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas, especialmente às secretárias, **Amélia e Elaine**, pelos esclarecimentos e auxílios a cada semestre no meu percurso ao longo do doutorado.

A todos que de alguma forma participaram, e ainda participam, da minha vida. Compondo as minhas relações e auxiliando-me, direta ou indiretamente, na construção desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - pela bolsa de estudos no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

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

O mundo está totalmente enredado com nossos esforços coletivos e projetos colaborativos, em uma espiral de devir histórico mútuo, em que cada ato individual de ser, conhecer e fazer - único, autoral e insubstituível - importa.

Anna Stetsenko

RESUMO

ARINELLI, Guilherme Arinelli. *“A nossa voz importa”*: promovendo a capacidade de ação de adolescentes do Ensino Médio público. 2022. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar, a partir de uma intervenção em escola pública, práticas psicológicas que podem promover mudanças de posicionamento dos estudantes do Ensino Médio no enfrentamento das opressões vivenciadas em seu cotidiano. Sustentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, esta pesquisa-intervenção realizou encontros, entre 2016 e 2018, com adolescentes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio público de uma escola estadual localizada em um município do interior do estado de São Paulo, além de quatro entrevistas semiestruturadas com os ex-alunos egressos da escola em que foram desenvolvidas as atividades. Os encontros tiveram frequência semanal e duração de 1h 30min, onde foram utilizadas estratégias de roda de conversa, apreciação e produção de diferentes materialidades artísticas, como filmes, fotografias, pinturas, desenhos, músicas, poemas, etc; e oficinas com profissionais convidados. Já as entrevistas foram realizadas remotamente, via plataforma online de vídeo-chamada, com duração de 60 minutos. As fontes de dados utilizados para construção da análise foram: registros em diários de campo produzidos pelo psicólogo-pesquisador, produções em textos e desenhos elaborados pelos adolescentes durante os encontros e falas e expressões dos participantes nas entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram organizados e analisados em dois eixos: (1) A estrutura e a dinâmica da opressão na escola, em que foi discutida a dinâmica das relações empreendidas no cotidiano escolar e o seu impacto na percepção dos adolescentes sobre si e o mundo; e, (2) práticas psicológicas para promoção de uma escola mais justa e igualitária, onde foram abordadas as ações do psicólogo escolar que favoreceram a mudança de posicionamento dos adolescentes em relação às suas condições de vida. Conclui-se que em um contexto marcado pelo autoritarismo, a falta de espaços dialógicos para expressão dos sujeitos intensificava a reprodução de ações sustentadas pelo medo e discriminação que resultavam no afastamento, desobediência, oposição e resistência entre os atores escolares. As ações do psicólogo escolar no trabalho com os adolescentes, quando mediadas pelo diálogo e pela reflexão, favoreceram um posicionamento ativista transformador dos estudantes na medida em que se direcionaram à formação do coletivo e à construção de novas perspectivas de futuro.

Palavras-chave: Adolescência, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar, Potência de ação, Ensino Médio.

ABSTRACT

ARINELLI, Guilherme Arinelli. *“Our voice matters”*: promoting the capacity of action of public high school students. 2022. 192f. Thesis (Doctorate in Psychology) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

The present research aimed to investigate, from an intervention in a public school, the psychological practices that can promote changes in the positioning of high school students in facing the oppressions experienced in their daily lives. Based on the theoretical-methodological assumptions of Cultural-Historical Psychology, this intervention-research held meetings, between 2016 and 2018, with adolescents from the 1st, 2nd and 3rd years of a public high school located in the state of São Paulo, in addition to four semi-structured interviews with former students from the school where the activities were developed. The meetings had a weekly frequency and duration of 1h 30min, where strategies of conversation circle, appreciation and production of different artistic materials were used, such as films, photographs, paintings, drawings, music, poems, etc; and workshops with guest professionals. The interviews were carried out remotely, via an online video-call platform, lasting 60 minutes. The data sources used to build the analysis were: records in field diaries produced by the psychologist-researcher, productions in texts and drawings prepared by the adolescents during the meetings, and the speeches and expressions of the participants in the semi-structured interviews. The results were organized and analyzed along two lines: (1) The structure and dynamics of oppression at school, where we discussed the dynamics of relationships undertaken in everyday school life and its impact on the adolescents' perception of themselves and the world; and, (2) Psychological practices to promote a fairer and more egalitarian school, in which we analyze the actions of the school psychologist that favored a change in the adolescents' position in relation to their living conditions. It is concluded that in a context marked by authoritarianism, the lack of dialogic spaces for the subjects' expression intensified the reproduction of actions sustained by fear and discrimination that resulted in distance, disobedience, opposition and resistance among school actors. The actions of the school psychologist in working with teenagers, when mediated by dialogue and reflection, favored a transformative activist stance from the students as they were directed towards the formation of the collective and the construction of new perspectives for the future.

Keywords: Adolescence, Cultural-Historical Psychology, School Psychology, Power of Action, High School.

RESUMEN

ARINELLI, Guilherme Arinelli. “*Nuestra voz importa*”: *promover la capacidad de acción de los adolescentes en las escuelas secundarias públicas*. 2022. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil.

La presente investigación tuvo como objetivo indagar, a partir de una intervención en una escuela pública, prácticas psicológicas que puedan promover cambios en el posicionamiento de estudiantes de secundaria frente a las opresiones vividas en su cotidiano. Basada en los presupuestos teórico-metodológicos de la Psicología Histórico-Cultural, esta investigación de intervención realizó encuentros, entre 2016 y 2018, con adolescentes de 1º, 2º y 3º año de bachillerato público de una escuela pública ubicada en un municipio del interior de estado de São Paulo, además de cuatro entrevistas semiestructuradas con ex alumnos de la escuela donde se desarrollaron las actividades. Los encuentros tuvieron una frecuencia semanal y una duración de 1h 30min, donde se utilizaron estrategias de rueda de conversación, apreciación y producción de diferentes materialidades artísticas, como películas, fotografías, pinturas, dibujos, canciones, poemas, etc.; y talleres con profesionales invitados. Las entrevistas se realizaron de forma remota, a través de una plataforma de videollamadas en línea, con una duración de 60 minutos. Las fuentes de datos utilizadas para la construcción del análisis fueron: registros en diarios de campo elaborados por la psicóloga-investigadora, producciones en textos y dibujos elaborados por los adolescentes durante los encuentros y discursos y expresiones de los participantes en las entrevistas semiestructuradas. Los resultados fueron organizados y analizados en dos ejes: (1) La estructura y dinámica de la opresión en la escuela, en el cual se discutieron las dinámicas de relación emprendidas en el cotidiano escolar y su impacto en la percepción de los adolescentes sobre sí mismos y el mundo; y, (2) prácticas psicológicas para promover una escuela más justa e igualitaria, donde se abordó el accionar del psicólogo escolar que favoreció un cambio en el posicionamiento de los adolescentes en relación a sus condiciones de vida. Se concluye que en un contexto marcado por el autoritarismo, la falta de espacios dialógicos de expresión de los sujetos intensificó la reproducción de acciones sostenidas por el miedo y la discriminación que resultaron en retraimiento, desobediencia, oposición y resistencia entre los actores escolares. La actuación del psicólogo escolar en el trabajo con adolescentes, cuando mediada por el diálogo y la reflexión, favoreció un posicionamiento activista transformador de los estudiantes en la medida en que se orientó hacia la formación del colectivo y la construcción de nuevas perspectivas de futuro.

Palabras clave: Adolescencia, Psicología Histórico-Cultural, Psicología Escolar, Poder de Acción, Bachillerato.

SUMÁRIO

1 Apresentação	13
2 Introdução	17
3 A Psicologia Escolar na Atuação com Adolescentes: Uma Revisão de Pesquisas Sobre as Práticas Psicológicas no Ensino Médio	30
4 Adolescência E Desenvolvimento Revolucionário: O Coletivo-Colaborativo Como Condição Necessária na Construção do Devir	49
5 Arte e Imaginação na Promoção do Posicionamento Ativista Transformador	54
6 Método	62
6.1 Fundamentos teórico-metodológicos	63
6.2 Contexto e cenário de pesquisa	67
6.3 Caracterização dos sujeitos e das condições de pesquisa	70
6.4 O caminhar da investigação	72
6.5 Construção dos dados	75
6.5.1 Fonte de dados	75
6.5.2 Análise dos dados	78
6.6 Organização e Apresentação dos Dados	80
7 A Estrutura e a Dinâmica da Opressão na Escola	82
7.1 A opressão estrutural do contexto escolar	83
7.2 O espaço e as normas/regras: mando x (des)obediência	90
7.3 As relações entre os atores escolares: imposição x oposição/resistência	98
8 Práticas Psicológicas Para Promoção de Uma Escola Mais Justa e Igualitária	107
8.1 Situação Social de Desenvolvimento e o compromisso ético-político do reconhecimento do outro	109
8.2 O papel do outro na constituição do sujeito	118
8.3 A Arte Como Ferramenta Para Transformação Social	129
8.4 A construção do futuro na agilização da imaginação e ampliação de horizontes	148
9 Considerações Finais	163
10 Referências Bibliográficas	169
Apêndice A - Calendário de atividades 2016-2018	179
Apêndice B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	192

1 Apresentação

O trabalho que ora venho apresentar é fruto da minha história, da condição social na qual estive inserido, do contexto político-econômico em que cresci, do acesso à cultura que me foi oferecido ao longo da minha vida através das escolas particulares no Brasil que frequentei durante toda a minha educação básica, dos ensinamentos que me foram passados pelos meus pais, irmãos e outros familiares - todos advindos da classe média paulistana, filhos de imigrantes europeus e com ensino superior completo. A qualidade da minha escrita, os questionamentos resultantes do pensamento crítico que busco desenvolver e a análise dos dados que lhes apresento, são resultantes do acesso que tive a uma educação de qualidade, com professores com boa formação acadêmica tanto no ensino básico quanto no superior, que me incentivaram cotidianamente a dar o próximo passo, que me apresentaram livros, autores, filmes, músicas, poesias, pinturas, teatro e que, de algum modo, ao acreditarem em mim, me deram escolha e espaço para que eu pudesse me sonhar. Este trabalho é resultante, portanto, do meu privilégio derivado da minha raça/etnia, classe social e sexo, presente logo no ponto de partida da minha vida, somado às ações que tomei ao longo do percurso.

Compreender as relações de poder presentes na sociedade desigual em que vivemos a partir de um olhar crítico e desnaturalizante, compôs de forma essencial as minhas motivações para seguir pela carreira acadêmica. Apesar de ter começado a ser escrita em 2018, ano em que ingressei no Doutorado, a trilha para desenvolver as ferramentas para a produção dessa tese percorre um período muito mais longo da minha vida de pelo menos uma década. Isso, porque, apesar de já me incomodar desde muito cedo com situações de desigualdade social e discriminação de classe, gênero e/ou raça, foi a partir do meu ingresso no ensino superior, na graduação de Psicologia, que aprendi a dar nome às violências e sofrimentos que enxergava nas relações cotidianas. Ao refletir sobre os seus motivos e contextos históricos, aos poucos, pude construir uma dimensão da realidade brasileira que sempre fora marcada pela desigualdade social, discriminação e opressão. Tal percepção me levou a seguir pelo caminho em que eu acreditava que seria mais capaz de contribuir para a transformação de tais condicionantes. Foram nos primeiros anos da faculdade, por exemplo, que tive um contato mais próximo com a escola pública e os conflitos que a ela permeavam. Também nesse período me aproximei do campo acadêmico ao desenvolver uma pesquisa de iniciação científica, em 2012, no grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas

[PROSPED] - do qual faço parte até hoje -, onde tive a oportunidade de me aprofundar nos conceitos de diferentes autores da Psicologia Crítica, sobretudo da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de Vigotski.

Seguido por diferentes vivências e novos conhecimentos que tive acesso ao longo da minha graduação, fui trabalhar como psicólogo em uma escola particular localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ali, construí o meu interesse pelo trabalho com adolescentes e percebi a importância de criar espaços de diálogo para expressão e compartilhamento de pensamentos, anseios, opiniões, sentimentos e emoções. Foi nesse contexto, durante o trabalho com jovens em período pré-vestibular, que comecei a me questionar sobre como os adolescentes pensavam e imaginavam o próprio futuro, refletindo em paralelo sobre o papel do psicólogo nesse processo. Após alguns anos atuando nessa instituição, compreendi que apesar dos sofrimentos manifestados pelos adolescentes terem as suas especificidades, a realidade para a qual estava olhando era muito similar à minha. Reconhecer o meu privilégio e o dos adolescentes com os quais estava trabalhando naquele momento fez com que eu retomasse a minha própria história e refletisse o que de fato poderia significar contribuir para a construção de uma Psicologia comprometida com as maiorias populares e a transformação social. Nesse momento, redirecionei as minhas ações ao contexto da escola pública.

Em 2016, quando ingressei no Mestrado, dediquei-me a imergir completamente na realidade das escolas estaduais do estado de São Paulo. Compreender a dinâmica do Ensino Médio público, sobretudo o noturno, e vivenciar semanalmente os conflitos e desafios presentes nesse contexto ao lado de alunos e professores, fez com que eu me transformasse, refletindo não apenas sobre a minha própria história, mas sobre o meu *quefazer* profissional. Deixar de falar **da** e me dispor a falar **com** a escola possibilitou que eu criasse laços com os atores que dela faziam - e ainda fazem - parte.

Esse prólogo visa localizar você, leitor, sobre o lugar de onde eu falo, o meu percurso pessoal e profissional, bem como sobre as minhas motivações. Assumo a importância da localização social, cultural e histórica de onde eu parto para evidenciar o sentido das minhas palavras e por compreender que o conhecimento científico e acadêmico nunca é neutro. O intuito de compartilhar parte do meu percurso e das condições em que vivi é desnaturalizar o meu lugar de privilégio, ao mesmo tempo que quero dar destaque à importância de abrimos

espaço para ouvirmos outras vozes. O que apresento, portanto, é um recorte possível a partir de um trabalho realizado com adolescentes de uma escola pública e que traz consigo todas as suas limitações e potencialidades sustentadas no histórico de mediações realizadas no percurso da minha vida.

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas suas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (Vigotski, 1934/2009, p. 481).

Ao longo das próximas páginas, até o final desse trabalho, peço que mantenha essa citação em mente, pois é precisamente esse movimento de compreensão sobre o sentido e o significado das palavras que constitui o pano de fundo das análises e reflexões que se seguirão. Lembro-me, ainda, das inúmeras vezes em que, ao sair da escola, enquanto me encaminhava para casa, repassava na memória as falas dos alunos, professores, coordenadores e diretores, questionando-me: o que se quis dizer com isso? Por que foi dito dessa maneira e com essas palavras? Quais foram as motivações por trás dessas falas e ações? Qual é o meu papel frente a tais discursos?

A partir de incontáveis reflexões e questionamentos que me ocorreram ao longo de todo o percurso de construção desse trabalho, sempre retomando as falas de diferentes atores escolares, cheguei à primeira parte do título dessa tese: “A nossa voz importa”. A frase é a transcrição de uma das falas de Isadora¹, aluna do 3º ano do Ensino Médio público noturno da escola em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Isadora e outros alunos que construíram comigo esse percurso serão melhor apresentados mais adiante, porém, o que quero destacar por ora - assim como em um filme ou livro que o início anuncia o seu final - é que a afirmação dela, no último encontro que tivemos, se revelou como uma síntese de todo o trabalho que foi desenvolvido nos três anos em que estivemos juntos. Isadora, ao proferir as palavras em meio à sala, na presença dos colegas, nos possibilitou uma conclusão auto afirmativa, se colocou como protagonista de sua história, incluindo-se como co-construtora do trabalho ao mesmo tempo em que reconhecia o coletivo consigo.

¹ Todos os nomes citados na tese são fictícios a fim de proteger a identidade dos participantes.

Hoje, após refletir mais profundamente sobre as palavras proferidas pela aluna, enxergo, ainda mais, a sua riqueza. A importância, destacada na frase, pode nos servir em dois sentidos fundamentais. O primeiro, mais evidente, atribuindo à fala – “voz” - o devido lugar de relevância que lhe é de direito, como um ato de resistência frente às inúmeras situações opressivas do cotidiano em que as vozes dos alunos foram - e são - silenciadas. O segundo, sobre o ato de importar, trazer para dentro, reconhecendo a participação do meio na constituição de nós mesmos. A nossa voz é, a um só tempo, nossa e de outros, individual e coletiva. Ela importa e transporta, através de nós e dos outros, ao longo do tempo, a voz dos nossos antepassados e dos nossos contemporâneos. Por isso, ao importar, transforma.

Inserir a fala de Isadora no título da tese significa anunciar a natureza do caráter desse trabalho que coloca no seu centro a compreensão de que este só pôde existir pela comunhão de muitas histórias e pela colaboração de muitas pessoas. A frase da aluna e de tantos outros adolescentes com quem trabalhei ao longo desse percurso me marcaram profundamente. Por vezes, nos momentos difíceis, em que era necessária a resistência, lembrei das palavras dela como um lugar de força para continuar a trilhar o percurso como psicólogo escolar e pesquisador. Em outros, retomei a sua excitação como alguém que, ao afirmar em voz alta, revela a si mesma a nova descoberta que amplia os horizontes e ressignifica a sua própria história. Seja qual for a sua leitura, verá, no discorrer desse trabalho, que o significado da fala de Isadora, e de outros aqui retratados, evolui e transforma o seu sentido. Ao final, espero que você, leitor, também se encontre tomado por essa exclamação e conclua, ao reconhecer a importância do coletivo para continuarmos transformando a realidade em direção a um futuro mais justo e igualitário, que: “A nossa voz importa!”.

2 Introdução

[Durante o intervalo das aulas] Avistei Gabriel, aluno com quem havia trabalhado nos anos anteriores de intervenção na escola durante o 1º e o 2º ano, 2016 e 2017. Aproximei-me e, como fazia tempo que não nos víamos, ele demonstrou surpresa e deu um sorriso ao me avistar. Perguntei a ele como estava, ao que logo respondeu: “agora está tudo bem, comecei a trabalhar há um mês” (sic). Sorri. Ele parecia feliz e aliviado, lembro-me do final de 2017 quando ainda procurava emprego e estava aflito pela necessidade de ajudar nas despesas da família. [...] Gabriel afirmou que estava trabalhando em uma pizzaria e que, apesar de não ter experiência, estava gostando do serviço, afinal, era a opção que tinha aparecido para ele nos últimos meses de busca por emprego. A sua rotina se restringia a acordar cedo, pegar um ônibus para ir e outro para voltar do trabalho, chegar em casa no final do dia, trocar de roupa, comer e ir a pé para a escola.

As aulas começavam às 19h, das 20h30 às 20h50 era o intervalo para a janta, oferecida na cantina aos quase 500 alunos do período noturno. Terminados os 20 minutos, seguiam-se mais três aulas até as 22h50, horário de saída. Gabriel e mais dois rapazes que haviam se juntado à nossa conversa indicaram a “correria” (sic) que era ter que trabalhar e estudar à noite, ainda mais quando não encontravam “motivações para frequentar a escola” (sic). Gabriel havia faltado muitas aulas enquanto estava procurando emprego e agora continuava a faltar com alguma frequência alegando cansaço. A nossa conversa, em pé no pátio mal iluminado da escola, se desenvolveu até o final do período do intervalo. O sinal tocou e avistei o caseiro, Mauro, caminhando lentamente pelo espaço com um molho de chaves na mão abrindo e retirando os cadeados que trancavam as portas das salas de aula. Os alunos continuavam conversando. Poucos minutos depois, outro sinal soou, indicando que o tempo de “recreação” havia terminado. Lentamente, os alunos se encaminharam para as salas, distraídos e despreocupados (Diário de Campo, 16 de maio de 2018).

O relato acima, que retrata um encontro ocorrido no primeiro semestre de 2018, quando eu estava trabalhando com os alunos do 3º ano do Ensino Médio do período noturno, me fez refletir sobre as condições de estudo e trabalho às quais jovens de periferia frequentemente encontram-se submetidos. De um lado, a necessidade do ganho financeiro motiva muitos, assim como Gabriel, a migrar do período diurno de aulas para o noturno, a fim de facilitar a participação em processos seletivos ou mesmo assumir trabalhos que exigem a disponibilidade durante o horário comercial. De outro, a baixa qualidade do ensino oferecido à noite nas escolas estaduais da rede pública de São Paulo parece não apenas desmotivar os alunos a manterem a assiduidade como, também, compromete o futuro dos jovens ao não favorecer espaços que, de fato, garantam o diálogo e a apropriação do conhecimento escolarizado.

A minha inserção na escola pública ocorreu em 2016, quando dei início à pesquisa de mestrado². Lembro de me incomodar com a quantidade de muros, portões, grades e cadeados da instituição, mas tal qual um forasteiro, abri-me a conhecer a sua configuração, aprender a sua língua, seus valores e cultura, sabendo que a minha simples presença já o modificava em certa medida. Comigo, outros integrantes mais e menos experientes do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas [PROSPED]³ também se inseriram nessa escola, a fim de desenvolver as suas respectivas pesquisas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, envolvendo diversos atores do contexto escolar desde alunos do Ensino Fundamental II (Jesus, 2020), Ensino Médio (Neves, 2020; Luz, 2019; Reis, 2019), professores (B. C. Oliveira, 2018; Ramos, 2020), gestores (Gomes, Dugnani & Ramos, 2018) e familiares (Beneditti, 2019, Ferreira, 2019; Moreira, 2019; Silva, 2019).

No total, os projetos que envolveram os alunos de Ensino Médio dos períodos diurno e noturno - três de iniciação científica, três de mestrado e dois de doutorado - foram desenvolvidos entre 2016-2018, envolvendo 6 turmas no percurso do 1º ao 3º ano e cerca de 200 adolescentes. A tese ora apresentada deriva desse trabalho que teve início durante a minha pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2016-2017, com adolescentes do Ensino Médio público estadual e que teve como objetivo investigar o potencial de ações do psicólogo na escola que se constituíam como promotoras de reflexões sobre o mundo do trabalho e o futuro. Na dissertação, me dediquei a analisar as intervenções que realizei durante um ano com adolescentes de três turmas, uma do diurno e duas do noturno, do 1º ano do Ensino Médio.

As atividades realizadas nesse período envolveram a apreciação e produção artística pelos alunos⁴ com a intenção de promover reflexões sobre o mundo do trabalho, as condições

² Arinelli, G. S. (2017). A psicologia escolar no Ensino Médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

³ O grupo PROSPED insere-se na linha de pesquisa "Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano" do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas. A presente pesquisa, por sua vez, vincula-se ao projeto-mãe liderado pela professora-coordenadora do grupo de pesquisa, Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, desenvolvido no biênio 2018-2019. Intitulado "Contribuições da Psicologia Escolar crítica à promoção do desenvolvimento de adolescentes", o projeto buscou investigar e compreender o que estava na base do desinteresse pelos conhecimentos, atividades e dinâmicas escolares, manifestado por alunos do Ensino Fundamental II e Médio de escolas da rede pública estadual de São Paulo.

⁴ Como exemplo de material artístico utilizado: fotografias do projeto "Trabalhadores" de Sebastião Salgado, filme "Tudo que aprendemos juntos", de 2015, do diretor Sérgio Machado, entre outros que serão apresentados mais adiante.

de vida e as possibilidades de futuro dos estudantes após a conclusão do Ensino Médio. Também foi realizado um levantamento de profissões de maior interesse dos adolescentes e oficinas com profissionais convidados, resultando em um documentário de 10 minutos, produzido e filmado pelos alunos, sobre a experiência.

A análise, desenvolvida a partir dos dados reunidos em diários de campo e nas produções dos alunos, foi organizada em dois eixos: manifestação/produção de interesse/desinteresse na escola; e, ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão. No primeiro, foi possível identificar como as interações entre o psicólogo, a professora e os adolescentes, refletindo sobre as relações cotidianas presentes no espaço da escola pública, impactaram no envolvimento e na participação dos alunos nas atividades, demonstrando que o interesse se desenvolve nas interações mediadas por elementos como a curiosidade, a aproximação, a disponibilidade, o respeito, a implicação e o reconhecimento. Já no segundo eixo de análise, identificamos que o uso de diferentes expressões artísticas mostrou-se potente instrumento de ação do psicólogo, capaz de produzir reflexões e ampliar a percepção dos jovens sobre o seu próprio contexto de vida e criação de novas significações sobre o futuro (Arinelli, 2017).

Concluiu-se a pesquisa com a constatação de que, ao refletirem criticamente sobre o meio em que estavam inseridos, os adolescentes criaram novas possibilidades de escolha, novos modos de se relacionar e de agir no contexto (Arinelli, 2017). As interações, por sua vez, entre os alunos, o psicólogo, os professores e os profissionais convidados, resultaram na construção de novos horizontes e na ressignificação do espaço escolar. Tais constatações me ajudaram a refletir não apenas sobre o interesse e o envolvimento dos adolescentes em relação ao conhecimento escolarizado, mas também sobre a percepção que eles tinham sobre o próprio futuro. Nasce, então, o desejo de desenvolver uma pesquisa mais ampla, no âmbito do doutorado, de modo a compreender mais profundamente a relação entre as interações escolares empreendidas pelo adolescente, estudante de Ensino Médio, e suas ações relativas ao seu futuro.

Ao direcionarmos o olhar ao campo da produção científica, verificamos que os resultados de pesquisas realizadas ao longo de mais de dez anos pelo grupo PROSPED evidenciam que há um afastamento progressivo no período de escolarização dos alunos em relação aos conhecimentos escolarizados, materializado, por vezes, no absenteísmo e evasão

dos estudantes (Grecco, 2018; C. R. Oliveira, 2017; Takara, 2017). O caso de Gabriel pode nos ajudar a ilustrar parte do que acontece com os adolescentes de Ensino Médio inseridos na escola pública, aonde há uma combinação das condições concretas de vida que exigem a inserção precoce no mercado de trabalho para auxílio na renda familiar e um modelo estrutural educacional que promove a manutenção da desigualdade social ao oferecer um ensino de baixa qualidade e de caráter assistencialista às camadas mais pobres da população (Libâneo, 2012).

No Censo Escolar de 2018, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], é possível observar a diminuição de 7,1% no número total de matrículas no Ensino Médio, no período de 2013 a 2017. O que nos leva a questionar: o que estaria ocasionando esta significativa diminuição de ingressantes no último nível da educação básica, fundamental à formação dos jovens?

Segundo o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o Ensino Médio tem como finalidade, entre outros aspectos: (1) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental I e II, possibilitando o prosseguimento dos estudos; (2) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; (3) a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, (4) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Ou seja, o que podemos compreender, em resumo, é que o Ensino Médio é tido como o período de escolarização que seria responsável por preparar os alunos para dar prosseguimento aos seus estudos no Ensino Superior e/ou inserir-se no mundo do trabalho como sujeito apto a desenvolver-se profissionalmente, com noções de cidadania e pensamento crítico. Frente as duas possibilidades de caminho vislumbradas, cabe refletirmos, a partir dos dados atuais que compõem o cenário nacional, sobre as suas efetivações práticas. Estaria o Ensino Médio público, no modo como se organiza atualmente, contribuindo para a inserção qualificada do adolescente no mercado de trabalho e no Ensino Superior?

No relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua [PNAD Contínua] referente ao terceiro trimestre de 2019, a taxa de desemprego no Brasil foi estimada em 11,8%. Porém, pela própria definição fornecida no documento sobre o que se classifica como “pessoas desocupadas”, é possível perceber que esse número não representa a total

realidade do país, uma vez que não inclui pessoas que estão no mercado informal ou aquelas que já desistiram de procurar emprego:

São classificadas como desocupadas na semana de referência as pessoas sem trabalho em ocupação nessa semana que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias, e que estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência. Consideram-se, também, como desocupadas as pessoas sem trabalho em ocupação na semana de referência que não tomaram providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias porque já o haviam conseguido e iriam começá-lo em menos de quatro meses após o último dia da semana de referência (IBGE, 2019a, p. 4).

De modo complementar, segundo os dados da Síntese de Indicadores Sociais [SIS] de 2019, promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE],

além do aumento da subutilização da força de trabalho e da elevada desocupação, os resultados revelaram que as condições de trabalho foram desfavoráveis também para os que se mantiveram ocupados [...] Por sua vez, tanto a proporção da população ocupada sem carteira de trabalho, quanto a de trabalhadores por conta própria, registraram elevações contínuas a partir de 2015 (IBGE, 2019b, p. 16).

Nos dados do SIS (IBGE, 2019b), quando somadas as populações ocupadas por conta própria com os sem registro em carteira de trabalho, chegamos a 45,5% dos trabalhadores brasileiros com 14 anos ou mais de idade. Ainda no mesmo documento, é possível também observar nos dados sobre a Estrutura Econômica e Mercado de Trabalho que mais da metade das pessoas no Brasil, 57,6%, em 2018, possuíam rendimentos domiciliares *per capita* iguais ou inferiores a R\$954,00 - salário mínimo vigente nesse mesmo ano. Além de 1 a cada 4 pessoas, 25,3%, viver com rendimentos inferiores a R\$420,00 mensais.

O que observamos, portanto, é uma situação de crise econômica e política em que uma parte significativa da população se encontra desempregada e, mesmo os que possuem uma ocupação, vivenciam o sucateamento progressivo das condições do seu trabalho em que cada vez mais o seu poder de compra e acesso a bens e serviços diminui. Contudo, se a situação não é favorável aos adultos - 30 a 59 anos -, a taxa de desocupação dos jovens de 14 a 17 anos é a mais alta quando comparada com os outros grupos de idade, saindo de 20,4% em 2012 para 40,6% no âmbito nacional e chegando a 46,1% na região sudeste, em 2019. Mesmo expandindo-se a faixa de idade para os 18-24 anos, no último trimestre de 2019, a taxa de desocupação chegava a 25,7%, ou seja, 1 a cada 4 jovens (IBGE, 2019a). Tais dados nos trazem reflexões sobre as condições atuais do mercado de trabalho em que os adolescentes de

14 a 17 anos, sobretudo das camadas mais pobres da população, moradores da periferia e com menos formação e acesso à educação de qualidade, estão buscando se inserir.

Jovens negros, como Gabriel, segundo dados divulgados pelo IBGE (2019c) no relatório de “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, constituem a maior parte da força de trabalho no país (54,9%), porém também são 64,2% dos desocupados e 66,1% do potencial de trabalho subutilizado. Ainda segundo o mesmo relatório, negros ou pardos são a maioria em ocupações informais, são vítimas das maiores taxas de homicídios, apresentam maior índice de analfabetismo, menor escolaridade e menores salários quando em comparação com a população de cor ou raça branca.

Se por um lado o ingresso no mercado de trabalho vem se configurando como um desafio cada vez maior aos jovens brasileiros, por outro, os que permanecem inseridos no ensino regular, sobretudo no Ensino Médio da rede pública estadual, vem apresentando uma piora significativa nos índices de aprovação e distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental e ao longo de todo o Ensino Médio. Em 2018, a distorção idade-série nos anos finais da escolarização chegou a 28,2%, sendo a maior parte desse percentual, 36,4%, concentrada no 1º ano do Ensino Médio (INEP, 2018).

A rede estadual, por sua vez, representa 68,4% (28.673) das escolas que oferecem esse ciclo de escolarização, atende 8 de cada 10 estudantes do país e concentrou 7,7 milhões de matrículas em 2018 (INEP, 2018). Porém, o absenteísmo crescente dos alunos, associado ao baixo desempenho escolar, nos leva a refletir sobre as possibilidades de futuro desses jovens que estão em vias de dar prosseguimento em suas vidas, estudando ou trabalhando.

Na análise de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2017, a rede estadual concentrou

o maior número de escolas abaixo da média geral [...] Das 7.401 escolas estaduais com dados calculados, 80% têm nota de matemática inferior a 518,5 (a média que considera a nota de todos os participantes da prova). Nas outras áreas, esse percentual varia de 69% a 72% (<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/matematica-agrava-abismo-entre-escolas-publicas-e-privadas-no-enem.shtml>, parágrafo 5º, recuperado em julho, 2018).

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica [SAEB] de 2017, divulgados pelo Ministério da Educação em parceria com o INEP, mostraram que apenas 4,53% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentaram níveis de conhecimento adequado em matemática e 1,62% em português. Mais de 70%, dos 5,4 milhões de estudantes de 5º e 9º ano

do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio que participaram da avaliação, apresentaram nível insuficiente tanto em língua portuguesa quanto em matemática (INEP, 2019).

Os indicadores de baixo desempenho, por sua vez, representam uma dificuldade real de acesso desses jovens ao Ensino Superior, visto que a maioria das universidades públicas, federais e estaduais, e algumas privadas, se utilizam do ENEM como mecanismo único, complementar ou alternativo em seus processos seletivos, como no SiSU⁵ e Prouni⁶. Segundo informações no site do INEP, uma das finalidades do exame é “ser utilizado como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho” (<https://enem.inep.gov.br/>, recuperado em julho, 2018).

Os índices de reprovação e distorção idade-série parecem compor um quadro geral de perda de sentido do ambiente escolar aos adolescentes que frequentemente culmina no abandono e na evasão. Em 2018, 23% dos jovens de 15 a 29 anos não estavam estudando nem trabalhando (IBGE, 2019b). Frente a esse dado alarmante, cabe questionarmos: se não estavam inseridos em nenhuma dessas atividades, onde estavam? O que estaria fazendo 1 a cada 4 jovens dessa faixa etária? Os dados disponíveis até o momento parecem não responder a tais perguntas, o que nos leva a refletir sobre a importância de se compreender mais profundamente não apenas a realidade concreta na qual esses jovens estão inseridos, mas a percepção que estes têm da vida e os motivos das escolhas que realizam ao longo do caminho.

Observamos, portanto, um quadro que afeta diretamente a maioria dos jovens brasileiros, não apenas no acesso à educação pública de qualidade a que têm direito, mas no ingresso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho como possibilidade de melhoria das condições materiais de vida, no desenvolvimento de novos modos de pensar e de agir. Aparentemente, nas atuais condições em que se encontra o Ensino Médio público brasileiro, o futuro de milhares de jovens está comprometido.

Tal situação se agravou ainda mais frente ao contexto de pandemia ocasionado pelo novo Coronavírus COVID-19, a partir de março de 2020, quando, devido às normas sanitárias

⁵ O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação, é o meio pelo qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM (<http://sisu.mec.gov.br>).

⁶ O Programa Universidade para Todos (Prouni), do Ministério da Educação, promove o acesso a universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o Ensino Médio exclusivamente em escolar pública (<http://prouniportal.mec.gov.br/>).

de isolamento social, as escolas de todo país foram fechadas e adotaram o ensino remoto. A dificuldade de acesso a aparelhos celulares, tablets e computadores com acesso à internet na rede pública de ensino escancarou e aprofundou o grave contexto de desigualdade social que abarcava o país (Guzzo, Silva, Martins, Castro & Lorenzetti, 2021). Apesar de ainda não termos a dimensão real do impacto da pandemia na educação, já observamos indicadores de comprometimento desses jovens no que concerne à apropriação do conhecimento escolarizado, incluindo o aumento dos índices de evasão e abandono escolar.

Reconhecemos, no entanto, que a educação, enquanto prática social promotora do desenvolvimento humano, demanda a participação de toda a sociedade para a superação dos problemas que aportam na escola. Claro está que os dados acima mencionados não são produzidos somente pela escola, tampouco pela rede Estadual de Ensino, mas deriva de condições sociais mais amplas e complexas, que envolvem a situação econômica, a organização das famílias, o acesso a atividades sociais e culturais para além da escola, o acesso à saúde, à moradia, etc. Ou seja, fica evidente a falta de políticas públicas de atendimento aos jovens, sobretudo os que se encontram no período da adolescência, especialmente na faixa de 14-17 anos, período referente ao Ensino Médio.

Percebemos, também, em relação à escola e seu funcionamento, que faltam contribuições de outros profissionais e outras áreas de conhecimento, visto que as demandas se complexaram, extrapolaram a dimensão do ensino-aprendizagem para os campos do afetivo, ameaçando não somente as relações escolares e o desenvolvimento de alunos e professores, mas também o próprio processo de desenvolvimento de funções psicológicas⁷ em face da não apropriação dos conhecimentos escolarizados.

Dentre as disciplinas que podem trazer contribuição às questões apontadas, destaca-se a Psicologia⁸, com seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e, no caso, suas explicações sobre o adolescente, no que concerne ao modo como pensa e se apropria da realidade. A psicologia escolar crítica, por sua vez, oferece conceitos e possibilidades de

⁷ São consideradas funções psicológicas superiores, segundo Vigotski (1931/1995): a emoção, o pensamento por conceitos, a atenção voluntária, a imaginação, a memória, a consciência, a percepção, entre outros.

⁸ Em dezembro de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Nela, está prevista a atuação em equipes multiprofissionais com a participação da comunidade escolar, aonde, considerando-se o projeto político-pedagógico da instituição, visa-se a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem atuando na mediação das relações sociais e institucionais (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm, recuperado em fevereiro, 2020).

atuação que podem trazer importantes contribuições às práticas escolares se exercidas em parceria com os profissionais da escola (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

A fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, na qual a presente pesquisa se sustenta, será apresentada mais detalhadamente nos itens a seguir. Porém, o que por ora nos é de interesse destacar é que essa perspectiva compreende o momento da adolescência como um período do desenvolvimento caracterizado por crises, resultantes de uma combinação das mudanças do corpo e seu funcionamento, da reestruturação do psiquismo e das novas demandas do meio social que se transformam na medida em que o sujeito se desenvolve (Vigotski, 1930/2009; 1934/2012). Essa condição promove - ao mesmo tempo em que é promovida - a mudança dos interesses dos adolescentes em um constante movimento dialético. Temas como política, economia e filosofia, que na infância eram alheios aos sujeitos por exigir maior capacidade de abstração, passam a ganhar importância e novas significações.

A imaginação, portanto, é a função psicológica que possibilita ao adolescente transitar entre o vivido e o não-vivido, combinando elementos do passado e do presente, projetando o futuro e criando um modo de funcionamento psíquico inteiramente novo. Por outro lado, o pensamento, em conjunto com a imaginação, alça a qualidade de superior, passando a operar não mais de forma sincrética ou por complexos, mas por conceitos (Vigotski, 1934/2012). Isso significa, em suma, uma maior capacidade de generalização e abstração, compondo novos modos de ser e agir no mundo. Ambas as funções – a imaginação e o pensamento por conceitos - assumem prevalência na adolescência, integrando-se ao sistema psíquico e permitindo ao sujeito antecipar eventos e planejar ações (Vigotsky, 1930/2009).

O que podemos perceber, portanto, é uma transformação profunda do modo como o sujeito compreende e age nos diferentes contextos em que está inserido, alterando a dinâmica das relações estabelecidas ao mesmo tempo em que é transformado por elas. Porém, ao direcionarmos o nosso olhar à escola e, mais especificamente, observarmos a configuração do ambiente de sala de aula ao longo do percurso de escolarização, percebemos um movimento contrário ao investimento na imaginação e incentivo à uma posição ativista. Conforme indicou Takara (2017), ao analisar como a estrutura física do ambiente escolar se converte em elementos simbólicos de repressão e violência que agem sobre/nos sujeitos ali inseridos, ao passo que o nível de escolarização avança, a configuração do espaço se encrudesce. Na

Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo, percebemos uma dinâmica mais frequente de sentar em roda e utilizar materiais artísticos, além da presença de desenhos nas paredes, nichos e outros recursos lúdicos; no Ensino Médio, por outro lado, as aulas tendem, em sua maioria, a limitar-se a atividades e explicações passadas na lousa e cópia de conteúdos no caderno.

Assim, frente a tantos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, no que a Psicologia poderia contribuir em relação à compreensão do que sentem e pensam os jovens sobre à sua realidade presente e futura? No relatório do questionário aplicado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês), em 2015, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], sob responsabilidade do INEP, no Brasil, menos da metade dos alunos de escolas públicas, 43,5%, indicaram esperar completar o Ensino Superior ou pós-graduação (OCDE, 2016). Tal desesperança e falta de expectativa de um futuro melhor manifestadas pelos jovens em inúmeras pesquisas realizadas nacionalmente, nos levam a refletir que, uma das contribuições do psicólogo escolar, como profissional das relações, poderia ser na construção de projetos que viabilizem mudanças concretas na vida dos adolescentes, sobretudo no que concerne à promoção do pensamento crítico e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, o pensamento e a linguagem, por exemplo.

O que percebemos é que historicamente, o Ensino Médio, que se volta à formação dos jovens, não só se constitui como um modo cristalizado com dois fins declarados e únicos possíveis - o ingresso no mercado de trabalho e no Ensino Superior -, como o próprio modo como ele se organiza na sua execução, se realiza de forma a adaptar esses sujeitos a uma condição histórica relativa à classe. Sendo assim, nos parece que tais condições levam os jovens a cederem a um certo nível de fatalismo, não pelo fato de serem sujeitos sem capacidade de ação, mas por esta ser uma maneira de sobrevivência na relação possível com a realidade vigente.

São, portanto, condições históricas que a educação trabalha para reproduzir com vistas à manutenção de uma sociedade desigual. Tal compreensão transcende as condições presentes, uma vez que nos implica na articulação do passado e do futuro. Afinal, o que nós, enquanto sociedade, esperamos dos jovens inseridos na escola pública do período noturno? Esperamos, realmente, que eles atinjam altos níveis de escolarização com pós-graduação e

cargos de gestão? Para além disso, quando pensamos nesses jovens, quais ideias nos vêm à cabeça? Qual o lugar que o racismo, o preconceito de classe e de gênero ocupa em nossas subjetividades? Por outro lado, teríamos as mesmas respostas para tais perguntas quando pensamos nos jovens de classe média e média-alta das escolas e cursinhos pré-vestibulares particulares? As lutas históricas se reproduzem na educação e no cenho da escola brasileira, considerando-se, ainda, que as forças presentes no tensionamento de tais lutas são desiguais, sobretudo no Ensino Médio noturno da escola pública.

Diante do exposto, este trabalho assume como questão de pesquisa: **a partir de uma experiência de intervenção em uma escola pública, quais práticas psicológicas no Ensino Médio podem promover mudanças no posicionamento dos estudantes em relação ao seu modo de agir e pensar sobre sua vida atual e futura?**

A partir deste questionamento e sob a defesa de que o psicólogo escolar deve posicionar-se dentro da instituição como o profissional das relações, reconhecendo que o outro, na ação coletiva, não se configura como impeditivo da liberdade e realização pessoal, mas como condição para a própria ação, defende-se a seguinte tese: **ações colaborativas do psicólogo escolar com estudantes do Ensino Médio em escola pública, quando voltadas ao coletivo, mediadas pelo diálogo e pela reflexão, podem promover um posicionamento ativista transformador do sujeito para o enfrentamento das opressões que vive no cotidiano e a construção de novas perspectivas de futuro.**

A finalidade, portanto, é dar continuidade, aprofundando e ampliando o trabalho iniciado no mestrado no contexto da escola pública estadual com estudantes do Ensino Médio noturno. Tem-se como **objetivo geral** investigar, a partir de uma experiência de intervenção na escola pública, as práticas psicológicas promotoras da mudança de posicionamento dos estudantes do Ensino Médio no enfrentamento das opressões vivenciadas em seu cotidiano; e, enquanto **objetivos específicos**, define-se:

- Construir espaços de compartilhamento sobre as situações de opressão vividas pelos estudantes na dinâmica escolar;
- Criar espaços de diálogo com os estudantes sobre as situações de opressão vivenciadas no cotidiano;
- Favorecer a expressão do que pensam os estudantes sobre suas condições de vida;

- Compreender a relação entre as ações dos educadores e a manifestação dos estudantes;
- Identificar os tipos de atividades realizadas pelo psicólogo que resultam em maior participação dos estudantes;
- Criar situações que favoreçam a percepção do sujeito em relação à sua mudança de posicionamento;
- Promover práticas psicológicas que visem o enfrentamento da opressão vivida por adolescentes do Ensino Médio público.

Para tanto, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira. Três capítulos compõem a fundamentação teórica, sendo que, no primeiro, intitulado “**A psicologia escolar na atuação com adolescentes: uma revisão de pesquisas sobre as práticas psicológicas no Ensino Médio**”, realizamos um levantamento bibliográfico do universo recente das pesquisas científicas produzidas no Brasil no campo da Psicologia Escolar e Educacional, de modo a compreender os desafios postos no cenário atual. Em seguida, no capítulo “**Adolescência e desenvolvimento revolucionário: o coletivo-colaborativo como condição necessária para construção do devir**”, discorremos sobre a adolescência a partir da Psicologia Histórico-Cultural, destacando este como um período potente do desenvolvimento humano caracterizado pela reestruturação da dinâmica do psiquismo e transformação das interações estabelecidas com o meio e consigo mesmo. Por fim, em “**Arte e imaginação na promoção do Posicionamento Ativista Transformador**”, aprofundamos a reflexão sobre o uso da arte enquanto instrumento psicológico que agiliza a imaginação e promove a mudança de posicionamento do sujeito na medida em que favorece a expansão da consciência e a possibilidade de resignificar o presente com base no passado ampliando as possibilidades de futuro.

No capítulo dedicado ao Método, atravessamos os tópicos de fundamentos teórico-metodológicos, contexto e cenário de pesquisa, caracterização dos sujeitos, o desenvolvimento da investigação, a construção, organização e apresentação dos dados. Já a análise se organiza em dois eixos, intitulados: “**A estrutura e a dinâmica da opressão na escola**” e “**Práticas psicológicas para promoção de uma escola mais justa e igualitária**”. No primeiro, subdividido em três tópicos, em um movimento exploratório, discorremos sobre

como o contexto escolar, as suas normas/regras e as próprias interações estabelecidas entre os atores nesse espaço estão sustentadas em uma dinâmica autoritária de opressão, mando e imposição que geram desobediência, resistência e afastamento. No segundo eixo, subdividido em quatro tópicos, analisamos as práticas psicológicas que favoreceram o envolvimento e a participação dos adolescentes na construção de espaços intersubjetivos para promoção de uma postura ativista transformadora, abordando elementos que envolveram as condições dos encontros realizados, o uso de diferentes materialidades artísticas e as interações estabelecidas entre o psicólogo-pesquisador, os adolescentes e a equipe escolar.

Terminamos as Considerações Finais com uma síntese do trabalho realizado, desafios e possibilidades encontrados no percurso junto com a proposta de continuarmos desenvolvendo uma Psicologia verdadeiramente comprometida com a transformação da realidade das maiorias populares. Ao final desta tese, declaramos a nossa intenção de contribuir com as reflexões acerca do papel do psicólogo escolar inserido no contexto da escola pública, reforçando a importância de se construir um olhar crítico sobre a realidade ao mesmo tempo que ressaltamos a potência do uso da arte enquanto ferramenta favorecedora de espaços dialógicos no trabalho com adolescentes.

3 A Psicologia Escolar na Atuação com Adolescentes: Uma Revisão de Pesquisas Sobre as Práticas Psicológicas no Ensino Médio

Em levantamento realizado nas bases de dados *SciELO* e Banco de Dissertações e Teses da CAPES⁹, utilizando do descritor “Psicologia Escolar”, pudemos observar um número significativo de produções no período de 2014-2019 - 69 artigos e 289 dissertações e teses -, o que nos leva a concluir um interesse já consolidado por parte da academia sobre esse campo de atuação. Porém, quais seriam as principais temáticas de interesse de tais pesquisas? Como a Psicologia tem abordado o trabalho com adolescentes do Ensino Médio público? Essas e outras questões serão abordadas no decorrer deste capítulo com a finalidade de problematizar como a Psicologia inserida em contextos educacionais, sobretudo na escola, vem se configurando nos últimos anos.

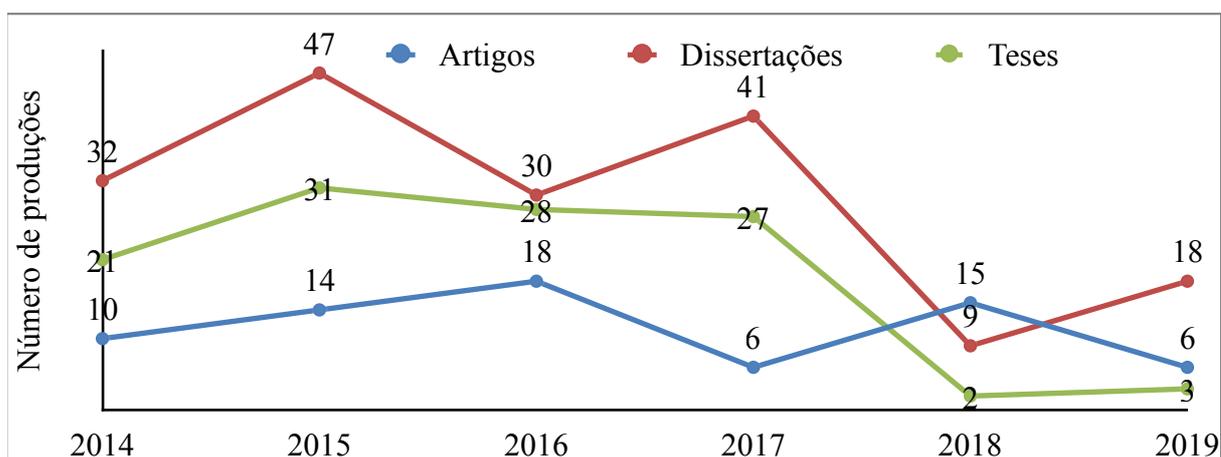


Figura 1. Gráfico 1 - Número total de produções (artigos, dissertações e teses) por tipo e ano a partir da busca nas bases de dados *SciELO* e Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com o descritor “Psicologia Escolar”.

Para o levantamento de artigos científicos na base *SciELO*, após realizada a busca com o descritor “Psicologia Escolar”, foram selecionados apenas as produções localizadas no período 2014-2019, a fim de termos uma seleção que nos apresentasse uma caracterização mais recente das produções científicas na área. A partir desse primeiro movimento, foram selecionados 69 artigos, distribuídos anualmente conforme indicado no Gráfico 1. Após a leitura dos respectivos títulos, resumos e, eventualmente, dos trabalhos completos, foi possível observar que há uma concentração expressiva de artigos que se dedicam a discutir e

⁹ Busca realizada entre fevereiro e março de 2020.

analisar a formação do psicólogo escolar, além de outras temáticas como: revisões de literatura sobre as produções na área, práticas em contextos de ensino formal e não-formal e a percepção de outros atores escolares sobre esse profissional. Contudo, destaca-se o baixo número de produções que anunciam no centro de seu interesse o trabalho com adolescentes do Ensino Médio público, fazendo-se evidente ser mais recorrente esse movimento com alunos do Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e, mesmo, do Ensino Superior.

Dos 69 artigos selecionados, apenas um (1) apresentou como participantes os adolescentes do Ensino Médio. Intitulado “Estudo sobre a Orientação Vocacional e Profissional - Escolhas” (Silva, 2016), o estudo foi desenvolvido por uma pesquisadora portuguesa em seu país de origem e teve como objetivo “investigar a importância atribuída à orientação escolar, vocacional e profissional por parte dos estudantes” (p. 239).

O artigo discorre sobre o decreto-lei 190/91 que institucionalizou a orientação vocacional no sistema público de ensino português na década de 1990, através dos Serviços de Psicologia e Orientação [SPO]. Implementados nas escolas, os serviços têm como finalidade "o apoio psicopedagógico a estudantes e professores; apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e orientação escolar e profissional" (p. 240). Assim, com a finalidade de melhor compreender a percepção e a expectativa dos estudantes sobre esses serviços oferecidos, Silva (2016) aplicou um questionário, composto por 27 itens, a quatro escolas escolhidas aleatoriamente. Os resultados dos 114 questionários respondidos foram quantificados e apontaram que 94,8% dos estudantes concordam com a importância do SPO, porém 56,1% não considerou útil o serviço no esclarecimento das relações entre emprego, profissão e formação. Além de destacar a importância da participação dos pais e professores no processo de escolha profissional, o estudo indica a responsabilidade do Ministério da Educação de Portugal, em garantir o fornecimento do SPO nas escolas públicas. A autora destaca, ainda, a necessidade de contratação de mais psicólogos para trabalhar no Serviço, além de melhor formação dos profissionais, padronização do trabalho e a ampliação do olhar da orientação escolar para além da escolha de um curso no Ensino Superior.

A partir da leitura do artigo, nos chama a atenção o movimento recente do Brasil, com as Leis 13.415/17 e 13.935/19 - que estabelecem a reformulação do Ensino Médio, incluindo a implementação da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] que se propõe a implementar o desenvolvimento de Projetos de Vida como atividades transversais ao currículo, e a

prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, respectivamente - em reconhecer a importância, de forma estrutural, do papel da Psicologia na Educação, movimento que já tem quase 30 anos em Portugal. Além disso, também parece ser significativo que o único artigo levantado que envolve adolescentes refira-se a processos de escolha profissional e preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Tonet (2016), ao discorrer sobre a possibilidade de um modelo de educação que seja verdadeiramente transformador, afirma que seria razoável esperar que a função hegemônica da educação no sistema capitalista, conforme verificamos com cada vez mais intensidade nos últimos anos, visasse a preparação dos indivíduos para inserção no mercado de trabalho. Isso, porque, o autor, ao discorrer sobre o processo de desumanização inerente a esse sistema político-econômico, aponta que a mercadoria, determinada pelo seu valor-de-troca, torna-se o elemento final e mais importante do trabalho, produzindo práticas alienadas e subjugando o humano a um sistema produtivo incansável.

O indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo da melhor forma possível, à produção de mercadorias (Tonet, 2016, p. 19).

Assim, a escola, enquanto instituição, e, mais amplamente, o modo como se organiza o sistema educacional brasileiro, já indicado por diferentes autores, serviria à manutenção da desigualdade social e de uma sociedade marcada por classes na reprodução do *status quo*. Frente a tais reflexões, voltamos a questionar: qual papel a Psicologia tem assumido historicamente dentro das escolas? Estaríamos construindo práticas para transformação da realidade visando maior autonomia dos sujeitos e justiça social ou vimos reproduzindo modelos que agudizam a responsabilização do sujeito e individualização da vida?

Ao realizarmos uma nova busca na base de dados *SciELO*, selecionando o mesmo período de tempo, combinamos os descritores “Psicologia” AND “Ensino Médio”, com a finalidade de se ter um melhor panorama se de fato as reflexões aqui postas reproduzem a realidade das produções científicas. O resultado, apresentado na Tabela 1, inseriu novas temáticas relacionadas à adolescência e ao Ensino Médio, como a importância da apropriação do conhecimento científico, a inclusão e o percurso escolar de alunos com deficiência, o sentido do Ensino Médio para os estudantes, sexualidade e gênero.

Tabela 1

Artigos selecionados a partir da busca na base de dados *SciELO* com os descritores “Psicologia” AND “Ensino Médio”.

ANO	TÍTULO	AUTORES	REVISTA
2016	Pré-iniciação científica em Psicologia: contribuições para a formação científica no Ensino Médio	Massola, G. M.; Svartman, B. P.; Martins, A. B. M.; Galeão-Silva, L. G. & Santos, A. O.	Psicologia: Ciência e Profissão
2017	Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do Ensino Médio	Moura, A. F.; Leite, L. P. & Martins, S. E. S. O.	Revista Brasileira de Educação Especial
2018	Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas	Ataliba, P. & Mourão, L.	Psicologia Escolar e Educacional
2018	Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em psicologia	Santos, S. D. M. & Parahyba, J. C. B.	Psicologia Escolar e Educacional
2018	Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio	Leite, G. G. & Campos, J. A. P. P.	Revista Brasileira de Educação Especial
2019	Sentido do Ensino Médio para estudantes de escolas públicas estaduais	Melo, L. C. B. & Leonardo, N. S. T.	Psicologia Escolar e Educacional

Ao nos debruçarmos sobre as produções listadas, foi possível identificar que ambos os trabalhos de Moura, Leite e Martins (2017) e de Leite e Campos (2018) discorrem sobre as expectativas de estudantes com deficiência quanto à continuação do processo de escolarização. Porém, o primeiro estudo restringe-se à expectativa de alunos surdos no acesso ao Ensino Superior, enquanto o segundo discorre não apenas sobre as expectativas futuras, mas também sobre o percurso de escolarização de alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual e física, matriculados na modalidade Ensino de Jovens e Adultos [EJA]. É possível observar que ambos os trabalhos chegam a conclusões similares referentes à dificuldade de continuação dos estudos dos alunos com deficiência, além da composição de um histórico escolar fragmentado em que a mudança de escola se torna uma atividade recorrente.

Constituiriam tais dificuldades a baixa apropriação do conhecimento escolarizado pelos alunos, sobretudo devido ao modo como a escola e o processo de ensino-aprendizagem majoritariamente se organizam no ensino formal, e os modos de avaliação existentes e exigidos à continuação dos estudos, como os vestibulares, provas dissertativas e múltipla-escolha etc. Por isso, apesar do desejo dos estudantes em darem continuidade à vida acadêmica e se inserirem no mercado de trabalho qualificado, os artigos destacam impedimentos estruturais que precisam ser superados coletivamente para que a educação seja, verdadeiramente, inclusiva (Moura, Leite & Martins, 2017; Leite & Campos, 2018).

As dificuldades identificadas e descritas nas produções parecem refletir, salvo as devidas proporções, as condições dos alunos inseridos no Ensino Médio público brasileiro como um todo. A baixa qualidade da educação ofertada e a não apropriação dos conhecimentos escolarizados resultam no comprometimento do acesso desses jovens ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Se Libâneo (2012) aponta de forma recorrente à produção da desigualdade social legitimada de forma estrutural na educação brasileira, conferindo a escola do conhecimento às classes sociais mais ricas e a escola do acolhimento aos pobres, de nossa parte poderíamos afirmar que, ao que parece, nem mesmo essa função tem sido de fato garantida ao segundo grupo. Isso, porque os altos índices de evasão, abandono e distorção idade-série refletem como os estudantes têm vivenciado o período de escolarização.

No artigo de Melo e Leonardo (2019) sobre o sentido do Ensino Médio para estudantes de escolas públicas estaduais, foram realizadas entrevistas com oito estudantes da rede pública estadual do Paraná, com idades entre 15-17 anos, em que se questionou o que significava estar cursando o Ensino Médio e qual a importância do que estavam aprendendo para a vida. As autoras, sustentadas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, identificaram uma relação pragmática com esse período de escolarização retratada pelas falas dos alunos em que se destacou a obtenção do diploma para aumentar as chances de inserção no mercado de trabalho e, eventualmente, no Ensino Superior. As constatações trazidas no artigo corroboram as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos pelo grupo PROSPED em que se destacam a prevalência de relações burocráticas entre os atores escolares, o tensionamento entre alunos, professores, gestores, familiares e órgãos reguladores do Sistema de Ensino e a falta de espaços dialógicos que contribuam para a construção de novos sentidos e significados

que visem à transformação das relações estabelecidas nesse contexto (Arinelli, 2017; Grecco, 2018; Luz, 2019; C. R. Oliveira, 2017; Takara, 2017).

A complexidade, portanto, que envolve o contexto escolar requer a articulação, participação e cooperação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento com vistas a criar condições para a superação da crise no sistema educacional brasileiro. Reside aí a nossa defesa - mesmo com todas as limitações - da Lei 13.935/19 que garante a presença dos psicólogos na equipe técnica das escolas. Somente pela colaboração entre os profissionais de diferentes áreas poderemos avançar no enfrentamento das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral de alunos e educadores (Souza, 2016).

Contudo, mesmo com a aprovação da lei que garante a presença do psicólogo nas escolas, devemos considerar, conforme apontado por Santos, Silva, Pereira, Lima e Assis (2018), que "a obrigatoriedade não garante uma *práxis*" (p. 584), compreendendo que a construção para uma ação transformadora requer não apenas a inserção do profissional no contexto, mas a sua intencionalidade, sustentada pela formação profissional e compromisso ético-político. Visto a defesa aqui apresentada do psicólogo como profissional das relações e, portanto, como "agente transformador e colaborador da escola [...] que estuda o sujeito humano em seu contexto de interações" (Souza, 2016, pp. 24-25), surge uma questão: quais seriam, de fato, as práticas psicológicas que promoveriam tais transformações no contexto escolar?

Sabemos que, historicamente, a Psicologia esteve inserida na escola com um viés clínico e individualista, sustentado no modelo médico, enfatizando conteúdos relativos ao psicodiagnóstico e exame psicológico (Souza, 2009). Desde então, muito foi feito e trabalhos importantes, como o de Patto (1990/2000), contribuíram significativamente para a reconfiguração da atuação do psicólogo escolar ao evidenciar o modelo clínico e adaptativo no atendimento às queixas escolares. Por outro lado, os artigos de Santos e Parahyba (2018), Ataliba e Mourão (2018) e Massola, Svartman, Martins, Galeão-Silva e Santos (2016), selecionados na busca realizada no *SciELO*, demonstram a amplitude de questões contemporâneas relacionadas à saúde, territorialidade, sexualidade e gênero que aportam no trabalho do Psicólogo inserido em contextos educativos.

Santos e Parahyba (2018) discorrem sobre uma experiência de estágio de licenciatura em Psicologia no trabalho com jovens de uma instituição de educação

profissional técnica de nível médio. No decorrer de oito encontros em grupo, realizados no período de contraturno escolar, com duração de 2 horas cada, as autoras abordaram temáticas referentes à sexualidade e identidade de gênero com vistas a problematizar as questões e desnaturalizar perspectivas biologicistas. Ao final, apesar de focalizarem a defesa dos benefícios da prática do ensino de Psicologia na Educação Básica, fica evidente a importância da construção de espaços coletivos de diálogo entre alunos, professores e psicólogos não apenas para a promoção do pensamento crítico através do compartilhamento de experiências e de conhecimentos, mas também para a formulação de práticas educativas mais envolventes, interessantes e eficazes.

Ataliba e Mourão (2018) ao também abordarem o tema da sexualidade, o fazem focalizando questões de gênero, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez, com a finalidade de avaliar o Programa Saúde nas Escolas [PSE], promovido em parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. No estudo, foi aplicada a Escala de Atitudes de Prevenção de IST/AIDS a 400 estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio público do Rio de Janeiro, sendo estes divididos em dois grupos: um proveniente de escolas participantes do PSE e outro não; além disso, foram realizadas análises de documentos relativos ao Programa e entrevistas com gestores responsáveis pela implementação do mesmo. Ao final, os autores indicam que os alunos não confirmaram a realização das atividades previstas no PSE, o que seria um indicador de falha na aplicação do Programa, e que não havia evidências de diferenças nas respostas dos dois grupos.

A partir do artigo de Ataliba e Mourão (2018), é possível reconhecer que a sexualidade é um tema que há tempos vem sendo abordado pela Psicologia, e por outras áreas do conhecimento, com o público adolescente, porém cabe questionar se temos tido êxito nesse processo, sobretudo no modo como o tema é trabalhado nas escolas. Ao que nos parece, apesar de atualmente a sexualidade ser abordada de forma mais ampla, envolvendo questões de gênero, o posicionamento hegemônico ainda se sustenta em modelos de atuação prescritivos, naturalizantes e, por vezes, moralizantes em que prevalece um conjunto de orientações através de cartilhas e aulas visando a prevenção às infecções sexualmente transmissíveis [ISTs] e à gravidez. Ainda são poucas as práticas que se abrem ao diálogo, à compreensão das significações e das emoções vividas pelos adolescentes no que concerne a

estas questões justamente no momento do desenvolvimento em que emergem as dúvidas e as possibilidades de futuro.

O artigo de Massola *et al* (2016) apresenta, por sua vez, um modelo interessante de promoção do envolvimento de adolescentes por meio de projetos de pesquisa. O trabalho se propôs a realizar, através do desenvolvimento de um projeto de pré-iniciação científica em parceria com uma escola técnica de um Quilombo localizado no estado de São Paulo, um estudo das relações entre participação política e enraizamento territorial. Uma das finalidades do estudo foi de aproximar os estudantes do ensino técnico de nível médio com as atividades de pesquisa desenvolvidas nas universidades. Os alunos, portanto, participaram de todas as etapas relativas à produção científica, desde a construção da questão de pesquisa até a apresentação dos resultados na devolutiva à comunidade. Os autores ressaltam a importância da Psicologia no currículo do Ensino Médio enfatizando as suas contribuições no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e na promoção de reflexões que englobam o sujeito em relação com o contexto no qual está inserido.

O que podemos perceber, portanto, a partir da análise dos artigos científicos levantados nas duas buscas realizadas na base de dados da *SciELO*, é que quando buscamos pelo termo “Psicologia Escolar” nos voltamos majoritariamente à produção de conhecimentos visando à prática (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019; Barbosa & Souza, 2015; Souza, 2009) que, apesar de também considerar contextos educativos não-formais, como Organizações Não-Governamentais [ONGs], Centros de Referência de Assistência Social [CRAS] e/ou Centros de Atenção Psicossocial [CAPS], além de outros contextos de inserção como Secretarias de Ensino, etc; ainda assim, concentram ações nas escolas públicas e particulares voltadas à educação formal. Sendo assim, dos 69 artigos provenientes do primeiro movimento de busca: 41 focalizam a prática, 13 a formação do psicólogo escolar, 8 realizam revisões de literatura¹⁰ e 4 dedicam-se a investigar as percepções de outros profissionais sobre a Psicologia Escolar; contando, ainda, com 3 artigos que mesclam tais enfoques.

Ao observarmos mais detalhadamente as produções que focalizam a prática do psicólogo escolar, é possível identificar a amplitude de temáticas e públicos abordados pelos estudos. Percebemos, assim, que os nossos achados corroboram o levantamento realizado por

¹⁰ Agrupamos como “Revisão de Literatura” todas as produções que se referiam a levantamentos bibliográficos, revisão histórica e revisão de bibliografia.

Santos *et al.* (2018), que se propuseram a realizar uma revisão sistemática em periódicos sobre as atuações da Psicologia Escolar no Brasil no período de 2000 a 2017:

[...] verificou-se que elas se focaram, especialmente, em atividades junto ao aluno no que diz respeito ao desenvolvimento e a aprendizagem demonstrando a ausência de ações no âmbito institucional e uma diminuta quantidade de ações que envolvessem a comunidade escolar (pais, professores, e alunos) de forma participativa e coerente com os territórios (p. 589).

Dentre as pesquisas levantadas, observamos que nenhuma propôs como enfoque central a prática com pais e/ou familiares em contexto escolar utilizando-se como base a pesquisa empírica. Por outro lado, das que discutiram a prática do psicólogo escolar, encontramos pesquisas que propõe ferramentas de intervenção (Teles, Santos & Maraschim, 2015) ou que buscam analisar a gama de ações (Peretta *et al.*, 2014) dos profissionais da área, que analisam práticas com diferentes atores escolares, como: gestores (Dugnani & Souza, 2016; Petroni & Souza, 2014), professores (Andrada & Souza, 2015), alunos - com ou sem deficiência - de Ensino Fundamental I e II (Muniz & Fernandes, 2016), Médio (Silva, 2016) e Ensino Superior (Santana, Pereira & Rodrigues, 2014); e, ainda, produções que analisam questões relacionadas a processos educativos e de ensino-aprendizagem, como queixa escolar (Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014), medicalização (Benedetti, Bezerra, Telles & Lima, 2018) e recuperação escolar (Caldas & Souza, 2014).

Já os trabalhos voltados à formação do psicólogo escolar, também observamos uma ampla variedade de temáticas, promovendo discussões desde a importância dos estágios em diferentes contextos educacionais nos cursos de Psicologia (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Machado, 2014), até relatos de experiência (Chaves, Silva & Cavalcante, 2018), entrevistas e reflexões com alunos (Trigueiro, 2015), supervisores de estágio (Nasciutti & Silva, 2014) e coordenadores de curso (Silva *et al.*, 2016), passando pelo papel das ligas acadêmicas (Magalhães, Rechtman & Barreto, 2015) e a formação continuada (Lopes & Silva, 2018).

Com o segundo movimento de busca, ainda na base *SciELO*, quando nos utilizamos dos descritores “Psicologia” AND “Ensino Médio”, a fim de melhor apreender os trabalhos que focalizam a prática com adolescentes desse período de escolarização, nos deparamos com 6 produções que não apenas reforçam - direta ou indiretamente - a importância da participação da Psicologia no currículo da educação básica, mas que ao se aproximarem dos

adolescentes abordam temas relacionados à sexualidade, gênero, deficiência e o sentido da escola. Logo, quando em conjunto com o artigo de Silva (2016), selecionado na primeira busca, em que se propôs a análise de um serviço de orientação profissional e de carreira, ressaltamos este também como tema frequente na intersecção do trabalho da Psicologia no Ensino Médio com os adolescentes.

Partimos, assim, para a análise das produções científicas levantadas na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Psicologia Escolar”, selecionando-se o período de 2014-2019. Em um primeiro momento, identificamos 289 trabalhos, sendo 177 dissertações e 112 teses. O número aproximado entre as duas modalidades de produção é mais um indicador que esse campo de estudo já possui reconhecida maturidade, visto que a prevalência dos trabalhos de mestrado tende a indicar uma ampliação do interesse e de novos temas investigados, enquanto que as teses se relacionam a trabalhos mais complexos e aprofundados que consolidam a produção de conhecimento em determinada área.

Ao retomarmos o Gráfico 1, sobre a distribuição das produções de acordo com os anos, percebemos que a maioria das produções se concentrou em 2015 (78) mantendo-se relativamente estável em 2014 (53) e 2016 (58), com leve alta em 2017 (68) e uma baixa significativa em 2018 (11) e 2019 (21). Porém, ao nos depararmos com tais informações, passamos a nos questionar sobre o que poderia explicar essa mudança expressiva no número de produções. Apesar de não ser possível uma explicação completa sustentando-se apenas nos dados obtidos, além de não ser a proposta de nossa investigação, acreditamos ser importante considerarmos dois elementos: (1) as pesquisas concluídas em 2018 e 2019 tiveram início entre 2014 e 2018, período de instabilidade política e econômica que envolveu cortes orçamentários ao campo da ciência e tecnologia, sobretudo nas humanidades, além de período de incerteza devido à discussão e consolidação de mudanças importantes na educação nacional, como da Base Nacional Comum Curricular [BNCC]; outro ponto a ser considerado é o tempo que a base de dados utilizada leva para inserir novos trabalhos em seu catálogo. Para tanto, seria necessário que outros estudos de levantamento bibliográfico se dispusessem a problematizar e compreender a fundo as causas e consequências dessa redução significativa nas produções acadêmicas no campo da Psicologia Escolar nos anos de 2018-2019 para termos uma melhor perspectiva do caminho que temos trilhado nessa área da atuação.

Ao seguirmos para a leitura dos títulos e resumos das 289 produções, identificamos que elas se vinculavam, em sua maioria, a programas específicos de Psicologia Escolar, como: “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano” (150), “Psicologia do Desenvolvimento e Escolar” (21) e “Psicologia Educacional” (1), totalizando 172 trabalhos (59,5%). Porém, outros programas com propostas mais amplas e relacionados a outras áreas de atuação também têm produção expressiva, como: “Psicologia” (98), “Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde” (13), “Psicologia Social” (5) e “Psicanálise: clínica e cultura” (1), com 117 trabalhos no total (40,5%).

Outro destaque importante a partir dessa primeira aproximação, diz respeito à concentração das produções científicas. Dentre as 26 universidades de onde derivaram as 289 dissertações e teses, apenas a Universidade de São Paulo (USP) concentrou mais de 50% dos trabalhos com 150 produções, seguida pela Universidade de Brasília (UnB) com 34 (11,7%), pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com 28 (9,6%), pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com 23 (7,9%) e pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) com o mesmo número de produções que a Universidade Federal de Uberlândia, sendo 11 (3,8%) cada uma. Ou seja, dos 289 trabalhos levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor “Psicologia Escolar”, 6 universidades concentraram 89% (257) das produções. Quais seriam os impactos na compreensão das possibilidades da Psicologia Escolar, enquanto área do saber e campo de atuação, quando se tem uma concentração tão expressiva nas produções científicas? Por que estes estudos se concentram, com exceção de uma universidade no norte do país, em regiões mais ricas e industrializadas, como o sul e sudeste? O que esses dados sinalizam para o desenvolvimento do campo da Psicologia Escolar?

No momento seguinte de seleção das produções, a fim de realizarmos um recorte mais preciso das pesquisas de interesse do presente levantamento, aplicamos como critério de inclusão-exclusão o enfoque no trabalho com adolescentes inseridos no Ensino Médio, público ou privado, e que tivessem a escola - regular, especial ou técnica - como lócus da pesquisa¹¹. A partir desse movimento, foram selecionados 12 dissertações e 2 teses, totalizando 14 produções, conforme listado na Tabela 2.

¹¹ Não foram consideradas pesquisas que se propuseram a analisar o papel de outros atores da escola no trabalho com adolescentes, tampouco pesquisas que apontavam uma parte dos participantes serem adolescentes, mas não se concentravam no tema da adolescência e do Ensino Médio e/ou não compreendiam a escola como lócus do estudo.

Tabela 2

Dissertações e Teses selecionadas após aplicação do critério de inclusão/exclusão a partir da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Psicologia Escolar”.

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE
2014	O adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê	Guedes, Nelzira Prestes da	UNIR	Mestrado
2015	A escola de todos e de cada um: adolescência, mudanças e singularizações	Manzini, Leonardo Cappi	UNIR	Mestrado
2016	A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio	Pereira, Angelina Pandita	USP	Doutorado
2017	Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários	Oliveira, Nathalia Pereira de	UnB	Mestrado
2017	Sobre a indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores	Hahne, Beatriz Saks	USP	Mestrado
2017	Vivência de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Medeiros, Fernanda Pereira	PUC-Campinas	Mestrado
2017	“Nóis pixa vocês pinta, vamu ve quem tem mais tinta”: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do Ensino Médio	Takara, Luciana Miyuki	PUC-Campinas	Mestrado
2017	A indiferença de estudantes do Ensino Médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural	Oliveira, Cassio Rodrigo de	PUC-Campinas	Mestrado

2017	A psicologia escolar no Ensino Médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes	Arinelli, Guilherme Siqueira	PUC-Campinas	Mestrado
2017	A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação	Lopes, Lorena da Silva	UNIFOR	Mestrado
2017	Adolescentes, o aprimoramento cognitivo farmacológico e o acesso ao ensino superior	Trigueiro, Emilia Suitberta de Oliveira	USP	Doutorado
2019	Um rosto que contém várias faces: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do Ensino Médio público noturno	Reis, Elaine de Cassia Gonçalves	PUC-Campinas	Mestrado
2019	E agora, terminando o Ensino Médio? Processos de construção de subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes	Nascimento, Sthela Pinheiro dos Santos	UFMA	Mestrado
2019	Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de uma escola pública no Ensino Médio noturno?	Luz, Tatiane Stephan Rocchetti	PUC-Campinas	Mestrado

A partir da seleção das dissertações e teses segundo o critério indicado, realizamos uma releitura dos títulos, resumos e, eventualmente, dos trabalhos completos. Assim, foi possível identificar as temáticas abordadas nas produções, como: conflitos com a lei; autismo; sentidos e significados da escola, atividades e relações escolares e do conhecimento escolarizado; questões identitárias e de raça; escolha profissional; condições de vida atual e futura; automutilação e uso de drogas. Nos procedimentos para coleta de dados, percebe-se que as pesquisas se utilizam sobretudo da realização de encontros e entrevistas com os adolescentes - e, eventualmente, com os demais atores escolares -, também sendo possível localizar a técnica de grupos focais e a aplicação de questionários. Já a fundamentação teórico-metodológica apresenta uma ampla concentração, uma vez que 11 dos 14 trabalhos selecionados sustentam-se nas perspectivas críticas, teorias e autores marxistas, como a

Psicologia Histórico-Cultural e seus principais expoentes, Vigotski, Luria e Leontiev. Dentre as outras três produções, uma declara sustentação em autores do Construcionismo, Foucault e outros teóricos da Psicologia Social (Nascimento, 2019), enquanto outras duas assumem a Psicanálise como referencial (Lopes, 2017; N. P. Oliveira, 2017).

Quando analisamos as produções sustentadas na perspectiva psicanalítica, percebemos uma prevalência na busca pela apreensão da experiência dos autores e/ou participantes da pesquisa. N. P. Oliveira (2017), ao discutir sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar com grupos de adolescentes dos 2º e 3º anos do Ensino Médio público, entre 15 e 18 anos, assume a escola como um espaço comprometido com a diversidade e potente na transformação do olhar hegemônico sobre questões identitárias. Porém, na experiência dos participantes, a mesma destaca-se como um contexto no qual a discriminação é evidenciada e vivida, o que leva os alunos a buscarem referências positivas da cultura negra fora desse espaço. Já Lopes (2017), realizou entrevistas com 5 adolescentes meninas, de 15 a 17 anos, que cursavam entre o 1º e o 3º ano de uma escola particular e se automutilavam. A autora relata a sua experiência e a das participantes, destacando a escuta psicanalítica como técnica capaz de criar outros meios de lidar com o sofrimento, amenizando o problema em questão.

Ao longo da análise das produções levantadas buscamos refletir, também, sobre o alinhamento teórico-metodológico apresentado pelas pesquisas. Nascimento (2019), por exemplo, sustentada no Construcionismo, utiliza-se da técnica de grupos focais em sua dissertação para abordar um tema caro à Psicologia: a constituição da subjetividade. A autora se propõe a trabalhar com adolescentes do 2º e 3º ano do Ensino Médio de um colégio universitário vinculado à Universidade Federal do Maranhão. Durante o desenvolvimento dos encontros em grupo, instigou-se os estudantes a pensarem o futuro no Ensino Superior, a partir dos sentidos da escolarização no presente. A pesquisa colocou em questão a eficácia de políticas públicas educacionais de acesso ao Ensino Superior e apontou a manutenção da desigualdade social legitimada pela segregação posta no sistema educacional brasileiro. Percebemos, portanto, o quão complexas são as proposições postas no campo da Psicologia quando se busca apreender os sentidos e significados, as vivências, a constituição da subjetividade e tantos outros elementos da ordem da experiência particular do sujeito. O que justificaria o uso majoritário de grupos, entrevistas, encontros e a utilização de técnicas de análise do discurso, por exemplo.

Manzini (2014), em sua pesquisa, também busca compreender a relação entre a escola pública estadual e a construção da identidade de adolescentes do Ensino Fundamental II e Médio, entre 12 e 16 anos. O autor realizou entrevistas com 9 participantes e concluiu que a escola se configura como um espaço em constante transformação que ao mesmo tempo em que reflete as mudanças sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, também reproduz e transfere às novas gerações as tradições culturais de seus antepassados. Por isso, destaca o papel coletivo e particular que a escola desempenha, sendo, concomitantemente, de todos e de cada um.

O que percebemos, a partir dos trabalhos selecionados, é a frequência de temáticas relacionadas à percepção do adolescente sobre o seu futuro. Assim como Nascimento (2019), as pesquisas de Luz (2019), Reis (2019), Arinelli (2017) e Medeiros (2017)¹² também se propuseram a abordar tais questões. Porém, enquanto as três primeiras dissertações trabalharam com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, dos períodos diurno e noturno, de uma escola pública estadual de São Paulo, Medeiros (2017) focalizou as suas intervenções semanais com os alunos do 3º ano de uma escola particular na qual a psicóloga-pesquisadora trabalhava. Todas as pesquisas, assim como a de C. R. Oliveira (2017) e Takara (2017), pertencentes ao mesmo grupo de pesquisa, realizaram encontros recorrentes com os alunos de Ensino Médio utilizando a apreciação e a produção de diferentes tipos de materialidades artísticas, como músicas, poesias, filmes, literatura, pintura, desenho, fotografia, escultura e modelagem, etc.; como modo de acessar os sujeitos e promover espaços dialógicos visando ao desenvolvimento dos adolescentes.

Apesar de se situarem no mesmo grupo de pesquisa e partirem dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, as 6 dissertações abordaram questões diferentes sobre o universo dos adolescentes inseridos no Ensino Médio. Enquanto Luz (2019) objetivou compreender o que pensam os adolescentes sobre o futuro e como a escola contribui para a sua vida atual e futura, concluindo que a perspectiva dos jovens está intimamente associada a uma visão pragmática de trabalho em uma postura neoliberal, Reis (2019) dedicou maior enfoque ao papel do psicólogo escolar nesse processo, reforçando o uso da arte como importante instrumento desse profissional na transformação do contexto. Já na minha pesquisa de mestrado (Arinelli, 2017), o enfoque nas ações do psicólogo foi para a

¹² No total, 6 dos 15 trabalhos selecionados vinculam-se ao grupo de pesquisas PROSPED.

promoção de reflexões com os adolescentes sobre temas relativos ao futuro e, mais especificamente, ao mundo do trabalho, que me levaram a conclusões similares às de Luz (2019), porém com maior destaque à importância do investimento na qualidade das relações estabelecidas entre os atores escolares. Takara (2017), ao também direcionar o olhar às interações empreendidas dentro da escola, inseriu a análise do espaço físico e simbólico da instituição para os sujeitos, concluindo que o investimento em atividades que visam a promoção da imaginação possibilita a ressignificação do papel da escola por parte dos seus atores.

Medeiros (2017), por sua vez, focalizou as vivências dos alunos de classe média em período pré-vestibular e em como esse momento é significado pelos adolescentes. A autora apontou que o modo como o sistema educacional se organiza, aliado à falta de espaços de diálogo na escola, frequentemente produz sofrimentos nos jovens que decorrem de conflitos de diferentes naturezas envolvendo a família, os colegas, os professores, gestores, etc. C. R. Oliveira (2017), inserido no contexto da escola pública, na sua pesquisa, também apontou para a falta de espaços dialógicos entre os atores escolares. O autor destaca a necessidade do psicólogo assumir o papel como profissional das relações nesse contexto e reforça o seu posicionamento discorrendo sobre a produção da indiferença em alunos de 1º ano do Ensino Médio frente ao conteúdo escolarizado. C. R. Oliveira (2017) descreve que a escola e o conhecimento nela veiculado ainda estão distantes de promover interesse nos adolescentes por serem raros os espaços em que os seus sentidos e significados são negociados para que novos possam emergir: “eles [os alunos do Ensino Médio] são os últimos na escola, os que menos contam ou importam, por mais paradoxal que essa ideia possa parecer” (C. R. Oliveira, 2017, p. 73).

A baixa concentração de pesquisas que focalizam o trabalho junto a adolescentes do Ensino Médio, público ou privado, parece se constituir como um indicador que corrobora a afirmação de C. R. Oliveira (2017), visto que a maior parte das produções levantadas no primeiro movimento de busca focalizam a prática do psicólogo escolar ou o seu trabalho com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II. Ao que nos parece, o olhar hegemônico da Psicologia para a adolescência ainda carrega um caráter estigmatizante e individualizante, reproduzindo uma visão dos jovens como sujeitos “incompletos”, em formação, e, portanto, que precisam ser “orientados” para que não reproduzam comportamentos de risco, seja pelo

uso abusivo de drogas, questões relacionadas à sexualidade e gênero ou pelo desinteresse acadêmico e indecisão em relação à própria identidade, aos interesses e ao futuro.

Um exemplo de tal naturalização, em que a problematização do contexto na análise poderia servir em benefício da investigação é o trabalho desenvolvido por Trigueiro (2017), onde se aplicou um questionário a 534 alunos do 3º ano do Ensino Médio público, privado e profissionalizante e de cursos pré-vestibulares, na busca por compreender a percepção dos jovens sobre o uso de medicamentos para aprimoramento cognitivo. Em uma segunda etapa da pesquisa, a autora realizou um grupo focal com 13 adolescentes com a finalidade de aprofundar questões de interesse à proposta do estudo. Os resultados trazidos na tese indicam que o uso de medicamento foi visto como algo positivo pelos jovens podendo ser utilizado esporadicamente em momentos de maior pressão para se atingir os objetivos desejados. Porém, tais achados não podem ser desvinculados do contexto de alta competitividade e tensão que esses adolescentes se encontram inseridos. Caberia, portanto, questionarmos os motivos que levam à naturalização do uso de medicamentos e outras drogas, lícitas ou ilícitas, por parte dos participantes da pesquisa.

Hahne (2017), por sua vez, realiza uma pesquisa-participante em que ao passo que descreve a sua experiência de atuação profissional com grupos de adolescentes, do Ensino Médio e Ensino Fundamental II, em cumprimento de medidas socioeducativas e daqueles considerados indisciplinados, também tece considerações sobre as relações com os professores da instituição. A autora compreende a escola como um ambiente privilegiado que permite a configuração de espaços de diálogo e de acolhimento em que os atores escolares podem assumir papéis sociais - aluno e professor - diferentes dos extra muro, colocando em suspensão o seu passado. Assim, conclui a importância de tais espaços para a transformação das significações e, portanto, das relações escolares.

Além das temáticas relacionadas a jovens em conflito com a lei e uso de drogas, outra que parece ter aumentado sua relevância nos últimos anos refere-se à inclusão de alunos com deficiência. Guedes (2014), assim como os artigos de Moura, Leite e Martins (2017) e de Leite e Campos (2018) indicados anteriormente, dedicam-se a realizar um estudo de caso e analisar o processo de escolarização de 2 adolescentes com autismo, um inserido no ensino regular e outro no especial. A autora realizou observações dos participantes e entrevistas com as mães e professores, além de analisar documentos escolares. A conclusão, além de realizar

críticas à sociedade e ao sistema educacional, aponta para posturas de ambas as escolas que infantilizam os alunos com autismo e os mantêm negligenciados dentro das instituições, comprometendo, assim, o seu potencial de desenvolvimento.

Por fim, com o crescimento das matrículas nos ensinos técnicos e profissionalizantes vinculados ao Ensino Médio, conforme indicado no Censo Escolar (INEP, 2018) - de 468.212, em 2014, para 584.564, em 2018 - parece haver também um aumento do interesse de pesquisas no campo da Psicologia Escolar com os adolescentes inseridos nesse contexto, assim como já havíamos identificado o público focalizado no artigo de Massola *et al* (2016). A dissertação de Pereira (2016), intitulada “A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio”, analisa a relação dos jovens com as atividades do ensino técnico. Para isso, a autora utiliza-se de três fontes de dados: análise documental, questionários e grupos com os adolescentes. A conclusão evidencia que para que se efetive um ensino significativo a nível técnico é preciso transformar o sistema de relações presentes dentro da escola visando a construção e a ressignificação dos motivos, promovendo a organização dos coletivos escolares, sejam dos estudantes ou da equipe profissional.

Quando analisamos em conjunto as produções selecionadas nessa revisão de literatura, portanto, percebemos que de maneira geral, os estudos destacam a importância da escola para a sociedade, mas reconhecem que ela precisa mudar para, de fato, promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Os estudos também realizam, em sua maioria, uma crítica social, reconhecendo que a instituição escolar sozinha não dará conta de resolver todos os problemas que aportam nela. Para isso, a defesa da inserção do psicólogo se faz constante nos trabalhos por compreendê-lo como profissional capaz de promover espaços dialógicos que visam a ressignificação do espaço escolar de modo a criar novos modos de compreender, ser e agir nesse contexto.

Porém, sentimos, ainda, que, apesar de termos identificado iniciativas importantes, a Psicologia Escolar hegemônica parece não estar olhando de fato para o adolescente de Ensino Médio inserido na escola pública. Isso, porque, quando o faz, lança ao adolescente um olhar que o fragmenta, não o vendo como sujeito inteiro, integrado em seu contexto, ator e autor de sua história, com potencial de transformar a si próprio e sua realidade. Temas historicamente trabalhados pela Psicologia com esse público, como violência, fracasso escolar, abuso de

drogas, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e orientação profissional e de carreira, parecem prevalecer ainda hoje.

Ao que nos parece, frente à revisão de literatura realizada, a atenção dos profissionais da psicologia, e de outras áreas do conhecimento, somente se direcionam aos adolescentes quando são evidenciadas queixas e conflitos referentes à sua “inadequação” às normas impostas pelo meio social, ou ao que é esperado dele em termos de desenvolvimento e aprendizagem, configurando um olhar ao jovem que, como diria Guimarães Rosa em seu conto “O espelho”, de 1962, sofre de viciação de origem, colocando-o em um lugar de risco potencial, cabendo à sociedade “corrigi-lo”. Porém, quando a Psicologia Escolar estará, de fato, aberta a ouvir e compreender o jovem de periferia? Quando deixaremos de tratar o adolescente como não-sujeito de sua própria vida e que, portanto, precisa de “orientação”, e passaremos a reconhecê-lo como alguém com voz ativa, capaz de transformar a realidade em que vive e que se mostra com um futuro potencialmente ilimitado?

Apesar de conseguirmos encontrar, atualmente, no campo da pesquisa acadêmica, trabalhos que buscam desnaturalizar uma perspectiva patologizante acerca da adolescência, ainda é preciso avançar. A ampliação das publicações de estudos que trazem uma visão mais contextualizada e crítica desse período do desenvolvimento em revistas reconhecidas e catalogadas nas bases de dados, favorecerá, ainda mais, a construção de práticas comprometidas com a transformação da realidade. É preciso que a Psicologia Escolar e Educacional se faça cada vez mais presente na elaboração de políticas públicas e na atuação em diferentes contextos educacionais, formais e não-formais, para contribuir com a construção de contextos socialmente mais justos e democráticos de constituição da coletividade.

Na presente tese pretendemos contribuir para a mudança desta visão e para a constituição de práticas psicológicas críticas voltadas ao adolescente. No capítulo a seguir, discorreremos mais profundamente sobre a posição que assumimos quanto ao tema da adolescência sustentados na Psicologia Histórico-Cultural, apoiados nos conceitos desenvolvidos por Vigotski e seus estudiosos, em que postulamos a defesa desse período do desenvolvimento como um momento único, revolucionário e potencialmente ilimitado na história do sujeito.

4 Adolescência E Desenvolvimento Revolucionário: O Coletivo-Colaborativo Como Condição Necessária na Construção do Devir

Abordar o tema da adolescência de uma perspectiva crítica, implica desnaturalizarmos esse período do desenvolvimento e reconhecermos a sua construção histórica e social. Tal posicionamento, nos permite assumir que a nossa compreensão do que é ser adolescente, a localização que este ocupa no meio social e a própria definição de adolescência são configuradas culturalmente e, portanto, transformadas ao longo do tempo através de nossas ações coletivas e individuais (Aguiar, Bock & Ozella, 2007).

Propor reflexões sobre o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural não é tarefa fácil, sobretudo pelo fato de ter sustentadas suas proposições na base epistemológica do materialismo histórico-dialético sobre a qual Vigotski e seus estudiosos estão filiados. Compreender o desenvolvimento dessa perspectiva, significa apreendê-lo em toda a sua complexidade, considerando suas determinantes histórico-sociais em dinâmica relacional constante com as ações do sujeito, derivando múltiplas possibilidades de objetivação (Souza & Arinelli, 2019). Significa, portanto, assumi-lo como fenômeno social e coletivo em movimento que perdura ao longo de toda a vida do indivíduo e que, ao ser viabilizado pelas possibilidades de mediação presentes no contexto - que inclui o outro - em interação com os recursos que o próprio sujeito lança mão no processo de apropriação cultural, caracteriza-se como potencialmente ilimitado. Essa posição marca o ponto de partida adotado no presente capítulo sobre o olhar que dedicaremos à adolescência.

Pensar o desenvolvimento para Vigotski (1935/2010), portanto, significa colocar o meio como fonte e não como algo externo, que influencia ou determina o seu curso. Tal defesa, se traduz no olhar que o autor e seus estudiosos dedicam ao analisar a interação sujeito-meio, em que ambos formam um par indissociável. É por esse motivo que o desenvolvimento, nessa perspectiva, não pode ser pensado fora do sujeito que se desenvolve, e tampouco sem um contexto social-cultural definido. Isso quer dizer que, na medida em que ambos se modificam, em um processo histórico contínuo, também se transforma a dinâmica da relação que resulta na ampliação de novas possibilidades de desenvolvimento.

Em movimento permanente, compreendemos o sujeito sempre em desenvolvimento, visto que ao mesmo tempo em que se consolida a assunção a novos modos de ser, pensar e agir; reconfigura-se o funcionamento do psiquismo e criam-se novas possibilidades de

mediação na interação com o meio (Souza & Arinelli, 2019). O que está consolidado, por sua vez, não some, mas compõe o processo em um movimento recursivo permanente, em que fornece as condições à continuidade do desenvolvimento.

Desse modo, a adolescência, para Vigotski (1934/2012), deve ser compreendida como um período, um momento do desenvolvimento humano que abrange, concomitantemente, a história singular do sujeito e a dinâmica sociocultural de determinada época com todos os seus conflitos, tensionamentos e saberes coletivos historicamente produzidos presentes na cultura. É nesse sentido que nos cabe afirmar que a adolescência, precisamente por ser um período de transição - conforme denominou Vigotski (1934/2012) - marcado por transformações intensas na dinâmica sujeito-meio, caracteriza-se como um momento do desenvolvimento em que as possibilidades de futuro estão amplamente abertas.

Segundo Vigotski (1934/2012), na adolescência, a partir de uma demanda do meio, funções psicológicas superiores como o pensamento e a imaginação assumem prevalência. Para o autor, é por meio da operação por conceitos, como elemento inédito no curso do desenvolvimento e característico da idade de transição, que causa uma verdadeira revolução na dinâmica de funcionamento do psiquismo, que o sujeito torna-se capaz de interagir com o mundo de forma mais abstrata, transitando entre passado, presente e futuro em realidades não diretamente vivenciadas ou que ainda não se efetivaram. O pensamento por conceitos é uma nova forma de atividade intelectual que resulta na mudança de interesses e de conduta do adolescente.

Cabe dizer, sem exagero algum, que todo o conteúdo do pensamento se renova e reestrutura devido a formação de conceitos. [...] A passagem ao pensamento por conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social. O conhecimento no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas somente em conceitos. [...] À margem do pensamento por conceitos não podem entender as relações existentes por trás dos fenômenos. [...] Graças ao aprofundamento e à ampliação do conteúdo do pensamento, perante o adolescente se abre todo o mundo em seu passado e presente, a natureza, a história e a vida do ser humano (Vygotski, 1934/2012, pp. 63-64, *tradução nossa*)¹³.

¹³ "Cabe decir, sin exageración alguna, que todo el contenido del pensamiento se renueva y reestructura debido a la formación de conceptos. [...] El paso al pensamiento en conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social objetiva, el mundo de la ideología social. El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. [...] Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras los fenómenos. [...] Gracias a la profundización y ampliación del contenido del pensamiento, ante el adolescente se abre todo el mundo en su pasado y presente, la naturaleza, la historia y la vida del ser humano."

Olhar para o humano como potencial e em constante relação com o meio, e não como biologicamente determinado e separado do coletivo, cria à Psicologia o desafio de desenvolver e sustentar práticas interventivas que atuem precisamente na fronteira entre o consolidado e o consolidando, em vias de criar condições não apenas para analisar e compreender o sujeito tal como ele é, mas, também, como ele veio a ser e em que ele pode vir a se tornar. Inserir a temporalidade, nessa análise, é condição fundamental para compreender que o direcionamento do curso do desenvolvimento não se dá de forma irrestrita e “natural”, mas sim como processo e produto de ações coletivas e individuais permanentes em um constante tensionamento de forças que compõem a cultura (Tateo, 2019).

É em consonância com essa posição, que Stetsenko (2017) afirma, inspirada no projeto de Vigotski, que cada ser humano importa, assim como cada ação por ele/ela empreendida. Pois, mesmo quando age sozinho, o sujeito traz consigo o coletivo, os outros que compuseram, e compõem, a sua subjetividade e a sua história. A depender das significações atribuídas ao passado na compreensão do presente, criam-se novos devires, possibilidades de futuro e, portanto, de desenvolvimento individual e coletivo. Segundo a autora, trata-se de nos tornarmos agentes ativos em um mundo compartilhado onde as nossas ações - passadas, presentes e futuras -, a um só tempo, constituem quem somos e o mundo que compartilhamos.

Esse projeto [TAS]¹⁴ é sobre tornar-se um ser humano único, que representa uma instância distinta e insubstituível da humanidade, com capacidade de contribuir e fazer a diferença de maneira única no mundo das práticas sociais comunitárias que são profundamente e permanentemente compartilhadas e coletivas (Stetsenko, 2017, p. 336)¹⁵.

Significa, portanto, reforçar a compreensão de que o futuro está em aberto, porém não completamente indeterminado, pois carrega consigo o passado e as ações - coletivas e individuais - do presente, mediadas pelos elementos culturais disponíveis em determinado tempo e espaço. É, por assim dizer, na interação sujeito-meio, que percebemos a imbricada

¹⁴ Discorreremos mais profundamente sobre o Posicionamento Ativista Transformador (Transformative Activist Stance, em inglês) [TAS], proposto pela autora, no próximo capítulo dessa tese.

¹⁵ “This project is about becoming oneself - a unique human being who represents a distinctive and irreplaceable instantiation of humanness, with a capacity to uniquely contribute to and make a difference in the world of communal social practices that are profoundly shared and collective through and through”.

condição de nossa própria existência pela existência do outro. Lapoujade (1988) esclarece a interdependência da constituição do ser humano com o coletivo quando aponta que, pela via da imaginação, na interação com o outro, define-se - ao mesmo tempo que cria as condições para a sua transgressão - os limites do “eu” e do “não-eu”. Ou seja, a formação da individualidade só é possível pela via do coletivo, um processo ativo e permanente de um eterno vir-a-ser, em que, gradativamente, o sujeito torna-se capaz de responder: “quem sou eu?” e “o que eu quero ser?”.

Trabalhar com os adolescentes do Ensino Médio público noturno, portanto, implicou reconhecê-los - e reconhecer a mim, no papel do outro - enquanto sujeitos e, mais do que isso, agentes, protagonistas de suas próprias histórias que co-constroem comigo e com tantos outros, a sociedade em que vivemos. Nessa perspectiva, diferente do que identificamos nas pesquisas levantadas no capítulo anterior, não cabe ao adulto orientar ou salvar o adolescente de possíveis situações de risco, mas de colocar-se ao seu lado, ouvindo-o e reconhecendo-o, no papel de outro da relação, como sujeito capaz de transformar a si mesmo, ao mesmo tempo que compõe e transforma o meio. Abrir espaços de reflexão e diálogo, serve, como propõe Holzkamp (1985/2016), para que o outro tome o que é próprio dele: a capacidade de compreender e agir sobre as suas próprias condições de vida - passadas, presentes e futuras -, refletindo sobre questões coletivas e individuais e reconhecendo-se enquanto sujeito ativo em um contexto social histórico amplo.

Reside, portanto, na defesa do sujeito enquanto agente que se desenvolve e se constitui nas atividades empreendidas com os outros, na relação com o meio, a possibilidade de superação das próprias condições de vida, atuais e futuras, postas em determinada época a cada grupo ou classe social. A superação, em direção à emancipação humana, visando maior autonomia e pensamento crítico, nesse sentido, só é possível pela via do coletivo.

Delari (2009) expõe, ao discorrer sobre os critérios axiológicos para a sustentação de um humanismo crítico no projeto de Vigotski e, por conseguinte, na Teoria Histórico-Cultural, que dessa perspectiva

as potencialidades humanas só se realizam e se ampliam no âmbito da *ação coletiva* e em aliança com a alteridade, com os outros sociais, não sendo seu foco ético uma realização humana apartada daquela de nossos semelhantes, *o outro não é impeditivo de nossa liberdade e realização pessoal, mas uma das suas principais condições de possibilidade* (p. 4, grifo nosso).

O que ocorre, portanto, é uma mudança de paradigma sobre a compreensão do desenvolvimento no campo da Psicologia. Sustentado no materialismo histórico-dialético, rompe-se com a lógica relacional dualista, em que sujeito e meio são instâncias separadas que interagem e influenciam-se mutuamente, para se avançar a uma visão transformativa de mundo (Stetsenko, 2017). Visto dessa perspectiva, sujeito-meio formam uma unidade, um par dialético onde um não é possível sem o outro. Por isso, as ações empreendidas pelo sujeito - de forma coletiva ou individual -, ao mesmo tempo em que promovem transformações no meio, também transformam a si próprio. É na nossa ação no mundo que o integramos ao mesmo tempo que o transformamos, construindo, a um só tempo, o mundo e nós mesmos.

É precisamente pelo reconhecimento da capacidade ontológica do humano de superar as condições postas no presente, em um posicionamento que não se encontra submetido ao meio, mas que o transforma coletivamente em movimento permanente, que Vigotski (1931/1995; 1934/2012) postulou o desenvolvimento como revolução. A defesa está, em compreender que desenvolver-se não se limita a um mero acúmulo das mudanças biológicas maturacionais ao longo da vida, de forma quantitativa e gradual; mas, ao invés disso, reconhece que, desde o princípio, a ação intencional do sujeito na interação com o meio encontra-se em seu cerne, provocando sucessivos períodos de crise que transformam por completo o funcionamento do sistema psíquico em um movimento dialético permanente.

O direcionamento resultante, por sua vez, desse movimento de superação das condições instaladas no momento presente depende não apenas da participação, mas da ação conjunta, coletiva e colaborativa de todos os integrantes da sociedade (Stetsenko, 2017). Isso significa afirmar que o desenvolvimento que se mantém como revolucionário direciona-se ao futuro, na construção de novos devires (Souza & Arinelli, 2019), e não pode ser apartado da ação coletiva-colaborativa, visto esta ser condição necessária à sua realização.

5 Arte e Imaginação na Promoção do Posicionamento Ativista Transformador

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos na construção da colmeia. Mas, o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é o fato do arquiteto elevar sua estrutura na imaginação antes de construí-la na realidade¹⁶ (Marx, 1909, p. 198, *tradução nossa*).

A célebre citação de Marx, publicada originalmente na sua obra “O Capital”, anuncia a capacidade revolucionária da imaginação humana em descolar o sujeito da realidade empírica e fazê-lo transitar em diferentes tempos e espaços. Tudo o que conhecemos sobre a história da cultura humana - incluindo a sua própria produção -, só foram possíveis pela via da imaginação, o que localiza essa função psicológica no centro do desenvolvimento e da existência humana.

Contudo, a compreensão aqui adotada sustenta-se em uma perspectiva materialista histórico-dialética, o que significa assumir a constituição da imaginação não como algo idealista e descolado da realidade empírica, mas que ocorre a partir da relação sujeito-meio em um processo contínuo que considera as determinações ontológicas da espécie em constante tensionamento com os elementos culturais historicamente produzidos (Souza & Arinelli, 2019). A imaginação é, portanto, função psicológica sustentada na capacidade biológica da espécie humana, mas que se consolida no e pelo cultural, pois se realiza através da relação sujeito-meio, em que, a um só tempo, ambos transformam-se e, ao transformarem-se criam a realidade e a si próprios (Stetsenko, 2018).

Segundo Tateo (2017), acessamos o mundo do qual fazemos parte a partir das nossas ações e dos sentidos atribuídos à interação com o meio. Porém, essa relação não é neutra ou unilateral, mas composta pelos elementos presentes no objeto, nas condições do encontro - luz, sombra, temperatura, etc - e das significações já apropriadas ao longo da nossa história. Ao agirmos sobre algo, este elemento se torna objeto de nossa ação e, nessa condição, age de volta, resistindo (Tateo, 2017). É precisamente nesse tensionamento, entre a ação do agente e a reação de resistência do objeto, que o processo de criação de sentidos e significados ocorre.

O nosso olhar sobre o mundo, portanto, o modo como o pensamos, conhecemos e agimos nele, se constitui nessa *inter-ação* que contém em seu cerne os processos

¹⁶ "A spider conducts operations that resemble those of a weaver, and a bee puts to shame many an architect in the construction of her cells. But what distinguishes the worst architect from the best of bees is this, that the architect raises his structure in imagination before he erects it in reality".

imaginativos. Assim ocorre o movimento de significação - construção de sentidos e significados - que medeia as relações futuras que iremos empreender. Tateo (2017) nos recorda, por isso, que o que existe é um constante “ver-como”, que exige a ação do sujeito sobre o objeto, ao mesmo tempo em que o objeto age sobre o sujeito.

A direcionalidade, a intencionalidade e a resistência, por assim dizer, são partes fundamentais de qualquer processo desenvolvimental, o que o caracteriza não como um movimento caótico e completamente imprevisível, tampouco como um destino consolidado e estático, mas, ao invés disso, uma dinâmica complexa, pautada pela relação de inúmeros elementos que participam ativamente da construção de seu curso. Os processos imaginativos, por sua vez, possibilitam aos sujeitos lidarem com incertezas e mudanças, além da imaginação ser a faculdade fundamental para a superação e solução dos desafios empreendidos no cotidiano (Tateo, 2017).

Em consonância a essa interpretação, Vigotski (1930/2009) postula não apenas a compreensão de que todos os seres humanos são ontologicamente criativos - no sentido mais estrito da palavra, de criar o novo -, mas que a imaginação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. O autor sugere quatro princípios de relação entre imaginação e realidade, sendo eles: (1) reprodução, (2) combinação, (3) enlace emocional e (4) objetivação.

No primeiro, a relação sustenta-se sobretudo na atividade conjunta com a memória, caracterizada pelo movimento de reproduzir elementos presentes na experiência do sujeito já conhecidos por ele. Para a combinação, Vigotski (1930/2009) sugere que pela via da imaginação ocorre o rearranjo de elementos da experiência empírica e imaginada, em que o sujeito torna-se capaz de lançar-se a realidades ainda não diretamente vividas. Sobre o enlace emocional¹⁷, a defesa do autor refere-se à dinâmica dialética em que a depender do estado emocional do sujeito, os caminhos seguidos pela sua imaginação se alteram, ao mesmo tempo em que ao desenvolverem-se os processos imaginativos, modificam-se, também, as emoções. Por último, a objetivação, segundo Vigotski (1930/2009), diz respeito ao movimento de criar algo novo, inexistente na realidade empírica anteriormente, que, por sua vez, transforma a realidade presente e as futuras ações dos sujeitos.

¹⁷ Para maior profundidade desse tema, buscar Jesus, J. S. (2020). As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do Ensino Fundamental II (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

A imaginação, por assim dizer, é o que nos possibilita construir realidades antes mesmo delas existirem e, por isso, é condição para a ressignificação do passado e a transformação do presente. Corroboramos com Tateo (2020), quando o autor afirma que imaginar é uma ação com propósito, por isso, intencional e realizada em direção a um objetivo futuro. O ato de imaginar move a fronteira da experiência, expandindo-a, gerando novas condições que levam a emergência de novos objetivos (Tateo, 2020). É através da imaginação, enquanto função psicológica superior, que somos capazes de criar o novo, torná-lo conhecido e incorporá-lo para ampliar a experiência em direção a algo inédito, em um processo sempre em movimento e permanente mudança. Ao transformarmos o presente em direção ao futuro, tornamos realidade algo que ainda não existia, fazemos do futuro presente e, assim, ao mesmo tempo que nos aproximamos do que fora almejado, transformamos as condições para imaginarmos o futuro, alterando-o. Assim, Tateo (2020) afirma que “O papel da atividade imaginativa no desenvolvimento humano é, portanto, não apenas explorar o desconhecido, mas, também, produzir o desconhecido como força motriz a ser explorada” (p. 51, *tradução nossa*)¹⁸.

É nesse sentido que defendemos a imaginação como uma função psicológica revolucionária que se constitui como condição ontológica para o desenvolvimento do ser humano (Souza & Arinelli, 2019). Tal qualificação se sustenta precisamente na potencialidade inerente de sua configuração originária: a transgressionalidade (Vigotski, 1930/2009). A natureza da imaginação, portanto, é transgredir o que está dado, não aceitar a realidade como se apresenta e criar condições para um futuro possível.

Em um processo contínuo de um eterno vir a ser, constituído pelas nossas ações - coletivas e individuais - em um mundo compartilhado e em constante transformação pelas interações, tensionamentos, conflitos e disputas, nós nos tornamos nós mesmos através do nosso posicionamento ativo, constituído e constituinte, da realidade que criamos (Stetsenko, 2018). Não se trata, portanto, de um mundo dado e estático de um lado e do sujeito passivo que se adapta a ele, de outro; mas sim, de uma relação co-construída que existe a um só tempo de forma bidirecional e mútua. É na ação de ser, conhecer e agir que somos transformados e transformamos o mundo (Stetsenko, 2017).

¹⁸ "The role of imaginative work in human development is thus not only to explore the unknown, but also to produce the unknown as a driving force to be explored".

Na dinâmica de conhecer-transformar, nos desenvolvemos. Contudo, assim como a imaginação, defendemos a compreensão do desenvolvimento não de uma forma linear e natural, mas como um processo de luta, esforço e, sobretudo, revolucionário (Souza & Arinelli, 2019), pois, ao avançar qualitativamente, transforma e reconfigura as bases de funcionamento de todo o sistema psicológico, ressignificando o modo como o sujeito compreende a si mesmo e a realidade. Desenvolver-se, portanto, a partir dessa leitura, é um processo que demanda ação do sujeito e que o permite a criação de um novo universo de possibilidades de formas de ser, saber e agir no mundo. Não há desenvolvimento sem imaginação, nem imaginação sem desenvolvimento.

É importante incluir explicitamente a criatividade entre os constituintes mais básicos e formativos do desenvolvimento humano, reconhecendo que o desenvolvimento é agente e inovador por completo, em vez de encará-lo como uma propriedade exclusiva de apenas indivíduos com superdotação. Essa importância tem a ver com a necessidade de dar passos adiante no desenvolvimento de atitudes, discursos e práticas não-elitistas, anti-racistas e fortalecedoras, inclusive no fomento da criatividade por meio de um currículo acadêmico para todos (Stetsenko, 2018, p. 5, *tradução nossa*)¹⁹.

O que a autora destaca no trecho acima, diz respeito a dois elementos centrais na compreensão da imaginação como função transgressora do *status quo* e, portanto, como constituinte de um Posicionamento Ativista Transformador: (1) o ser humano é ontologicamente criativo e (2) o desenvolvimento, sendo fruto da agência do sujeito, é potencialmente ilimitado a todos os seres humanos. A afirmação de Stetsenko (2018), inspirada no projeto de Vigotski, reforça a revolução paradigmática proposta pelo autor russo ao transformar o modo como compreendemos o desenvolvimento humano e o papel da imaginação e da criatividade na transformação da realidade. Assim, ao posicionar todo ser humano em par de igualdade, com um potencial infinito de desenvolvimento, o que se destaca é a relação sujeito-meio e a historicidade das mediações ocorridas nessa interação. Isso, porque, o elemento que justificaria os motivos pelos quais alguns desenvolvem tanto mais o pensamento crítico e a criatividade, enquanto outros não, seria, precisamente, a desigualdade de acesso e apropriação dos bens culturais.

¹⁹ "It is important to explicitly include creativity among the most basic, formative constituents of human development, in acknowledging that development is agentive and innovative through and through, instead of seeing it as an exclusive property of only uniquely gifted individuals. This importance has to do with the need to make steps forward in developing non-elitist, anti-racist, and empowering attitudes, discourses and practices including in nurturing creativity through an academic curriculum for *all*".

Contudo, se por um lado o cerne da imaginação é sobre dissidência, resistência, desafio, discordância e, finalmente, sobre a ação de transgredir o que é dado no *status quo* e suas estruturas, fenômenos e elementos, sentido à liberdade (Stetsenko, 2018); por outro, é, também, pela via da imaginação, da ideia que fazemos das coisas, que nos aprisionamos (Sawaia & Silva, 2019), diminuimos nossa potência de agir. A compreensão da ideologia, como falsa consciência que conduz à alienação e produz sofrimento, assim como impede a emancipação das maiorias populares oprimidas pelas classes dominantes, conforme presente nas obras de Martín-Baró (1990), ocorre pela via da imaginação que, uma vez cristalizada, mascara a realidade, descola o sujeito de sua historicidade e mantém o *status quo*.

Por isso, a conscientização das condições históricas-sociais rumo à emancipação e à liberdade humana precisam constituir-se como compromisso ético-político do fazer psicológico (Martín-Baró, 1996). Nesse sentido, a liberdade não é uma realização inerente à natureza humana, tampouco pode se efetivar fora da interação social, ao invés disso, ela só é possível no e pelo coletivo através da apropriação cultural e da desnaturalização de processos históricos.

Desenvolvimento remete ao futuro construído na luta pela libertação das forças opressivas (biológicas e sociais), como resultado da busca de não permanecer como algo tornado, mas que está no movimento absoluto do vir a ser. Ou seja, o desenvolvimento é atividade revolucionária (não adaptadora), fruto da capacidade humana de alterar a totalidade histórica, mesmo sendo por ela configurado (Sawaia & Silva, 2015, p. 356).

Os rumos do desenvolvimento, individual e coletivo, estão imbricados à imaginação e ao que projetamos ao futuro. Porém, conforme apontado por Vigotski (1930/2009), o próprio ato de imaginar não apenas reproduz a experiência passada do sujeito, mas combina elementos para a construção do inédito. Esse processo passa pelo enlace com as emoções que se originam nas significações atribuídas às afecções geradas pela dinâmica com o meio, que propõe uma perspectiva monista do desenvolvimento humano e configura a conscientização não apenas como um processo intelectual do pensamento, mas, também, que reconhece a centralidade da imaginação e da emoção para a sua efetivação (Sawaia & Silva, 2015).

Compreendemos que é precisamente nessa defesa que a arte se torna elemento indispensável. Segundo Duarte Jr. (1986), a arte nos coloca a pensar em um plano que não o pragmático característico do cotidiano, mas do humano-genérico e, por isso, abre horizontes,

agiliza a imaginação e favorece a construção de uma visão mais ampliada do mundo atual e dos caminhos futuros. Por isso, defendemos a arte, em suas diversas formas de expressão, como instrumento do psicólogo, uma vez que, ao utilizá-la, não estamos apenas investindo em uma estratégia para promoção de espaços dialógicos, mas, também, ampliando a matéria-prima da imaginação pela apreensão de novos elementos antes desconhecidos, mobilizando os afetos e expandindo as possibilidades de se pensar e projetar o futuro.

Através da promoção de situações sociais que, ao utilizarem-se da arte como materialidade mediadora, provocam, como propôs Vigotski (1925/1999), um chamamento à ação, o sujeito assume uma postura ativa ao entrar em contato com a obra, apreciando-a e sendo afetado por ela. Assim, é enquanto unidade dialética que reúne as particularidades do sujeito e da situação social configurada, em que a apreciação da arte provoca a experiência da contradição através dos seus elementos constitutivos - forma e conteúdo -, mobilizando as emoções e pensamentos, que compreendemos a vivência estética (Vigotski, 1925/1999).

É pela capacidade ontológica de simbolização do ser humano que a arte se configura como “a técnica social dos sentimentos” (Vigotski, 1925/1999, p. 3) e concentra em seu cerne a emoção. Ou seja, o artista, ao objetivar algo que só existia na estrutura da sua imaginação, traz elementos do humano-genérico, que diz respeito à nossa experiência comum, representando, através dos materiais artísticos, elementos que não estão nas suas propriedades.

À medida que as formas esculturais se delineiam na pedra, tornam-se o signo desses sentimentos plasmados nela com tanta força artística que quem olha a escultura do Moisés sente-se envolvido por eles como o fora o próprio artista (Sirgado, 2000, p. 58).

A potência da obra de arte reside no momento em que ela deixa de ser uma simples composição de tinta e tela nas pinturas, pedra de mármore nas esculturas ou movimentos aleatórios do corpo em uma performance, para se tornar um signo que, pela mediação semiótica, age nas nossas emoções, percepções e pensamentos. Ao olharmos a obra *Pietà*, de Michelangelo, a técnica aplicada pelo artista ao mármore torna-o um signo artificial - cultural - que, ao mesmo tempo em que ainda constitui-se do mesmo material, representa a nós, seres humanos, algo a mais, nos afetando pela sua contradição de forma e conteúdo enquanto enxergamos nela sentimentos que estão em nós. O espectador completa a obra na medida em

que a transcende, que vivencia emoções, pensamentos e afecções em seu corpo que não estão contidas na obra, mas sim, em si próprio.

O elemento central de análise da Psicologia da Arte é, portanto, a relação estabelecida entre sujeito e materialidade artística e os efeitos dessa dinâmica na constituição do psiquismo (Vigotski, 1925/1999). O elo entre imaginação-emoção possibilita que a obra se configure como instrumento psicológico e amplie as vivências do sujeito ao entrar em contato com as narrativas presentes nas produções artísticas uma vez que transcende a vida vivida e possibilita viver as emoções a crédito, através dos dramas vivenciados pelos personagens (Souza, Dugnani & Reis, 2018). É pela experiência da contradição, do estranhamento da realidade e da dificuldade de atribuição de sentidos e significados promovidos pelas obras, que se abre espaço para a criação de novas significações que irão transformar a maneira como percebemos, agimos, e (re)conhecemos o mundo (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

A arte, portanto, ao nos permitir acessar o meio a partir da perspectiva do humano genérico, favorece a percepção do coletivo, do reconhecimento de quem somos, enredado com o contexto social, histórico e político que constituímos e pelo qual somos constituídos. Holzkamp (1985/2016) defende que reconhecer a nossa participação na sociedade e na produção das condições sob as quais vivemos implica compreender a mediação entre as atividades sociais e individuais da vida. Na busca por estabelecer tal vinculação, o autor utiliza-se da categoria ‘capacidade de ação’, que se refere à “capacidade que tenho de dispor, em associação com outros indivíduos, de minhas condições de vida individualmente relevantes” (Holzkamp, 1985/2016, p. 69). Ou seja, a capacidade de ação, nesse sentido, não diz respeito ao livre arbítrio de se fazer o que quiser, mas de se reconhecer como parte integrante da sociedade, onde a conquista de maior autonomia e liberdade vincula-se ao coletivo e implica a luta pela emancipação de todos.

Stetsenko (2020) corrobora com tal perspectiva quando defende que precisamos nos compreender enquanto agentes de práticas sociais e da história humana, comprometidos com um projeto de futuro que desafia o *status quo* e propõe alternativas de realização do mundo e do desenvolvimento humano. É nesse sentido que compreendemos a construção de um Posicionamento Ativista Transformador comprometido com a promoção de uma realidade socialmente mais justa e igualitária através da nossa ação única e insubstituível, coletiva e

individual, no mundo que está em constante interação. Tal posicionamento, portanto, está intimamente imbricado a um compromisso ético-político.

A ampliação da percepção da realidade, incluindo as suas contradições, tensionamentos, conflitos e potencialidades, em suma, a construção do pensamento crítico e da desnaturalização das desigualdades, violências e injustiças sociais em dinâmica com o passado, presente e futuro está intimamente associada ao aumento da capacidade de ação do sujeito e da formação do coletivo. Nos compreendermos no e com o mundo implica lançarmos mão de processos imaginativos que nos possibilitam ascender a níveis mais complexos e abstratos de apreensão da realidade. A arte, nesse sentido, apresenta-se como importante ferramenta de agilização da imaginação e ressignificação da realidade que possibilita a construção de um Posicionamento Ativista Transformador.

É a partir de tal posicionamento que se desenvolveu a presente pesquisa, compreendendo que é pelo reconhecimento do outro e da construção do coletivo que seremos capazes de reconfigurar a forma como a educação pública apresenta-se atualmente no contexto brasileiro. Abrir espaços plurais de diálogo, reflexão e expressão é parte fundamental de um modelo de pesquisa sustentado em uma perspectiva crítica e com o compromisso ético-político de transformação das realidades injustas e desiguais contemporâneas. A seguir, no capítulo do Método, nos dedicamos a apresentar os fundamentos teórico-metodológicos assumidos na presente pesquisa-intervenção, assim como o contexto e cenário de investigação, os participantes e os caminhos adotados na construção, organização e análise dos dados.

6 Método

Transformar a realidade opressora
é tarefa histórica, é tarefa dos homens.
(Freire, 1968/2011)

As questões relativas ao método são de fundamental importância a qualquer produção científica, sendo, precisamente, esta categoria que possibilita diferenciar esse campo do conhecimento de outros meios de expressão da subjetividade humana que buscam tornar o mundo cognoscível, como o senso comum, as artes, as religiões e a filosofia (Severino, 2007). Contudo, ao adotarmos os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e de seus estudiosos, filiados ao materialismo histórico-dialético, direcionamos ainda mais destaque a essa categoria. Isso, porque, dessa perspectiva, além de teoria e método comporem uma unidade indissociável, de modo que um cria sustentação ao outro, é o método, enquanto modo de acessar o mundo e a gênese dos fenômenos - para além da aparência -, que sustenta a existência de toda a Ciência (Delari, 2009).

A categoria do método, para Vigotski (1927/1996), é, a um só tempo, caminho e instrumento de pesquisa, determinado amplamente pelo objetivo a que conduz. Ou seja, muito além do que um conjunto de procedimentos realizados sucessivamente, o método revela um modo de ver o mundo que não está dado *a priori*, mas que se constrói na medida em que nos aproximamos e nos afastamos do fenômeno investigado e o colocamos em movimento, fazendo emergir as suas contradições.

Delari (2009) destaca que o psicólogo-pesquisador que se posicione na perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético, deve estar disposto a se aproximar do fenômeno para conhecê-lo, compreendendo que ao fazê-lo transforma a si e o objeto de sua investigação.

[...] é necessário compromisso, com o ato de conhecer e com aquele que deseja conhecer, na relação com o qual passaremos também a nos conhecer melhor, posto que estamos falando de um conjunto social do qual fazemos parte, desde que nascemos. Não são as pessoas com quem trabalhamos objeto de piedade ou caridade, mas sujeitos co-autores do mesmo processo histórico em que estamos inseridos e que (re)produzimos diariamente (Delari, 2009, p. 9)

O método, portanto, existe no próprio ato de pesquisar e constitui ação política e compromisso ético. É nesse sentido que o grupo PROSPED desenvolve, há mais de 10 anos,

pesquisas em diferentes contextos educativos - formais e não-formais - sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nos conceitos desenvolvidos por Vigotski em seu livro “Psicologia da Arte” (1925/1999). A pesquisa-intervenção, por sua vez, tem se revelado potente modo de investigação que visa, simultaneamente, produzir conhecimento e oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas, rompendo com o papel de observador do pesquisador (Souza, 2021; Souza, Dugnani & Reis, 2018).

A seguir, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva adotada no presente trabalho, bem como os pressupostos da Psicologia da Arte como instrumento de pesquisa e intervenção do psicólogo escolar. Posteriormente, serão abordados contexto e cenário de pesquisa, participantes, procedimentos e, finalmente, a organização e apresentação dos dados que compuseram a Análise.

6.1 Fundamentos teórico-metodológicos

Vigotski, ao trazer o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico para a Psicologia, proporcionou a essa área do conhecimento uma mudança de paradigma (Stetsenko, 2017). Inspirado na importante obra sociológica de Marx e Engels, Vigotski (1927/1996) defende que a Ciência psicológica deveria dispor do seu próprio “O Capital”, ou seja, realizar uma investigação profunda do homem concreto²⁰, e, portanto, histórico, direcionando-se à gênese do psiquismo e dos demais elementos que nos constituem enquanto humanos. Para tanto, a fim de compreender o que Vigotski, de fato, estava propondo na primeira metade do século XX, é preciso irmos brevemente aos fundamentos da dialética, para então dispormos das acepções da Psicologia Histórico-Cultural que oferecem sustentação à prática de pesquisa aqui proposta.

Politzer (1979) relata quatro leis fundamentais que sustentam o método dialético de interpretação e análise dos fenômenos: (1) a mudança dialética, (2) a ação recíproca, (3) a contradição e a (4) transformação da quantidade em qualidade ou do progresso por saltos. A

²⁰ Para o marxismo, é necessário ascender ao concreto, visto que constitui-se como uma abstração do empírico, possível via as significações atribuídas pelos sujeitos: “não há como chegar ao concreto sem passar pela abstração, porque o concreto não é mais só o ‘empírico’, ou seja, a experiência pela experiência. Para entendermos determinações concretas da realidade é preciso olhar para além do que se apresenta diretamente aos sentidos (Delari, 2009, p. 10).

primeira e a segunda, referem-se à compreensão de que tudo está em constante mudança em um processo histórico inter-relacionado. Por isso, estudar algo do ponto de vista da dialética significa estudá-lo *em movimento*, *em processo de mudança*, e em conjunto com outros fenômenos e elementos que compõem o contexto e a história. A historicidade, por sua vez, não se refere apenas ao recorte de um período de tempo, mas a investigar a origem, ir à gênese dos fenômenos, compreendendo que existe sempre um antes e um depois, um passado e um futuro, desde o momento do seu surgimento.

A terceira lei, da contradição, por sua vez, segundo Politzer (1979) é uma das mais importantes da dialética. Isso, porque, é ela que cria as condições necessárias ao movimento e à mudança na medida em que reconhece um tensionamento existente em cada afirmação que contém, em si, a própria negação. Tudo o que existe, contém, a sua não-existência, ao mesmo tempo em que só existe porque algo anterior deixou de existir. O desenvolvimento dialético, portanto, pode ser resumido no seguinte movimento: afirmação (tese), negação (antítese) e negação da negação (síntese); indicando que cada encadeamento, ao mesmo tempo em que cria condições para a existência do seguinte, é destruído por ele.

Praticamente, portanto, a dialética obriga-nos a considerar sempre, não apenas um lado das coisas, mas ambos: não considerar nunca a verdade sem o erro, a ciência sem a ignorância. [...] Há mudança, movimento, onde haja contradição. Esta é a negação da afirmação, e quando o terceiro termo, a negação da negação, se alcança, aparece a solução, porque nesse momento, a razão da contradição é eliminada, ultrapassada. (Politzer, 1979, pp. 245-247).

Por fim, ao descrever a quarta, e última, lei da dialética, Politzer (1979) se debruça à análise do desenvolvimento histórico para afirmar: “Se examinarmos as mudanças históricas, veremos que não se produzem indefinidamente, que não são contínuas. Chega um momento em que, em vez de pequenas mudanças, a mudança se faz por um salto brusco” (p. 253). O autor aponta, portanto, para a não-linearidade dos processos de desenvolvimento que se transformam qualitativamente após um acúmulo de mudanças quantitativas, menores ou maiores, de forma recorrente.

Vigotski e estudiosos, ao sustentarem-se no materialismo histórico-dialético, partem de seus fundamentos para transformar o modo como a Psicologia, até então, compreendia os fenômenos psicológicos e do desenvolvimento humano.

A experimentação psicológica contemporânea não constitui exceção; seus métodos sempre refletiram a maneira pela qual os problemas psicológicos fundamentais eram

vistos e revolvidos. Portanto, nossa crítica das visões correntes da natureza essencial e o desenvolvimento dos processos psicológicos devem, inevitavelmente, resultar num reexame dos métodos de pesquisa (Vigotski, 1984/2011, p. 59).

Assim, são três os princípios metodológicos propostos por Vigotski (1984/2011) que sustentam investigações localizadas na Psicologia Histórico-Cultural: (1) priorizar a análise dos processos, não somente dos produtos; (2) focalizar a explicação dos fenômenos, em oposição à simples descrição dos mesmos; e, (3) analisar a gênese e o desenvolvimento histórico dos comportamentos investigados. Isso quer dizer, em suma, que o foco de um modelo de pesquisa sustentado nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, está na relação, nos tensionamentos e contradições do processo, sendo necessário assumir a importância de se dar concretude à questão que se busca investigar.

Vigotski (1935/2010) afirma que para elucidarmos o papel do meio no desenvolvimento da criança é preciso dispor da relação criança-meio; do mesmo modo, para elucidarmos o papel e as potencialidades da Psicologia na transformação do posicionamento de jovens em seus modos de ser, pensar e agir no/com o contexto escolar, é necessário dispormos da relação psicólogo-adolescente na escola. Para compor essa interação no cenário proposto, o presente estudo adota o uso da arte em uma proposta de pesquisa-intervenção, que visa, sobretudo, aproximar o psicólogo-pesquisador do contexto de investigação ao mesmo tempo que transforma - a si e ao meio - quando faz emergir as contradições da relação colocando o fenômeno em movimento.

A pesquisa-intervenção, por sua vez, tem sido o modelo de investigação adotado pelo grupo PROSPED por possibilitar ao pesquisador a construção de uma *práxis* que, a um só tempo, investe na produção do conhecimento, na construção de práticas psicológicas e na transformação do contexto investigado (Souza, Dugnani & Reis, 2018). É na contradição inerente ao ato de pesquisar que compreendemos que ao adentrarmos no campo de investigação-intervenção, já o transformamos, criando novas condições de interpretação e relação. Não há, portanto, conforme afirma Stetsenko (2017), a possibilidade de uma ação ou conhecimento neutros, pois, enquanto fenômenos historicamente produzidos, possuem uma finalidade implícita em sua gênese que serve a determinados interesses de grupos e/ou instituições. Faz parte, portanto, do processo de desenvolvimento de um modelo de pesquisa

crítico e em compromisso com a transformação social, nos questionamos a que/quem ele serve e quais as consequências de seus direcionamentos futuros.

Em consonância com os fundamentos e pressupostos já apontados, a pesquisa-intervenção se constrói em constante movimento dialético de aproximações e afastamentos entre pesquisador e campo, em que a cada momento um elemento da unidade assume prevalência sobre o outro em uma relação permanente de interdependência:

[a pesquisa-intervenção] É unidade, uma vez que as ações de pesquisar e intervir são concomitantemente contraditórias e complementares, constituindo um processo em que ora a intervenção assume prevalência, quando a pesquisa sustenta as ações interventivas, e ora a pesquisa se constitui direcionadora das ações e a intervenção configura-se como condição ao seu desenvolvimento (Souza, Dugnani & Reis, 2018, p. 381).

O uso da arte, nesse processo, assume importância na medida em que se configura como um instrumento capaz de criar espaços dialógicos entre diferentes atores do contexto escolar, envolvendo os sujeitos pela via do sensível e promovendo reflexões que ultrapassam os muros da escola. Para Vigotski (1925/1999), a potencialidade da arte sustenta-se na compreensão de que, ao configurar-se como síntese do humano, afeta o sujeito, mobiliza as suas emoções e promove vivências capazes de transformar o modo de se perceber e agir no mundo.

Na relação com a arte, criam-se novas significações ao vivido e ao vivendo, pois se coloca em suspenso o pragmatismo da vida cotidiana e, pela via do coletivo, se ascende a um plano mais abstrato, comum, o do humano genérico (Duarte, 1986). A arte, nesse sentido, se configura como materialidade mediadora, ou seja, ao mesmo tempo que trata dos símbolos da cultura, atinge a subjetividade dos sujeitos pelo sensível, favorecendo a sua expressão (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

A finalidade do uso de produções artísticas na pesquisa-intervenção, sustentada pela Psicologia da Arte, portanto, difere da orientação pedagógica a qual se dedica o campo da educação e das artes enquanto áreas do saber, pois centra-se no efeito que a arte produz no outro e, por conseguinte, na sua potencialidade de transformação dos contextos educativos para a promoção do desenvolvimento (Souza, 2016). A arte, por assim dizer, é compreendida como "núcleo organizador das relações que se constroem e se mantêm nos espaços educativos" (Souza, Dugnani & Reis, 2018, p. 376), favorecendo processos de produção de

novos sentidos e significados dos sujeitos sobre seu próprio papel - e do outro - nas interações que empreendem na vida cotidiana e, portanto, sobre suas condições de vida atuais e futuras.

6.2 Contexto e cenário de pesquisa

Ao acessarmos notícias e reportagens, diariamente nos deparamos com informações sobre a precarização da educação pública brasileira e a crise que a abarca. Muitos especialistas concordam que a educação é uma área estratégica para o desenvolvimento do país e a melhoria da qualidade de vida da população, porém, de qual educação estamos falando? Quais os dados da educação básica no Brasil e qual é a dimensão do desafio que se impõe a essa área?

Entre 2016 e 2018, período em que as intervenções com os adolescentes foram realizadas, as características de desigualdade social e escolarização no Brasil pouco mudaram. Em 2018, 87% dos estudantes do Ensino Médio no Brasil estavam matriculados na rede pública de ensino (IBGE, 2019d). No mesmo ano, segundo o Censo Escolar (INEP, 2018), 7,7 milhões de novas matrículas somente nesse período final da escolarização foram realizadas, sendo 84,7% direcionado à rede pública.

A dimensão estatística desenha o quadro de profunda desigualdade no país e reflete a complexidade e a importância de se ofertar uma educação pública de qualidade aos jovens brasileiros. Porém, apesar do Ensino Médio ser um período da escolarização decisivo na formação dos sujeitos, sobretudo no desenvolvimento do pensamento crítico e na qualificação para ingresso no Ensino Superior e mercado de trabalho, ele é, ainda, o que concentra os piores índices de desempenho e estrutura quando comparado aos demais ciclos da educação.

Em 2018, das quase 182 mil escolas que ofertavam a educação básica no país, apenas 28 mil dispunham do Ensino Médio (INEP, 2018). No mesmo ano, segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2019e), a taxa de analfabetismo entre indivíduos com 15 anos ou mais de idade estava em 6,8% e a taxa escolarização²¹ dos jovens de 15 a 17 anos em 88,2%. A distorção idade-série, elemento importante de avaliação para medidas de ação afirmativa contra a evasão e o abandono escolar, chegou a 28,2%, com as maiores taxas de distorção na rede pública, entre alunos do sexo masculino do 1º ano do Ensino Médio (INEP, 2018). De

²¹ A taxa de escolarização retrata “a proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária” (PNAD, 2019, p. 4)

modo que, entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 64,5% dos homens e 74,4% das mulheres frequentavam o Ensino Médio, ciclo de escolarização correspondente à faixa etária (IBGE, 2019d).

Frente a esse contexto amplo, composto por inúmeros desafios, o presente estudo assumiu como cenário de investigação uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada em um município no interior do estado de São Paulo, com uma população estimada de 1.204.073 habitantes (<https://cidades.ibge.gov.br>, recuperado em 12 de maio, 2020). A região onde se localiza a cidade, apesar de ter se configurado como um polo industrial e tecnológico relevante a partir de 1930, resultante dos altos investimentos da atividade agropecuária, empresarial e do setor de serviços, é, ainda, marcada por altos índices de desigualdade social.

De acordo com os dados no site do IBGE Cidades, em 2017, enquanto a renda média mensal *per capita* no município era de R\$3.500,00, cerca de um terço dos domicílios ainda registrava renda de até meio salário mínimo por pessoa, aproximadamente R\$468,00. No mesmo ano, a cidade registrou o 3º maior PIB do estado e o 11º do país, mesmo tendo apenas 39,1% da população formalmente ocupada (<https://cidades.ibge.gov.br>, recuperado em 12 de maio de 2020).

A desigualdade social também está demarcada territorialmente pelo município. Criado em 2001, o Índice de Condição de Vida [ICV] atribui uma nota geral de 1 a 5 para os cinco microterritórios que compõem a cidade, considerando aspectos relacionados à sub-habitação, instrução e rendimento do chefe de família. Em 2006, as regiões Norte e Leste, apresentaram os melhores índices, com notas 4 e 5; enquanto os distritos Sul, Noroeste e Sudoeste concentravam as notas 1 e 2, indicando piores condições de habitação e níveis de escolaridade e renda mais baixos.

A escola em que foi realizada a presente pesquisa localiza-se na Região Noroeste do município, considerada pelo índice como uma das áreas de maior vulnerabilidade social, caracterizada pelo adensamento populacional e ausência de planejamento urbano. Segundo o Censo Demográfico IBGE (2010), aproximadamente 11,5% da população total do município residia na região e 80% dos responsáveis por domicílio recebiam até 1 ou de 1 a 3 salários mínimos, sendo a maior parcela, 60%, concentrada no grupo de maior renda.

Localizado a 15km do centro, o bairro em que se localizava a instituição que compôs o cenário da pesquisa possui escassos recursos de lazer e cultura, como parques, teatros, bibliotecas, cinemas e shoppings. O acesso à região se dá majoritariamente por uma avenida principal que, cotidianamente, congestionava-se nos horários de maior fluxo de pessoas indo e voltando do trabalho, utilizando carros, motos e transporte público.

Sobre a estrutura física da escola, do lado de fora, percebe-se um muro alto com portões, cercas e arames envolvendo todo o perímetro da construção. Não é possível ver o que acontece do lado de dentro, mas os sons das salas de aula, das atividades realizadas na quadra poliesportiva e das conversas no pátio são audíveis da entrada para pedestres. Nesta, há dois portões de ferro, um que permanece trancado com cadeado durante o período de aulas e é aberto apenas nos momentos de entrada ou de saída dos turnos escolares, e o outro que permanece fechado, mas que pode ser aberto ao se estender a mão pelo portão para se ter acesso à tranca.

Quando se acessa a escola pelos portões para pedestres é possível encontrar uma pequena recepção, indicada por um papel colado à parede. Há um espaço de aproximadamente 3 metros entre o muro externo e a construção da escola, ali, encontram-se algumas árvores e um pequeno gramado. Do lado esquerdo, outro portão permite o acesso ao estacionamento dos funcionários e ao corredor para o portão que dá para o pátio. Uma vez dentro deste espaço, caminha-se cerca de 5 metros até se deparar com um portão alto de ferro maciço logo à frente, não é possível enxergar o que está atrás dele dessa posição, a chapa inteiriça, pintada de marrom, exibe um brilho de tinta fresca. À direita, pela grade com cadeado é possível enxergar o pátio. O espaço é amplo, a escola atende aproximadamente 500 alunos em cada período: matutino, vespertino e noturno; totalizando cerca de 1.500 estudantes. Para entrar, é preciso chamar algum funcionário que esteja com a chave, ocasionando, por vezes, alguns minutos de espera.

Durante a manhã, quando são oferecidas as modalidades de Ensino Fundamental II e Médio, o espaço é bem iluminado, o jardim que permeia os primeiros metros de acesso ao pátio e continua em frente até um outro conjunto de salas em direção à quadra poliesportiva, traz uma sensação agradável ao ambiente. À tarde e à noite, apenas um ciclo de ensino é ofertado, sendo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, respectivamente. No período de aulas do noturno, das 19h às 22h50, o cenário da escola se transforma. As lâmpadas do pátio e

das salas de aula parecem ser insuficientes e a iluminação fica esparsa, com espaços escuros ou em penumbra.

A instituição possui cerca de 43 docentes, a equipe gestora é formada por dois professores-coordenadores, um responsável pelo Ensino Médio e outro pelo Ensino Fundamental, uma vice-diretora e uma diretora. Há, ainda, funcionários responsáveis pela limpeza e pela supervisão dos espaços da escola em momentos de entrada, saída e intervalos. Composta por aproximadamente 20 salas de aula, um quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma cantina com uma cozinha, uma sala para os professores, outra para a direção e seis banheiros, o desenho arquitetônico da escola forma a letra “H”, onde, entre os dois corredores principais, há um bebedouro para os alunos e um espaço que pode servir de palco para eventos do colégio.

As salas de aula são compostas quase sempre da mesma maneira. Há cerca de 40 conjuntos de carteiras e cadeiras, algumas quebradas e a maioria rabiscada. Ao entrar, depara-se com um armário de ferro posicionado na parede oposta à porta de entrada. Atrás desse, encontram-se quatro grandes janelas com grades do lado de fora. As janelas, que facilitam a entrada de luz, têm alguns vidros quebrados e outros pintados com tinta branca de corretivo ou canetinha hidrocor. Em algumas salas há cortinas nas janelas, em outras apenas a estrutura com o varão. Apenas três salas diferem do padrão, são as denominadas “multimídia”. Estas, possuem projetores, telas para projeção e caixas de som, porém, precisam ser agendadas com antecedência para serem utilizadas.

6.3 Caracterização dos sujeitos e das condições de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em conjunto com adolescentes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. As turmas envolvidas nas intervenções eram compostas por aproximadamente 35 alunos cada - sendo, em média 40% homens e 60% mulheres -, que se modificavam a cada ano, a depender do movimento de adesão, permanência e abandono destes na escola. Em 2016, três turmas do 1º ano, sendo uma do período matutino (1ºA) e duas do noturno (1ºE e 1ºF), participaram das atividades. No ano seguinte, 2017, por uma mudança de oferta e demanda na quantidade de vagas oferecidas por turno pela instituição para as séries do Ensino Médio (Tabela 3), manteve-se apenas as duas turmas do 2º ano noturno, já participantes da pesquisa no ano anterior (2ºE e 2ºF). Por fim, em

2018, novamente duas turmas, ambas do período noturno, participaram das atividades, o 3º D e o 3º E²².

Tabela 3

Distribuição de turmas do Ensino Médio de acordo com o turno e o ano.

ANO	MATUTINO	NOTURNO
2016	1º A 1º B 1º C 1º D	1º E 1º F
2017	2º A 2º B	2º C 2º D 2º E 2º F
2018	3º A	3º B 3º C 3º D 3º E 3º F

Na Tabela 3, observamos o movimento de inversão na quantidade de turmas ofertadas nos períodos matutino e noturno a partir do 2º ano do Ensino Médio. Enquanto, em 2016, havia quatro turmas no período manhã e duas à noite, em 2018, essa proporção se alterou para uma e cinco, respectivamente. Quando questionamos os alunos e a direção da escola sobre a situação - tema mais amplamente discutido nos próximos capítulos da presente tese -, a justificativa dada foi um movimento migratório dos alunos, entre o 1º e o 2º ano do Ensino Médio, quando muitos atingem a idade mínima para poder começar a trabalhar, 16 anos, salvo na condição de "Menor Aprendiz", conforme previsto no Art. 7º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

A ampla maioria dos alunos residia na região, nos bairros próximos à escola, de modo que o acesso à instituição se dava, sobretudo, por transporte público ou a pé. No 1º ano do

²² Durante os três anos, 2016-2018, outras pesquisas - 3 de iniciação científica, 3 de mestrado e 2 doutorado - foram desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio. Assim, o projeto de intervenção ao qual se vincula a presente pesquisa, inserido no projeto-mãe do grupo PROSPED para o respectivo triênio, envolveu todos os adolescentes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, matutino e noturno, ao longo do período mencionado.

Ensino Médio, era comum à escola que um grande contingente de alunos novos se matriculasse. Esse movimento ocorria devido, sobretudo, a dois motivos: (1) a escassez de instituições na região que oferecessem o ciclo final do período de escolarização e (2) ao reconhecimento da tradição e qualidade da instituição pelos moradores do bairro (Beneditti, 2019; Moreira, 2019; Silva, 2019). A maior parte dos estudantes da manhã já eram alunos do colégio em anos anteriores, de modo que o período noturno concentrava um contingente maior de adolescentes vindos de outras escolas e cidades (Arinelli, 2017).

Em um levantamento de dados de perfil colhidos por meio de questionário, aplicado em 2016 aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, observamos que muitos eram filhos de migrantes, principalmente das regiões norte e nordeste do país, 92% declararam ter estudado todo o período do Ensino Fundamental I e II somente em escola pública e cerca de 77% não estava trabalhando, sendo que, destes, 62% nunca haviam trabalhado (Arinelli, 2017; Moreira, 2018). O calendário escolar, composto por 200 dias letivos (Lei n. 13.415, 2017), teve início, entre 2016-2018, nos meses de fevereiro e março, com férias escolares em julho e conclusão em dezembro, após o término dos exames finais. O período matutino era composto por seis aulas de 50 minutos cada, com início às 7h00, término às 12h20 e um intervalo de 20 minutos no meio. Enquanto o período noturno tinha uma carga horária reduzida, ocorria das 19h00 às 22h45, composto por cinco aulas, sendo três de 45 minutos e duas de 40 minutos, com um intervalo de 15 minutos após as três primeiras.

6.4 O caminhar da investigação

Em abril de 2016, em conjunto com a Profa. Dra. Vera Trevisan e outros colegas do grupo de pesquisa, nos encaminhamos pela primeira vez para a escola pública estadual em questão. Ao chegarmos na instituição, fomos recebidos pelos dois professores-coordenadores que nos convidaram a participar da reunião de ATPC²³ junto com o restante da equipe escolar. Após nos apresentarmos e ouvirmos as demandas dos professores percebemos que as queixas se direcionavam, sobretudo, às dificuldades referentes à indisciplina, ao desinteresse e à

²³ A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo [ATPC] era um encontro em grupo, com frequência semanal, em que os professores, divididos pela coordenação da escola em grupos menores, se reuniam para discutir temas relativos ao cotidiano da instituição. Cada professor tinha um horário e um dia da semana fixos que deveria participar do encontro. Durante a nossa primeira visita, não chegamos a conhecer todos os professores da instituição.

evasão/abandono dos alunos do 1º ano do Ensino Médio e do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Na semana seguinte, quando retornamos à escola, apresentamos os projetos de intervenção elaborados a partir das demandas levantadas na reunião anterior. Perguntamos aos professores e coordenadores presentes se haviam dúvidas ou se gostariam de realizar alguma sugestão de alteração. A minha proposta, em conjunto com mais duas colegas do grupo de pesquisa, direcionava-se ao desenvolvimento de atividades com os alunos do Ensino Médio e visava refletir sobre as suas condições de vida atuais e futuras sustentadas em questões como: o que fazer depois que concluir o Ensino Médio? Quais são os caminhos de trabalho e estudo que quero/posso seguir? Como me preparar para o mercado de trabalho e/ou o ensino superior? O que eu penso sobre o meu futuro? Como a minha escola e os conhecimentos adquiridos nela me ajudam a me preparar para o futuro? Essas e outras questões sustentaram os encontros realizados com os alunos em todo o período de intervenções, de 2016 a 2018, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Na ocasião, após apresentação da proposta, não houve sugestões de mudanças por parte dos professores e, logo em seguida, identificamos os profissionais que gostariam de participar do projeto e poderiam disponibilizar as suas aulas, uma vez por semana, para que começássemos a desenvolver as atividades com os alunos. Em todos os momentos, ao longo dos três anos, os professores foram convidados a participar ativamente das intervenções realizadas com os alunos²⁴, não apenas na sua elaboração e planejamento, mas no seu desenvolvimento durante o período de duração de duas horas-aula ocorridas em horário de turno escolar. O planejamento do dia e horário das intervenções, assim como a participação dos professores-parceiros, era realizado semestralmente com a participação da equipe gestora da escola e demais profissionais envolvidos, de modo a não prejudicar o conteúdo programático das aulas. A permanência na escola e a realização das intervenções com os alunos eram anualmente autorizadas pela direção da instituição.

No início de cada ano letivo, as duas primeiras semanas de inserção na escola foram dedicadas à observação em sala de aula, a fim de melhor compreender a dinâmica dos alunos com os professores e realizar uma aproximação inicial com os atores escolares (Apêndice A).

²⁴ Para maior aprofundamento sobre a compreensão da parceria com os professores, buscar: Oliveira, B. C. (2018). *Psicólogos escolar e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Desde o primeiro contato com a escola foram produzidos Diários de Campo com a finalidade não apenas de registrar os acontecimentos durante dos encontros, mas como instrumento de reflexão sobre a própria prática em um movimento recorrente de aproximação e afastamento, planejamento, intervenção e análise. Além disso, eles serviram como auxílio para a construção do presente método e como fonte de dados para a análise realizada.

A Tabela 4 organiza o total de encontros realizados com os adolescentes. No Apêndice A, por sua vez, é possível ter acesso a um quadro detalhado das atividades ocorridas semanalmente com os alunos do Ensino Médio, entre 2016-2018.

Tabela 4

Total de encontros realizados com os alunos do Ensino Médio de acordo com o ano e a turma

ANO	TURMA	QUANTIDADE DE ENCONTROS	TOTAL
2016	1ºA	17	48
	1ºE	16	
	1ºF	15	
2017	2ºE	22	44
	2ºF	22	
2018	3ºD	19	38
	3ºE	19	
			130

Para além dos 130 encontros realizados com os adolescentes indicados na Tabela 4, adiciona-se a participação em uma reunião de pais, uma atividade extracurricular dos jogos interclasses realizado na escola, uma reunião de encerramento com uma professora-parceira, em 2016, e uma reunião de planejamento com os professores-parceiros, em 2018. Ao longo do período em que estive inserido na escola e desenvolvendo as atividades aqui descritas, outras conversas e reuniões de planejamento também foram realizadas com a equipe gestora da instituição.

Com exceção dos períodos de férias, feriados e cancelamentos de aula por diferentes motivos, o trabalho se desenvolveu de forma contínua. No Apêndice A, por exemplo, é possível observar que o percurso das atividades a cada ano seguiu certa similaridade, tanto para a turma do período diurno, quanto para as do noturno. Contudo, devido as particularidades de cada grupo, reconhecida e alterada a cada ano, assim como as diferenças de tempo de intervenção e dias da semana, foram realizadas adaptações e mudanças de planejamento ao longo do percurso.

6.5 Construção dos dados

A construção dos dados analisados no presente trabalho ocorreu em dois momentos. Ao longo de 2016-2018 em encontros semanais com alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em um município no interior do estado de São Paulo e, em 2021, na realização de entrevistas semiestruturadas com ex-alunos da escola que participaram dos três anos de intervenção.

Portanto, a presente pesquisa utiliza-se dos dados construídos ao longo de cinco anos, considerando-se o período de intervenções e a realização das entrevistas semiestruturadas com os ex-alunos da escola. Dois projetos, um referente ao período de 2016-2017 e outro de 2018-2021, de mestrado e doutorado, respectivamente, foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e aprovados sob os pareceres de número 1.909.021 e 4.601.437.

6.5.1 Fonte de dados

Encontros com os adolescentes

Os encontros realizados entre 2016-2018 tiveram duração aproximada de 1h e 30 minutos - duas horas aula - e foram, em sua maioria, mediados por diferentes materialidades artísticas, tais como filmes, poemas, fotografias, pinturas, desenhos, músicas e histórias. Durante as intervenções, realizadas uma vez por semana com cada turma, buscamos criar um espaço dialógico onde os adolescentes, em conjunto com o psicólogo-pesquisador e os professores-parceiros, pudessem refletir sobre as suas condições de vida atuais e futuras. O calendário completo de atividades pode ser conferido no Apêndice A, incluindo-se as

materialidades utilizadas em cada encontro com os estudantes ao longo dos três anos.

Na Tabela 5, estão quantificadas as produções decorrentes dos encontros com os alunos. Em síntese, em 2016, de 48 encontros realizados com os adolescentes, além de uma participação em atividade extracurricular de jogos escolares e uma em reunião de pais, resultaram 50 diários de campo produzidos pelo psicólogo-pesquisador. Dentre as produções dos alunos, somaram-se 127 desenhos e 59 textos compostos por respostas, individuais e em grupo, sobre questões reflexivas propostas durante os encontros, listas de perguntas para os profissionais convidados e narrativas pessoais.

Em 2017, os 44 encontros realizados derivaram 31 diários de campo, 219 textos produzidos pelos alunos, novamente compostos por respostas às perguntas realizadas durante as atividades, narrativas e poemas. Já nas intervenções de 2018, dos 38 encontros realizados com os adolescentes do 3º ano noturno, foram produzidos 34 diários de campo, somando-se, ainda, um referente à reunião de planejamento desenvolvida com os professores-parceiros. As produções dos alunos somaram 49 textos e 50 desenhos.

Tabela 5

Produções decorrentes dos encontros com os estudantes organizadas por ano e tipo

ANO	PRODUÇÕES		
	DIÁRIOS DE CAMPO	TEXTOS	DESENHOS
2016	50	59	127
2017	31	219	-
2018	34	49	50
Total	115	327	177

Entrevistas semiestruturadas

Com a finalidade de melhor apreender a vivência dos estudantes no período que participaram das atividades realizadas entre 2016-2018, em abril de 2021 foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com ex-alunos egressos da escola em que a presente pesquisa foi desenvolvida. A seleção dos candidatos foi realizada por conveniência, a partir dos contatos que o psicólogo-pesquisador reunia em conjunto com a disponibilidade de tempo

e data para a entrevista.

Dentre os selecionados, utilizamos como critério de inclusão/exclusão o consentimento voluntário através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] (Apêndice B), a confirmação de ser egresso da escola pública estadual em que o trabalho foi desenvolvido e a participação nas atividades realizadas, entre 2016-2018, pelos pesquisadores do grupo PROSPED que tiveram como finalidade refletir sobre as condições de vida dos adolescentes e o seu futuro.

Em um primeiro momento, os candidatos foram contatados e convidados a participar da entrevista, em que foi explicado a eles as principais motivações e objetivos da pesquisa. Após os devidos esclarecimentos, com o aceite dos participantes, o TCLE foi enviado aos selecionados e a data da entrevista agendada. Os participantes foram consultados acerca da disponibilidade de equipamentos com acesso à internet, visto que a realização da entrevista ocorreu via a plataforma on-line de vídeo-chamada *Google Meet*. No total, quatro participantes realizaram as entrevistas, sendo duas mulheres e dois homens: Isadora, 19 anos; Ana Luísa, 20 anos; Anderson, 19 anos; e, Matheus, 19 anos.

Com o consentimento dos participantes e em posse do TCLE devidamente assinado, as entrevistas foram realizadas a partir de dez perguntas previamente elaboradas: (1) Como foi a sua experiência no Ensino Médio?; (2) Quando você estava no 3º ano do Ensino Médio, como você imaginava o seu futuro?; (3) Dentre as coisas que você imaginava para o seu futuro, quais delas se efetivaram e quais não? Por quê?; (4) Comente sobre a sua experiência nas atividades realizadas pelos psicólogos do PROSPED no seu Ensino Médio; (5) Atualmente, como você enxerga o futuro dos adolescentes que estão no Ensino Médio público?; (6) Você acha que as reflexões sobre o futuro, acadêmico e profissional, deveriam ser mais frequentes na escola?; (7) Com base na sua experiência, qual foi a importância de ter participado das atividades dos psicólogos e refletir sobre o futuro durante o seu Ensino Médio?; (8) Como você acha que a sua experiência do Ensino Médio influenciou as suas decisões acadêmicas e profissionais?; (9) Atualmente, o que você deseja para o seu futuro?; e, (10) Como você acha que as suas ações do presente influenciam o seu futuro? As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

6.5.2 Análise dos dados

A partir da organização e leitura de todo o material indicado, decorrente dos encontros com os adolescentes e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos da instituição, foi realizada uma primeira seleção dos materiais que mais se aproximavam do interesse de investigação da presente pesquisa. Para isso, selecionamos nos diários de campo, produções dos alunos e entrevistas, as expressões com significação de (1) situações de opressão, (2) oposição/resistência e (3) mudança de posicionamento. Tais expressões, por sua vez, incluem a manifestação de aspirações, das interpretações sobre o mundo do trabalho e do ensino superior e a percepção do papel de si e do outro na construção do passado, presente e futuro.

Em consonância com Aguiar, Soares e Machado (2015) compreendemos que "a ideia de significação [...] remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua" (p. 59). Desse modo, assumimos por significação, a configuração realizada pelo sujeito dos significados e sentidos por ele vivenciados em determinado momento, considerando que esse processo envolve a experiência individual e coletiva, na medida em que inclui os outros com quem se relaciona no contexto em que está inserido.

Para o presente trabalho, no desenvolvimento da análise dos dados, realizamos um movimento de leituras sistemáticas do material produzido em decorrência das intervenções e das entrevistas, adotando-se como unidade de análise as expressões com significação. A Figura 2 ilustra o movimento de interpretação realizado na análise dos dados.

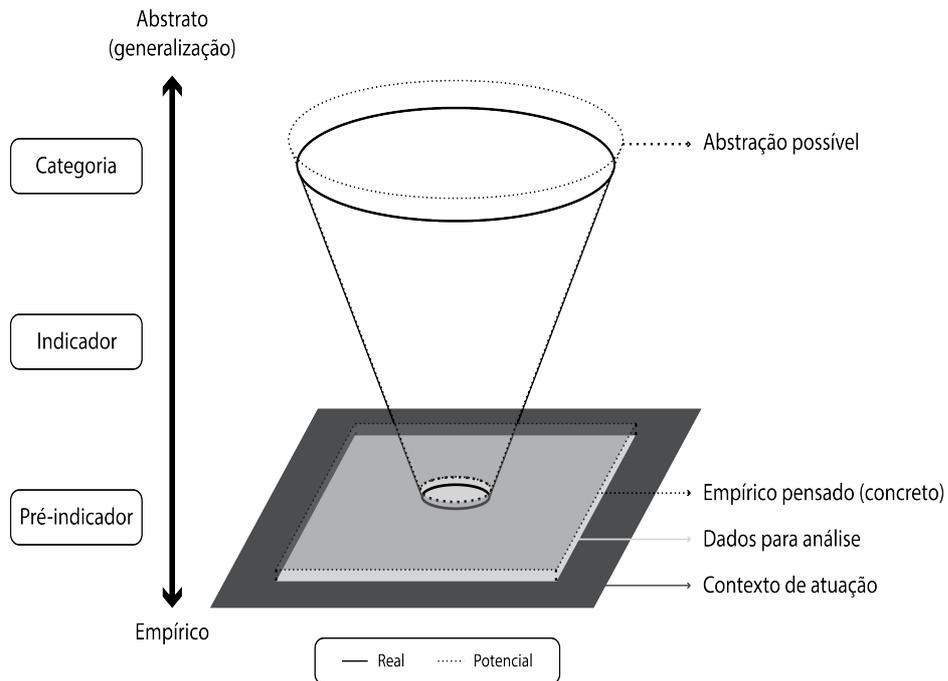


Figura 2. Ilustração do processo de análise dos dados.

A partir da inserção no contexto de atuação, foram construídos os dados da presente pesquisa segundo as fontes indicadas no tópico anterior. Com base nos objetivos, foram delimitadas expressões com significação, denominadas pré-indicadores, que, em um movimento de abstração do pesquisador, deram origem aos indicadores de sentido. Estes, por sua vez, configuram os núcleos - ou categorias - que propõe sintetizar as mediações que constituem o sujeito no seu modo de pensar e agir no mundo (Aguiar & Ozella, 2013).

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito [...] (Aguiar & Ozella, 2013, p. 308).

A aglutinação das expressões com significação em indicadores de sentido consistiu na prática de organizar os conteúdos por similaridade, complementaridade ou contraposição, a partir das palavras ou expressões previamente identificadas (Aguiar, Soares & Machado, 2015). Posteriormente, frente às contradições e singularidades dos conteúdos emersos pelos indicadores, em um movimento recursivo, realizamos uma nova leitura dos dados. As interpretações realizadas na construção dos núcleos, por sua vez, nos possibilitaram retornar aos pré-indicadores, como o empírico pensado, criando novas possibilidades de teorização e

ampliando as abstrações possíveis na relação com os objetivos e questões da presente pesquisa.

Tal sistematização deu origem a dois eixos de análise, um com enfoque na opressão expressa e vivenciada no contexto escolar e outro voltado às mudanças de posicionamento dos estudantes associado às práticas psicológicas desenvolvidas ao longo dos três anos de intervenção. A organização e apresentação da discussão realizada na análise serão apresentadas no item a seguir.

6.6 Organização e Apresentação dos Dados

A partir da leitura e organização das informações derivadas dos encontros realizados com os adolescentes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio ao longo de 2016, 2017 e 2018, e das entrevistas semiestruturadas realizadas em 2021, assumimos três fontes de dados para a construção da análise: (1) diários de campo, (2) produções em desenho e textos dos adolescentes e (3) falas e expressões manifestadas pelos ex-alunos nas entrevistas. Após sucessivas leituras dos materiais, tendo-se em vista o objetivo da presente tese de investigar ações colaborativas do psicólogo escolar promotoras de mudança de posicionamento dos estudantes no enfrentamento das opressões vivenciadas em seu cotidiano, estabelecemos três grupos de expressões com significação: (a) situações de opressão, (b) oposição/resistência e (c) mudança de posicionamento; identificadas de forma recorrente e que sustentaram a construção das unidades de análise.

Conforme já apontado anteriormente, a significação compreende a relação dialética entre os sentidos e significados configurados pelo sujeito na dinâmica, individual e coletiva, com a realidade na qual está inserido (Aguiar, Soares & Machado, 2015). As expressões com significação, portanto, não se limitam às informações verbalizadas pelos participantes e pelo psicólogo-pesquisador durante os encontros, mas, também, aos gestos, olhares, silêncios, posturas, desenhos, textos e quaisquer outras manifestações físicas ou emocionais dos envolvidos. A significação presente em tais expressões combina, por assim dizer, à interpretação do pesquisador que se aproxima e se envolve com o contexto a partir das lentes da investigação e os sentidos e significados compartilhados pelos sujeitos inseridos no espaço intersubjetivo das intervenções realizadas.

Sendo assim, a presente discussão e análise dos dados se estrutura em dois eixos. No primeiro, realizamos uma incursão no contexto da escola pública em que foi desenvolvida a pesquisa e discorremos sobre os elementos que constituíam tal espaço. Assumimos como unidade de análise as expressões com significação de situações de opressão do cotidiano e oposição/resistência, em que nos direcionamos à configuração do contexto escolar em suas dimensões física e relacional como (re)produtoras das opressões e violências vivenciadas pelos atores inseridos nesse espaço. O eixo intitula-se “A estrutura e a dinâmica da opressão na escola” e está subdividido em três tópicos: (1) A opressão estrutural do contexto escolar, (2) O espaço e as normas/regras: mando x (des)obediência; e, (3) As relações entre os atores escolares: imposição x oposição/resistência.

No segundo eixo, trabalhamos com expressões mais diretas e objetivas dos estudantes, onde se evidenciou a maneira como os adolescentes sentiam, pensavam e agiam sobre si no/com o mundo ao longo dos anos. A unidade de análise foi composta por expressões com significação de mudança de posicionamento, manifestadas por movimentos de reflexão, participação, expressão das emoções, ampliação do pensamento, etc. Nesse eixo, também analisamos as práticas psicológicas que favoreceram o envolvimento dos adolescentes na construção de espaços intersubjetivos que visavam o aumento da capacidade de ação para superação das opressões vividas no cotidiano. Intitulado “Práticas psicológicas para promoção de uma escola mais justa e igualitária”, o eixo subdivide-se em quatro tópicos: (1) Situação social de desenvolvimento e o compromisso ético-político do reconhecimento do outro; (2) O papel do outro na constituição do sujeito; (3) A arte como ferramenta para transformação social; e, (4) A construção do futuro na agilização da imaginação e ampliação de horizontes.

7 A Estrutura e a Dinâmica da Opressão na Escola

Ao me aproximar da escola, a primeira imagem com a qual me deparei foi com a estrutura física da instituição. Seus muros, grades, portões, cercas e cadeados associados às carteiras enfileiradas, à falta de bancos no pátio e à má iluminação do espaço no período noturno, pareciam indicar a dinâmica das relações que se empreendiam naquele contexto.

Conforme pude frequentar a instituição, fui me aproximando do seu modo de funcionamento: horário de entrada e saída dos alunos, intervalo entre as aulas, calendário letivo, materiais pedagógicos, recesso escolar, reunião de pais, grade curricular, conselho de classe, reunião de professores, duração das atividades, normas de conduta, divisão das turmas, histórico escolar, transferências, advertências, notas e reprovações. Novamente, os elementos de controle se faziam presentes e anunciavam a expectativa de conduta dos seus atores.

A minha convivência nesse contexto, de forma complementar, me possibilitou observar as interações estabelecidas no interior da escola. A estrutura hierárquica, a imposição das decisões, a falta de espaços de diálogo para expressão das emoções, opiniões e pensamentos, se apresentavam como condições naturalizadas acompanhadas de queixas, medos e anseios que favoreciam ainda mais o controle.

Freire (1968/2011) aponta que a opressão está precisamente no ato proibitivo do ser mais dos homens, quando uns se sobrepõe aos outros e os impedem de ser tudo o que poderiam ser na realização do seu pleno potencial de desenvolvimento. Para o autor, a opressão é uma violência que compõe a “cultura da dominação” e a sua superação passa pela conscientização das maiorias oprimidas de sua própria condição por meio de uma *práxis* comprometida com a transformação da realidade.

Ao compreendermos que a escola se configura como um microcosmo da sociedade e, portanto, manifesta em seu interior dinâmicas de organização, normas e convívio que são estruturais, passamos a nos questionar sobre os impactos dessas dimensões na vivência dos sujeitos inseridos nesse contexto. Assim, a partir da análise dos diários de campo produzidos ao longo dos três anos de intervenção, observamos repetidas expressões dos atores escolares com significação de situações de opressão, frequentemente, seguidas por expressões de oposição/resistência.

A organização das expressões com significação nos levou à articulação dos indicadores em pares de opostos que compuseram os tópicos do presente capítulo. No

primeiro, intitulado “**A opressão estrutural do contexto escolar**”, abordamos o tema da opressão enquanto estrutura, para além da manifestação individual ou institucional, mas como parte de uma dinâmica macrossocial que se manifesta no interior da escola. Ao analisarmos o espaço físico, passamos pelas condições de trabalho e ensino-aprendizagem, compreendendo que a estrutura opressora presente na escola é manifestação de uma cultura da dominação, sendo a *práxis* o caminho para a sua superação.

No segundo tópico, “**O espaço e as normas/regras: mando x (des)obediência**”, analisamos como a estrutura opressora está imbricada à organização autoritária da instituição. A falta de espaços dialógicos favorece o autoritarismo sustentado no mando e no controle, o que dificulta a construção da autoridade legítima e produz as condições para a transgressão e desobediência dos seus atores. Por fim, em “**As relações entre os atores escolares: imposição x oposição/resistência**”, discutimos como a postura autoritária e impositiva presente nas relações entre os alunos, professores e gestores gera movimentos de oposição e resistência manifestados, por exemplo, em comportamentos de afastamento, agressividade e indiferença. A disputa de poder presente no contexto escolar reproduz modelos relacionais opressores, intensificados na interação com os estudantes do período noturno, em que a percepção negativa do corpo docente se manifesta pela repressão e pelo fatalismo.

7.1 A opressão estrutural do contexto escolar

A tarde caía e a avenida que nos levava à escola ficava cada vez mais cheia. Carros, motos, ônibus, semáforos, congestionamento, buzinas, pressa, todos queriam chegar ao seu destino o quanto antes. A chuva aumentou no momento em que chegamos à escola. Pedimos para que abrissem o portão do estacionamento e paramos o carro junto aos dos professores. O coordenador do Ensino Médio veio nos receber enquanto descíamos do veículo. O cumprimentamos com um rápido aperto de mão enquanto nos dirigíamos a algum lugar para nos abrigarmos da chuva. Sério e sem demonstrar muito interesse na nossa presença, o coordenador nos disse para entrarmos enquanto ele terminaria de fumar um cigarro no estacionamento. Descemos a rampa, abrimos o portão que dá acesso ao pátio da escola, nesse dia curiosamente sem o cadeado, e nos direcionamos para a sala dos professores. A professora-parceira de matemática e uma outra profissional estavam sentadas e apoiadas na grande mesa que ocupa a maior parte do local. Nesse dia, eu assistiria pela primeira vez as aulas dos 1º anos noturnos. [...] Ao observar a escola à noite, tive a estranha sensação de um espaço conhecido que havia mudado. Me chamou a atenção o ambiente pouco iluminado do pátio, com alguns locais mais próximos à quadra sem qualquer iluminação. As luzes fluorescentes queimadas na sala de aula não pareciam incomodar os alunos ou a professora, as

grades nas janelas se destacavam menos do que no período da manhã devido ao ambiente escuro do lado de fora. Contudo, ainda era possível reconhecer as carteiras quebradas e rabiscadas, o armário de ferro levemente enferrujado em frente à porta de entrada com o trinco do lado de fora. A sujeira dos pombos próxima ao bebedouro no pátio ornamentava a grade que dava acesso à janela da cantina e anunciava o resquício da atividade dos animais que frequentavam aquele espaço pela manhã (Diário de Campo, 01 de junho de 2016).

A cena apresentada acima, marcou a minha memória e ainda provoca desconforto em mim. Em 2016, com o início das intervenções com os adolescentes, me aproximei da escola pública e fui acometido por um sentimento inicial de indignação e impotência. O espaço com o qual me deparava parecia ter um funcionamento próprio, com ritmos, ritos, crenças e valores distantes dos meus. Sentia que não fazia parte daquele contexto e que a minha presença gerava estranhamentos que, por um lado, pareciam promover desconfiança por parte dos professores e, por outro, curiosidade receosa entre os estudantes.

No início, dediquei-me a compreender melhor a dinâmica da escola e de seus atores para, aos poucos, me localizar nela. Porém, tal qual um ambiente desconhecido, compreendê-la significava me aproximar e *inter-agir* - literalmente, agir em conjunto -, explorando, ouvindo, observando, organizando, planejando e intervindo. Compreender, portanto, implicava a minha ação em conjunto com todos os atores inseridos naquele contexto, com a sua história e organização política e social. A defesa de que nos humanizamos através da nossa ação no e com o mundo, está na base da ontologia transformativa presente no projeto de Vigotski, assim como o reconhecimento de que a nossa contribuição é única e intransferível (Stetsenko, 2017). Desde o início, ficou clara a minha não neutralidade naquele espaço, fosse por minha própria iniciativa de me diferenciar dos professores e da gestão para conseguir me aproximar dos alunos, ou porque fui caracterizado pelos outros atores, como o “psicólogo” que logo me colocou em um espaço definido de relação.

Senti como se todos me olhassem de maneira curiosa, a professora logo pediu para que todos se sentassem e me apresentou: “Esse é o Guilherme, ele é o psicólogo que eu falei que iria vir”. “É estagiário?”, perguntou um menino sentado em uma carteira no centro da sala. “Não! Ele já é formado, está fazendo mestrado e quer observar vocês hoje” (sic), respondeu a professora de maneira ríspida. A sala continuava com algumas conversas paralelas e isso pareceu irritá-la mais a cada momento. Em meio a sua fala, enquanto destacava aos alunos o ‘privilégio’ de eu estar lá para trabalhar com eles e o quanto deveriam valorizar essa iniciativa, Elizabeth pediu silêncio, mas pouco adiantou. Na segunda vez, a professora gritou: “Calem a boca!” (sic). Uma mistura de

susto e risadas tomou a sala. Parte dos estudantes não parecia estar muito interessada na fala da professora, porém, com o grito, os que dormiam levantaram a cabeça e os que conversavam olharam para ver o que estava acontecendo. A atenção durou poucos segundos, logo alguns voltaram a dormir com os braços cruzados em cima das carteiras, enquanto outros davam risadas tentando disfarçar escondendo o rosto.

Ainda sem me sentar, a professora-parceira de história começou um longo discurso. Ela falou sobre a importância do estudo, do esforço para “ser alguém na vida” (sic) e do desejo que eles deveriam ter em querer um futuro melhor. Incomodado e sem saber como agir, restringi-me a permanecer em silêncio, me ambientando ao espaço. Após, aproximadamente, dez minutos, a professora cessou a sua fala, ainda podia-se ouvir algumas risadas dispersas entre os alunos nos cantos da classe. A aula continuou como se nada tivesse acontecido. Peguei uma cadeira que os próprios estudantes haviam puxado para mim e me dirigi ao fundo da sala (Diário de Campo, 19 de maio de 2016)²⁵.

Tais experiências como a descrita acima, vividas nos primeiros dias de minha inserção na escola, constituir-se-iam como característica permanente das dinâmicas das salas de aula: professores chamando a atenção dos alunos para que fizessem silêncio, prestassem atenção e fizessem as atividades; movimento que culminava em irritação do docente, por vezes “mandando” que alguns alunos se retirassem da sala, ou com o professor seguindo com a explicação em meio a conversas e distrações dos estudantes como se ignorasse os que o incomodavam. Já os alunos oscilavam no movimento de prestar atenção por curtos períodos de tempo com participações pontuais durante a aula quando convocados, ficar em silêncio e se distrair com outras atividades ou conversas paralelas com os colegas.

Frequentemente, os adolescentes que se localizavam nas carteiras ao fundo da sala, mais longe dos professores e da lousa, permaneciam, durante a maior parte da aula, distraídos com seus celulares e fones de ouvido, desenhando em seus cadernos ou dormindo debruçados com os braços cruzados apoiando a cabeça. Raramente as investidas dos docentes para que os alunos ficassem em silêncio ou participassem da aula resultavam em uma mudança da postura por parte dos estudantes. Por outro lado, dificilmente os professores lançavam mão de outra estratégia para a promoção do interesse ou abertura de espaços de diálogo junto aos alunos que não fosse falar de forma agressiva e em tom de repreensão, como o alto e claro “calem a

²⁵ Compreendemos que o modo de se comportar dos professores tem origem no funcionamento do sistema educacional, no próprio modo como o trabalho docente se organiza na escola pública e que assume dimensões opressivas com o profissional, tal como demonstra Ramos, V. R. L. (2020). *Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensino no ensino médio público pelo olhar da psicologia* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

boca” da professora Elizabeth e o discurso ‘moralizador’ que se seguiu. A recorrência dessa dinâmica nas aulas, associada à postura de controle e punição dos gestores na relação com os estudantes, nos levou a identificar o que denominamos de “estrutura opressora”, como formatação - ou conformação - das interações que se estabelecem no interior da escola, mas que transcendem os muros da instituição.

Chegamos à denominação de "estrutura" pois, conforme proposto por Almeida (2019), compreendemos que a dinâmica de opressão a qual estamos nos referindo não diz respeito a uma concepção individualista - como ação isolada de sujeitos e grupos - ou institucional - como exclusiva das escolas e demais instituições -, mas como manifestação da própria ordem social, não necessariamente ou sempre percebida por aqueles que a vivem. Adaptando Almeida (2019), poderíamos afirmar que: as instituições são opressoras, porque a sociedade é opressora.

Portanto, é difícil observar contradições nessa dinâmica, uma vez que a opressão é constitutiva da própria organização estrutural da sociedade e, conseqüentemente, da educação brasileira (Tonet, 2016; Libâneo, 2012). Entretanto, reconhecendo a capacidade de ação dos sujeitos, percebemos, durante as intervenções na escola, movimentos de oposição e resistência dos atores escolares frente a tais opressões sofridas em seu interior, sobretudo entre os estudantes e professores. Permanecer na escola, estudando ou trabalhando, por exemplo, pode ser interpretado como resistência, reconhecendo que, apesar de todos os desafios e problemas presentes neste espaço, alguma escola ainda é melhor que nenhuma. A precariedade da estrutura física e organizacional da instituição, a relação conflituosa entre alunos-professores-gestores e a perda do sentido da escola como espaço de conhecimento parecem configurar uma dinâmica de não reconhecimento do outro, de individualização dos problemas e de burocratização da educação básica, resultando nos altos índices de evasão e abandono escolar que abrangem o Ensino Médio público (Grecco, 2018; Ferreira et al, 2021).

A crítica que buscamos construir na presente análise, visa questionar como superar as condições de opressão e (re)produção da desigualdade manifestadas na escola, compreendendo que, apesar de se apresentarem nesse contexto, elas não se originam dele, sendo, portanto, fundamental a busca por ultrapassar os muros da instituição e alçar as instâncias superiores. O que percebemos a partir da inserção e permanência na escola ao longo dos três anos de intervenção é que apesar de existir um tensionamento permanente entre

opressão-resistência, o movimento parece limitado às instâncias hierarquicamente inferiores, no interior da escola, e que não transformam a estrutura educacional como um todo.

A atividade terminou, o sinal tocou e todos os alunos saíram rapidamente. Rosângela, professora-parceira de matemática, e eu fomos conversando até a sala dos professores, o relógio marcava 22h45. No caminho, a professora me contou que as turmas do 1º ano a deixavam muito cansada devido à dispersão dos alunos e ao fato dela ter que ficar chamando a atenção deles. Somava-se ao fato que eram as últimas aulas do dia que ela ministrava. Perguntei sobre o seu ritmo de trabalho e Rosângela me contou que ao todo ela dava quatorze aulas por dia, de 2ª a 4ª feira, nos períodos da manhã, tarde e noite. Na 5ª feira, ela não trabalhava na escola e na 6ª feira voltava à instituição para mais doze aulas distribuídas nos três períodos ao longo de todo o dia. Ao observar a minha reação de surpresa com a quantidade de horas-aula descrita, ela me disse: “é o jeito, já são 16 anos dando aula e 11 anos só nesta escola” (sic). Conversamos mais um pouco, mas ela logo pediu licença e saiu apressada em direção ao portão de pedestres, caminhando para o ponto de ônibus: “Se não correr eles fecham o portão da escola e a gente fica preso aqui dentro”, alertou a docente (Diário de Campo, 01 de junho de 2016).

O relato da professora lança luz à opressão que configura a própria dinâmica do seu trabalho. Por um lado, o excesso de aulas e a rotina acelerada parecem não lhe permitir tempo suficiente de descanso, planejamento de aulas e estratégias para gerar maior engajamento e envolvimento dos alunos. Por outro, o ritmo de trabalho descrito por ela parece fugir do seu controle, o tempo é marcado por um outro, ilustrado pelo “eles” na fala da professora, que fecham o portão e que deixam “a gente preso aqui dentro”. Contudo, a fala de Rosângela demonstra uma naturalização da sua condição de trabalho, “é o jeito” diz ela, como se tivesse pouca ou nenhuma possibilidade de mudança, como se as condições estivessem postas e coubesse a ela apenas se adequar.

O mesmo movimento de imposição de cima para baixo, sem a possibilidade de discussão e reflexão recaía sobre os alunos e as atividades que eu realizava com eles. A sensação de impotência - diminuição da capacidade de agir - permeava o espaço, onde tínhamos a impressão de que não importava o que fizéssemos, as condições estavam dadas e a decisão final cabia a outros, não a nós.

Assim que chegamos na escola, fui até a sala da coordenação. Ao entrar, encontrei o coordenador sentado em sua cadeira mexendo no computador. O cumprimentei e expliquei que havíamos trazido uma profissional da veterinária para conversar com os alunos naquele dia e que, a pedido da outra coordenadora, Vanessa, iríamos começar com as turmas do 2ºC e D antes do intervalo, para depois nos encaminharmos às turmas do 2ºE e F. Contudo, apontei que gostaria de confirmar com ele o horário de

saída dos alunos. Reginaldo olhou para o cronograma de aulas afixado na parede e afirmou que os alunos do 2ºE seriam liberados às 22h10, enquanto os do 2ºF às 22h50. Estranhei, pois a regra imposta pela coordenação era que os alunos fossem liberados todos ao mesmo tempo. Contudo, não questionei o coordenador, agradei e me encaminhei à turma do 2ºC [...] Após o intervalo, os alunos da turma E se atrasaram para voltar para a sala e, por causa disso, começamos a atividade apenas às 21h45. Enquanto Marcela, profissional convidada, ainda fazia a sua apresentação e os alunos na sala prestavam atenção e demonstravam interesse, participando ativamente das questões e comentários que ela trazia, o inspetor da escola, Mauro, abriu a porta e gritou para a turma: “Os alunos serão liberados às 22h, podem sair!” (sic). Olhei para o professor Luís que acompanhava a atividade buscando alguma reação, porém, o mesmo se mostrou indiferente. Me levantei e fui em direção ao inspetor: “o coordenador tinha me avisado que os alunos seriam liberados às 22h10, ainda estamos no meio da atividade”. O profissional olhou para mim, sério, e afirmou: “eles estão sendo liberados agora”. Logo os alunos se levantaram e começaram a arrumar as suas mochilas, pegaram os seus materiais e saíram. A profissional convidada observava a situação em silêncio e olhava para mim sem saber o que fazer. Quando me direcionei ao professor Luís, ele próprio estava caminhando junto com os alunos para fora da sala. Com o seu material embaixo do braço, o professor olhou para mim e a para a convidada, agradeceu, se despediu e saiu (Diário de Campo, 17 de outubro de 2017).

A situação descrita acima, em que o inspetor da escola interrompe as atividades que estavam sendo desenvolvidas com os alunos, e os horários de saída eram alterados sem prévio aviso ou explicação, foram recorrentes ao longo dos três anos em que estive inserido na escola. Nesse período, foram várias as tentativas de negociação e conversas com a gestão, com os professores e com os alunos no sentido de alterar aquela dinâmica, porém, a dificuldade de abrir espaço ao diálogo sobre mudanças organizacionais da escola era evidente. A opressão se impõe perante todos os atores escolares, desde os índices de desempenho cobrados da gestão pelas instâncias superiores, até as condições de trabalho dos professores e a impossibilidade de escolha dos alunos. Contudo, a forma como se oprime e a intensidade são diferentes. Se, aos educadores, na pior das condições, a saída do emprego pode ser uma alternativa, aos jovens, o acesso à educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, a continuação dos estudos e a inserção no mercado de trabalho é um direito previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Caberia, então, conforme propõe Tonet (2016), compreendermos que a forma como a educação vem sendo organizada no Brasil - e na maior parte do mundo - serve aos próprios interesses do sistema capitalista e, portanto, uma mudança profunda nessa estrutura conduziria a uma reconfiguração maior da própria organização social. Tomando a escola

como um microcosmo da sociedade, seria de se pensar que é muito difícil uma transformação social mais ampla. Porém, a própria compreensão histórica do fenômeno nos possibilita enxergar que há, em curso, uma disputa de poderes permanente entre o que está estabelecido e o que pode vir a ser. Stetsenko (2016) ilumina tal questão quando afirma que o futuro não está dado, mas é construído diariamente através de nossas ações, individuais e coletivas, em que, radicalmente, a existência de cada um de nós importa.

Nos parece, portanto, que um caminho possível - e necessário - se constrói através do que Paulo Freire (1968/2011) definiu por conscientização, ou seja, a tomada de consciência sobre a realidade histórica que é, a um só tempo, individual e coletiva. Toma-se, nesse sentido, a ação do sujeito no mundo como elemento central e ontológico, compreendendo que a realidade social objetiva é fruto dessa mesma ação e sua transformação não ocorrerá por acaso, mas através da *práxis*, compreendida como o imbricamento da reflexão e da ação. Compreender-se no mundo, segundo Freire (1968/2011), implica nos reconhecermos, necessariamente, com o mundo e com os outros.

Quando apontamos, assim, a opressão estrutural que configura todo o sistema educacional - e, conseqüentemente, a sociedade - estamos também nos referindo a uma violência física e simbólica produzida por uma estrutura macrossocial, que se reproduz na dinâmica microssocial do espaço escolar, onde uns impedem e limitam a potencialidade de outros serem tudo o que eles poderiam ser (Freire, 1968/2011). As grades físicas e curriculares, os muros, os cadeados, as cercas, as normas, as regras, a ausência dos espaços de fala e escuta, as trancas, as carteiras enfileiradas, e tantos outros elementos presentes no espaço escolar, anunciam a estrutura hierárquica e autoritária de permanente tentativa de controle e punição na dinâmica das relações estabelecidas nesse contexto. Conforme defende Freire (1968/2011, p. 60), “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” e, por isso, a violência na proibição dos opressores contra os oprimidos os impossibilita, igualmente, de *ser mais*, sendo destituídos de sua humanidade. Ao mesmo tempo, cria-se uma “cultura da dominação” (Freire, 1968/2011, p. 57), em que a opressão é reproduzida nos mais diferentes níveis da hierarquia social.

Ao discorrer sobre o compromisso ético-político da Psicologia, Martín-Baró (1996, p. 15) defende que “a conscientização constitui-se no horizonte primordial do *quefazer* psicológico”, ou seja, assume-se como direcionamento principal a busca pelo pensamento

crítico, histórico, em que as pessoas sejam capazes de analisar a própria realidade de que tomam parte, localizando-se e participando ativamente da dinâmica social na construção de uma realidade mais justa e igualitária. Por isso, o autor aponta que “aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva e prática a partir da qual se trabalha.” (Martín-Baró, 1996, p. 7). Em síntese, para construirmos uma prática crítica, comprometida com as maiorias populares e com a transformação social, é preciso questionar: a serviço de quê, por quê e para quem estamos trabalhando. Tal posicionamento nos coloca ao lado da maioria oprimida que, para Freire (1968/2011), é a única capaz de superar a opressão, empenhando-se na luta pela sua liberdade ao mesmo tempo em que recupera a sua humanidade e a de seus opressores.

Ao me deparar com esse contexto, busquei, em um primeiro momento, compreender melhor a sua dinâmica, os papéis desempenhados pelos diferentes atores escolares e a complexidade de sua totalidade. Se por um lado a opressão esteve evidente desde o primeiro dia em que entrei na escola, através dos seus portões, grades e cadeados, na organização das condições de trabalho e ensino ou mesmo nas interações entre alunos, professores e gestores, por outro, também foi possível perceber que os atores inseridos nesse contexto não estavam totalmente submetidos a tais condições, mas construíam a realidade presente nas suas ações cotidianas. O tópico a seguir visa discorrer sobre estes tensionamentos e contradições entre o espaço e os sujeitos que o constituem.

7.2 O espaço e as normas/regras: mando x (des)obediência

Desde o primeiro dia em que cheguei à escola, me deparei com as suas normas e regras. O “não” parecia estar estampado em todos os espaços da instituição e implícito nas relações. Horário de entrada, 19h, de saída, 22h50. As carteiras devem ser organizadas em fileiras, quem fala é o professor, ao aluno cabe a resposta, oral ou escrita, às vezes pode fazer alguma pergunta, mas somente nos momentos autorizados. Para sair da sala, é preciso pedir permissão, para ir ao banheiro, é preciso pedir o papel higiênico na coordenação. “Traga o caderno, copie da lousa, faça a tarefa conforme orientação, se fizer diferente, está errado. Não levante da carteira, não caminhe pela sala, não saia, não questione o professor, não falte à aula, não reclame. Não entre em espaços sem autorização, se fizer errado será advertido, suspenso, seus responsáveis serão chamados, você poderá ser transferido para outra escola.”

O próprio emprego dos verbos, na forma imperativa, já caracteriza o modo de relação estabelecido entre os profissionais e os estudantes no interior da instituição. Da mesma forma que os muros, as cercas, as grades, os portões e cadeados, abertos somente cinco minutos antes do horário de início das aulas, caracterizam o modo como a escola lida com o bairro e as pessoas que a frequentam.

A noite estava fria, desde o início da semana as temperaturas estavam baixando. Quando chegamos à escola, por volta das 19h30, o vento parecia mais intenso do lado de fora do muro, aumentando a sensação térmica de frio. Estacionamos o carro no terreno ao lado da instituição, já que o portão que dava acesso ao estacionamento dos professores estava fechado. Caminhamos até o portão de acesso dos pedestres, mas não avistamos ninguém na recepção, o mesmo também estava trancado. Tentamos chamar, mas ninguém apareceu. Enquanto pensávamos no que fazer, a mãe de um aluno chegou e perguntou se o portão estava trancado. Respondemos que sim, ela ligou para o filho que estava na aula e pediu a ele que avisasse algum funcionário que estávamos esperando do lado de fora. Após alguns minutos, Mauro, o inspetor da escola, apareceu e permitiu a nossa entrada (Diário de Campo, 08 de agosto de 2016).

No trecho destacado, percebemos como a escola se apresenta aos que estão do lado de fora do muro. A estrutura física do espaço, associada à ausência de funcionários na recepção e nos portões de acesso, impedindo a visualização do que se passava no seu interior, indicava que estávamos adentrando um espaço controlado, um mundo à parte com as suas regras e modo de funcionamento. Os muros, as grades e gradeados sempre me fizeram refletir se a finalidade era não deixar os que estavam do lado de fora entrar ou proibir os de dentro de sair.

Com os alunos do período noturno a relação de mando e controle parecia se intensificar. O receio por vezes demonstrado pelos professores e gestores com relação aos alunos, reforçava a perspectiva de que a fiscalização deveria ser ainda maior. Um exemplo, era a regra aplicada à noite de que, durante o intervalo - horário em que a “janta” (sic) era servida - todos os alunos deveriam sair para o pátio e não poderiam permanecer nas salas de aula, uma vez que estas seriam trancadas.

Terminamos a atividade e eu permaneci na sala conversando com alguns alunos. Enquanto estávamos distraídos, Mauro, o inspetor da escola, apareceu na porta e perguntou para mim: “você vai ficar aqui depois do intervalo?” (sic). Respondi que não, pois iria para a turma do 3ºE. Então, ele fez um gesto com as mãos para que eu e os alunos saíssemos da sala. Assim que pegamos as nossas coisas e fomos para o pátio, Mauro fechou a porta, puxou o trinco e colocou um cadeado. Todas as outras salas também estavam trancadas e só seriam abertas depois do término do intervalo, então permaneci em pé no pátio conversando com os alunos que se aglomeravam

sentados no chão, encostados nas paredes ou caminhando pelo espaço (Diário de Campo, 21 de março de 2018).

A regra de que as salas deveriam ser trancadas nunca foi esclarecida pela gestão, mas parecia ser uma atividade já naturalizada por todos os atores escolares. Era como se o modo de funcionamento já estivesse estabelecido e todos soubessem o que fazer e qual papel cumprir. Da mesma maneira, a compreensão de que os estudantes do período noturno eram piores e não podiam ser tão controlados quanto os da manhã, também era uma perspectiva manifestada frequentemente pelos professores.

[Na reunião de fechamento do ano letivo com a professora-parceira, eu perguntei a ela sobre a diferença de comportamento dos alunos do diurno e do noturno]

Rosângela – É, foi o que eu te falei, o noturno não tem comparação. Você não pode prever... ‘eu vou trabalhar com o diurno dessa maneira e com o noturno...’, não tem... não é a mesma coisa, é diferente, completamente. E o que você faz aqui [de manhã], você reduz quase 50% à noite. Porque tem aqueles dias que eles não vêm, tem aqueles dias que eles não estão ‘a fim’, tem dias que eles estão ‘a fim’ de andar. Você perde mais tempo chamando atenção, organizando eles, o que não acontece de manhã. De manhã, você chega, dá um ‘chega pra lá’ neles e eles já se organizam. Isso, eu estou falando em relação a nós, professores. Então, com eles já dá um basta, né? Agora à noite não, à noite você perde muito tempo pegando aluno lá fora, esperando chegar, entrar, conversar, tem aquelas brincadeiras chatas deles, e assim vai. E é diferente mesmo. Eles mudam. Não sei se você percebeu o Carlos, que estava de manhã, o Helton, que estava de manhã, foram para o noturno e se perderam. O Helton não reprovou porque eu acho que ele se salvou por pouco, eu nem sei quem salvou ele, mas ele se salvou (Diário de Campo, 13 de dezembro de 2016).

As queixas manifestadas pela professora no trecho do diário de campo, são semelhantes ao que Almeida (2010) já destacava em seu trabalho realizado no ensino noturno na década de 1980. A autora, ao apontar sobre as especificidades dos alunos e dos professores do noturno, destacava que, frequentemente, o estudante desse período trabalha ou está à procura de trabalho, o que garante a ele uma maior diversidade de interesses, ao mesmo tempo que acumula mais responsabilidades na dupla jornada diária. Nesse sentido, as características e necessidades dos alunos do período noturno são diferentes dos estudantes da manhã, o que demandaria dos professores um planejamento de aula diferente. Por isso, a queixa de Rosângela no trecho destacado é fundada em uma experiência concreta da professora, porém é possível perceber que a sua insatisfação reside na dificuldade de controle dos alunos do noturno e do menor rendimento acadêmico deles. Ao invés de repensar a

relação estabelecida com alunos e compreender suas particularidades, a professora culpabilizava “o ensino noturno”, talvez se esquecendo que ela mesma compunha a própria queixa.

No que se refere aos docentes, Almeida (2010) aponta para o cansaço do professor, o número elevado de faltas, adoecimento e a importância desse profissional apresentar não apenas a habilidade de ensinar, mas de estabelecer um relacionamento interpessoal com os alunos, dada a heterogeneidade dos estudantes do período noturno. Apesar disso, a autora já evidenciava desafios que até hoje estão presentes no ensino público, como evasão, abandono, perda de sentido, cansaço de alunos e professores e casos de violência; com o destaque de que alguns problemas agudizaram os desafios enfrentados pela escola nas últimas décadas, como a falta de emprego para os jovens e as piores condições de trabalho dos professores (Almeida, 2010).

O que eu pude observar ao longo das intervenções realizadas é que a desconfiança referente aos alunos do noturno já se manifestava nas primeiras atividades que realizamos ao longo de 2016, o que resultava em uma maior rigidez das normas e uma postura mais impositiva por parte dos docentes - tema que será mais aprofundado no próximo item.

Quando todos os alunos já estavam sentados, passei as orientações sobre como nos organizaríamos para assistir ao filme e lhes perguntei se concordavam. Todos acenaram positivamente com a cabeça. Antes de darmos início à exibição, a professora Rosângela me chamou do lado de fora da sala e, em tom de repreensão, afirmou: “olha, pode tirar aqueles garotos que estão no fundo da sala, eles não estão normais, usaram alguma coisa [referindo-se a drogas]”. Em um primeiro momento não entendi a preocupação da professora, porém, logo percebi que os alunos sentados ao fundo da sala estavam rindo e pareciam dispersos. [...] Propus à Rosângela que observássemos eles durante a exibição do filme antes de tomarmos a decisão de os retirarmos da sala. Deixei claro a ela que ficaria atento ao comportamento dos alunos e logo pedi ao Felipe, aluno da graduação que me acompanhava, que se sentasse de um lado da sala, enquanto a professora se sentaria do outro. Eu me direcionei a uma carteira ao fundo, buscando ter uma visão geral dos alunos e da tela em que era projetado o filme. Rosângela, mesmo desconfiada, concordou. Os garotos estavam conversando e rindo bastante, mas quando começamos a exibição do filme, após as instruções iniciais, eles não demoraram para fazer silêncio e prestar atenção. Ao longo da exibição, fizeram algumas piadas e comentários em voz alta, mas pareciam atentos e não atrapalharam a atividade (Diário de Campo, 17 de agosto de 2016).

Na situação descrita, observamos a primeira reação da professora ao desconfiar que os alunos haviam feito uso de drogas. Antes mesmo que eles se manifestassem, Rosângela estava

decidida a expulsá-los da sala com a finalidade de evitar algum incômodo durante a atividade. Este tipo de relação, em que a punição se apresenta antes mesmo do descumprimento da regra, se fazia presente frequentemente na dinâmica entre os atores escolares, reforçando um tom de desconfiança e ameaça. A imposição das normas sem o espaço para o diálogo, o questionamento e a construção conjunta, segundo Weber (1981), provoca um movimento de naturalização que os próprios agentes que obedecem as regras não são conscientes dos motivos que os levam a agir de determinada maneira, constituindo-se como uma prática não refletida que compõe o contexto sem que nos apropriemos de suas causas e consequências. Ou seja, a ação da professora, assim como as outras dinâmicas apresentadas anteriormente, fazem parte de uma dinâmica institucional já estabelecida e que não é mais questionada ou refletida criticamente.

Além de manter os portões da escola fechados fora dos horários de entrada e saída dos alunos e de trancar as salas durante o intervalo, outro exemplo de regra já consolidada da instituição era a quantidade e o tempo reduzido das aulas no período noturno. Ao invés de 50 minutos, as três aulas antes do intervalo tinham a duração de 45 minutos e de 40 minutos nas duas seguintes. Portanto, considerando uma aula a menos por dia e o tempo menor de duração de cada uma, os alunos do período noturno tinham 85 minutos a menos de aula por dia em comparação com os da manhã. Em 200 dias letivos, contabilizavam-se, aproximadamente, 283 horas a menos de aula por ano. E no tempo em que estivemos na escola não vimos esta questão problematizada, tampouco observamos, atualmente, investimentos para superar essa diferença nos planos de educação ou nos currículos estaduais ou nacionais.

Se, conforme apontou Libâneo (2012), vivemos atualmente em um país dividido entre a escola do conhecimento para as classes ricas e do acolhimento para os mais pobres, reproduzindo, assim, a estrutura de desigualdade social, poderíamos adicionar mais uma divisão na educação que é ofertada aos alunos do período diurno e noturno. Ao que nos parece, nem para o acolhimento está a escola pública do ensino noturno quando esta reproduz uma lógica impositiva, excludente e discriminatória, sobretudo se considerarmos que a principal mudança dos alunos do período diurno para o noturno sustenta-se pela busca de trabalho remunerado, na maioria das vezes por necessidade de contribuir com a renda familiar.

O tempo menor das aulas do período noturno em comparação ao diurno nunca foi questionado pelos alunos durante as atividades, demonstrando estar naturalizado como uma característica já esperada pelos adolescentes que se matriculavam nesse período. De forma similar, uma norma que se impunha ao período noturno era a liberação antecipada conjunta dos alunos em caso de falta/ausência de professores. Sob a justificativa de violência no bairro em que se localizava a escola, todas as turmas do Ensino Médio noturno eram dispensadas uma aula mais cedo, às 22h10, quando um certo número de professores faltava. Assim, os profissionais que estavam presentes antecipavam as suas atividades em diferentes turmas, frequentemente, de forma simultânea. A possibilidade de permanência na escola não era debatida e, por diversas vezes, o comunicado da liberação antecipada dos alunos era realizado durante o desenvolvimento das aulas à noite.

[Primeiro dia de observação da aula da professora Martha, de inglês] Às 19h, eu caminhei até sala do 3ºD e, ao adentrar o espaço, logo percebi que a professora não estava presente. Cumprimentei os poucos alunos que estavam conversando sentados em suas carteiras ou em pé em grupos de três ou quatro integrantes, posicionei a minha mochila em uma cadeira ao fundo da sala e fui até a porta aguardar a professora chegar. Eu conversava com os alunos quando percebi que o relógio já marcava 19h30. Ao olhar para o pátio, avistei o professor Alan, de sociologia, caminhando em minha direção. Ao ver que eu estava ali, falou: “ah, é você que vai ficar aqui hoje?”. Respondi a ele que estava esperando a professora Martha, pois havia combinado de assistir a aula dela. O professor, então, afirmou: “a Martha não vem hoje, eu estou em outra sala, porque a gente teve que subir aula, mas já que você está aqui, você pode 'tocar' com eles? Estou com duas turmas” (sic). Naquele dia, mais cedo, eu havia imaginado que essa situação poderia acontecer, então tinha preparado algumas perguntas para começar a conversar com os alunos. Respondi ao professor Alan que poderia continuar com a turma até as 20h30, horário do intervalo. Ele agradeceu e perguntou se eu já conhecia aqueles alunos. Afirmei que sim e que estava começando o trabalho com eles naquele dia. Alan virou-se para os alunos, pediu silêncio e falou: “pessoal, a gente está subindo aula porque alguns professores faltaram, por isso vocês ficarão com o psicólogo Guilherme hoje. Vocês já devem conhecer ele de outros anos que ele esteve aqui na escola”. Os alunos assentiram positivamente com a cabeça. Olhando para mim, o professor falou em um tom mais baixo: “se precisar de alguma coisa, estou na sala aqui do lado, no 2º ano” e saiu (Diário de Campo, 21 de março de 2018).

Se, por um lado, a instituição apresenta um modo de funcionamento já estabelecido, por outro, a falta de planejamento e a dificuldade de comunicação parece fazer parte dessa dinâmica. Em pesquisa realizada há mais de 30 anos, Almeida (2010) já destacava a prática de “adiantar aula para sair mais cedo” (p. 85) no caso de faltar um número significativo de

docentes no ensino noturno, além da queixa de alunos sobre a monotonia das aulas e a dificuldade de comunicação existente entre os alunos, professores e gestão, destacando o quanto o clima emocional da sala de aula é importante e impacta no processo de ensino-aprendizagem.

Ao rever a minha participação, também reconheço que, por vezes, a minha atuação limitou-se à intervenção em sala com os estudantes, tendo direcionado pouca atenção à uma mudança estrutural mais significativa na instituição. Com as intervenções, apesar de abrir espaço para o questionamento da estrutura institucional e buscar a reflexão crítica das condições impostas, nos deparávamos com uma resistência de mudança por parte dos professores e gestores - e mesmo dos alunos - que se justificava, sobretudo, na naturalização das normas.

A cena abaixo ilustra parte do cotidiano da escola, onde apesar das tentativas de controle da gestão e dos professores, os adolescentes comportavam-se de modo a transgredir as normas impostas quando a fiscalização parecia ser menor. Além disso, podemos evidenciar uma ação de enfrentamento aos símbolos de controle e poder - o muro, os portões, o sinal sonoro, a polícia, o coordenador, os professores, etc - que parecem ser uma reação dos alunos à opressão estrutural que se manifesta no espaço escolar.

[durante o intervalo, estava encostado no batente da porta olhando o pátio] Do meu lado direito, também encostados na parede, outros alunos do 1º ano observavam o movimento no pátio e conversavam entre si. Um pouco mais à direita, em um espaço escuro e sem iluminação, havia um muro e um portão entreaberto que dava acesso à quadra de esportes da escola. Era difícil enxergar o que se passava ali, mas pude perceber uma grande movimentação de alunos entrando e saindo deste portão. Fiquei intrigado, busquei me aproximar um pouco e continuei observando. Percebi, então, que muitos voltavam para o pátio dando risadas e dizendo aos colegas que a polícia estava na frente da escola.

Parte dos meninos ali reunidos, que nesse momento deveria ser aproximadamente dez, começaram a procurar pequenas pedras para jogar por cima do muro, no sentido da rua. Enquanto um atravessava o portão e jogava a pedra, os outros o acompanhavam e depois voltavam correndo e rindo em direção ao pátio da escola. Um rapaz aparentemente mais velho, então, se aproximou e pegou uma pedra maior para jogar. Ele segurou o pedregulho com as duas mãos e começou a balançar, como um pêndulo, ganhando altura e velocidade. Os colegas que observavam a ação dele comentaram: “você tá louco? Não joga isso não!”. O tempo de reação foi rápido, o rapaz jogou a pedra por cima do muro em direção à rua, onde acreditava estar o carro da polícia. Os meninos se dispersaram, rindo e comentando: “o cara é louco!”.

O sinal bateu às 21h30, mas os alunos não entraram nas salas. O pátio continuava cheio e, somente no segundo sinal, às 21h40, quando Reginaldo e outras

professoras saíram de suas salas gritando para todos entrarem é que a movimentação começou: “O intervalo acabou, vamos todos pra sala!”, afirmou o coordenador. Do outro lado de onde eu me posicionava, percebi uma aglomeração de alunos que permanecia no pátio. Olhei com mais atenção, mas não entendi bem o que acontecia até que a professora Rosângela veio caminhando em minha direção: “eles estavam brigando, mas o Reginaldo já foi lá”. Alguns alunos acompanhavam a professora em direção à nossa sala, eles pareciam animados, comentavam sobre a briga e argumentavam o conflito com os colegas (Diário de Campo, 26 de setembro de 2016).

O que causa a desobediência? Há limite para ela? Por que os alunos, de dentro da escola, demonstravam confiança em provocar os policiais? Por que frente ao primeiro sinal sonoro os alunos não entraram nas salas, mas o fizeram no segundo, depois que o coordenador e os professores apareceram? Como a briga entre os alunos foi interpretada pelos diferentes atores escolares? Frente ao contexto descrito, percebemos, ao analisar as falas e situações vividas com os alunos e professores, que as normas e o controle se configuram como condição para a obediência e/ou desobediência dos atores escolares. Ou seja, só podemos refletir sobre o comportamento considerado inadequado dos alunos e professores, se assumirmos que há um adequado e esperado. Contudo, como construir um conjunto de normas que faça sentido para os atores escolares, se o modo de se relacionar é marcado pela opressão, imposição e falta de diálogo? A cena descrita ilustra como a desobediência parece se intensificar quando fora dos olhares de controle dos agentes fiscalizadores - polícia, professores e gestores - que, por sua vez, reproduziam uma relação de desconfiança para com os alunos e uma maior tentativa de controle.

Com base na concepção de autoritarismo de Arendt (1954/2016), a relação estabelecida entre os diferentes atores escolares, sobretudo na dinâmica professor-aluno, gestão-aluno, gestão-professor, é caracterizada pela opressão justamente por não se tratar de uma relação sustentada na construção de uma autoridade legítima, que passa pelo reconhecimento do outro na inerência de sua competência. A autoridade legítima, nesse sentido, é, necessariamente, conquistada e não imposta. Para a autora, a estrutura autoritária é a menos igualitária de todas, pois incorpora a desigualdade e a distinção como forma de organização hierárquica.

Ainda nessa dinâmica, a legitimidade do autoritário deriva de uma fonte externa, tal qual em um modelo representativo piramidal, cada camada concentra certo nível de poder sucessivamente menor do que a camada superior (Arendt, 1954/2016). Portanto, conforme

podemos observar nos trechos dos diários de campo apresentados, a obediência e o respeito às normas e regras por parte dos alunos não estão diretamente ligadas à figura do professor ou do gestor, nem mesmo à compreensão destas para o funcionamento da instituição, mas ao medo da punição que deriva das camadas hierárquicas de maior poder que os agentes escolares ocupam na organização autoritária da escola. Em um contexto em que o principal modelo de relação se organiza pela opressão, não reproduzir esse modelo, ao mesmo tempo em que busca-se a criação de espaços de diálogo livres de ameaças, violência e coerção é uma forma de transgressão que nos permite construir uma autoridade legítima pelo reconhecimento do outro. Em suma, na relação de mando, de imposição, em uma postura autoritária, gera-se resistência, enquanto que na relação de autoridade, promove-se o respeito e a construção de novos conhecimentos.

A superação da opressão perpassa, necessariamente, a construção de novos modos de se relacionar no interior da escola. Questionar a estrutura e promover espaços de diálogo que favoreçam o compartilhamento de emoções, reflexões e opiniões sobre as vivências intra e extra muros escolares visando a ressignificação da percepção sobre a realidade presente e futura foi uma estratégia utilizada na presente pesquisa-intervenção sobre a qual nos debruçaremos no próximo eixo desta análise. Contudo, para concluirmos a discussão sobre a opressão estrutural no contexto escolar e os tensionamentos que derivam de tais condições, discorreremos, no último tópico deste eixo, como a postura impositiva e autoritária da estrutura e dos agentes escolares resulta em um movimento de deslegitimação do outro, oposição e resistência.

7.3 As relações entre os atores escolares: imposição x oposição/resistência

Conforme pude me aproximar mais dos alunos e professores, percebi que a dinâmica que parecia dominar o contexto era caracterizada pelo autoritarismo, silenciamento e afastamento, que resultava em uma postura impositiva de não abertura para o diálogo.

No primeiro dia que fui no período noturno trabalhar com os alunos, cheguei cerca de 20 minutos antes do início da aula. Enquanto aguardava na sala dos professores, aproveitei para conversar com a Rosângela, professora-parceira de matemática, que se encontrava no local. Comecei perguntando a ela sobre as diferenças que observava entre os alunos da manhã e da noite, principalmente em relação à frequência às aulas e ao desempenho deles. Rosângela logo respondeu: “É totalmente diferente” (sic). “Como assim?”, perguntei a ela. “Com o pessoal da manhã a gente pode brincar, eles

são mais ‘moleques’, sabe? Quando a gente manda fazer alguma coisa, eles reclamam, mas fazem. Já com o noturno a gente precisa ter cuidado, não é a mesma coisa. Eu não me aproximo muito deles.”, complementou a professora (Diário de Campo, 01 de junho de 2016).

Durante o tempo em que trabalhamos juntos, Rosângela trouxe diversas vezes o receio que sentia em relação aos alunos do período noturno. Na fala acima, podemos questionar como o medo e a sua percepção de falta de controle com os estudantes à noite afetava a sua aproximação e envolvimento com eles. Em outro momento, enquanto aguardávamos para iniciar as atividades, a professora afirmou: “Antigamente eu conversava mais com eles, mas hoje não dá. Os alunos só brincam, nunca falam sério. E no noturno tem alguns garotos ‘da pesada’, eu nem fico perguntando da vida deles” (sic) (Diário de Campo, 24 de agosto de 2016). Em decorrência dessa dinâmica, a professora se posicionava mais distante dos alunos do período noturno e parecia utilizar com maior frequência recursos coercitivos de controle, como ameaças e punições.

[primeiro dia de observação das turmas do noturno] A chuva caía forte do lado de fora, o que fazia ser mais difícil ouvir o que a professora Rosângela dizia perante a turma. Gilberto, sentado duas carteiras em frente à minha, no centro da sala, conversava com um colega. Já cansada de pedir silêncio e colaboração, Rosângela se virou para a turma e chamou a atenção de todos, especialmente de Gilberto que conversava e dava risadas. O aluno reclamou: “tem mais pessoas conversando, por que você só aponta pra mim?”, alguns colegas deram risada. A professora, já sem paciência, falou “Saia da sala! Vai lá conversar com o Reginaldo [coordenador]”. As risadas aumentaram e tomaram conta dos alunos por alguns instantes. Logo, a professora voltou-se para a lousa e continuou a aula. Alguns minutos depois, Gilberto voltou, bateu à porta e pediu para entrar novamente. Porém, a professora não permitiu: “Não, você não vai entrar mais na minha aula, pode ficar aí fora” (sic). O aluno, ao invés de se afastar e ir se sentar no pátio coberto, permaneceu encostado no batente da porta, do lado de fora da sala, até o final da aula, por aproximadamente 30 minutos. Rosângela continuou a aula, ignorando a presença de Gilberto encostado na porta. Em algum momento, o aluno, que parecia estar com frio, gritou para um colega de dentro da sala pegar o seu casaco em cima da sua carteira. As conversas e as ameaças da professora continuaram durante toda a aula. (Diário de Campo, 01 de junho de 2016).

Se, por um lado, observamos no trecho acima a dificuldade da professora em dar aula e conseguir a atenção dos alunos, que a levou a um estado de exaustão e impaciência, por outro, percebemos que o principal recurso do qual ela lança mão para o controle é a ameaça e a punição. Rosângela reproduz a lógica do autoritarismo que legitima a sua ação pelo lugar

que ela ocupa na estrutura hierárquica e repressora da instituição, porém quando o seu poder não é suficiente para o estabelecer o controle do comportamento dos alunos, a professora requisita a instância de poder superior do coordenador pedagógico, enfraquecendo a construção de uma autoridade legítima sustentada no respeito mútuo (Arendt, 1954/2016).

Contudo, nos chama a atenção o terceiro momento do trecho destacado, quando Rosângela não autoriza a reentrada do aluno na sala, mesmo depois dele ter cumprido a sua determinação de ir conversar com o coordenador, ou seja, de receber o castigo a que foi destinado. Parece-nos, nesse ponto, que há uma situação de humilhação a partir de uma estrutura de poder, em que somente a punição estabelecida não é suficiente. A professora busca, a um só tempo, reestabelecer o seu controle sobre os alunos e isolar Gilberto que a estava incomodando durante a aula. Apesar de tudo, o tensionamento configurado pareceu estar naturalizado, não causando espanto ou reações emocionais intensas nos envolvidos, também não demonstrou surtir efeito na mudança de comportamento dos alunos, tampouco da professora. Ainda assim, a permanência de Gilberto do lado de fora da sala, encostado no batente da porta, parece ter a finalidade de demonstrar resistência, visto que o aluno não foi embora, mas permaneceu em pé olhando para todos que estavam do lado de dentro da sala. Essa resistência do estudante pode ser problematizada a partir da postura da professora de não envolvimento com os estudantes do noturno, parecendo ter certo “receio” do que podem os estudantes manifestar. O que, exatamente, ela temeria visto que seu poder de mando parece inquestionável para os alunos? Teriam os alunos do período noturno, considerados “barra pesada” (sic) a capacidade de oprimir os educadores? Então a opressão se exerce de todos os lados da relação, em um movimento dialético, permanente?

No segundo semestre de 2018, dois anos após a minha inserção na escola, ainda podia notar a relação conflituosa entre os atores da instituição. No trecho abaixo, a partir da fala do professor-parceiro de física, Alberto, e do coordenador pedagógico do Ensino Médio, Reginaldo, é possível identificar um exemplo da percepção que os professores e gestores da escola tinham a respeito dos alunos do ensino noturno.

[antes de começar a atividade com os alunos do período noturno, eu caminhava pelo pátio da escola observando as salas de aula e a dinâmica da instituição, buscando me ambientar ao espaço] Quando passei em frente à porta da sala do 3ºF, o professor Alberto me avistou. Ele fez um sinal com a mão indicando que gostaria de falar comigo, levantou-se e caminhou em minha direção do lado de fora da sala. Falei que poderíamos conversar depois, uma vez que estava em período de aula, mas ele pareceu

não se importar. [...] Na breve conversa no pátio da escola, retomei o nosso trabalho no primeiro semestre com os alunos do 3º ano, já aproveitando para compartilhar algumas ideias que eu estava planejando para os próximos meses. [...] Então, com a finalidade de abrir um espaço para construção colaborativa, perguntei ao professor o que ele estava achando dos alunos do 3º ano e como ele achava que poderíamos trabalhar conjuntamente. Nesse momento, Alberto apresentou o seu desânimo em relação aos adolescentes e o futuro deles, afirmou que não adiantaria fazer trabalho nenhum, pois eles eram “um bando de inúteis” (sic). Surpreso com a sua fala, reformulei a minha pergunta “mas, o que você está achando dos alunos dos 3º anos noturnos desse ano?”. O professor olhou para mim e respondeu: “lixo, tudo lixo” (sic). Novamente, surpreendi-me com a resposta do professor e imediatamente pensei na sua motivação para dar aulas àqueles alunos. [...] Depois de conversar com Alberto, encontrei o coordenador, Reginaldo, no pátio da escola. Perguntei a ele qual seria o melhor horário para conversarmos e ele respondeu que estava livre naquele momento. Caminhamos para a sua sala. Assim que nos sentamos, peguei o meu caderno e o cronograma de aulas dos alunos do período noturno, expliquei a ele quem seriam os professores-parceiros e os dias da semana que eu trabalharia com os adolescentes ao longo do semestre. Reginaldo, demonstrando pouco interesse no assunto, respondeu: “ok, veja o que fica melhor” (sic). Em seguida, expliquei a ele como estava pensando a organização das atividades com as turmas naquele semestre e pedi a sua opinião, mas a resposta do coordenador foi similar à anterior: “veja o que é melhor, eu não sei” (sic). Ainda com a fala do professor Alberto na memória, aproveitei para perguntar ao coordenador a impressão que ele tinha dos alunos dos 3º anos noturnos. Direta e claramente, Reginaldo respondeu: “São horríveis” (sic). Neste instante, Alberto entrou na sala e sentou-se em uma cadeira ao meu lado. O professor inclinou-se para frente demonstrando interesse em participar da conversa, após alguns instantes, falou: “A questão, Guilherme, é que se juntar todo mundo, não dá meio” (sic). Reginaldo, complementou a fala: “Você [referindo-se a mim] tem uma outra perspectiva dos alunos, a nossa perspectiva pedagógica é que eles são horríveis” (sic). O impacto com a fala dos dois profissionais deve ter sido visível em meu semblante, mas, ainda assim, ambos continuaram firmes em suas opiniões. Reginaldo terminou a conversa afirmando que eu tinha total liberdade para fazer o que eu quisesse com os alunos, podendo decidir qualquer atividade. O relógio já marcava quase 19h, então agradei e retirei-me da sala, direcionando-me às turmas dos 3º anos. (Diário de Campo, 20 de agosto de 2018).

O que dizer da fala do professor e do coordenador na situação descrita no diário de campo? Atualmente, três anos após esse dia, ainda me lembro do desânimo que me tomou após ouvir tais palavras. As significações e os impactos da fala do professor de que “os alunos são lixo” são tão vastas e complexas que seria impossível esgotá-las na presente análise. Contudo, ela traz elementos importantes à nossa reflexão, como o afastamento do professor e do coordenador frente às dificuldades pedagógicas apresentadas pelos alunos. Compreendemos que tal visão não nasce ou se expressa exclusivamente nesse professor,

tampouco somente no corpo docente dessa instituição, mas tem sido perpetrada no próprio funcionamento do sistema educacional, na materialidade dos trabalhos desenvolvidos no interior das escolas públicas por todo o país. O posicionamento manifestado na situação descrita parece dizer sobre o próprio sentimento de impotência dos atores que, na intenção de se livrar da culpa pelo futuro dos jovens, abstém-se da responsabilidade que deriva da própria posição que ocupam profissionalmente. Se a finalidade do trabalho da equipe pedagógica é ensinar e os alunos não estão interessados e não aprendem, então tal realidade questiona a própria função social da escola. Depositar a culpa nos alunos e nas suas condições familiares e de vida, naturalizando o desinteresse e a não apropriação do conteúdo escolarizado, parece ser o caminho mais fácil para não revisar as próprias ações e o papel da instituição.

Portanto, ao que nos parece, o posicionamento do professor e do coordenador na situação apresentada, ilustra uma descrença em relação à possibilidade de mudança do contexto escolar, como se eles próprios não fossem corresponsáveis pela presente situação. Nesse sentido, não é somente descaso, mas fatalismo e desesperança em relação a possibilidade de um futuro diferente para a instituição e os adolescentes. Martín-Baró (1989) afirma que “o fatalismo constitui um conformismo básico de grupos e pessoas com condições deploráveis de existência e com um regime de vida opressor”²⁶ (p. 156, *tradução nossa*) e o autor ainda complementa: “poderíamos afirmar que o fatalismo é constituído por aquele tipo de ideia e valoração consistentes com uma experiência de impotência ou desamparo aprendido ou imposto e que se traduz em personalidades com um ‘controle externo’²⁷. (p. 161, *tradução nossa*). Na situação descrita, os atores passam a responsabilidade de uma realidade deplorável e opressora ao controle externo, seja ao psicólogo - “Veja o que é melhor, eu não sei” -, aos alunos - “[...] se juntar todo mundo, não dá meio” -, às famílias, ao contexto social ou às instâncias educacionais superiores. Eis, portanto, a contradição evidente: se, a todo momento os professores e gestores estão buscando o controle dos alunos dentro e fora da sala de aula sobre os seus modos de agir e se relacionar, por que a responsabilidade pelo fracasso acadêmico e pedagógico é naturalizada e repassada a terceiros?

²⁶ “El fatalismo constituye un conformismo básico de grupos y personas con unas condiciones deplorables de existencia y con un régimen de vida opresor”.

²⁷ “Podríamos afirmar que el fatalismo lo constituye aquel tipo de idea y valoraciones consistentes con una experiencia de impotencia o desamparo aprendido o impuesto y que se traduce en personalidades con un 'control externo'”.

O tensionamento entre os alunos, professores e gestores sempre esteve presente nos momentos em que estive na escola e, na busca por assumir uma posição como profissional das relações (Souza, Petroni & Dugnani, 2011), eu buscava, constantemente, diferenciar a minha prática das atividades pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo que tentava me aproximar destes para o estabelecimento e fortalecimento da parceria. Conforme apontado anteriormente, tal postura, por vezes, foi interpretada pelos alunos e professores, como fraqueza ou ingenuidade, perante um contexto conflituoso em que, caso não se reproduzisse um comportamento autoritário e opressor, eu não teria o respeito dos demais.

[conversa com os alunos sobre o uso dos aparelhos celulares nas salas de aula] A conversa foi se desenvolvendo com outras perguntas, a cada resposta que os alunos traziam, eu procurava parafraseá-los para o restante da turma, buscando compreender qual era a opinião da maioria. O aluno Nicolas, sentado próximo a mim, ergueu a mão e disse: “essa lei que proíbe o uso do celular não funciona, se você quer que a gente não use o celular na sala, tem que pedir para todo mundo colocar o celular em uma caixa e deixar trancada. Ou, então, mandar pra fora quem estiver usando o aparelho (Diário de Campo, 14 de setembro de 2016).

[reunião de fechamento com a professora-parceira]

Psicólogo – Então, e aí... eu queria saber de você o que achou da nossa proposta, do trabalho e do que a gente fez.

Rosângela – Eu gostei, mas no primeiro semestre eu não estava ‘botando muita fé’ não, eu falava “não vai, não vai virá”. Porque é diferente, sei lá, não parecia que os alunos estavam tão interessados. Eu estava esperando o dia em que você ia avisar que não viria mais. Eles queriam mais é ‘cabular’ aula, né? Não queriam aula de matemática, então era isso, pronto e acabou (Diário de Campo, 13 de dezembro de 2016).

[momento de diálogo com os alunos sobre o excesso de conversa nas atividades] Emily, sentada próximo à porta de entrada da sala, apontou: “Sabe qual é o problema? Têm pessoas aqui que não querem saber de nada, ficam só fazendo brincadeira para chamar atenção e não colaboram quando precisa” (sic). Ela parecia irritada com a situação. No mesmo tom, continuou: “quer saber, é a Yara e o Gilberto. Os dois não param, tudo o que ele faz ela dá risada”. Olhei para Yara e percebi que ela parecia incomodada com a situação. Interrompi a Emily e perguntei se a outra aluna gostaria de falar: “a culpa não é só minha, eu dou risada, mas olha o jeito que você fala comigo”, apontou Yara. Ambas começaram a discutir mais intensamente. A turma pareceu ficar mais agitada com a discussão. O aluno Wallace, que estava sentado próximo a mim afirmou em tom baixo: “acho melhor interromper, professor” (sic). Concordei, acenei para ele e interrompi a discussão mais acalorada entre as duas alunas. Perguntei se outras pessoas da sala gostariam de falar. Algumas meninas se manifestaram a favor do que Emily havia dito e afirmaram que também se incomodavam com as constantes conversas de Yara e Gilberto. Emily complementou a

fala das colegas se direcionando a mim: “Você precisa ser mais bravo nas suas aulas, mandar os alunos que estão conversando para fora e falar mais alto com a sala pedindo silêncio.” (Diário de Campo, 24 de maio de 2017).

Nos três trechos dos diários de campo, percebemos como a proibição, a punição e o controle estavam naturalizados e eram compreendidos como uma forma de poder que deveria ser exercida por mim durante as atividades. No primeiro, a sugestão do aluno de que trancássemos os celulares em uma caixa ou que eu retirasse da sala os que estavam utilizando os aparelhos, retrata um modo de funcionamento das relações que opera pelo controle externo, seja pela proibição ou pela punição. Já na fala da professora, na reunião de fechamento, fica clara a sua percepção inicial de que o meu trabalho com os alunos não daria certo devido à falta de interesse dos mesmos nas atividades propostas. O discurso da professora parece ter implícito tanto a concepção do desinteresse naturalizado dos alunos, quanto da minha desistência decorrente desse não envolvimento pela falta de controle dos mesmos. No terceiro trecho apresentado, observamos, em um momento de abertura para o diálogo, que a discussão entre as alunas começa a se intensificar na medida em que deixa de ser um espaço de reflexão, para se tornar um de acusação, em um movimento de culpabilização do outro. A aluna Emily, volta-se para mim e demanda uma postura de maior controle e punição, evidenciando que, do seu ponto de vista, a minha suposta permissividade durante as atividades seria parte do problema do excesso de conversa dos alunos.

O que fica evidente, portanto, é uma compreensão implícita, tanto por parte dos alunos, quanto da professora, que, caso eu não 'assumisse o controle', eu não conseguiria realizar o trabalho com as turmas. Conforme aponta Freire (1968/2011), quando a educação não é emancipatória e conscientizadora, o desejo do oprimido é tornar-se opressor, reproduzindo, portanto, a lógica de dominação. Nesse sentido, havia uma recusa intencional de minha parte em assumir uma postura autoritária perante os alunos e/ou professores, compreendendo que a construção de um novo modo de relacionamento deveria passar, necessariamente, pelo respeito e pela construção do coletivo.

As queixas dos alunos e a dúvida da professora quanto ao desenvolvimento do meu trabalho assentam-se em um modo de funcionamento opressor, em que a vontade de alguns sobressaem a dos outros. Percebemos, ainda, no terceiro trecho, que o aluno Wallace sugere a mim que eu interrompa a discussão entre as alunas, demonstrando receio de que se começasse

uma briga. Compreendendo o incômodo do aluno e de seus colegas, a minha intervenção teve a finalidade de abrir ainda mais espaço para que outros estudantes pudessem participar e não que a discussão ficasse concentrada apenas em Emily e Yara.

Na busca por romper a dinâmica opressora e abrir espaços de diálogo - mesmo reconhecendo o risco do conflito -, eu compreendia que, caso reproduzisse a lógica de imposição das minhas vontades nas intervenções, eu estaria favorecendo, em uma dinâmica dialética, uma postura de oposição e resistência dos alunos. Compreendo, portanto, que não se trata de permissividade, como poderia ser interpretado por alguns, mas de democratizar o espaço de fala, reconhecendo que a construção de uma nova forma de se relacionar envolve resistências e conflitos na medida em que possibilita a manifestação de alguns que não tiveram esse espaço garantido ao longo de suas vidas. Além disso, ao se apropriarem de um novo modo de se relacionar, menos impositivo e opressor, também cria-se a possibilidade dos sujeitos repensarem sobre si mesmos, suas vidas e possibilidades futuras, uma vez que, conforme defende Vigotski (1935/2010), tudo o que está no sujeito como manifestação intrapsicológica, esteve antes no meio, como dinâmica interpsicológica.

Para Espinosa (1677/2015), por sua vez, o aumento da potência de ação passa por nos compreendermos no processo de nossas próprias afecções. O controle externo, sobre o qual professores, gestores e alunos tanto reivindicavam, para o autor, leva ao padecimento e à diminuição da potência de agir na medida em que coloca em uma fonte externa a nós o motivo dos nossos afetos. Portanto, o aumento do poder de agir em direção à liberdade envolve que nos debruçemos sobre as causas das nossas afecções, o que envolve, necessariamente, a interação que estabelecemos com os outros e a compreensão de como somos afetados por eles a partir da nossa própria singularidade. Nesse sentido, abrir espaço aos afetos e nos reconhecermos como parte de nossas afecções nos possibilita assumir que não há o eu sem o outro e que afetar e ser afetado é parte da experiência inerente de ser humano.

O que observamos até aqui na dinâmica das relações escolares é a naturalização da imposição-oposição/resistência que parece estar sustentada na concepção de alunos e professores sobre o papel que cada um ocupa em uma estrutura permeada pelo autoritarismo e não reconhecimento do outro. Na medida em que os professores não reconhecem a legitimidade das demandas dos alunos, tornam-se mais hostis e distantes destes, ao mesmo

tempo que os adolescentes reproduzem uma lógica de opressão entre si e com os demais atores escolares. No próximo eixo, nos dedicaremos a analisar como a inserção e a atuação do psicólogo escolar, sustentado em uma perspectiva crítica que assume o compromisso ético-político de reconhecimento do outro e da abertura à expressão dos afetos mediado por diferentes materialidades artísticas, pode favorecer a transformação da percepção e do posicionamento dos atores na busca pela construção de um espaço coletivo-colaborativo mais justo e igualitário.

8 Práticas Psicológicas Para Promoção de Uma Escola Mais Justa e Igualitária

Assumir um compromisso ético-político com a educação exige a construção de um olhar atento para a escola que não a isole do mundo, mas que também não a misture completamente a ponto de perder as suas especificidades. A escola é um lugar de encontro e, enquanto microcosmo da sociedade, é um espaço de convivência em que se expressam, em seu interior, conflitos de poder e de interesses que não necessariamente se originam ou são exclusivos desse contexto, mas que se reproduzem nas ações de seus atores quando entram em curso movimentos de individualização e culpabilização do outro que não contribuem para a superação dos seus desafios (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

Enquanto instituição, a escola cumpre o papel social de passar às próximas gerações os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Contraditoriamente, ao mesmo tempo que exerce a função de preservação e manutenção da cultura no processo de educar, também cabe a ela a responsabilidade de gerar o novo, transformar e, portanto, destruir para reconstruir (Souza & Arinelli, 2021). Assim, à escola reserva-se a característica de ser um espaço coletivo onde diferentes gerações se encontram para conservar-destruir-transformar a cultura que nos constitui e da qual somos parte. Expressa-se em seu interior a capacidade inerente do ser humano de criar.

Se a atividade humana se limitasse à reprodução do antigo, então o ser humano seria uma criatura orientada apenas para o passado e só seria capaz de se adaptar ao futuro na medida em que reproduzisse o passado. É precisamente a atividade criadora humana que faz do ser humano uma criatura orientada para o futuro, criando o futuro e alterando assim o seu próprio presente (Vygotsky, 1967/2004, p. 9, *tradução nossa*)²⁸.

A fim de reaver, portanto, a escola enquanto instituição promotora do desenvolvimento humano é preciso abrir espaços dialógicos que favoreçam a formação do coletivo e a resignificação do contexto escolar a partir de uma elaboração crítica da realidade, tomando por base o reconhecimento da experiência singular de existência do outro em uma dinâmica colaborativa. É na atividade criativa humana orientada ao futuro e que altera o presente, conforme destacou Vigotski (1967/2004), que reconhecemos a possibilidade para a mudança. Ao compreendermos a realidade não como algo dado e estático, mas

²⁸ “If human activity were limited to reproduction of the old, then the human being would be a creature oriented only to the past and would only be able to adapt to the future to the extent that it reproduced the past. It is precisely human creative activity that makes the human being a creature oriented toward the future, creating the future and thus altering his own present”.

dinâmica, construída cotidianamente de forma conjunta e em direção a um futuro possível, nos inspiramos a agir comprometidos com a construção de uma realidade mais justa e igualitária (Stetsenko, 2018).

O contexto atual da escola pública, caracterizado pelas condições precárias de estrutura, evasão e abandono escolar, adoecimento e afastamento de professores, violência, opressão e fracasso escolar, demanda assumirmos uma postura ativista transformadora que pressupõe uma ação de resistência e mudança que só é possível no e pelo coletivo. Stetsenko e Vianna (2014) destacam que uma ação crítica para a transformação envolve desenvolver ferramentas que nos possibilitem compreender as condições e contradições sociais nas quais estamos inseridos, o que implica desenvolver práticas que promovam uma visão coletiva sobre como transformar a realidade e a nós próprios. Martín-Baró (1989), nesse sentido, aponta para a *práxis* como caminho para a desnaturalização de processos que são históricos e, ao mesmo tempo, localiza e problematiza a nossa posição no mundo para superação da falsa consciência que beneficia os opressores.

Frente a tamanho desafio, nos questionamos sobre quais práticas o psicólogo escolar sustentado em uma perspectiva crítica poderia promover a fim de desenvolver o coletivo-colaborativo visando a transformação da realidade. No presente capítulo, discorreremos, a partir das fontes de dados indicadas anteriormente - (1) diários de campo, (2) produções em textos e desenhos dos adolescentes e (3) entrevistas semiestruturadas -, sobre as práticas psicológicas que favoreceram o envolvimento e a participação dos adolescentes na construção de espaços intersubjetivos para promoção de uma postura ativista transformadora.

Para tanto, organizamos o capítulo em três tópicos. No primeiro, intitulado “**Situação social de desenvolvimento e o compromisso ético-político do reconhecimento do outro**”, abordamos a construção da relação entre o psicólogo e os estudantes, com enfoque na organização e condução das intervenções realizadas para a configuração de um espaço intersubjetivo. A partir da promoção de um contexto que favoreceu a expressão-reflexão dos estudantes, foi possível evidenciar vivências que resultaram em mudanças de percepção, conscientização e construção da própria voz.

No segundo tópico, “**O papel do outro na constituição do sujeito**”, analisamos como a dinâmica estabelecida entre os adolescentes e os diferentes contextos sociais dos quais participam constitui a maneira como eles sentem, pensam e agem no/com o mundo. A

tendência de percepção positiva dos estudantes nos relacionamentos afetivos mais próximos, como na família, esteve associada ao apoio emocional e incentivo dos parentes. O discurso do esforço pessoal foi analisado como reação à uma sociedade opressora, em que a atuação do psicólogo pode favorecer a superação de tal concepção individualizante através de intervenções que favoreçam o reconhecimento de si no mundo e em interação com os outros.

Em seguida, em **“A arte como ferramenta para transformação social”**, direcionamos o enfoque para o uso das materialidades artísticas no trabalho com os adolescentes para agilização da imaginação e ressignificação do presente, passado e futuro. Nesse tópico, abordamos o uso da arte como instrumento psicológico mediatizado e mediatizante, capaz de promover vivências estéticas e, portanto, alterar o curso do desenvolvimento do sujeito. Por fim, no quarto tópico, **“A construção do futuro na agilização da imaginação e ampliação de horizontes”**, nos dedicamos a analisar as oficinas com os profissionais convidados como estratégia de promoção de um espaço dialógico favorecedor da construção do coletivo-colaborativo.

8.1 Situação Social de Desenvolvimento e o compromisso ético-político do reconhecimento do outro

No percurso de quarenta minutos entre a minha casa, localizada na região central da cidade, e a escola, localizada na periferia, eu via o cenário ao meu redor mudar. A cada quilômetro mais afastado do centro, o asfalto das ruas parecia ter mais buracos, a quantidade de prédios diminuía, assim como o tamanho das casas e a qualidade do seu acabamento. A sensação era de transitar entre dois mundos, com pessoas e perspectivas muito diferentes.

Durante todo o período que desenvolvi as atividades, busquei me aproximar dos estudantes, ouvir as suas demandas e opiniões para construir, junto com eles, um trabalho que fosse capaz de ressignificar a forma como percebiam a escola e as suas condições atuais e futuras de vida. Apesar de compreender e reconhecer a minha não neutralidade, a minha postura diante da minha inserção no espaço da escola pública foi sempre de me aproximar, respeitando os limites e a dinâmica dos atores da instituição, ouvindo, observando e interagindo com eles. Admitir a minha não neutralidade, implicou reconhecer as minhas próprias limitações, inclusive para não assumir o posicionamento de detentor do conhecimento, como profissional que tem as respostas para todas as demandas.

[Fala da professora-parceira Rosângela, na primeira reunião de encerramento das atividades] Perguntei à professora o que ela tinha achado da nossa parceria ao longo do ano. Após pensar por alguns instantes, ela respondeu: “Eu acho que vocês são bem aceitos aqui, foi uma relação muito boa [...] Você sempre chegou 'apalpando', vamos dizer assim, pra ver 'até onde eu posso ir', né? Você não foi aquela pessoa que já chegou 'opa, estou aqui é isso, pronto e acabou', não. Então, isso é muito importante, quando você chega em um território desconhecido, você tem que chegar devagar pra ver até onde você pode ir, né? Eu penso assim, eu faço isso. Quando eu chego em uma escola que eu não conheço, eu não vou chegar dando as minhas 'olha eu sou assim, é isso e aquilo, tem que funcionar desse jeito', não. Eu vou chegar e primeiro ouvir e ver até onde eu posso chegar. Senão você cria problema, né? (Diário de Campo, 13 de dezembro de 2016).

A fala da professora destaca a importância de respeitarmos a dinâmica do contexto em que estamos nos inserindo, na busca por compreender como as relações estão estabelecidas. Ser alguém de fora que buscava, ao mesmo tempo, compreender e se inserir no contexto da escola em questão, me possibilitou a condição de analisar a dinâmica entre os atores escolares de um lugar diferente. Por um lado, pude questionar práticas, percepções e opiniões de alunos, professores e gestores, já naturalizadas, sob a justificativa de problematizar o que estava posto e como se configuravam as relações; por outro, em alguns momentos, a legitimidade da minha posição parecia ser questionada sob o argumento de ingenuidade ou desconhecimento. A um só tempo, nas minhas intervenções, eu construía a percepção sobre a finalidade do meu trabalho para mim mesmo e os demais atores escolares.

Contudo, a inserção nesse contexto, a aproximação com os alunos e professores e a compreensão do meu papel na instituição foram desafios que constituíram a minha experiência durante todo o período em que estive atuando na escola. O combinado, realizado no primeiro dia de intervenção e que durou até o encerramento das atividades em novembro de 2018, foi que eu continuaria trabalhando com os alunos, enquanto eles próprios, os professores e os gestores concordassem com a minha permanência, ou seja, a condição era que deveria ser uma decisão coletiva. A proposta assumia não apenas a premissa de que o envolvimento e a participação dos estudantes seria tanto maior quanto mais nos aproximássemos e construíssemos um espaço de abertura e diálogo mediado pelo interesse, curiosidade, disponibilidade e respeito (Arinelli, 2017), mas, também, de que aquele era um contexto coletivo e, portanto, o reconhecimento da opinião do outro era condição para a continuação e construção das intervenções.

Assim, frente a um contexto escolar opressivo, conforme apresentado no capítulo anterior, passamos a buscar a construção de um espaço em que os estudantes e professores-parceiros não apenas participassem das atividades propostas, mas que colaborassem de forma efetiva para a sua construção.

[primeiro dia de intervenção com os alunos do 1ºE] As noites permaneciam frias, o mês de junho trouxe o inverno de forma intensa. Como de costume, chegamos ao colégio com alguns minutos de antecedência. Encontramos Rosângela e cumprimentamos os outros dois profissionais que estavam na sala dos professores, uma sentada à mesa e o outro mexendo no computador ao fundo. Explicamos à professora como seria a atividade a ser desenvolvida e a convidamos a participar conosco. Sentia-me ansioso, não sabia como os alunos reagiriam, se aceitariam e participariam das atividades, ou se ficariam quietos e demonstrariam pouco interesse. [...] Após entrarmos na sala do 1º ano, os alunos não demoraram a ficar em silêncio, parecia que todos estavam curiosos para saber o que iríamos fazer. [...] Pedi que reorganizassem as suas carteiras e cadeiras em formato de círculo para que todos pudessem se enxergar. “Pode guardar o material?”, perguntou André. Respondi que sim e logo todos os alunos guardaram seus cadernos, estojos e demais materiais que estavam em cima das carteiras. Após completada a tarefa, conseguia perceber seus olhos atentos me olhando e quase me dizendo “vamos lá, e agora?”. Quebrei o silêncio, apresentei-me novamente, relembrei-os que nas últimas duas semanas eu estava frequentando e observando a turma deles. Peguei o meu caderno e retirei um papel de dentro dele: “antes de começarmos a conversar mais e nos conhecermos melhor, eu queria contar uma história para vocês, pode ser?”, perguntei. Todos os alunos concordaram rapidamente. Ao perceber toda a atenção da turma em mim, perguntei: “posso começar?”. Em uníssono, todos afirmaram que sim. O silêncio indicava uma expectativa (Diário de Campo, 15 de junho de 2016).

No trecho do diário de campo, percebemos que nos momentos anteriores ao início da intervenção havia uma expectativa de minha parte de que a atividade fosse interessante para os estudantes e que eles participassem ativamente. Esse sentimento me acompanhou de forma mais ou menos intensa por todas as semanas ao longo dos três anos de intervenção, em que buscava o envolvimento dos adolescentes e a contribuição deles. Também podemos perceber no relato que a expectativa era compartilhada pelos alunos, eles demonstravam estar atentos e curiosos com o que aconteceria nos instantes seguintes, o que gerou mais envolvimento e participação.

A preparação do cenário da sala de aula na realização do trabalho também demonstra ser um elemento importante de análise. Em um contexto marcado pela repetição e reprodução, sem espaço para a participação efetiva durante as aulas, a reorganização das carteiras em

formato de círculo e o ato de guardar os materiais escolares anunciava algo diferente. Neves (2020) destaca que a abertura ao envolvimento, manifestada, por exemplo, na escuta atenta por parte dos adolescentes, é o primeiro movimento para a construção da participação - postura ativa - que possibilita as condições para o compartilhamento de significações e configuração de um espaço intersubjetivo. Ao atenderem ao meu pedido de reorganização da sala, demonstrando certa expectativa em relação ao que eu apresentaria, os alunos indicavam imaginar que eu tinha algo a lhes oferecer.

A continuação da atividade, descrita a seguir, consistiu em contar aos alunos a minha história de vida em forma de narrativa. Ao utilizar um recurso literário foi possível não apenas romper com um modelo de apresentação e de aula expositiva com os quais os alunos já estavam familiarizados, provocando estranhamento e, conseqüentemente, maior interesse e curiosidade, mas, também, abrir um espaço dialógico que agilizasse a imaginação, a identificação e a participação dos estudantes na atividade proposta.

Li a história que havia escrito alguns dias antes, contando o meu percurso de vida até aquele momento e esperei que os alunos comentassem algo. Inicialmente, o silêncio dominava a sala. Porém, após alguns instantes, ao fundo, ouvi um “dahora”, seguido por um, “gostei da sua história” manifestado por Emily à minha direita; à esquerda, um tímido “legal” surgiu tão rapidamente que mal pude perceber quem falava. Pouco a pouco, as opiniões foram aparecendo, mesmo que ainda de maneira simples e sem muita convicção. Nesse momento, disse que também gostaria de ouvir a história deles e perguntei quem poderia começar. [...] Ao iniciarmos a rodada de apresentações, ainda com as carteiras organizadas em círculo, quase todos os alunos aceitaram falar um pouco sobre si, seus gostos e o que pensavam para o futuro. [...] Aproximadamente 30 adolescentes estavam presentes na sala nesse dia. Desses, 13 indicaram profissões e carreiras que já tinham imaginado seguir no futuro, como: veterinária, carreira militar, medicina, pediatria, advocacia/direito, educação física, empreendedorismo, técnico em robótica, perito criminal, administração e engenharia civil. O restante dos alunos indicou nunca ter pensado sobre o assunto ou, ainda, que iriam trabalhar com alguém da família no comércio local quando terminassem a escola. O círculo de apresentações seguiu até que chegasse a mim novamente, ao que os alunos pediram que eu também me apresentasse como eles estavam fazendo, dizendo nome, local de origem, interesses e planos para o futuro. Achei interessante a iniciativa e a compreendi como um movimento de interesse e curiosidade por parte deles (Diário de Campo, 15 de junho de 2016).

Segundo Meireles e Guzzo (2021), a vivência do colaborativo na dimensão interpsicológica possibilita aos sujeitos construir uma ação coletiva visando a ampliação das suas capacidades de ação. Ou seja, as autoras, a partir da compreensão vigotskiana de que

tudo o que está no sujeito - esfera intrapsicológica -, esteve antes no meio - interpsicológico -, defendem que um caminho possível para o favorecimento de ações coletivas-colaborativas passa pela construção concreta de espaços mais democráticos em diferentes contextos, sobretudo na escola.

Na situação descrita, observamos uma primeira reação de silêncio dos alunos que parecia ser natural e já estabelecida frente a um contexto que oferecia pouca abertura à expressão das opiniões. A iniciativa de abrir espaço para que os alunos falassem parecia criar uma condição de relação diferente do que é comumente oferecido nas aulas, porém não necessariamente suficiente para gerar participação e engajamento. Por isso, o uso da história como materialidade artística - aspecto que será desenvolvido mais profundamente nos próximos tópicos desta análise -, se mostrou como elemento mediador importante, visto que inicialmente os alunos foram convidados a falar sobre a narrativa que haviam acabado de ouvir, para, em seguida, discorrerem sobre si próprios.

A expectativa da colaboração dos adolescentes nas atividades e o desejo de ouvir o que tinham a dizer partia de uma concepção legítima de que quanto mais todos se envolvessem, mais rica e diversa seria a experiência do grupo. Para tanto, assumia-se como requisito básico o reconhecimento do outro, do seu direito à fala e, conseqüentemente, de ressignificar o meu papel como psicólogo-pesquisador nas intervenções, colocando-me ao lado dos alunos e professores-parceiros.

Na busca por construir um espaço de maior participação e envolvimento, todas as semanas eu retomava com os alunos a atividade que havíamos realizado na semana anterior, apresentava a proposta do dia e perguntava o que eles gostariam e como poderíamos organizar as atividades das semanas seguintes. Esse movimento envolvia colocar aos estudantes os desafios de organização e realização das nossas atividades propondo que coletivamente encontrássemos alternativas às condições que se apresentavam no processo. O trecho do diário de campo a seguir demonstra como a abertura ao diálogo foi construindo um movimento de participação dos alunos que fortalecia os vínculos e a continuação das atividades.

Deixei a minha mochila ao lado da mesa da professora, peguei o projetor e a caixa de som e caminhei para o fundo da sala onde encontrei uma tomada. André se ofereceu para ajudar e, então, puxamos duas carteiras que serviram de suporte para montar o equipamento para a exibição das fotografias de Sebastião Salgado. Enquanto eu fazia isso, a professora Isaura realizava a chamada e o controle de presença dos alunos.

Assim que terminou, ela me avisou que eu poderia começar a atividade. Liguei todo o equipamento e pedi para a turma fazer um círculo para que pudéssemos conversar melhor. Sem demora, todos se levantaram e arrastaram as suas carteiras. Sentei-me perto do projetor e esperei os alunos terminarem de se organizar e fazer silêncio para que pudéssemos começar. Iniciei a minha fala dando 'boa noite' a todos que ali estavam e pedindo que os alunos me ajudassem a retomar o que havíamos feito na semana anterior, quando ouvimos duas músicas do rapper Criolo e assistimos a uma entrevista dele com o ator Lázaro Ramos. Terminado esse primeiro momento, falei para eles que gostaria de conversar sobre o que havia acontecido no final da atividade. Cerca de 15 minutos antes de terminar o último encontro, eu havia percebido um desinteresse manifestado pelo excesso de conversas, além de uma recusa dos adolescentes de participar da atividade. Mesmo após diversas tentativas de falar com os alunos, não tinha conseguido fazer com que me ouvissem, o que havia gerado em mim um sentimento de impotência e frustração. Encerramos a atividade mais cedo e eu disse aos alunos que tentaríamos novamente na semana seguinte.

Após retomar a situação, fiz uma pergunta inicial e abri espaço para que todos pudessem falar:

Psicólogo - Alguma vez vocês já tentaram muito fazer uma coisa, se prepararam para aquilo, se esforçaram, mas não conseguiram?

A sala estava silenciosa, mas a maioria assentia positivamente com a cabeça.

Yara - A minha vida se resume a isso.

Psicólogo - E como vocês se sentiram quando isso aconteceu?

Nicolas - Eu fiquei com vontade de largar tudo, de não continuar ou tentar mais, como se o esforço tivesse sido em vão.

Psicólogo - E o que a gente pode fazer se tentamos muito uma coisa e ela dá errado?

Vanessa - Tenta de novo.

Nicolas - Não faz mais, deixa pra lá.

Victor - Somos brasileiros, não desistimos nunca.

Psicólogo - E a gente tenta até quando? Ou a gente deixa de tentar logo de primeira?

Nicolas - Se você já se preparou e tentou, mas não deu, deixa pra lá.

Vanessa - Não, eu acho que tem que tentar até conseguir.

Psicólogo - Pois é, eu me senti assim na semana passada. Sai daqui com o sentimento de que eu tinha tentado muito uma coisa, mas que não tinha conseguido e me senti frustrado. Eu preparei a atividade, me organizei, separei o vídeo, organizei todo o equipamento, mas sai daqui com o sentimento de que vocês não estavam interessados.

Vanessa - Mas, no nosso caso, você vai continuar tentando, né?
A turma deu risada.

Psicólogo - Eu pretendo continuar, mas vocês querem? Nós só vamos continuar esse trabalho enquanto fizer sentido pra vocês.

Em conjunto, os alunos afirmaram positivamente que gostariam que continuássemos com os encontros.

Victor - A gente quer, mas e se isso voltar a acontecer?

Psicólogo - Aí a gente volta a conversar, quantas vezes for preciso.

(Diário de Campo, 23 de maio de 2017).

No trecho do diário de campo percebemos que após um ano de intervenções, os alunos pareciam estar mais acostumados com a rotina das atividades. Logo quando cheguei na sala e me encaminhei para o fundo, onde encontrei uma tomada para ligar todo o equipamento, André se ofereceu para ajudar, demonstrando interesse e participação. Assim que demos início, a turma organizou as carteiras em círculo e retomou, sem dificuldade, o que havíamos realizado no encontro anterior, como era de costume que fizéssemos semanalmente. Nota-se, contudo, que a abertura ao diálogo sobre a realização da atividade, ainda parecia ser um movimento novo aos alunos que, em sua maioria, permaneceu em silêncio, apesar de eu não assumir uma postura de acusação ou cobrança.

O caminho que busquei seguir foi de compartilhar com os alunos como eu havia me sentido na semana anterior frente a uma ação coletiva da turma de não envolvimento com a atividade. Apresentar a minha perspectiva nesse caso teve a finalidade de incentivar uma reflexão sobre como o trabalho precisaria acontecer de forma conjunta, sem imposições e com abertura ao diálogo e replanejamento das atividades. A fala de Vanessa, demonstrando a expectativa de que continuássemos trabalhando juntos, e a de Victor, que sintetizava a preocupação de termos mais conflitos no futuro, o que poderia colocar em risco a nossa parceria, são manifestações de interesse e construção de comprometimento que só são possíveis quando há a configuração de um espaço intersubjetivo de compartilhamento de sentidos e significados.

O diálogo com os alunos buscou demonstrar que conflitos poderiam acontecer enquanto trabalhássemos juntos, porém, uma vez comprometidos com a continuação do mesmo a partir do compartilhamento do seu sentido e do reconhecimento da sua importância, abriríamos espaços de diálogo e reflexão sempre que necessário para que pudéssemos superar de forma conjunta os desafios que se apresentassem. Conforme propõe Freire (1968/2011), a disponibilidade e abertura ao diálogo é uma necessidade inerente ao sujeito que se sabe inacabado e, por isso, busca, na sua relação com o mundo e com os outros, explicações e respostas às suas múltiplas perguntas. Compreender que o trabalho esteve em constante análise e (re)construção também demonstra que não buscávamos respostas definitivas e soluções prontas, mas que havia um compromisso ético-político de permanente mudança de

nossas ações, tomando o reconhecimento do outro como sujeito ativo de sua própria história como valor fundante.

Pela abertura ao diálogo que favorece o compartilhamento de sentidos e significados através da expressão dos participantes, nós construímos de forma conjunta, a cada encontro, a finalidade e o direcionamento das atividades realizadas. Ou seja, se por um lado não foi imposto um objetivo *a priori* sobre o ponto de chegada que deveríamos atingir com a realização dos encontros, por outro, também era importante que construíssemos conjuntamente durante o processo de intervenção os motivos que estavam na base de nos reunirmos semanalmente para refletir sobre questões relacionadas às condições de vida atuais e futuras dos adolescentes.

Percebemos, assim, que gradualmente, com o compromisso de manter no centro das atividades a abertura ao diálogo e a expressão dos adolescentes junto ao compromisso ético-político de reconhecimento de suas opiniões, sentimentos, perspectivas e desejos, construímos espaços que se configuraram como situações sociais de desenvolvimento capazes de promover vivências que ressignificaram a maneira como os alunos percebiam a si mesmos e aos outros dentro e fora do contexto escolar. Nas entrevistas realizadas cinco anos depois do início das intervenções, com os ex-alunos da escola que haviam participado dos três anos do projeto, busquei, dentre outros aspectos, compreender o que havia sido mais significativo para eles durante o período em que trabalhamos juntos. Isadora, uma das entrevistadas, destacou o trecho registrado no diário de campo indicado anteriormente como um momento importante de mudança de percepção sobre si, do contexto e dos outros.

Psicólogo - Do que você se lembra desse período em que a gente trabalhou junto?

Isadora - Olha, se eu falar que lembro especificamente de alguma coisa, eu não lembro muito não, mas eu me lembro de cenas específicas. Eu acho que a que mais me marcou foi uma vez que foi um vídeo, eu não lembro qual exatamente, que ninguém estava prestando atenção e eu me sentia muito mal, muito mal mesmo, porque eu me sentia obrigada, sabe? E aí, você tirou o vídeo e falou: “não, não tá rolando e tá tudo bem não rolar hoje, vocês não 'tão legal', tudo bem, a semana que vem a gente volta”. E eu falei: “nossa, como assim a gente não é obrigado a querer fazer o que ele quer?”. Porque na escola a gente é obrigado a fazer o que impõem pra gente, a nossa opinião não conta. E foi a aula que eu acho que mais me marcou, porque quando você me chamou pra vir fazer [a entrevista], deu um ‘start’ na minha cabeça. [...]

Psicólogo - [...] Você acha que as atividades que a gente fez mudou a sua percepção de alguma coisa, talvez a sua relação com as pessoas ou a maneira como

você enxergava a sua vida ou a vida das outras pessoas? Você acha que mudou alguma coisa nesse sentido?

Isadora - Ah, eu acho que sim, com certeza. Porque, como eu disse, eu era uma pessoa super impulsiva e a minha opinião para mim era a certa, você não podia pensar diferente de mim. E quando você vem e dá oportunidade de fala para outras pessoas que eu não chegaria nem perto de querer saber, aí eu pensava: “não, mas eu não concordo com o que ele fala, mas tem um fundo de sentido. Então, eu vou procurar saber para ver de onde que ele chegou nessa conclusão”. Então, dar voz a outras pessoas faz com que a gente comece a pensar diferente [...] esse momento de dar voz a outras pessoas foi o que mais fez com que eu mudasse a minha percepção das outras pessoas (Entrevista Isadora, 19 de abril de 2021).

A fala de Isadora expressa o momento em que ela teve uma vivência que transformou a sua percepção sobre o contexto em que estava inserida e as relações empreendidas nele. A partir de uma situação de incômodo vivenciada durante a exibição do vídeo, junto com o contexto das atividades que estávamos realizando, promoveu-se uma situação social de desenvolvimento em que Isadora, ao observar que a minha postura divergia da de seus professores e demais atores escolares, ressignificou as condições impostas a ela naquele contexto. A vivência foi de tal modo emocionalmente intensa e significativa que a entrevistada lembrou da cena quatro anos após o seu acontecimento, o que poderíamos denominar como um *turning point*, segundo Veresov (2016), quando se altera o curso do desenvolvimento a partir de uma situação dramática. Para o autor, a contradição, os dramas e os eventos dramáticos são condição para o desenvolvimento e, portanto, para a reorganização da dinâmica das funções psicológicas superiores. Veresov (2016) utiliza-se da metáfora do prisma para ilustrar a passagem do interpsicológico para o intrapsicológico, em que as características presentes no meio são refratadas - tal qual a luz quando passa pelo prisma - através da ação do sujeito no mundo. O prisma, segundo o autor, são as próprias vivências dramáticas que ocorrem na interação sujeito-meio, onde estão presentes as características e singularidades de ambos (Veresov, 2016).

No relato de Isadora se evidencia a mudança de postura e de percepção do contexto e das relações quando, a partir das situações em que ouvia a fala dos seus colegas durante as atividades, a ex-aluna afirma que passou a considerar opiniões diferentes da sua e que, por isso, mudou a maneira como enxergava as pessoas ao seu redor. bell hooks (1994/2020) defende que encontrar a própria voz é mais que o ato de falar e contar as próprias experiências, mas, também, de usar estrategicamente essa ação para poder falar livremente

sobre quaisquer assuntos. Encontrar a própria voz, para a autora, equivale a aumentar a capacidade de ação localizando-se no presente a partir do passado com vistas ao futuro. Quando encontramos a nossa voz, ela não fica limitada a um determinado contexto ou espaço, ela se expande, coletivamente, em todos os lugares que frequentamos e, ao nos posicionarmos, também somos mais capazes de compreender os contextos e relações que nos aprisionam e oprimem.

A organização das intervenções, portanto, não envolveu apenas a abertura ao diálogo, mas, também, o convite à reflexão sobre si, o mundo e os outros. A condição era de que todos naquele espaço tivessem suas vozes reconhecidas e, ao expressá-las, pudessem ouvir a si próprios e aos demais. Para Vigotski (1929/2000), nós somos um conjunto de relações sociais encarnadas, funções psicológicas construídas pela estrutura social na qual estamos inseridos e fazemos parte. Portanto, o autor defende que nenhuma ação é totalmente individual ou isolada, pois mesmo quando estamos sozinhos, carregamos conosco os outros que nos constituíram no curso de nossa história.

Podemos assumir, nesse sentido, que a nossa voz, como propõe bell hooks, se manifesta através de palavras e expressões constituídas no e pelo social, e, portanto, atravessa os outros mesmo na dimensão mais singular de nossa existência. Compreendemos, pela vinculação entre pensamento e linguagem (Vigotski, 1934/2009), que as atividades propostas aos adolescentes configuraram-se como um convite à expressão e, portanto, à reflexão sobre si e o mundo em direção à desnaturalização das condições sociais, expansão da consciência e aumento da capacidade de ação. É esse movimento que buscamos apresentar no próximo item, como exemplo de atividade que favorece a expansão da consciência ao se pensar sobre si na relação com os outros.

8.2 O papel do outro na constituição do sujeito

Ao longo dos anos de 2016, 2017 e 2018, eu realizei 130 encontros com os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio público. Se considerarmos que cada encontro teve a duração média de 1 hora e 30 minutos, chegaremos ao total de 195 horas de atividade com os adolescentes, envolvendo rodas de conversa, desenhos, pinturas, fotografias, música, poesia, exibição de filmes e debates, apreciação de pinturas, além de conversas com profissionais de

diferentes áreas, como jornalismo, carreira militar, artes cênicas, ilustração, direito, veterinária, aviação, medicina e engenharia.

Assim, em 2018, muitos dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio que participavam das atividades já vinham trabalhando comigo há quase três anos. Porém, eu sentia constantemente a necessidade de conhecê-los mais e melhor, buscando compreender a vivência deles dentro e fora do contexto escolar. Foi nesse movimento de aproximações sucessivas que me deparei com uma demanda vinda dos alunos de discussões mais pragmáticas sobre o que fazer depois que terminassem o 3º ano do Ensino Médio. Enquanto a maioria declarava querer trabalhar, poucos estavam inseridos efetivamente no mercado de trabalho, o que gerava manifestações de insegurança e preocupação em relação ao futuro - tema que será mais aprofundado no último tópico desta análise.

A partir dessa demanda, propus a exibição do filme “Que horas ela volta?”²⁹, com o objetivo de refletirmos sobre as desigualdades sociais, as possibilidades de ação no presente e no futuro. A ideia principal era que os adolescentes olhassem para si e se percebessem na relação com os outros e a sociedade.

Após assistirmos ao longa-metragem, que despertou bastante interesse, sugeri que os adolescentes respondessem a quatro perguntas: “Como eu me vejo?”, “Como meus pais/responsáveis me veem?”, “Como meus professores me veem?” e “Como a sociedade me vê?”. As respostas escritas pelos estudantes frente aos questionamentos foram organizadas a partir dos indicadores de sentido formados pela repetição dos pré-indicadores identificados nas leituras sucessivas das produções. Para a análise das respostas, procedi à elaboração de indicadores de sentidos derivados de suas expressões sobre o tema: como eu me vejo X como os outros me veem. Na tabela abaixo, os indicadores estão organizados a partir das questões realizadas e aparecem em ordem de quantidade de pré-indicadores que os sustentaram, sendo os primeiros os mais frequentes nas respostas dos adolescentes.

²⁹ Filme lançado em 2015, dirigido por Anna Muylaert, conta a vida de Val, uma mulher nordestina que muda-se para São Paulo sozinha em busca de emprego, deixando para trás sua filha com o avô. A protagonista consegue um emprego como empregada doméstica e mora na casa dos patrões de classe média alta. Após treze anos, Jéssica, filha de Val, decide ir para São Paulo fazer vestibular e pede para morar com a mãe. Os conflitos vivenciados pelas personagens atravessam temas de desigualdade social e discriminação.

Quadro 1

Respostas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio organizadas a partir dos indicadores de sentido.

Eu me vejo como	Meus pais/ responsáveis me veem como	Meus professores me veem como	A sociedade me vê como
Esforçado	Capaz	Esforçado	Discriminado
Contraditório	Irresponsável	Contraditório	Incapaz
Mal compreendido	Contraditório	Indiferente	Indiferente
Discriminado	Esforçado	Incapaz	Ignorante
Inseguro	Educado	Desinteressado	Alegre
	Introspectivo	Comunicativo	Esforçado
		Discriminado	

A compreensão do presente e do passado cria as condições para podermos imaginar o futuro que, por sua vez, configura a realidade que é constituída, coletiva e individualmente, em nossas ações cotidianamente (Stetsenko, 2017). A partir disso, podemos questionar: como a percepção sobre o contexto atual em que estamos inseridos afeta as nossas possibilidades de pensar o futuro? Como as relações estabelecidas no interior do contexto escolar ampliam ou reduzem o futuro que os jovens sonham para si? Se tudo o que está no sujeito esteve antes no meio e a imaginação tanto mais se amplia quanto mais nos apropriamos da cultura, qual é o contexto e quais são as relações nas quais os adolescentes, moradores da periferia, estão inseridos? Conforme propõe Martín-Baró (1996) e Freire (1968/2011), o processo de conscientização implica nos compreendermos como sujeitos históricos, imbricados no social, onde o desvelamento das condições acerca da realidade na qual estamos inseridos só é possível por meio da nossa ação no mundo.

A atividade proposta aos adolescentes buscou promover uma reflexão frente a uma contradição presente no cotidiano da escola - Como eu me vejo X Como os outros me veem - e que havia sido evidenciada a partir da apreciação do filme de Anna Muylaert. Assim, ao contrapormos, nas respostas dos alunos, as percepções que eles tinham sobre si próprios com o que imaginavam que seus pais/responsáveis, professores e a sociedade tinham sobre eles,

observamos percepções de julgamento, discriminação e sentimentos de incompreensão dos outros, além de aspectos relacionados à desigualdade social e ao preconceito.

Ao realizar o movimento de reflexão sobre como os adolescentes enxergam a si mesmos e como imaginam que os outros que compõem suas relações mais próximas e mais distantes os veem, ocorre a ampliação da percepção não apenas de si, mas, também, da realidade e dos outros que a constitui. Essa ação, quando desenvolvida, promove a expansão da consciência e a possibilidade de pensar no hoje com base no passado projetando o futuro.

As respostas à pergunta “Como eu me vejo?”, indicam uma maior concentração de autopercepção de esforço, como: “me vejo capaz de ser uma arquiteta bem-sucedida”, “Uma pessoa esforçada, humilde, focada”, “Eu me vejo uma pessoa segura, uma pessoa objetiva, esforçado, dedicado”, etc. Contudo, um número também significativo de respostas formam um indicador de percepção contraditória sobre si mesmo que oscila entre aspectos positivos e negativos: “Eu me vejo uma pessoa sossegada, mas um pouco sem paciência, tranquila e que gosta de coisas simples”, “Eu me vejo uma pessoa solidária, irritante e tem dias que sou legal”, entre outros. Para Vigotski (1934/2012), na adolescência ocorre um movimento revolucionário de transformação da dinâmica do psiquismo, em que o sujeito, pela primeira vez, a partir de uma demanda do meio, lança mão da imaginação e do pensamento por conceitos para operar mais abstratamente os elementos da cultura. Tal mudança ocasiona o surgimento de novos interesses e estabelece uma interação inédita do adolescente com o meio. Portanto, a contradição existente entre perceber-se esforçado, mas, ao mesmo tempo, sentir-se mal compreendido, discriminado socialmente e inseguro, traz elementos do conflito existente entre sujeito-meio em uma sociedade que individualiza as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo que julga, discrimina e afasta. Responder à pergunta “Como eu me vejo?” implica refletir sobre quem sou eu e onde eu me localizo na estrutural social.

Já nas respostas expressas a partir da pergunta “Como meus pais/responsáveis me veem?”, percebemos uma concentração de indicadores que demonstram, em sua maioria, uma percepção positiva acerca do que pensam que os familiares enxergam sobre eles. Apesar de observarmos indicadores de irresponsabilidade (“Criança, irresponsável, me ligam toda hora.”) e contradição (“Minha mãe me vê como uma garota irresponsável, mas 'do bem'. Meu pai me vê como uma 'adolescente' no auge da loucura adolescente, mas também 'do bem' e compromissada.”), prevalecem indicadores como esforçado, educado e capaz: “Eles me veem

como uma pessoa com um grande futuro”, “Eles depositam muita fé em mim, falam pra eu estudar, trabalhar, etc.; e não importa o que eu escolha. Me cobram para cursos, notas, faculdade e ser bem-sucedido e autossuficiente” e “Capaz de ser bem-sucedida na vida.”. Há, portanto, certa similaridade entre a imagem que os adolescentes têm de si mesmos e do que imaginam que seus pais/responsáveis pensam. Em ambos casos observamos, ao mesmo tempo, uma aposta individualizada no sujeito que deriva da sua vontade própria e esforço pessoal e uma contradição de irresponsabilidade e ‘loucura adolescente’.

Na terceira questão, enquanto há uma parte dos alunos que percebem que seus professores os veem como esforçados e estudiosos, a maioria se concentra nos indicadores relacionados a uma perspectiva negativa que expressa indiferença, discriminação social, incapacidade e desinteresse, como: “Só mais um que não vai ser nada”, “Apenas como mais um aluno com desvantagens em comparação com quem estudou em escola particular, e que não terá um futuro tão bom”, “Alguns professores acham que somos incapazes de muita coisa, que não temos vontade nenhuma de nada, às vezes nos julgam sem ao menos saber o que se passa com a gente”, etc. As respostas também reúnem indicadores de percepção de que são comunicativos (Ex. “Uma pessoa que conversa bastante com os amigos e ‘de boa’), e outros contraditórios, que reúnem elementos positivos e negativos sobre como imaginam que os professores os enxergam (Ex. “Alguns acham que não sou capaz, outros acham que tenho capacidade”).

Por último, em “Como a sociedade me vê”, prevalece o indicador de discriminação social que reúne pré-indicadores que abordam elementos relacionados à roupa, comportamento, raça/etnia e, sobretudo, classe social: “A sociedade, com certeza, me vê de uma forma errada e me julga pelo tipo de roupas, modo de andar e jeito que me relaciono com as pessoas. Me fazem mal com as palavras mal-usadas.”, “Me julga como bandido, com um olhar diferente.”, “Pobre, favelada, ignorante e estranha.” e “Como um coitado que terá dificuldade em entrar em alguma faculdade boa e que não tem condições de pagar uma.”. Há, também, uma percepção de indiferença e incapacidade expressa nas frases: “uma pessoa qualquer”, “Só mais um em meio a tantos que buscam um caminho para sobreviver, alguém que tanto faz ser uma mão de obra barata ou um diretor importante.”, “mais um garoto pobre da periferia” e “que não somos capazes de conseguir ser alguém na vida”. Essa última questão

foi a que menos reuniu indicadores de uma percepção positiva, como esforço e alegria, e mais indicadores com teor negativo, como incapacidade, incompreensão, indiferença e ignorância.

Percebemos como nessa última questão há uma ampliação da consciência ao afirmarem, por exemplo, que a sociedade os discrimina socialmente. As situações descritas no eixo anterior da presente análise, em que os adolescentes se mostravam pouco críticos e submetidos às condições impostas pela escola, onde a resistência emergente era, em muitos momentos, velada ou pouco explicitada, se amplia para que, ao final do projeto, os estudantes se enxergassem de maneira mais contextualizada, como parte de uma sociedade discriminatória e desigual, conforme ilustrado na produção de André: “Tenho certeza de como a sociedade me vê e posso dizer com o verso de uma música: ‘A mulher negra é vista como irresistível, mas isso só se aplica no mercado pornográfico. Pois, no mercado político ou científico, a mulher negra é incontratável’.”.

A partir da análise das respostas dos adolescentes nos questionamos por que a forma como os jovens se veem é tão distante de como imaginam que a sociedade os enxerga? Qual seria o impacto desse modo de imaginar o que o outro espera ou pensa de nós na possibilidade de desenvolvermos uma postura mais ativa? Como a imagem que nós temos sobre o que os outros pensam de nós interfere na nossa potência de ação? O que nos parece é que frente a um contexto hostil que discrimina, exclui e oprime, como frequentemente se configura a sociedade e o contexto escolar, sobretudo na dinâmica com os adolescentes, em sua maioria, negros, estudantes de escola pública e residentes da periferia, as relações afetivas mais próximas oriundas do convívio com a família e amigos constituem a maior parcela da percepção de si e do mundo. Nesse sentido, assumir a responsabilidade para si e se reconhecer como alguém esforçado frente a um mundo cruel pode ser um sintoma das opressões e violências vivenciadas cotidianamente por esses jovens. Aposta-se em si mesmo, já que não é possível esperar dos outros.

As respostas nos levam a refletir que mesmo se julgando esforçados, os adolescentes entendem que os seus pais/responsáveis, professores e a sociedade os percebem como prejudicados por terem tido acesso a um ensino público de baixa qualidade, o que parece desencadear uma percepção de não credibilidade na sua possibilidade de construção de um futuro melhor, contradizendo o discurso do esforço pessoal. A partir dos indicadores, observamos que apesar da percepção de força de vontade, dedicação e capacidade, enquanto

ações reconhecidas pelos próprios adolescentes, há uma dimensão que parece difícil de ser superada e que diz respeito às suas condições de vida, como qualidade da educação, classe social e raça/etnia. Ou seja, mesmo que suas ações individuais provem a sua capacidade de acessar o ensino superior, o mercado de trabalho e uma condição de vida melhor, ainda assim, haverá a discriminação por serem, em sua maioria, jovens negros da periferia que estudaram em escola pública no período noturno e que se vestem e agem de formas diferentes das que são valorizadas socialmente. Nesse sentido, reforça-se a defesa de que não basta o esforço próprio, mas é necessário coletivamente transformar a estrutura social para que esta seja mais inclusiva, democrática e socialmente justa.

Assim, por um lado, fica a impressão que os jovens têm uma percepção de que o meio social não os compreende, os interpreta de uma maneira equivocada, julga, discrimina e, com frequência, limita a sua capacidade de ser quem eles acreditam que realmente poderiam ser. Contudo, por outro lado, a percepção de si como alguém esforçado e capaz também deriva das interações sociais e está presente nas relações. Porém, que atribuições têm mais peso no modo dos adolescentes se verem? Nos dados apresentados a seguir, observamos como as falas e o posicionamento dos professores afetavam os alunos, mas pareciam não prevalecer na percepção de si e do mundo, enquanto que a relação com os familiares aparece nas entrevistas como um espaço de motivação e incentivo.

[Mensagem de Whatsapp da aluna Isadora]

Isadora - Bom dia, Gui! [...] Eu acho que estou te devendo uma mensagem há muito tempo! Mas agora eu vou falar... Então, eu queria conversar com você. Tenho tido uns momentos meio 'bad' de uns tempos pra cá. Lembra na nossa última aula que a Vanessa estava falando sobre a escola e como nossos próprios professores podem influenciar para não sermos alguém? Para não querermos algo, ou para acabar com o nosso sonho dizendo que não somos nada? Então... acho que esse peso caiu sobre mim. Estou vendo isso o ano todo, alguns dos nossos professores andam criticando a gente de uma maneira ofensiva, com palavras ofensivas, menosprezando o que somos, o que temos, o que queremos e o que podemos ter um dia. Não só a mim, mas todos. Eu andei pegando as dores de alguns, me sentindo mal por outros, e por mim também. Juntou tudo isso, acabei parando no tempo e pensando se valia mesmo a pena todo o esforço, já que não passamos de "ignorantes estilo FEBEM" [referindo-se à fala de uma professora]. Mas eu não sou esse tipo de pessoa, eu mesma parei e falei que não, eu não ia deixar tudo que eu já planejei pra trás só porque alguém disse que eu não ia conseguir. Não vou desistir, eu quero isso, preciso disso! Só não me privou de ficar mal... (Mensagem recebida em 24 de abril de 2018).

Isadora - o meu pai diz que a gente tem que fazer concurso público, meu pai é concursado, então, para ele, ser concursado é a melhor coisa do mundo. Então, a coisa de faculdade não é uma exigência aqui. Eu tenho três irmãos mais velhos e só um fez faculdade por enquanto, então, nessa de se culpar [em relação a fazer faculdade] a gente ainda não tem, tudo no seu tempo. [...] Hoje, se eu fosse pensar por começar a faculdade pelo menos no próximo semestre, eu tenho praticamente certeza, um norte, que seria serviço social, que é uma área que eu gosto, eu consigo me ver exercendo muito bem e feliz essa função. Eu consigo me ver exercendo enquanto eu estudo para um concurso público, que é o orgulho do meu pai, e me sentir realizada (Entrevista Isadora, 19 de abril de 2021).

Ana Luísa - ele [pai] me apoiava muito, mas o tanto que ele me apoiava, ele exigia muito de mim. E aí, aquilo na minha cabeça era: se eu não conseguir, além de me decepcionar, eu vou decepcionar os meus pais. [...] No meu curso, meu pai que me ajudou também. Ele me ajudou muito a entrar no meu curso, a gente pesquisou bastante. Aí quando eu fui fazer o curso, eu paguei metade e ele pagou a outra metade. [...] E aí ele falou assim “é o que você quer?” e eu falei assim “é o que eu quero”, e ele “então, eu vou te ajudar a ir atrás” (Entrevista Ana Luísa, 19 de abril de 2021).

Anderson - eu moro com meu pai e meu irmão só. [...] eu nunca fui de ficar na rua também, então meio que eu via essas pessoas sendo presas, amigo matando outras pessoas assim... então meio que eu não queria isso para minha vida, porque uma coisa que o meu irmão sempre colocou foi nunca dar decepção para o meu pai, sempre alegria. Nunca dar decepção sempre alegria. Não que vai ser 100% isso né? Todo mundo é falho, mas nossa meta era essa, entendeu? De nunca ter que meu pai receber uma ligação meia-noite pra ter que buscar o filho na delegacia, porque, sei lá, matou alguém, entendeu? Não que ele vá buscar, né, porque não tem como, mas, tipo, essa decepção de um pai para um filho. (Entrevista Anderson, 22 de abril de 2021).

Psicólogo - [...] você falou da sua mãe que está fazendo faculdade, como é que a sua família vê a possibilidade de você ir para faculdade? Eles te apoiam? Qual que é ideia que eles têm do seu futuro?

Matheus - Eles me apoiam em tudo. Eu tive uma conversa com meu pai sobre isso, que era para eu estar fazendo a faculdade já, aí eu expliquei para ele qual que era o meu plano, e ele entendeu e falou: “então é isso, você tá fazendo certo, é isso mesmo, se é isso que você quer, né?”. Me super apoiando.

Psicólogo - Então, mesmo o curso de Psicologia que você pensa em fazer ele apoia e acha que é uma opção boa para você?

Matheus - Você sabe que pai às vezes tem aquelas ideias, né? “Vai ser médico”, vai ser isso e aquilo, porque só pensa no dinheiro. Mas, não, eles sempre falam: “faz o que você gosta” (Entrevista Matheus, 14 de abril de 2021).

Se as atribuições mais negativas são as que derivam dos professores, então é possível pensar que se adolescentes permanecem se vendo com características positivas, os professores

já não tem tanto peso/influência em sua constituição ou modo de se ver. Na mensagem de Isadora, percebemos que a aluna fica chateada com o posicionamento ofensivo dos professores, mas em seguida reafirma o seu esforço e a recusa em assumir a fala da professora como definitiva e definidora do seu futuro. Tanto na atividade proposta, quanto nas falas dos ex-alunos, percebemos que a escola, os professores e gestores não aparecem como meio para um futuro melhor, mas que este deve ser conquistado apesar das dificuldades vivenciadas nesse contexto. Na mensagem de Isadora, o questionamento levantado se o esforço em continuar estudando valeria a pena e a decisão afirmativa que a aluna chega em seguida não estão sustentadas em uma possível aposta que sente receber dos seus professores e da escola, mas na compreensão de que deve continuar se esforçando apesar do incômodo que sentia no convívio com eles.

Nos parece que há muito a escola pública não requer a si o papel de instituição do conhecimento e de promotora do desenvolvimento, perdendo o seu sentido para os jovens que nela estão inseridos (Grecco, 2018). O papel opressor que a escola exerce na figura dos professores e gestores, conforme demonstrado no capítulo anterior, termina, portanto, por gerar resistência, oposição e afastamento. A obediência dos adolescentes às suas regras e normas tem a finalidade de sobrevivência no contexto e não da apropriação das significações que circulam nas relações escolares, de igual modo do conhecimento.

Nos trechos das entrevistas, por sua vez, percebemos que Isadora, Ana Luísa, Anderson e Matheus reconhecem o apoio de seus pais/responsáveis e familiares e buscam não os decepcionar, o que parece estar associado, sobretudo, ao vínculo afetivo que estabeleceram com estes ao longo da vida. Quando Vigotski (1930/2021) discorre sobre o enlace da imaginação com a emoção, o autor afirma que “tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que as experimenta.” (p. 18), o que nos leva a refletir sobre quais são as fantasias que estão na base de como os adolescentes sentem e pensam a respeito de suas famílias, professores e sociedade.

É pela via da imaginação que somos capazes de transitar entre presente, passado e futuro, e que, em ação conjunta ao pensamento por conceitos, transformamos a percepção da realidade, dos outros e de nós mesmos (Vigotsky, 1934/2021). Contudo, assim como propôs

Martín-Baró (1990), a percepção da realidade é construída a partir do contexto histórico-político-econômico-social do qual fazemos parte em que prevalecem as concepções, interpretações e produções culturais da classe dominante. O que almejamos, nossos gostos e interesses, portanto, não são neutros, mas condizem com as mediações culturais realizadas na nossa experiência singular, em interação com o meio. É nesse sentido que para Martín-Baró (1996), o compromisso da Psicologia deve abranger, necessariamente, a confrontação direta das forças estruturais que mantêm as maiorias populares oprimidas, privadas do controle sobre sua existência e forçadas a aprender a submissão e a não esperar nada da vida.

Por isso, compreendemos que o processo de conscientização só é possível por meio da práxis, ou seja, quando ação e teoria caminham juntos na desnaturalização da realidade e na busca por promover, coletivamente, reflexões que localizem os sujeitos em suas condições históricas concretas. Ao longo dos 3 anos de intervenção, as propostas construídas junto com os adolescentes visaram reflexões sobre o que eles imaginavam sobre o próprio futuro, uma vez que, como defende Stetsenko (2017), pensar o futuro envolve nos localizarmos no presente e nos sustentarmos no passado, reconhecendo que, nesse processo, somos capazes de ressignificar quem somos, o que conhecemos e como agimos no mundo.

Assim, investimos em um espaço de abertura ao diálogo e expressão como convite à reflexão sobre si, o mundo e os outros com a proposta de que pudéssemos compartilhar desejos, sonhos, inseguranças, medos e anseios. Assumimos que ao falar sobre os próximos anos de nossas vidas, estaríamos, inevitavelmente, dialogando também sobre o presente e o passado que nos constituem. Por isso, em diferentes momentos, questionei os adolescentes sobre o que gostariam de fazer, no que desejavam trabalhar, se almejavam continuar estudando, quais caminhos sonhavam percorrer, etc.

As atividades, conversas e reflexões realizadas ao longo dos três anos de intervenção, nos levam a questionar: quem são esses adolescentes, tão apontados pelos professores e pela sociedade, como desinteressados, violentos, sem vontade e sem futuro? Os jovens do Ensino Médio público com quem trabalhei durante todo o período de mestrado e doutorado sonham com um futuro melhor para si e seus familiares, reconhecem suas condições de vida, a falta de qualidade da educação a que têm acesso e os desafios impostos a partir da sua posição, raça e classe social.

Frente a um contexto impositivo, opressivo em que os espaços para o diálogo franco e aberto, onde todos possam se expressar, ouvir e serem ouvidos, são raros, a reação é de resistência, recusa e afastamento. Contudo, ao seguirmos pelo caminho contrário, em que buscamos reconhecer o outro como sujeito, protagonista de sua história, com potencial de desenvolvimento para ser mais e nos posicionamos junto a eles, o que evidenciamos é a abertura, a curiosidade e a construção do interesse.

Compreendemos, a partir disso, que o psicólogo, quando sustentado em uma perspectiva crítica e posicionando-se como profissional das relações, tem muito a contribuir por ser capaz de articular conjuntamente com os outros atores escolares a construção de espaços que tenham por base a abertura ao diálogo e o reconhecimento das contribuições individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos (Souza et al., 2014).

A transformação da escola em um espaço efetivamente democrático, que acolhe e respeita as diversidades enquanto transmite às próximas gerações o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, passa pela ação coletiva de diferentes atores e áreas do saber que partilham do compromisso ético-político de diminuição da desigualdade e aumento da justiça social. No próximo item apresentamos a arte como materialidade mediadora das ações do psicólogo escolar, capaz de favorecer a expressão da subjetividade do sujeito, tocar suas emoções, favorecer sua elaboração e promover a reflexão.

8.3 A Arte Como Ferramenta Para Transformação Social



Figura 3. Produção do aluno Francisco, 21 de novembro de 2017.

A obra que escolhi para abrir este tópico da análise foi um presente. Em novembro de 2017, no intervalo das atividades, eu estava saindo de uma sala e caminhava em direção ao pátio da escola. Antes que eu chegasse à porta, Francisco, aluno do 2º ano noturno, me chamou: “Guilherme, eu queria te dar uma coisa que eu fiz”. Enquanto retirava o papel da mochila, ele relatou que gostava de ilustrações e que costumava desenhar nos momentos de lazer. Na semana anterior, ele tinha se deparado com a obra “Noite estrelada” de Vincent van Gogh, pintada em 1889, e, ao observá-la, lembrou-se das nossas atividades e quis reproduzi-la para me dar de presente: “Achei que você fosse gostar”, disse.

No momento em que segurei o desenho nas mãos, me emocionei. Observei os detalhes, os traços, as cores e as similaridades com o próprio cenário noturno do bairro onde se localizava a escola. A produção de Francisco não significou apenas um presente como um

objeto ofertado a alguém por quem normalmente temos algum apreço - o que já seria motivo suficiente de satisfação -, mas foi uma objetivação de como os nossos encontros se fizeram presentes na vida dele. A ilustração me mostrou que Francisco foi afetado pelos nossos encontros. As conversas, reflexões e atividades em que utilizamos a arte e promovemos a apreciação estética foram apropriadas por ele e serviram não apenas como atividade mediatizada, mas, também, mediatizante.

Dizemos mediatizada quando agimos na natureza por intermédio de uma ferramenta, nesse caso, a arte, enquanto signo da cultura, nos afeta e mobiliza emoções que estão em nós, configurando-se como instrumento psicológico que age na maneira como percebemos o mundo e quem somos (Friedrich, 2018; Souza, Dugnani & Reis, 2018). Nesse sentido, ao mesmo tempo que a arte diz respeito ao humano genérico e apresenta-se como síntese das emoções, ela também fala diretamente conosco por intermédio do signo emocional comum que medeia os sentidos e significados que atribuímos à obra (Neves & Souza, 2018). A arte, por assim dizer, está em aberto e nós, enquanto apreciadores, no processo de fruição, completamos o seu sentido a partir de nossas experiências singulares, fruto de nossa história (Duarte, 1986; Vigotski, 1925/1999). Em certa medida, o que enxergamos na obra é um pouco de nós, como um espelho que ao mesmo tempo que reflete a realidade, a distorce, contendo no próprio ato da refração, a contradição.

Por outro lado, nas atividades realizadas com os adolescentes, utilizamos a arte não apenas como ferramenta para abertura ao diálogo com a finalidade de afetar o sujeito no momento do encontro, mas buscamos que os atores escolares pudessem se apropriar dela e que a obra permanecesse com eles como instrumento psicológico (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). Ao favorecer a dialogia por meio do compartilhamento de emoções e reflexões, configuramos um espaço intersubjetivo favorecedor de vivências estéticas capazes de criar novos sentidos e significados acerca de como o sujeito sente, percebe, pensa e age no mundo (Souza, Dugnani & Reis, 2018). Diz-se, mediatizante, portanto, quando de tal modo agimos sobre a natureza que ela passa a agir sobre si própria de forma diferente (Friedrich, 2018), nesse caso, quando a obra de arte, configurando-se como instrumento psicológico, muda a qualidade da dinâmica das funções psicológicas superiores e possibilita ao sujeito interagir com o mundo de forma mais complexa, criativa e abstrata, compreendemos que ela foi

apropriada de tal modo que seu efeito se desdobra, sem que seja necessária sua presença externa.

Por isso, quando, na apreciação artística, falamos das produções, estamos falando, ao mesmo tempo, de nós mesmos e da nossa história, do que é importante para nós e das significações que somos capazes de realizar (Souza & Arinelli, 2021). Em 2017, no segundo ano de intervenção com os adolescentes, construímos como proposta norteadora dos temas dos encontros reflexões sobre histórias de vida, em decorrência do interesse manifestado pelos alunos nas apresentações dos profissionais convidados no segundo semestre do ano anterior. A partir dessa proposta, em maio de 2017, eu apresentei aos estudantes um conjunto de fotografias do projeto “Terra”, de Sebastião Salgado, realizado entre 1980 e 1996, com imagens que retratam as condições de vida de trabalhadores rurais sem-terra, pessoas em situação de rua e outros grupos excluídos ou marginalizados no Brasil. A atividade consistiu em um primeiro momento de apreciação das fotografias, seguidas pela escolha de uma imagem e elaboração de uma narrativa. Os dois exemplos a seguir são transcrições das histórias produzidas pelos alunos Amanda e Fabiano, a partir da seleção de duas fotografias, que ilustram um movimento de abstração na construção das narrativas em que na elaboração da história do outro falam de si mesmos.

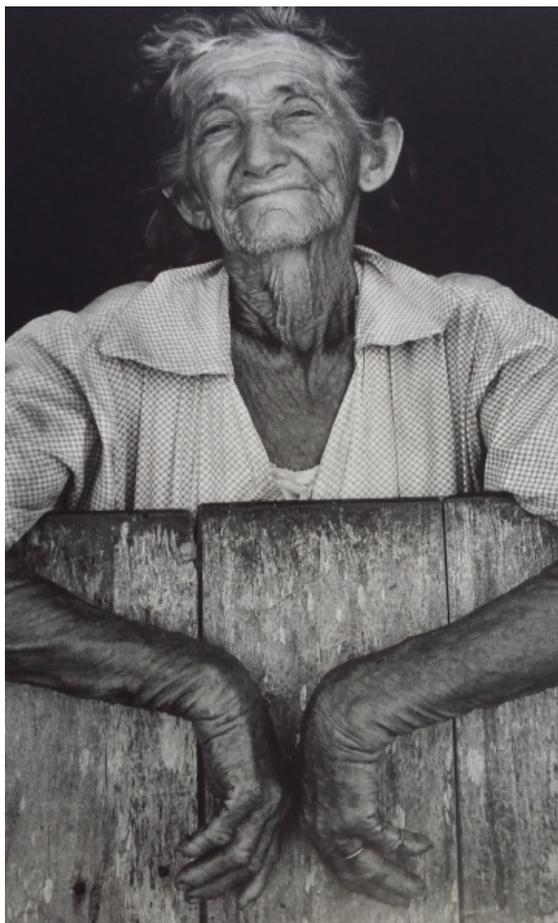


Figura 4. s/n, Sebastião Salgado, 1997. Fotografia, 24,9cm X 32,5cm.

Esse senhor se chama Francisco e tem uma história muito sofrida e vive numa situação muito difícil. Ele nasceu e cresceu numa família muito pobre, vivia com a mãe e os irmãos, pois seu pai morreu quando ele era uma criança, sua família passou por muita dificuldade, passavam muita fome e tiveram muitos dias que passaram frio. Mas, apesar de toda dificuldade que ele passou, ele conseguiu sobreviver.

Hoje ele trabalha, mas mesmo assim não vive numa situação muito boa, pois trabalha muito e recebe pouco, mal dá para se sustentar e sustentar os filhos. Francisco trabalha de sol a sol, o dia todo, é um trabalhador que está tentando mudar sua vida e mesmo com sufoco que passa ele não desiste de poder dar um futuro melhor para os seus filhos e mudar sua vida para melhor (Produção da Amanda, 30 de maio de 2017).



Figura 5. s/n, Sebastião Salgado, 1997. Fotografia, 24,9cm X 32,5cm.

Olá! Me lembro que nesse dia estávamos bem animados, pois em fim tivemos a oportunidade de aprender e ter um futuro melhor. Aproveitávamos cada segundo, eu mesmo fiquei maravilhado em ver tudo aquilo ali, a minha grande porta de escape da realidade em que vivia.

Era ali que eu me divertia como criança e aprendia como pessoa. Me lembro que naquele dia eu me diverti e aprendi coisas novas em que me fez uma criança mais feliz, pois ali deixamos de ser aquelas crianças que passavam o dia todo trabalhando e se matando em baixo do sol quente da minha terra, e passamos a ser crianças que podiam pensar em ser alguém com uma vida digna, ser pessoas que têm uma condição melhor, uma condição que meus pais não tiveram.

Sou muito grato aos professores que lutaram, que se esforçaram para que tudo isso fosse possível. Hoje, eu, meus amigos e todos que ali estavam, lembramos e nos emocionamos, pois hoje temos uma condição de vida digna e temos cada um sua família. Atualmente, faço faculdade e tenho meu emprego, e posso dizer que sou muito feliz e grato por tudo que aconteceu em minha vida (Produção do Fabiano, 30 de maio de 2017).

Em ambos os textos o trabalho e o estudo aparecem como elementos dignificadores que, associados ao esforço pessoal, podem ser condição para a construção de um “futuro melhor”. Tanto na narrativa de Amanda, escrita em terceira pessoa, quanto na de Fabiano, em

primeira, nota-se um movimento de superação das dificuldades a partir do trabalho e do estudo. A aluna abre a sua história expondo uma vida sofrida, com perdas familiares e desigualdade social. Contudo, apesar das condições, o personagem Francisco sobrevive e continua trabalhando para, através dos frutos do seu esforço pessoal, garantir o sustento de sua família e um futuro melhor para os seus filhos. Já Fabiano destaca o acesso à educação como caminho para uma melhor condição de vida em uma realidade em que os filhos, diferentemente dos pais, tiveram a oportunidade de brincar e ir à escola ao invés de trabalhar. A história do aluno reconhece a importância da participação dos professores na construção da melhor qualidade de vida que o seu personagem conquistou.

A arte mobiliza emoções e sentimentos que estão no sujeito como histórico de mediações realizadas no curso da sua vida (Vigotski, 1925/1999). Ao ser afetado pela obra, a vivência da contradição entre forma e conteúdo - no caso, a mesma fotografia em preto e branco que reúne técnicas como enquadramento, luz e sombra, qualidade da imagem, etc.; retrata, em seu conteúdo, a desigualdade social - promove o estranhamento da realidade e abre espaço para a configuração de novos sentidos e significados (Souza, Dugnani & Reis, 2018). Nas produções de Amanda e Fabiano, observamos a agilização da imaginação na construção de narrativas que não dizem sobre as realidades diretas de suas vidas, mas reúnem elementos valorizados pelos estudantes como esforço, educação e trabalho em busca de um futuro com melhores condições de vida.

Os elementos destacados pelos alunos na história de seus personagens ilustram valores e sonhos que os próprios adolescentes atribuíam para si, sobretudo ilustrados na força pela sobrevivência e na construção de um futuro melhor. Contudo, nos chama a atenção perceber que, apesar dos jovens reconhecerem a importância do trabalho e do estudo para a construção de melhores condições de vida, quando lhes questionávamos sobre os aspectos que mais consideravam importantes na sua história passada, presente ou no que imaginavam para o futuro, seus desejos e planos, a escola raramente era mencionada como um espaço significativo que poderia trazer contribuições.

Tateo (2020) aponta que nos processos imaginativos, elementos reais e não-reais estão em constante interação, complementando-se e contrapondo-se a todo momento, criando condição para o surgimento do novo. Para o autor, o que existe é um permanente “ver-como” que envolve, a um só tempo, as características e condições do contexto e do sujeito no

momento do encontro. Apreciar as fotografias de Sebastião Salgado possibilitou aos adolescentes descolarem-se momentaneamente da realidade empírica de suas vidas, tomar distância de como as coisas estão no presente para refletir sobre como elas poderiam ser, utilizando-se da narrativa para objetivar o processo imaginativo. Para Tateo (2020) é nesse processo de aproximação e afastamento, ação do sujeito sobre o objeto e reação do objeto sobre o sujeito, que se constroem novos sentidos e significados na percepção da realidade.

Ainda em 2017, no segundo semestre, demos início às atividades com a exibição do filme “Tim Maia”, de 2014, dirigido por Mauro Lima, que conta parte da história do cantor. Após a apreciação do filme, assistimos a uma entrevista com os atores e o diretor, o que derivou uma reflexão sobre como o cantor havia sido retratado no longa-metragem e os motivos que haviam levado os profissionais envolvidos a escolherem determinadas cenas da vida de Tim Maia para compor a obra. Em conversa com os adolescentes surgiu, então, a proposta deles escreverem as suas histórias de vida selecionando as cenas que considerassem mais importantes.

Para escreverem suas narrativas, seria necessário que os estudantes conseguissem relembrar momentos significativos de suas vidas que marcaram a sua história. Ou seja, que selecionassem as vivências, reunindo características pessoais e contextuais que alteraram o curso do seu desenvolvimento e transformaram a maneira como percebiam a realidade (Vigotski, 1935/2010). Foi proposto que os adolescentes se expressassem através das folhas e riscadores disponíveis na sala, da maneira que preferissem, podendo escrever em primeira ou terceira pessoa, em forma de texto dissertativo, versos e estrofes ou trazendo outras referências que fossem significativas, como músicas, poemas, etc.

Ao observarmos as produções realizadas, identificamos dois contrapontos, ilustrados nas obras apresentadas a seguir. Enquanto alguns textos, como o de Giovanny, apresentaram uma síntese cronológica da história e trouxeram referências de diferentes contextos; outros, como o de Eloá, concentraram-se quase que exclusivamente em acontecimentos familiares, sobretudo conflitos e perdas.

Minha história:

Antes da minha história
De alguns fatos e acontecimentos
Foi no dia 01/03/2000
A data do meu nascimento

Venho de uma família humilde
Na periferia fica meu lar
Desde cedo fui educado por meu
pais
Que devo sempre respeitar

Respeitar os mais velhos

O professor e os amiguinhos
E até mesmo respeitar
Todos os animaizinhos

Quando estava mais velho
Na rua ficara a brincar
Ali passava o dia todo
Até que mamãe passou a se
incomodar

Por estar gordinho
E sempre brincando debaixo do sol
Mamãe decidiu então
Me por na escolinha de futebol

Marcara alguns gols
O que fazia papai sorrir
Mas depois de algum tempo
Decidi que era hora de sair

Quase na mesma época
Vi papai tocar em uma ocasião
E na hora descobri
Que também queria tocar violão

Então entrei em uma escola
E em casa tocava no dia e na noite
Reconheço que aprendi bastante

Conhecimentos que trago até hoje

Nas minhas horas vagas
Eu falo pra você
Se não estiver no violão, livro ou
série
Estou com meus amigos dando um
“rolê”

E no momento estou com aquela
dúvida
Que não é fácil de resolver
Mecânica, engenharia ou
administração
O que no futuro eu quero ser?

Acredito que cheguei ao fim
E sem mais demora
Espero que tenha passado
Um pouco da minha história

Agradeço pelo seu trabalho
E por ser nosso confidente
E é certo que todos esperamos
Que ano que vem continue com a
gente

(Produção do aluno

Giovanny, 21 de novembro de 2017).

Eloá tem uma história emocionante desde quando estava no ventre de sua mãe. Quando sua mãe descobriu que estava esperando um bebê, ela foi rejeitada grávida pelo pai da criança. Mas, tinha um homem apaixonado pela grávida, então eles se entenderam e ele assumiu a criança. No dia 25 de novembro do ano de 2000, nasce a criança e ela foi amada por todos. Com o passar do tempo, ela foi crescendo em uma cidade pequena e foi criada pelos avós por alguns anos, pois sua mãe estava grávida novamente. Alguns anos mais tarde ela, seus pais e sua irmã deixaram a cidade pequena, suas famílias e foram morar um tempo em C.³⁰ com a família de sua mãe. Mas o avô de Eloá adoeceu e eles tiveram que voltar. Passou algumas semanas e ele faleceu. Então, eles tiveram que cuidar da sua avó e foram morar com ela, mas passou alguns anos e ela também adoeceu e faleceu. Eloá é uma pessoa um pouco infeliz, pois os seus pais brigam muito que chegam até a se agredir. Em uma dessas brigas, ela ouviu em uma discussão que não era filha biológica de seu pai. Foi então que ela descobriu a verdade e ficou sabendo que tem mais duas irmãs por parte de pai. Mas, mesmo assim, ela continuou a amar o seu pai que sempre esteve presente e cuidou

³⁰ O nome da cidade foi suprimido para manter o sigilo.

dela, ela não gosta de tocar nesse assunto. Então, no ano de 2017, ela e sua família voltaram para C., para tentar subir na vida financeira. Eloá fez algumas amizades e sempre está com sua irmã que sempre estão juntas durante vários problemas da vida (Produção da aluna Eloá, 21 de novembro de 2017).

Em forma de poema e com o texto escrito em primeira pessoa, Giovanni inclui referências de diferentes momentos da sua vida, sobretudo dos contextos da sua infância, a relação com seus pais e a dúvida que se faz presente sobre o futuro. Eloá, por outro lado, retrata a sua história como uma narrativa emocionante, envolvendo conflitos familiares, mudanças de cidade e a expectativa de um futuro melhor. Em ambos os textos se nota a participação da família, seja nas decisões sobre as atividades do dia-a-dia, na busca pelo reconhecimento ou nos conflitos e mudanças das condições de vida. O poema de Giovanni nos chama atenção, não apenas pela qualidade da escrita e criatividade, mas também por inserir, ao contar a sua história de vida, a dúvida frente ao futuro. Ao incorporar, na produção, o questionamento sobre qual profissão escolher, mesmo não sendo diretamente solicitado a isso na proposta da atividade, Giovanni nos indica um movimento de mudança, pois anuncia a apropriação dos questionamentos que envolveram os nossos encontros acerca do que eles imaginavam para o futuro.

Já na produção de Eloá, notamos que a estratégia de escrever a sua história em terceira pessoa pode ter sido utilizada como um meio de abordar um tema que ainda lhe era difícil (“ela não gosta de tocar nesse assunto”). Nesse sentido, narrar cenas da própria vida como se fosse outra pessoa, possibilitou a ela um afastamento temporário da própria realidade para que fosse possível se expressar e ressignificar a história. É nesse sentido que Duarte (1986) defende que a arte nos possibilita colocar a vida pragmática do cotidiano em suspenso para analisarmos a realidade de um outro lugar. No mesmo sentido, Clot (2014) propõe que a arte, enquanto expressão da imaginação, nos possibilita viver as emoções a crédito, ou seja, mobiliza e faz emergir afetos que estão em nós, mas que não encontram nas condições concretas da realidade presente a conjuntura necessária para se expressar.

O ato de retomar a própria história de vida e escrevê-la em forma de narrativa, possibilita um movimento de repensar o passado para melhor compreender o presente. Quando observamos a importância das relações familiares, considerando a estrutura familiar e as condições de vida relatadas nas produções dos alunos, logo percebemos a contradição existente no discurso meritocrático de que o esforço pessoal é o elemento principal de sucesso

ou fracasso na vida acadêmica e profissional. Após os adolescentes compartilharem as suas histórias pudemos refletir sobre a importância do outro na construção do eu, analisando o quanto do contexto em que estivemos inseridos e participamos ao longo de nossas vidas compõem a nossa compreensão sobre o passado, o presente e o futuro.

Assim, ao longo de 2018, buscamos aprofundar tais reflexões e ampliar a percepção sobre si e a sociedade, construindo uma relação entre “de onde eu vim?”, “onde estou?” e “para onde vou”, dada a condição daquele ser o último ano dos adolescentes na escola. Com a proposta de desnaturalizar a origem dos nossos desejos e como se constituem as nossas escolhas, assistimos ao documentário “Nunca me sonharam”³¹. Em uma conversa em sala, após a exibição dos primeiros 40 minutos do longa, as alunas Isadora e Vanessa manifestaram as suas reflexões para a turma.

Pude perceber que o documentário havia impactado os alunos de alguma forma, mas poucos ainda se arriscavam a falar, a sala estava silenciosa. [...] Isadora manifestou-se apontando que, com o documentário, começava a pensar sobre a importância das outras pessoas nas suas decisões: “eu percebi o quanto que o incentivo dos outros, professores e familiares, é importante para que eu continue a estudar e buscar uma vida melhor” (sic). Vanessa, que estava sentada do outro lado da sala, ao ouvir a colega, trouxe um exemplo da sua casa: “é, por exemplo, a minha mãe não acredita que eu posso fazer medicina ou ser aeromoça. Eu já falei isso pra ela uma vez e ela riu” (sic). A aluna continuou a sua fala indicando que, atualmente, ela já não pensava mais nessas carreiras, mas reforçou a importância da opinião de sua mãe nas suas decisões. Mais recentemente, quando indicou que achava que queria ser psicóloga, sua mãe demonstrou maior apoio, justificando que ela poderia também se entender melhor.

Tanto Vanessa, quanto Isadora, posteriormente, em complementação às suas falas relataram que também era importante a pessoa “querer algo na vida” (sic) e que não eram só os amigos e familiares que deveriam “fazer a cabeça dela” (sic). A turma concordou com a fala de ambas e Vanessa, por fim, concluiu “é, mas eu também entendo os pais, os jovens mudam de ideia o tempo todo, igual falou a menina do vídeo” (sic) (Diário de Campo, 25 de abril de 2018).

Nas falas das adolescentes ilustradas no diário de campo, percebemos um movimento de mudança de percepção das suas relações familiares e do contexto em que estavam inseridas. Isadora, ao relacionar a sua motivação para continuar os estudos e buscar uma vida melhor com o incentivo dos outros, indica um movimento de ressignificação do discurso

³¹ Lançado em 2017, dirigido por Cacau Rhoden, o documentário é composto por relatos de estudantes, professores e gestores de escolas públicas de diferentes regiões do país e busca problematizar sobre os desafios do presente, como o acesso à educação de qualidade, desigualdade social e o papel da família na escolarização, para a construção das expectativas futuras dos jovens.

neoliberal que se sustenta na individualização do esforço, do sucesso e do fracasso. Assim, perceber a importância da participação dos outros na própria vida e nas escolhas, possibilita que ela construa novos significados sobre as suas interações com o meio.

Vanessa complementa a fala de Isadora ao trazer um exemplo da sua vida pessoal que, também, corrobora o tema abordado no documentário. Ao mesmo tempo que a aluna discorre sobre a reação da sua mãe frente a um comentário seu, ela também ressalta a responsabilidade dos adolescentes de construir a própria opinião e não serem tão influenciados pelos outros. A contradição na fala de Vanessa, junto com a sua percepção de que “os jovens mudam de ideia o tempo todo”, pode ser compreendida por uma maior capacidade de abstração e percepção complexa da realidade em que se busca considerar todos os aspectos que compõem as relações sociais e a interação com o meio. Tais características, segundo Vigotski (1934/2012), marcam o período de crises da adolescência que é acompanhado, concomitantemente, pela mudança de interesses derivativa da própria reconfiguração da dinâmica psíquica.

Tanto a fala de Isadora, quanto de Vanessa, abordam um tema central retratado no documentário que discorre não apenas sobre a oportunidade que os jovens têm para sonhar, mas sobre como os sonhos que constroem para si mesmos passa pelo o que os outros sonharam para eles. O que nos leva a refletir: o que a escola pública tem sonhado para os seus jovens do Ensino Médio noturno?

Na semana seguinte, quando terminamos a exibição do documentário, a discussão que se seguiu entre os alunos foi mais intensa. Nesse movimento, percebemos que utilizar o recurso artístico que retratava uma realidade parecida com a dos adolescentes favoreceu um espaço de reflexão e diálogo que teve em seu cerne a problematização sobre o lugar que eles ocupavam na sociedade e o que os outros esperavam deles.

Após a exibição, acendemos as luzes e puxei uma cadeira para frente da sala. As cadeiras já posicionavam os alunos em formato de U, por isso, me posicionei a fim de fechar o círculo. Logo, perguntei a todos o que haviam achado do documentário. Ainda de forma tímida, os alunos pouco falavam. O primeiro a se manifestar foi Victor, que neste dia estava especialmente participativo. Ele afirmou que havia gostado do longa pois identificava vários elementos de sua realidade sendo ali exibidos. Joguei a informação para o restante da turma que concordou com o colega.

“E o que mais vocês acharam?”, perguntei. Assim como na turma anterior, as falas evidenciaram a diferença de perspectiva dos pais dos alunos do documentário quanto a inserção no mercado de trabalho: “Os nossos pais falam pra gente estudar primeiro e depois ir trabalhar, mas os pais deles falavam o contrário”, afirmou

Vanessa. A aluna continuou expondo a sua opinião: “assim... ali no documentário eles não tem quase nada e a gente tem, a gente tem uma escola com professores e a gente também recebe os materiais do governo e tudo. Talvez se a gente não recebesse tanto, a gente daria mais valor”. Perguntei a ela, direcionando-me também aos outros alunos da turma: “você acham que recebem muito do governo?”.

Victor, sem demora, foi o que mais se manifestou “não mesmo!”. Isadora, Giovanni, Luana, Matheus e outros também negaram em concordância com o colega. Victor complementou indignado: “não temos quase nada!”. Ao continuarmos a discussão, ele parecia ter uma perspectiva mais ampla sobre o seu papel social, falou sobre “uma minoria que tem o poder” e o quanto que ele, negro e pobre, assim como seus amigos, não se sentem ouvidos. Então, perguntei: “você acham que as coisas podem mudar?”. Ao que Victor respondeu: “como as coisas eram na época em que você estudava?”. Pensei e respondi que eram parecidas com a situação deles, então, o aluno concluiu: “então, é assim, não vai mudar” (sic).

Busquei problematizar a questão e abri espaço para que outros alunos comentassem a opinião de Victor. Isadora apontou que todas as vezes, ao longo do seu percurso escolar, que os alunos se manifestaram, eles foram de alguma forma reprimidos ou ignorados: “se a gente fala e ninguém escuta ou a gente é mandado pra fora da classe, então a gente aprende que não é pra falar” (sic). Aproveitei, então, uma fala de um coordenador do documentário e perguntei: “por que você acham que eu venho aqui todas as semanas?”.

A classe ficou em silêncio durante alguns segundos. Nicolas respondeu: “pra fazer a gente pensar”. Então, complementei: “e por que eu quero fazer vocês pensarem?”. Ele riu e manifestou-se, sem palavras, com uma expressão de “não sei”. Luana, ao fundo, respondeu: “pra mudar a nossa cabeça?”; Vanessa complementou: “pra conversar sobre profissão?”. Esperei alguns segundos para ver se mais alguém se manifestava, mas ninguém se arriscou. Então, respondi: “Eu venho aqui, porque eu acredito em vocês”.

A turma toda estava em silêncio, os alunos demonstraram reações de surpresa e eu olhava nos olhos de cada um deles. Isadora, complementou: “e isso é muito importante, porque o que a gente mais escuta é que a gente não vai ser ninguém, que a gente não consegue. Então é muito importante que você acredite na gente, porque a gente percebe que é possível, tipo ‘se ele acredita, então eu posso!’”. Victor também aproveitou para falar: “isso é, realmente muito importante, porque, por exemplo, quantos aqui você acha que podem ser alguém na vida?”. Respondi: “todos”.

Victor prosseguiu, “então, olha isso, qualquer um aqui pode ser o que quiser. Por exemplo, seria muito legal daqui a alguns anos andar na rua e ver uma Ana Luísa [apontando para a colega que estava sentada do outro lado da sala] veterinária, ou uma Luana [mudou a direção] médica, ou uma Isadora [mudou novamente] advogada. E você? [apontou para Diogo, sentado mais ao fundo] Eu achava que você era o cara mais perdido e vagabundo da escola, mas quando você começou a responder aquelas questões na aula de química que ninguém mais sabia, eu fiquei espantado!”. Diogo riu, mas não se manifestou.

O nosso tempo já estava se esgotando, mas emocionei-me com a fala de Victor. Vanessa, concluiu: “é, eu acho que a gente pode ser o que a gente quiser e a gente gosta de vir aqui na sua aula, eu pelo menos gosto, porque você faz a gente pensar

essas coisas, por isso que eu acho que também quero ser psicóloga”. Todos deram uma leve risada do jeito como a aluna havia se manifestado. Conclui afirmando novamente que eu acreditava neles e que aquele era o principal motivo pelo qual eu continuava indo na escola desde 2016 (Diário de Campo, 02 de maio de 2018).

A proposta de nos inserirmos na escola e abrirmos espaços de diálogo utilizando-nos da arte, sem a finalidade de atribuir nota ou qualquer tipo de controle pedagógico dos alunos, está em consonância com o posicionamento ético-político de justiça social e promoção da igualdade presentes na base do projeto de Vigotski e na compreensão de que o interesse é desenvolvido nas interações com os outros no contexto social. Enquanto o modelo liberal vem dominando a educação com testes, instrumentos de quantificação e forma[ta]ção para o mercado de trabalho (Tonet, 2016), o uso da arte rompe com a lógica pragmática e coloca no centro do debate, conforme apontou Stetsenko (2017), a dimensão humana do processo educativo, na busca por uma educação que se conecte com e reflita sobre o mundo como ele é e como poderia ser. Ao favorecer o coletivo, o uso da arte, a partir dessa perspectiva, busca a promoção do desenvolvimento integral do humano, nos e pelos afetos, cria novas formas de nos relacionarmos e construirmos o mundo.

Ao assumir a função de instrumento psicológico, a arte transforma a relação sujeito-meio pelo fato de constituir-se como mediadora da forma como o sujeito percebe o mundo e a si mesmo interagindo nele (Souza, Dugnani & Reis, 2018). Uma vez que assistimos ao documentário e abrimos espaço para o diálogo, a percepção de Victor sobre a sua situação e a de seus colegas na escola se alterou, promovendo no aluno uma atitude diferente frente à turma e, conseqüentemente, uma reação diferente dos outros que compunham o espaço. Percebemos no trecho do diário de campo como o discurso dos alunos passa de uma posição fatalista (“então, é assim, não vai mudar”) para outra com maior capacidade de ação, como no comportamento de Victor de se direcionar diretamente para os pares.

O formato da disposição das carteiras favoreceu a participação dos alunos de modo a não centralizar a discussão em mim, onde todos podiam se enxergar na composição do círculo que nos posicionava juntos. Também é importante notar como o diálogo se constrói com a participação de mais alunos, ampliando a reflexão e o envolvimento de todos. O destaque inicial das falas refere-se às similaridades e às diferenças do contexto apresentado no documentário com o que os adolescentes se deparavam em seu cotidiano. Contudo, a fala de Vanessa sobre os recursos oferecidos pelo governo demonstrou ser um ponto de virada na

discussão quando, a partir desse momento, outros alunos se afetaram e começaram a participar.

Assim, pudemos construir coletivamente uma reflexão que envolvia o reconhecimento da posição social ocupada pelos adolescentes, o desenvolvimento dos nossos encontros e a possibilidade de construção de um futuro diferente. Após a fala de Victor, reforçando a sua mudança de percepção dos colegas, Vanessa ressaltou, em consonância com a fala de Isadora, a importância dos nossos encontros. Retomando Vianna e Stetsenko (2014), um dos pilares da pedagogia crítica sustentada no posicionamento ativista transformador [TAS] é providenciar ferramentas para os jovens compreenderem as suas condições sociais através de práticas que promovem uma visão coletiva sobre como transformar a realidade e a si próprios. Ao que nos parece, uma visão coletiva acerca do papel do governo emergiu naquele rico encontro, anunciando a instauração de um pensamento crítico e de um posicionamento político mobilizado pela estranheza produzida pela fala de Isadora que nasce de sua relação com a produção artística.

A contradição das relações sociais, dos afetos e a insatisfação com o contexto escolar também se manifestaram em uma das últimas atividades realizadas com os estudantes em agosto de 2018. Em grupos de 3 a 5 alunos, foi proposto que eles expressassem através de desenhos, textos, músicas, poesias, entre outros, a resposta para o tema “Minha experiência no 3º ano do Ensino Médio”. Nas produções, percebemos indicadores de sentimentos e opiniões contrárias, ora enaltecendo as amizades e o encerramento do ciclo escolar, ora com críticas aos colegas, docentes e à estrutura educacional. O que fica evidente, contudo, é a intensidade das emoções com manifestações de alegria, tristeza, saudade e indignação frente a um contexto no qual os adolescentes foram atuantes e não indiferentes.



Figura 6. Produção dos alunos Daniel, Nicolas, Vanessa, Leonardo e José sobre o tema “Minha experiência no 3º ano”, em 27 de agosto de 2018.

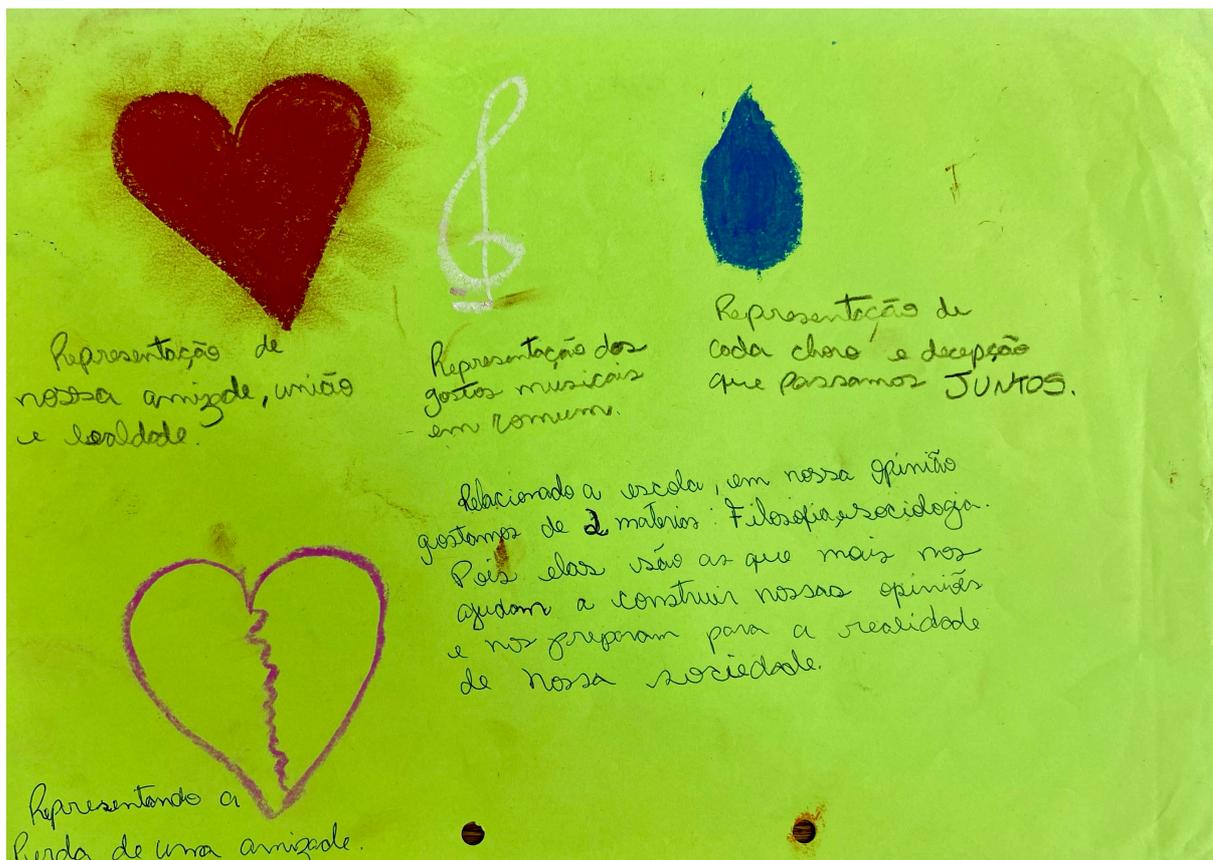


Figura 7. Produção dos alunos Tatiane, Ana, Kellyn e Emily sobre o tema “Minha experiência no 3º ano”, em 27 de agosto de 2018. Textos escritos: Sob o coração “Representação de nossa amizade, união e lealdade”; sob a nota musical “Representação dos gostos musicais em comum”; sob a gota “Representação de cada choro e decepção que passamos juntos”; Sob o coração partido “Representando a perda de uma amizade”; e, no centro da folha “Relacionado a escola, em nossa opinião, gostamos de 2 matérias: filosofia e sociologia. Pois elas são as que mais nos ajudam a construir nossas opiniões e nos preparam para a realidade de nossa sociedade”.

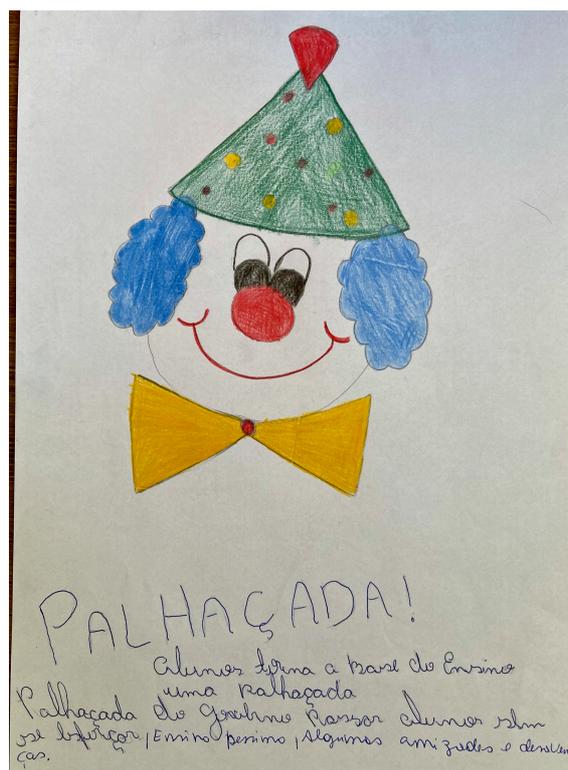
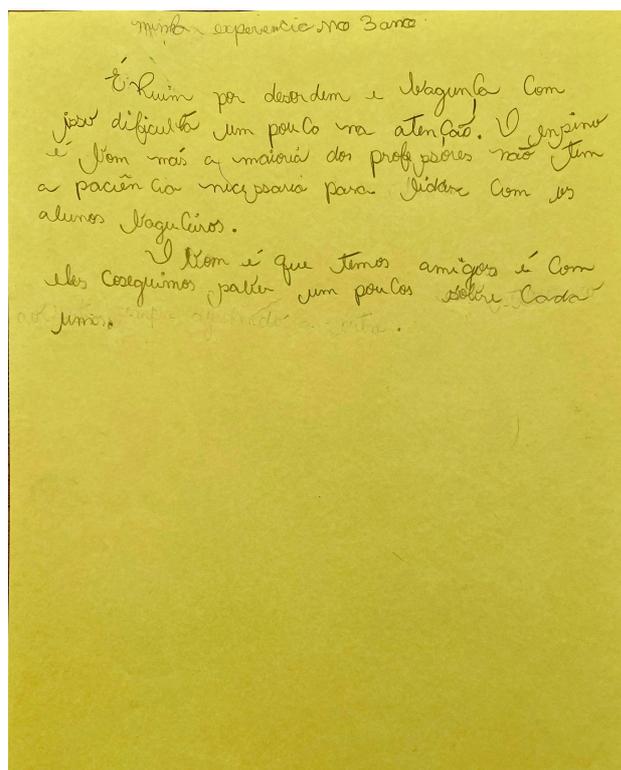


Figura 8. Produções dos alunos sobre o tema “Minha experiência no 3º ano”, em 27 de agosto de 2018. [Esquerda] Produção das alunas Thaís e Lorena: “É ruim por desordem e bagunça com isso dificulta um pouco na atenção. O ensino é bom, mas a maioria dos professores não tem a paciência necessária para lidar com os alunos bagunceiros. O bom é que temos amigos e com eles conseguimos saber um pouco sobre cada um.”. [Direita] Produção das alunas Manuela, Ana Carolina, Alice e Roberta: “Palhaçada! Alunos torna a base do Ensino uma palhaçada. Palhaçada do governo passar alunos sem se esforçar, ensino péssimo, algumas amizades e desavenças”.

O terceiro ano do ensino médio é cheio de dúvidas, desafios por conta do cansaço por estar trabalhando ou fazendo curso, mas precisa ser levado a sério porque o 3º ano é o final de um caminho e o início de outro. E esse outro só poderá ser seguido corretamente se o esforço, preparação e planejamento do ano anterior ter valido a pena.

Esperávamos mais do terceiro ano, muitos dizem que somente os alunos estão desinteressados em estudar, porém vemos que o ensino deixa muito a desejar. Temos poucos professores realmente interessados em ensinar, pois parece que alguns só vem para receber o salário.

Figura 9. Produção dos alunos Matheus, Giovanni e Luana sobre o tema “Minha experiência no 3º ano”, em 27 de agosto de 2018. [Esquerda] “O terceiro ano do ensino médio é cheio de dúvidas, desafios por conta do cansaço por estar trabalhando ou fazendo curso, mas precisa ser levado a sério porque o 3º ano é o final de um caminho e o início de outro. E esse outro só poderá ser seguido corretamente se o esforço, preparação e planejamento no caminho anterior ter valido a pena”. [Direita] “Esperávamos mais do terceiro ano, muitos dizem que somente os alunos estão desinteressados em estudar, porém vemos que o ensino deixa muito a desejar. Temos poucos professores realmente interessados em ensinar, pois parece que alguns só vem para receber salário.”.

Notamos, a partir da análise das produções, as reações emocionais frente às demandas sociais presentes no 3º ano do Ensino Médio, como o vestibular, o trabalho e as incertezas em relação ao futuro. Por outro lado, os outros que compõem o contexto escolar - amigos e professores - aparecem, ao mesmo tempo como fonte de conflito, frustração e suporte emocional no compartilhamento de experiências.

Na primeira produção, o desenho dos alunos demonstra os tensionamentos e preocupações em relação às demandas que se fizeram presentes no contexto de vida dos adolescentes no 3º ano do Ensino Médio (“Faculdade, emprego, independência, indecisão”). Já na segunda imagem, destaca-se o enlace emocional das amizades entre os alunos, junto com as aulas que mais gostaram por compreenderem que estas mais lhe ajudaram a se

preparar para a “realidade da nossa sociedade”, o que pode nos levar a concluir que há um descolamento, na percepção dos alunos, das outras matérias em relação ao seu cotidiano.

Na Figura 8, por outro lado, observamos uma contradição entre as produções. Enquanto uma compreende que o “ensino é bom”, mas que o problema está nas relações entre os atores escolares, a outra desqualifica toda a estrutura educacional da qual os estudantes fazem parte, concluindo que o ensino é péssimo. Curiosamente, as duas produções concordam que os colegas de sala, considerados bagunceiros e desinteressados, são parte do problema das aulas, ainda que não se reconheçam como corresponsáveis por essa condição.

Na quarta, e última, produção selecionada, dos alunos Matheus, Giovanny e Luana, ressalta-se o esforço vivenciado pelos alunos de terem que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Os adolescentes destacam que o 3º ano precisa ser levado a sério por ser um momento de transição, contudo criticam a qualidade do ensino e a postura dos professores na produção do interesse e participação na escola.

Tais aspectos analisados nas produções nos levam a questionar como o contexto escolar pode ser significado de formas tão distintas e tão similares ao mesmo tempo. Percebemos, contudo, que a possibilidade de apreciar e se expressar por meio de produções artísticas configura-se como um caminho possível - e necessário - para a abertura de espaços dialógicos onde os sentidos e significados plurais possam ser compartilhados para a ampliação da percepção da realidade, atual e futura, dos adolescentes (Souza & Arinelli, 2021). Frente a expectativas e frustrações, sonhos e medos, perceber-se junto com outros que também vivenciam as mesmas contradições pode não apenas amenizar o sofrimento, mas ressignificá-lo, vinculando a nossa experiência singular com o coletivo, reconhecendo e sendo reconhecido pelos outros.

No último tópico desta análise, nos dedicaremos a apresentar e discutir as oficinas realizadas com os profissionais convidados ao longo dos três anos de intervenção. Compreendemos que essa atividade construída com os alunos, ao focalizar a história de vida de profissionais de diferentes áreas, possibilitou a construção do futuro e a ampliação dos horizontes, não apenas por se apropriarem de novos conhecimentos, mas por se apoiarem nas narrativas de outros para imaginarem um futuro para si.

8.4 A construção do futuro na agilização da imaginação e ampliação de horizontes

A proposta de trazermos profissionais de diferentes áreas como convidados para conversar com os alunos surgiu no final do 1º semestre de 2016, nas semanas seguintes ao desenvolvimento da atividade envolvendo a apreciação do filme “Tudo o que aprendemos juntos”³². As discussões que derivaram da apreciação do longa-metragem originaram reflexões sobre as diferenças entre trabalho, emprego e profissão, assim como os motivos que levavam as pessoas a escolherem determinadas carreiras. Logo, no segundo semestre de 2016, utilizamos as fotografias de Sebastião Salgado em seu projeto “Trabalhadores”³³, para fazer um levantamento de profissões que os adolescentes gostariam de conhecer melhor. A lista inicialmente mencionada pelos alunos envolveu, sobretudo, profissões consideradas mais tradicionais ou que permeavam o seu cotidiano e eram consideradas caminhos possíveis de ascensão social, tais como: médico, engenheiro, advogado, jogador de futebol e oficial das forças armadas (Arinelli, 2017).

Nas profissões mencionadas pelos alunos, percebemos a estreita vinculação entre a imaginação e o contexto no qual eles estavam inseridos. Carreiras como medicina e advocacia, tradicionalmente consideradas estáveis, com alto prestígio e importância social, foram as mais mencionadas; por outro lado, as referências do esporte ou das forças armadas, também parecem ser valorizadas entre os jovens por se apresentarem como formas tangíveis de ascensão social, reconhecimento e construção de autoridade (Arinelli, 2017).

Contudo, entendendo que muitas daquelas profissões derivavam de discursos ou de representações que povoam o pensamento dos jovens, em geral advindos das classes sociais mais abastadas, nos questionávamos sobre o conhecimento dos estudantes de outras profissões que não apenas aquelas que apontavam como desejo. Como interessá-los em conhecer, refletir sobre outras possibilidades de trabalho? A proposta das oficinas com os profissionais convidados, portanto, surgiu como estratégia para favorecer o compromisso

³² O filme, lançado em 2015, dirigido por Sérgio Machado, conta a história de Laerte (Lázaro Ramos), um violinista frustrado que, após ser recusado no teste para ingressar na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, OSESP, começa a dar aulas de música em uma escola pública estadual na periferia da cidade de São Paulo. A trama envolve os conflitos do professor com a instituição, com os alunos e aborda temas relacionados à desigualdade social, violência e tráfico de drogas.

³³ Projeto desenvolvido pelo fotógrafo Sebastião Salgado, entre 1980-1986, que relata as condições de trabalho de diferentes trabalhadores manuais ao redor do mundo. As fotografias selecionadas para a atividade em questão referiram-se aos garimpeiros de Serra Pelada, no Brasil.

ético-político em uma dimensão colaborativa no trabalho com os adolescentes por ter como ponto de partida a escuta de seus interesses, desejos e opiniões.

Passamos, então, a problematizar as profissões apontadas por eles e a sugerir outras, inicialmente não escolhidas, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos e reflexões sobre trabalho e carreira. Profissões como ilustrador, webdesigner e fotógrafo foram sugeridas e geraram interesse nos adolescentes. Abaixo, a Tabela 6 reúne os profissionais convidados que participaram das intervenções entre 2016 e 2018.

Tabela 6

Profissionais convidados nos três anos de intervenção, 2016-2018.

MÊS	2016	2017	2018
Setembro	-	Médico Jornalista e ator	-
Outubro	Fotógrafo Webdesigner Advogado Farmacêutico Ilustrador Engenheiro	Veterinária	-
Novembro	Sargento do Exército	Pilota de avião	Especialista em vestibular Especialista em currículo e entrevista de

A presença dos profissionais na escola envolveu uma preparação prévia, em que os alunos, divididos em grupos, elaboraram perguntas que gostariam de fazer aos convidados. Além disso, um grupo de cerca de cinco adolescentes em cada sala ficou responsável por registrar as oficinas por meio de fotos e vídeos nos celulares e câmeras digitais³⁴. O movimento de planejamento dos encontros com os profissionais foi um convite à participação ativa dos adolescentes na construção coletiva das atividades, além de um meio de agilização da imaginação para elaboração do futuro na medida em que os estudantes pensavam o que gostariam de perguntar e como imaginavam que os convidados poderiam responder às suas

³⁴ Posteriormente, o material captado em 2016 foi utilizado na construção de um vídeo documentário que sintetizou a experiência dos alunos nas oficinas, sendo apresentado à equipe gestora e aos professores da escola em 2017.

questões (Neves, 2020). De nossa parte cuidamos para que os profissionais que aceitassem participar tivessem clareza de nossos objetivos: a ideia não era somente dizer o que faz um advogado, por exemplo, mas além disso, falar de sua trajetória, do momento da escolha da profissão, de suas frustrações e decepções, de suas recompensas, das dificuldades e facilidades, etc. Também deixávamos claro a importância de sua contribuição ao falar para jovens que não tinham oportunidade de participar de atividades daquela natureza.

Durante os encontros, por sua vez, percebemos que a dinâmica estabelecida entre os convidados e os alunos foi de fundamental importância para a construção do interesse e do envolvimento dos estudantes nas atividades. Elementos favorecedores da abertura ao diálogo e maior participação dos adolescentes como a curiosidade, a aproximação, a disponibilidade, o respeito, a implicação e o reconhecimento do outro (Arinelli, 2017), já mencionados no primeiro tópico deste eixo da análise, também se fizeram presentes nos encontros com os convidados. Por isso, a seleção dos profissionais exigiu cuidado e atenção, visto que a proposta era que compartilhassem as suas histórias de vida, escolhas, sonhos, conflitos, dificuldades e percalços. Os trechos dos diários de campo apresentados a seguir, ilustram a participação e o interesse dos adolescentes durante os encontros realizados com os profissionais.

[visita de Daniel, médico infectologista convidado] Daniel contou o seu percurso de vida, os motivos de ter desistido de estudar engenharia e ir para medicina e algumas experiências na residência médica. Durante toda a sua fala prevaleceu um tom descontraído, com brincadeiras e comentários cômicos, chamando a atenção e a participação dos alunos. Os adolescentes pouco conversaram ou dispersaram, todos pareciam muito interessados em escutar a história do profissional e fizeram recorrentes perguntas sobre a vida dele, como: “foi difícil passar no vestibular?”, “foi difícil ser aprovado na residência?”, “ser médico ganha muito dinheiro?”, “você já pensou em desistir? Quais são as principais dificuldades de ser médico?”. Daniel conduziu as perguntas de forma leve e didática, expondo as suas respostas com um tom envolvente, claro e bem articulado. Quando já havíamos encerrado as atividades e os alunos estavam guardando o material para ir embora, Leonardo se aproximou. Com o tom de voz baixo, mas descontraído, o aluno perguntou: “fumar maconha faz mal?”. Daniel deu um sorriso leve, pediu para que o aluno abrisse a mão com a palma para cima e segurou o seu pulso: “fumar faz mal para o pulmão, mas o pior é que prejudica as sinapses do cérebro”. O médico encostou rapidamente na palma da mão do aluno: “normalmente as sinapses são rápidas assim”. Em seguida, repetiu o movimento de maneira lenta: “quando você fuma maconha a reação do cérebro fica mais lenta, seus pensamentos e sensações também”. Leonardo ficou olhando para Daniel com um leve

sorriso no rosto: “entendi, valeu!”, disse. Enquanto se encaminhava para a porta, saindo da sala, Leonardo complementou: “ser médico ganha muito dinheiro?”, Daniel perguntou “o que é muito dinheiro?”. O aluno pensou e disse “sei lá, dá pra comprar um Audi?”. Daniel também riu e respondeu que havia uma variação grande de remuneração a depender da área em que se atuasse, mas que em geral seria possível ter uma boa remuneração e que se quisesse poderia juntar dinheiro para comprar o carro. O aluno riu, novamente, e respondeu “aí sim!”, enquanto se dirigia para a porta da sala (Diário de Campo, 12 de setembro de 2017).

[visita de Jorge, jornalista e ator convidado] Durante a fala de Jorge, toda a turma ficou envolvida, porém as participações de Gilberto e Isadora se destacaram. Essa foi a primeira vez no semestre que o aluno voltou a participar das atividades de forma mais ativa. Ele fez inúmeras perguntas ao profissional, como: “ser ator dá dinheiro?”, “Mas você tem que pagar pra poder trabalhar como ator? Quanto custa a prova pra ser ator?”, “você paga pra fazer parte de um grupo de teatro? Mas não é o seu trabalho? Como você paga pra fazer o seu trabalho?”, “você já fez teste para a Globo? Já fez teste pra entrar na Malhação?”. Jorge foi respondendo a cada uma das perguntas que Gilberto e outros alunos lhe faziam. Além de Gilberto, Isadora também participou durante toda a fala do profissional. Eu sabia que ela estava em dúvida entre jornalismo e letras e, mesmo antes da visita do profissional, eu já tinha avisado a ela que traria o Jorge para conversar mais com eles e que ela poderia esclarecer as suas questões. Isadora fez inúmeras perguntas para o profissional durante a sua apresentação: “como foi a sua experiência em fazer a faculdade de jornalismo?”, “por que você escolheu jornalismo? Como foi o seu processo de escolha?”, “Quais são as principais dificuldades da profissão?”, entre outras. Após a fala do profissional, durante o intervalo, eu fui conversar com Isadora: “e aí, o que achou?”. Ela olhou para mim sorrindo e disse: “eu gostei muito! Vou pesquisar mais sobre o jornalismo, estou muito interessada nessa carreira”. Fiquei contente com a animação dela e respondi: “legal! Acho que vale à pena pesquisar mais sobre as grades curriculares de letras e jornalismo para ver o que você vai estudar em cada curso”. Isadora concordou, ainda sorrindo, e antes de eu voltar para o pátio da escola, onde Jorge também conversava com outros alunos, falei para ela que eu poderia ajudá-la nas pesquisas caso ela precisasse de ajuda. Isadora agradeceu e nos despedimos (Diário de Campo, 19 de setembro de 2017).

Os encontros se estruturaram de forma que, após organizarmos o círculo com as cadeiras, o convidado realizava uma fala introdutória com a finalidade de se apresentar, abordando temas relacionados ao seu percurso de vida, contexto social e familiar em que cresceu, motivos que o haviam motivado a seguir a carreira escolhida e curiosidades sobre o seu trabalho. Em seguida, ocupando a maior parte do tempo do encontro, abríamos o espaço para o diálogo, onde os alunos poderiam fazer as suas perguntas, expor comentários e reflexões. Dessa forma, formava-se uma roda de conversa que era constituída a partir da

expressão dos alunos e do convidado. Para bell hooks (1994/2020), formar a própria voz implica (re)conhecer as singularidades e particularidades da nossa história e a dos outros, passando, necessariamente, pelo compromisso ético-político de abertura ao diálogo que envolve não apenas falar, mas ouvir e ser ouvido. Assim, a autora defende a descentralização das atividades escolares da figura do professor e a ampliação das vozes plurais que compõem o contexto acadêmico para a configuração de um espaço mais democrático e verdadeiramente participativo.

No primeiro excerto do diário de campo, observamos que a forma como o convidado reagiu à pergunta de Leonardo, seu jeito didático e aberto para conversar, promoveu o interesse e a participação dos alunos. Novamente, percebemos que a aproximação e a disponibilidade em conjunto com o respeito favorecem a construção de interações menos opressivas que possibilitam ao sujeito se expressar mais livremente. É por meio dessa abertura que os alunos puderam manifestar, no caso descrito, suas curiosidades e dúvidas sobre a carreira de medicina. Ao questionarem sobre a dificuldade da profissão, a remuneração e o uso de drogas, os adolescentes estavam expressando os seus interesses e incertezas, apropriando-se da narrativa compartilhada pelo profissional para antecipar o próprio futuro. O mesmo acontece na oficina com o jornalista e ator convidado. Os questionamentos de Gilberto e Isadora demonstram o interesse e a liberdade que os alunos sentiram durante a oficina para expressar suas dúvidas sobre remuneração, dificuldades da profissão, condições de trabalho e os processos de escolha de carreira. Vimos, ao final do excerto, que a aluna demonstra estar ainda mais interessada na carreira, o que a motiva a querer pesquisar mais sobre a profissão. A experiência do encontro com o convidado, portanto, a afeta de tal modo a reafirmar o seu interesse sobre a área e a aumentar a sua capacidade de ação no contexto em que está inserida.

Com a finalidade de compreender a vivência dos alunos durante as oficinas com os dois convidados, na semana seguinte aos encontros, realizamos uma atividade em que, individualmente ou em grupo, os estudantes foram convidados a responder à questão: “O que ficou depois da vinda dos profissionais?”. No conjunto de resposta dos alunos, fica evidente o esforço e a dedicação percebidos nas narrativas dos convidados, além do destaque ao tempo de duração dos estudos, à prática e à remuneração profissional. O processo de antecipação, ao imaginarem-se no exercício, ou não, das profissões mencionadas, também é observado nas

produções. A partir da conversa com os profissionais, os adolescentes pensaram sobre as suas próprias vidas, suas escolhas presentes e possibilidades futuras.

Na palestra do médico, fiquei imaginando como é passar 11 anos na faculdade até se formar em medicina, como são os estudos, os estágios. A importância de salvar vidas, a preocupação em ajudar o próximo. E que também, se temos sonhos, não importa qual, não devemos desistir, porque somos capazes, é só querer e ter força de vontade (Produção de André, 03 de outubro de 2017).

Achei legal a parte que o Daniel disse que quando você gosta de uma profissão e quer seguir a carreira “dê o seu melhor e se esforce”, porque se é uma coisa que você gosta e quer, você batalha por ela (Produção de Carlos, 03 de outubro de 2017).

O que ficou para nós é que a gente não serve para as profissões de jornalista e ator. Não gostaríamos de ser ator e jornalista porque são duas áreas que envolve muito a comunicação e câmeras. Além disso, envolve muita socialização com o público, e não somos muitos bons nisso. E tem que ter muito improviso... São profissões muito parecidas, mesmo sendo áreas diferentes. E com a vinda desses profissionais, percebemos que as faculdades são muito difíceis, mas são importantes para termos uma boa profissão. E com a vinda do médico, percebemos que é uma profissão muito importante que envolve muito de si (Produção de Victor e Eloá, 03 de outubro de 2017).

O que eu entendi pela apresentação do Jorge foi que apesar dele ter feito uma faculdade que ele gosta é difícil ganhar dinheiro na área. No meu caso, irei fazer um curso mais certo que eu possa trabalhar. Uma coisa mais estável. Depois de ouvir o Jorge lembrei do meu pai que fala que se for gastar 4 anos estudando é para fazer uma coisa que dê dinheiro (Produção de Renan, 03 de outubro de 2017).

Na minha opinião gostei da profissão de medicina, porque ganha muito bem e dá pra ostentar sem miséria, é um trabalho muito dahora pelas coisas que o Henrique falou (Produção de Leonardo, 03 de outubro de 2017).

Os textos transcritos sintetizam os principais pontos de interesse dos alunos a partir da visita dos profissionais. Enquanto André destaca o tempo de formação e o impacto na vida das pessoas através da atuação como médico, ele também aponta, assim como Carlos, para a força de vontade e o esforço necessários na realização dos próprios sonhos. Já Victor e Eloá afirmam que não se imaginam exercendo jornalismo e artes cênicas como resultado de um processo imaginativo de se colocar na narrativa descrita pelo convidado acerca das atividades e demandas das profissões. Contudo, os alunos apontam que com as conversas com os profissionais eles perceberam a importância de continuar os estudos em direção ao ensino

superior para se conquistar uma “boa profissão”, o que indica uma mudança de perspectiva sobre o próprio futuro e a ressignificação sobre a escola e o ensino superior. Por fim, Renan e Leonardo trazem a remuneração como elemento importante na escolha da profissão. Nas duas produções fica evidente o aumento ou diminuição do interesse dos alunos a partir do que o trabalho pode proporcionar de retorno financeiro.

As produções dos alunos, assim como as suas perguntas durante os encontros com os profissionais, parecem concentrar-se, sobretudo, em três pontos: realização profissional através do esforço pessoal, dificuldades no percurso e retorno financeiro. A partir dessa compreensão, nota-se que apesar de haver uma preocupação em realizar os sonhos e “fazer o que gosta”, há, também, uma demanda prática de melhoria das condições materiais de vida. A partir das conversas com os profissionais convidados, os alunos puderam refletir sobre questões, como: eu quero fazer faculdade? Eu me vejo seguindo o mesmo caminho que esse profissional trilhou? Depois de fazer faculdade, eu vou ter um emprego e melhores condições de vida? Compreendemos, portanto, que os encontros e as conversas realizadas proporcionaram aos adolescentes a possibilidade de se imaginar no futuro a partir do conteúdo apropriado nas atividades. Como defende Vigotski (1930/2009), a imaginação utiliza-se das experiências vividas como matéria-prima para criar algo novo que ainda não existe na realidade presente. Por isso, favorecer espaços coletivos que promovam novas vivências aos jovens configura-se como uma prática do psicólogo escolar comprometida com a transformação da realidade.

A mudança de perspectiva sobre as próprias condições atuais e futuras de vida e, conseqüentemente, de um posicionamento mais ativo frente às ações necessárias para a transformação da realidade, também fica evidente nas produções dos estudantes no encerramento das atividades de 2017. Os textos a seguir são algumas das respostas elaboradas pelos adolescentes, em novembro do mesmo ano, frente à pergunta: “O que você aprendeu e o que achou das atividades que realizamos em 2017?”.

Eu aprendi muitas coisas, tais como: tenho que me esforçar mais nos meus estudos para que eu possa entrar na faculdade que quero, aprendi um pouco sobre algumas áreas na faculdade, como são feitas todas as coisas lá dentro, o curso que a pessoa gosta, o por que daquela pessoa fazer aquela faculdade, me incentivou mais em querer fazer. E acho que você deve voltar em 2018 para nos ajudar um pouco no psicológico para o ENEM. (Produção da aluna Nayara, 28 de novembro de 2017).

Em 2017, nas atividades, aprendi como principal através dos profissionais que a vida que vamos ter somos nós mesmos que a escolhemos e ao mesmo tempo ela é uma caixinha de surpresas. Pessoas que vieram nos contar suas histórias de vida me fizeram identificar em mim coisas que eu pudesse gostar e não sabia, fico feliz por isso. O Guilherme também nos ensinou muito com sua história, história de seus amigos e de famosos (Produção da aluna Vanessa, 28 de novembro de 2017).

Aprendi muita coisa, como foi o primeiro ano com o Gui, porque eu era de manhã. Mas, nesse tempo fez eu refletir bastante se realmente eu quero seguir minha profissão porque você trouxe tantos profissionais que agora estou na dúvida. Na vinda dos profissionais, por exemplo, me deu mais prazer nos estudos e de levar as coisas mais a sério. Também os outros trabalhos que você fez foi excelente. Parabéns pelo seu trabalho. Até o ano que vem! (Produção da aluna Yara, 28 de novembro de 2017).

Nesse ano de 2017, aprendi com os encontros do Guilherme que há várias oportunidades e profissões existentes em todo lugar, que não há barreiras para quem se esforça e tem objetivos, que quer algo melhor para o próprio futuro. Vi várias profissões e cada uma com uma história e um caminho percorrido diferentes, espero ver ainda mais o ano que vem, e fazer novas descobertas. Obrigada. (Produção da aluna Ana Luísa, 28 de novembro de 2017)

Refletir no que eu quero fazer/ser. Planejar/pensar mais no meu futuro. Tomar uma atitude para conseguir alcançar os meus objetivos. Com a vinda dos profissionais vi que existem várias possibilidades para exercer uma profissão. Eu aprendi muitas coisas, aprendi que temos que focar bastante no nosso futuro, nos estudos e nos nossos sonhos. Aprendi que devemos pensar sobre as coisas, refletir e questionar. Pensar no que queremos daqui pra frente e no que queremos agora, pensar porque algumas coisas são do jeito que são e refletir sobre tudo (Produção do aluno Matheus, 28 de novembro de 2017).

É possível observar nos textos que houve uma mudança de interesse e percepção sobre a própria realidade. A fala da aluna Yara: “Na vinda dos profissionais, por exemplo, me deu mais prazer nos estudos e de levar as coisas mais a sério.”; percebemos que as oficinas realizadas transformaram a maneira como ela se sentia e agia em relação à escola, aumentando a sua dedicação e envolvimento nas atividades acadêmicas. Ao mesmo tempo, Yara e Vanessa destacam que mudaram os seus interesses e que, depois da experiência puderam ampliar os olhares sobre si e o que imaginavam para o futuro (“[...] fizeram identificar em mim coisas que eu pudesse gostar e não sabia”).

Ouvir as histórias dos convidados fez com que os adolescentes pensassem sobre quem eles eram - seus gostos, interesses, condições de vida, dedicação nas atividades, interações sociais, etc. - e sobre quem eles poderiam ser - qual profissão seguir, projeções para o futuro,

ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho. Além disso, eles demonstram ter se apropriado de um movimento reflexivo que envolve se pensar no e com o mundo, na busca de respostas para além das aparências presentes na realidade, como na fala de Matheus: “Aprendi que devemos pensar sobre as coisas, refletir e questionar. Pensar no que queremos daqui pra frente e no que queremos agora, pensar porque algumas coisas são jeito que são e refletir sobre tudo”.

Observamos, portanto, o retorno ao direito de sonhar, imaginar um futuro diferente do que a realidade presente impõe e compreender que as condições postas não são estáticas e imutáveis, mas, como defende Stetsenko (2017), são construídas por nós todos os dias, em cada ação coletiva e individual. Esse movimento, tanto de tomar a si a responsabilidade, quanto de ampliar os caminhos futuros, levou o trabalho com os alunos, em 2018, a assumir uma dinâmica mais pragmática.

Conforme já indicado anteriormente, com a temática “De onde vim? Onde estou? Para onde vou?”, o foco das discussões ao longo do ano permeou, de forma prática, o que os alunos gostariam de fazer quando terminassem a escola e como poderiam construir esse percurso. Se as oficinas parecem ter despertado o interesse para o “por quê” pensar no futuro e buscar o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, os meses que se seguiram em 2018 trouxeram as demandas do “como” construir esse caminho.

[Devido ao feriado de 12 de outubro, poucos alunos haviam ido à escola nesse dia] Eu resolvi fazer uma atividade diferente e abrir espaço para conversar com os estudantes sobre algum tema que fosse mais relevante para eles. O que aconteceu, a partir disso, foi um diálogo sobre trabalho, busca por emprego, vestibulares e ingresso no ensino superior.

Sobre experiências em entrevistas de emprego, Mayara relatou: “Já fiz várias entrevistas de emprego, mas ninguém me chamou. Faz 2 anos que estou procurando emprego”. Enquanto Letícia complementou: “Às vezes os entrevistadores dizem que você não faz o perfil da vaga ou da empresa”. Foi unânime a fala dos alunos dizendo que eles procuravam emprego em qualquer lugar que tivesse vagas, independente de qual setor fosse: lojas, restaurantes, redes de fastfood, ou em qualquer lugar que os aceitasse. Eles também contaram que fizeram alguns cursos profissionalizantes, como de computação e office básico: “os cursos, em geral, são muito ruins e mesmo com o curso você não consegue emprego”, afirmou André. [...] Com o passar da atividade, perguntei a eles se gostariam de conversar com profissionais que tivessem experiência em Recursos Humanos e pudessem ajudá-los com a elaboração dos currículos e dicas para entrevistas de emprego. Entusiasmados, os alunos afirmaram que sim: “Com certeza, seria muito bom”, respondeu Mayara. Assim, antes que eu me dirigisse para a outra turma, mostrei a eles quais eram as próximas datas dos nossos encontros e

combinei algumas opções de dias para trazer os convidados. Os alunos demonstraram animação e concordaram com as possibilidades.

[...] O intervalo passou e, em seguida, eu me encaminhei para a turma do 3º E, onde haviam aproximadamente 10 alunos. Segui com eles a mesma dinâmica que na turma anterior, porém, nesse caso, conversamos mais sobre vestibulares, universidades e bolsas de estudos. Na sala, havia dois ou três alunos que indicaram a intenção de prestar o vestibular. Quando perguntei quem iria fazer o ENEM, cerca de seis alunos levantaram a mão, mas justificaram ir fazer a prova porque já tinham feito a inscrição que na época tinha sido gratuita. Então, eu perguntei: “Por que fazer o ENEM? Para quê vocês precisam fazer o ENEM?”. Um silêncio se instalou na sala. Matheus foi o primeiro a arriscar: “Pra ter bolsa na faculdade particular?”. [...] O fato da maioria dos alunos não saber o que responder, fez com que começássemos a conversar sobre o SISU, processo dos vestibulares, as faculdades particulares e públicas, PROUNI e outras possibilidades de acesso ao Ensino Superior (Diário de Campo, 08 de outubro de 2018).

Tonet (2016) afirma que a educação no sistema capitalista não visa a formação integral dos sujeitos, mas a atender às demandas do Capital. Contudo, frente aos relatos dos adolescentes, passamos a nos questionar se mesmo para a sua finalidade mais tecnicista a escola estaria atingindo as exigências do mercado de trabalho. Por um lado, os altos índices de desemprego que atingem principalmente os jovens de 14 a 17 anos - 46,1% na região sudeste (IBGE, 2019a) - dificultam a inserção destes no mercado de trabalho e a garantia de renda. Por outro, a baixa qualidade da educação pública estadual que concentra mais de 80% das matrículas do Ensino Médio em todo o país (INEP, 2018), representa um obstáculo significativo na aquisição dos conhecimentos necessários para o ingresso do Ensino Superior.

O drama vivenciado pelos adolescentes, junto com um modelo educacional opressivo e repressor, vem minando a construção do sonho de um futuro melhor. Por isso, reafirmamos a atuação do psicólogo escolar sustentado em uma perspectiva crítica, comprometido com a transformação da realidade, e que compreenda o caminho de superação no e pelo coletivo, como elemento indispensável na tomada de consciência dos jovens sobre as suas condições de vida e a construção de alternativas que aumentem sua capacidade de ação.

O diálogo com os alunos sobre o ensino superior, o mercado de trabalho e as oficinas das profissionais especialistas em vestibular, currículo e entrevista de emprego, realizadas em 2018, junto com todo o trabalho realizado ao longo dos dois anos anteriores, promoveu vivências nos adolescentes que transformaram as suas percepções da realidade. Nos trechos das entrevistas a seguir observamos os momentos mais significativos desse trabalho para os alunos.

Psicólogo - O que você acha que ficou dessa época que foi mais significativo?

Isadora - Eu acho que é a gente pensar que a faculdade era uma coisa mais acessível. Porque, a gente imagina que, mesmo as universidades públicas, são uma coisa para pessoas com dinheiro, porque você precisa estudar além da escola para conseguir entrar. 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 me marcou foi você ter 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 (Entrevista Isadora, 19 de abril de 2021).

Psicólogo - Então, mas para além de entender melhor como funciona o ingresso no ensino superior, tipo cursinho ou faculdade. Por que você acha que foi importante as nossas atividades?

Matheus - Porque as pessoas, recebendo essa informação, tinham também interesse de tentar, porque muitas vezes as pessoas dizem: “ah quero fazer faculdade de medicina”, aí depois fala assim “ah, não é para mim” e continua lá estudando, mas não tem informação sobre essas coisas. Você trazendo os profissionais, tendo essas conversas, as pessoas falam: “ah, então eu também consigo. Então eu também posso. Então, por que não tentar?” (Entrevista Matheus, 14 de abril de 2021).

Psicólogo - Mas, você acha que essas atividades que a gente fez foram importantes de alguma maneira na sua vida? Mudou alguma coisa na escola, na tua cabeça, na tua maneira de pensar?

Anderson - Ah foi, porque me motivaram mais para ir na aula já que tinha uma coisa mais dinâmica pra fazer, não aquela matéria de ‘robôzão’. Tinha algo mais descontraído, uma coisa a mais pra ter vontade de ir para escola. Outra coisa é que você meio que consegue enxergar o que estava no mundo lá fora. Eu tinha aquela ilusão “nossa, o mundo lá fora é mil vezes top”, mas não era isso. Você sempre trazia as coisas para gente da realidade, por você ser uma pessoa mais experiente que a gente. Então, você acabava trazendo suas experiências também, você era literalmente aquele amigo de infância que já estava lá, só que começou a voltar no tempo. É isso aí, ajudou bastante também porque hoje eu tô na faculdade. Eu pensei em planejar a faculdade por causa das suas atividades. Muitas pessoas querem fazer, mas nunca param e pensam “nossa, tá, mas e aí, como que eu tenho que fazer?” e eu comecei a pensar isso nas suas aulas. [...] Levar essas pessoas, profissionais na escola, foi muito legal, me deu um norte, sabe? Não deixou solto. Tipo, “fotógrafo?”, nossa quem quer ser fotógrafo e webdesigner? Aqueles nerds que ficam na frente do computador o dia todo. Mas não, a gente viu que era legal e que tinham coisas que a gente precisava saber mais a fundo se era aquilo mesmo, então meio você acaba abrindo os leques de opções, né? (Entrevista Anderson, 22 de abril de 2021).

Ana Luísa - [referindo-se ao primeiro dia de atividade em 2016] A gente tava sentado e você foi contando a sua história, né? E daí, foi muito legal a gente conversar sobre isso, porque a gente tem uma pressão de que saiu da escola e tem que entrar na faculdade ou você tem que ser super inteligente para conseguir alguma coisa. E a

gente tem isso na cabeça, né? Principalmente eu e a Isa 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. Pera aí, 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.

[...]

Psicólogo - Você acha que a experiência dessas atividades que a gente fazia junto, pensando sobre o futuro, as profissões, sobre o que vocês iriam fazer, os filmes e fotografias que eu levava, essas coisas todas... você acha que isso foi importante para repensar algumas coisas?

Ana Luísa - No modo geral, sim. Eu acho que sim, porque muitos pensamentos meus mudaram, né? Muitas coisas que eu pensava antes, não penso mais agora. Eu acho que também nas suas aulas eu consegui me encontrar mais, eu consegui fazer mais amizades, eu conseguia me enturmar mais com as pessoas. E aí também teve uma época que eu e meu pai não estávamos nos dando bem, e aí eram muitas coisinhas que a gente conversava que, assim, não era especificamente para mim, mas eu pegava para mim. E aí, eu acho que muita coisa, não só na escola, mas no meu pessoal mudou bastante.

Psicólogo - Deixa eu te perguntar uma coisa, eu sempre quis perguntar isso, talvez hoje você, olhando para trás, consiga responder. Eu lembro, pelo menos a sensação que eu tinha, que você gostava muito das atividades. Você sempre participava, falava e dava sugestões, fazia os grupos, as atividades, etc. Por que você acha que você gostava tanto?

Ana Luísa - Por ser uma atividade diferente. Eu acho que era muito mais fácil ter uma aula com você, era mais leve do que com os professores. E daí, eu gostava muito disso, porque era mais fácil aprender. A gente não falava especificamente de matemática ou português, mas falava sobre outras coisas. E eu achava que era muito mais leve dessa forma do que trabalhar com o professor, entendeu? Eu gostava muito, muito mesmo (Entrevista Ana Luísa, 19 de abril de 2021).

Ao analisar as respostas dos ex-alunos que participaram das atividades, percebemos que elas sintetizam os elementos que estiveram presentes no favorecimento dos processos imaginativos, assim como a atribuição de novos sentidos e significados que compunham uma nova percepção de si e do mundo como resultado dessa agilização. Destaca-se, assim, a dinâmica dos encontros, a experiência com o coletivo e a ampliação dos horizontes através do contato com novas histórias e perspectivas.

Isadora, em sua fala, destaca como o ponto mais significativo das nossas atividades a sua percepção de que “a faculdade era uma coisa acessível”. A mudança descrita pela aluna ilustra uma transformação de perspectiva de futuro em que, inicialmente, ela não enxergava a universidade pública como uma possibilidade devido à necessidade de muita dedicação aos

estudos, tampouco as instituições particulares por limitações financeiras. Porém, na medida em que ela passa a conhecer outras formas de acessar o Ensino Superior e entra em contato com mais pessoas que também trilharam esse caminho, sua perspectiva se altera e o que antes era distante, torna-se próximo. A importância das informações sobre os vestibulares e o contato com as histórias dos profissionais também é destaque na fala de Matheus que defende como tais experiências o levaram e os colegas a repensarem os seus caminhos futuros, tornando-os mais tangíveis.

Anderson e Ana Luísa apontam para a dinâmica dos encontros, descrevendo o clima mais descontraído e informal, em que se priorizava a reflexão e o diálogo, ao mesmo tempo que se compartilhava um conteúdo relacionado à vida presente e futura. Ana Luísa, em seu relato, aborda a ressignificação da própria história e das aspirações a partir do contato com a narrativa de outras pessoas, resultando em uma mudança de perspectiva sobre os colegas e na construção de novos vínculos (“Nas suas aulas eu consegui me encontrar mais, eu consegui fazer mais amizades, eu conseguia me enturmar mais com as pessoas.”). Anderson, por outro lado, além de relatar novos aprendizados a partir do contato comigo e com os profissionais convidados, também descreve que as atividades foram um momento decisivo para que ele começasse a ampliar e planejar o futuro.

Dessa forma, percebemos que construir um espaço de abertura, acolhimento e reconhecimento do outro foi decisivo para que os alunos se envolvessem e construíssem as atividades de forma conjunta, projetando-se ao futuro, reavaliando o presente e repensando o passado. A contribuição dos adolescentes não se limitou apenas a responder questões que lhes eram direcionadas em momentos específicos dos nossos encontros, mas a decidir cada uma das etapas do trabalho que estava sendo desenvolvido, desde a escolha dos profissionais, o registro das atividades em foto e vídeo, o planejamento das perguntas e o calendário das intervenções.

As oficinas com os profissionais instituem a possibilidade de os adolescentes anteciparem o futuro e lidarem com uma angústia vivenciada no Ensino Médio, sobretudo com a aproximação do final da educação básica e os rumos que iriam dar para as suas vidas. Portanto, a vivência das oficinas se configurou como um espaço de amplo interesse e participação dos estudantes, expresso nas suas falas e produções realizadas ao longo do período de intervenções. Contudo, ainda assim, nos questionamos: por que a vivência das

oficinas foi tão significativa e atraiu tanto a atenção dos adolescentes? Por que as oficinas os mobilizaram de forma tão intensa?

Compreendemos que alguns elementos são fundamentais para a construção das respostas a tais perguntas. A possibilidade de elaboração do futuro, por exemplo, ao agilizar a imaginação, compreende um processo de análise dos elementos da realidade presente e cria um caminho tangível para que seja possível aderir ou recusar um possível projeto de futuro. A ampliação do conhecimento, por outro lado, também foi importante, sobretudo por não se limitar à definição da profissão, suas atividades e organização, em uma proposta tecnicista do trabalho, mas pelo depoimento da vivência do profissional de como foi o seu processo de escolha, da disponibilidade de falar dos afetos, das emoções, das dificuldades e compensações de sua carreira, abrindo as possibilidades de futuro e considerando o contexto histórico e social no qual se esteve inserido.

As atividades realizadas com os profissionais e as narrativas compartilhadas nelas, visou à construção de uma outra forma de se relacionar com o futuro, consigo e com os outros. Buscamos romper com o discurso meritocrático liberal que reforça a individualização, para trazer uma perspectiva contextualizada que se imbrica ao social e reconhece a importância do outro. Retira-se, portanto, o discurso moral individualizante e opressor, frequentemente presente nas atividades realizadas no interior da escola, para se abrir uma conversa aberta, um diálogo franco em que as perguntas, reflexões e opiniões poderiam surgir pela própria interação com o grupo durante os encontros. A dimensão da imaginação, do processo criador e da autoria, cria potência e favorece um posicionamento ativista transformador, pois reconfigura a maneira como se pensa o futuro a partir da vivência do presente sustentado na experiência passada (Stetsenko, 2016).

A proposta de trabalho construída conteve em sua base a colaboração direta dos adolescentes, sem a qual os encontros não poderiam ter acontecido. Acreditamos que este possa ser um caminho para a mudança radical das relações e do contexto da escola pública: não o convite à participação, mas à construção conjunta e colaborativa. Enquanto a educação não for responsabilidade de todos e todas, construída coletivamente e cotidianamente no chão das escolas, nas salas de aula, no pátio, no refeitório, etc.; onde se garanta espaço de expressão para todos os atores escolares, haverá dificuldade na superação dos desafios que abarcam esse contexto.

É preciso a construção de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos adolescentes na escola e no mercado de trabalho, desenvolvidas a partir da realidade e da participação das maiorias populares. Ao mesmo tempo, é preciso que os jovens se apropriem e reconheçam a escola como sendo deles, mas, para isso, é necessário que haja coragem e abertura para o diálogo, a cooperação, a colaboração e ação para a mudança.

Nós construímos nossos sonhos no próprio ato de sonhar e em permanente interação com o sonho dos outros. Na base de cada ação está a busca pela realização de algo ainda não realizado, assim tornamos o futuro presente ao mesmo tempo que criamos novas condições para construir outros sonhos, outros futuros, que sonhamos coletiva e individualmente.

9 Considerações Finais

O encerramento de um trabalho pressupõe retornarmos ao seu início, aos motivos que estiveram na base da sua realização e constituíram os primeiros passos para a sua construção. Afinal, o que me trouxe até aqui?

A realização da presente pesquisa-intervenção transformou a maneira como eu compreendia a minha vida e o meu papel como psicólogo escolar. A imersão que realizei durante os três anos na escola pública, sobretudo no ensino noturno, me possibilitou perceber a estrutura social e educacional do nosso país de um outro lugar. Enquanto pude evidenciar as suas desigualdades, opressões e violências, também percebi a sua potência, suas resistências, realizações e anseios. A vivência de tais contradições em conjunto com a certeza de que a efetivação de um futuro melhor, mais justo e igualitário, é possível pela via do coletivo, fortaleceu o meu desejo profundo de construir uma prática psicológica que verdadeiramente transformasse a vida dos adolescentes inseridos no contexto da escola pública.

Hoje, compreendo que a construção dessa prática implica trilhar um caminho que irá perdurar por toda a minha vida, pois constitui o meu posicionamento em constante interação no e com o mundo. Mais que uma prática profissional, exige assumir um compromisso ético-político como método para a construção de uma postura ativista que tem em seu cerne a defesa radical da promoção da justiça social e diminuição das desigualdades. Por isso, a presente tese não visa encerrar a discussão ou propor respostas definitivas, mas, ao contrário, busca problematizar e abrir novas reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar no trabalho com adolescentes do Ensino Médio inseridos na rede pública de ensino.

Tal compromisso se faz ainda mais necessário e urgente frente ao presente contexto de pandemia ocasionado pelo novo Coronavírus que, até o presente momento, manteve os alunos afastados da escola por aproximadamente um ano e seis meses. A desigualdade social se fez evidente nesse período de crise sanitária, econômica e política, afetando mais intensamente a população das camadas mais pobres da sociedade. Como sabemos, a dificuldade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação com acesso à internet pela maior parte dos estudantes da rede pública de ensino por todo o país, comprometeu o aprendizado dos conteúdos escolarizados previstos para os anos letivos de 2020 e 2021. Cabe, portanto, a Psicologia assumir o seu compromisso com as maiorias populares e comparecer amplamente

no trabalho com a comunidade escolar, a fim de se colocar junto com os seus atores para a superação dos desafios que se apresentarão nos próximos anos.

Na presente tese, ao partirmos do questionamento sobre quais práticas psicológicas no Ensino Médio público promovem a mudança do posicionamento dos estudantes em relação ao seu modo de agir e pensar sobre a sua vida atual e futura, buscamos, inicialmente, analisar a dinâmica das relações empreendidas no cotidiano escolar. No primeiro eixo da análise, denominado "**A estrutura e a dinâmica da opressão na escola**", investigamos as situações de opressão vividas pelos estudantes na instituição. Em um movimento exploratório, a partir das falas e expressões dos alunos, e de observações registradas dos diários de campo, identificamos um contexto marcado pelo autoritarismo, que se reproduzia tanto na estrutura hierárquica do sistema educacional e na composição do espaço físico da escola, quanto no conjunto de normas e regras e nas próprias relações estabelecidas cotidianamente entre os atores escolares.

Na análise das interações entre os alunos, professores, gestores e demais profissionais, concluímos que ações opressoras de imposição e mando se configuravam como um modo de funcionamento da instituição já naturalizado. A falta de espaços dialógicos que favorecessem a expressão dos sujeitos, o compartilhamento de suas experiências e o reconhecimento de suas opiniões e perspectivas, por sua vez, intensificava a reprodução de atitudes autoritárias sustentadas pelo medo e discriminação que resultavam em afastamento, desobediência, oposição e resistência.

No segundo eixo da análise, intitulado "**Práticas psicológicas para promoção de uma escola mais justa e igualitária**", identificamos, a partir das produções em textos e desenhos dos estudantes, dos registros em diários de campo e do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os ex-alunos da escola, as ações do psicólogo escolar que favoreceram a ampliação da percepção e a mudança de posicionamento dos adolescentes em relação às suas condições de vida. Para isso, inicialmente, buscamos configurar um espaço intersubjetivo de abertura ao diálogo e compartilhamento de sentidos e significados sobre o trabalho realizado e as vivências dos adolescentes dentro e fora do contexto escolar.

A garantia de um espaço em que todos pudessem se expressar livremente a partir de atividades individuais ou em grupo, em rodas de conversa e por meio de produções artísticas possibilitou que os adolescentes passassem a se expressar mais, a ouvir e serem ouvidos,

construindo situações sociais de desenvolvimento que transformaram a sua relação consigo próprio e com os outros.

Ao analisarmos a percepção dos jovens sobre as suas relações intra e extra muros escolares pudemos identificar o impacto que os outros e o contexto tinham na maneira como eles pensavam, sentiam e agiam em relação a si próprios e ao mundo. Portanto, reconhecer a participação da família, como principal fonte de apoio, e dos professores e da escola, frequentemente associados a críticas e desmotivação, na constituição do que somos e do que almejamos ser, possibilitou aos adolescentes maior capacidade de ação para a transformação da realidade.

Nos tópicos seguintes, analisamos o papel da arte e das oficinas com os profissionais convidados no trabalho com os adolescentes. Inicialmente, tínhamos uma aposta de que o conteúdo da fala dos ex-alunos, participantes do projeto ao longo dos três anos de intervenção, indicaria como mais significativas as atividades mediadas pela arte. Porém, não foi o que observamos no conteúdo das entrevistas realizadas, em que encontramos maior destaque às oficinas com os profissionais convidados e a importância que essa experiência teve na reconfiguração da percepção do presente e na ampliação de perspectivas de futuro.

Podemos pensar que a arte, enquanto materialidade promotora de vivências, não tem o caráter pragmático que as oficinas com os profissionais tiveram. A apreciação de diversas formas de arte e a realização de atividades de natureza artística possibilitaram que os estudantes transformassem seus modos de perceberem a si próprios, o seu contexto, e ressignificassem as suas histórias. A arte produz estranhamento naqueles que a apreciam, favorecendo a reflexão pela inquietação criada por seu conteúdo e forma. Enquanto atividades que aproximam os alunos de situações cotidianas, ainda que envolvendo as profissões que queriam seguir parecem materializar a experiência prática, oferecendo uma vivência que até então desconheciam. Com os encontros e as narrativas compartilhados pelos convidados, os estudantes encontraram respostas para as dúvidas que carregavam, utilizando-se da fala dos profissionais como conteúdo para elaboração pela via da imaginação.

Acreditamos, portanto, que a realização de diferentes práticas psicológicas foi justamente o que conferiu potência às intervenções realizadas, ora expandindo e ampliando a construção de novos horizontes, ora retornando à realidade concreta, planejando caminhos e buscando respostas às demandas cotidianas. Podemos dizer que a arte foi fundamental à

mudança de posicionamento dos adolescentes, pois ampliou a forma deles verem e pensarem o mundo. Ela serviu de convite aos estudantes para assumirem um posicionamento mais ativo nos atos de observar, contemplar, apreciar, ouvir e produzir.

As oficinas, por outro lado, foram mais direcionadoras do *quefazer* na construção de uma perspectiva crítica em relação às condições atuais e futuras de vida. Com os profissionais convidados, os adolescentes assumiram uma posição mais participativa, através das gravações, registros, elaboração de perguntas, escolha dos profissionais, planejamento, etc. Percebemos, assim, que as oficinas se associavam diretamente aos desejos, aos motivos e aos interesses dos adolescentes com quem trabalhamos.

Para a construção de tais práticas, foi necessária uma observação acurada junto com um cuidado com os profissionais para estabelecer parcerias e uma entrada gradativa no campo, onde, primeiramente, foi necessário reunir elementos para depois propor e realizar o trabalho. O que fizemos envolveu desde a construção de espaços para favorecer um compromisso ético-político do psicólogo escolar, dos educadores e dos estudantes, até a promoção da dialogia como forma de relação utilizando-nos de diferentes linguagens que favoreceram tais expressões.

Assim, quando os professores-parceiros observaram que estávamos trabalhando com filmes, músicas, imagens, fotografias, etc.; eles não se sentiram ameaçados dentro das suas disciplinas, porque a arte enquanto síntese do social, toca os afetos, faz emergir as qualidades essencialmente humanas e, portanto, não está restrita ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolarizados.

O uso da arte pelo psicólogo escolar, possibilita colocar o sujeito no palco, tirando-o da plateia, do silêncio, para que possam falar os textos das suas histórias. Ao fazerem isso, enquanto recitam suas narrativas, transformam-nas, alterando o curso de seu desenvolvimento e de suas vidas. Contar a própria história implica, necessariamente, ressignificar o passado e projetar outras possibilidades para o futuro. Quando o sujeito sobe ao palco e assume o seu centro, cria-se o espaço para falar dos seus motivos, desejos e interesses. Percebemos que foi nessa dinâmica que os adolescentes expressaram as profissões que gostariam de conhecer mais e, que posteriormente foram associadas com outras com a finalidade de ampliar os horizontes, quando puderam levantar novos questionamentos ao mesmo tempo em que abriam

espaço para interagir com esses novos devires. É como se tivéssemos levado para o interior da escola o futuro. Dessa experiência nasce um posicionamento ativista.

A consolidação da minha prática no contexto da escola em questão foi sendo construída gradativamente por meio de aproximações e afastamentos sucessivos, experimentando e estabelecendo o lugar de atuação a partir de um posicionamento que nunca se propôs neutro, tampouco se instalou como fixo e imutável. As atividades desenvolvidas semanalmente na escola transformaram, também, a minha percepção de mundo, a forma como eu compreendia o meu trabalho, o compromisso da Psicologia, os desafios e as contribuições possíveis à minha atuação, a dimensão da educação e, além disso, a potência que existe no contexto escolar na dinâmica dos seus atores para a transformação social. Em um movimento de conhecer para transformar, eu fui me aproximando, experimentando o contexto e criando espaços dialógicos com a finalidade de compartilhar os sentidos e significados das atividades que estavam sendo realizadas.

Na presente tese, temos clareza que permanecem como limites desta investigação um entrelaçamento teórico mais profundo sobre os conceitos de agência, poder de agir e capacidade de ação, além de uma prática que favorecesse o envolvimento de um maior número de professores que se engajassem, efetivamente, na promoção da ressignificação e transformação do contexto escolar. Contudo, mais do que interpretar e sustentar com fundamentos e conceitos as expressões dos adolescentes, nós nos preocupamos em deixar que eles se expressassem. A partir daqui, temos como compromisso seguir encontrando espaços para continuar compartilhando as suas expressões, repercutindo e ampliando suas vozes para que cheguem a ainda mais pessoas e ganhem eco em cada um de nós. E por essa razão, emprestamos a voz de Isadora para finalizar esta tese:

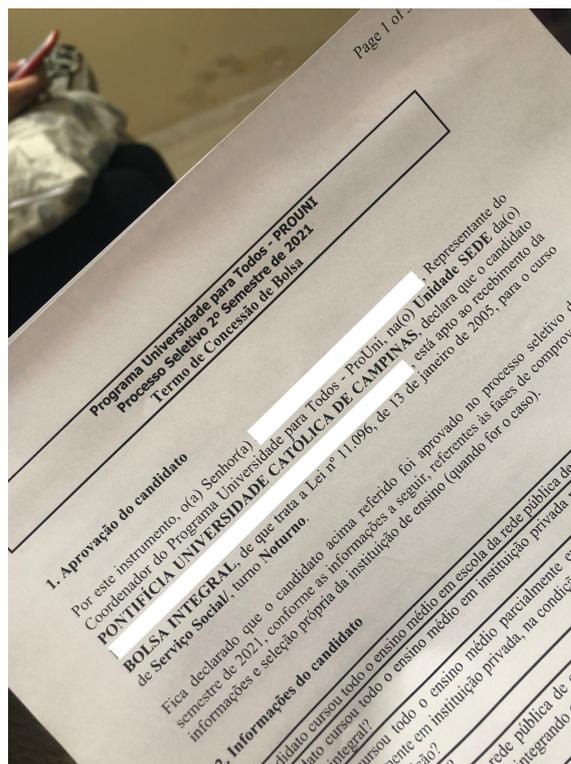


Figura 10. Fotografia enviada pela aluna Isadora em que consta a sua aprovação para o recebimento de uma Bolsa Integral de estudos pelo PROUNI para o curso de Serviço Social, turno Noturno, na PUC-Campinas.

Bom dia! Queria compartilhar essa felicidade com você! Que foi uma peça muito importante para eu me inspirar e sonhar em estudar na PUC. Ainda tem alguns detalhes, alguns documentos que precisam me mandar para eu assinar. Mas eu já tô feliz mesmo assim hahaha. [...] Obrigada por ter acreditado em mim! A conversa que tivemos há alguns meses, no seu trabalho, me impactou demais!! Obrigada!! [...] Na minha formatura, eu espero por você!! Daqui a alguns anos! Obrigada mesmo! (Mensagem da Isadora, 17 de agosto de 2021).

10 Referências Bibliográficas

- Almeida, L. R. (2010). *Ensino noturno: memórias de uma experiência*. São Paulo: Edições Loyola.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra.
- Andrada, P. C., & Souza, V. L. T. (2015). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 359-368. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192855>.
- Andrada, P. C.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuações de psicólogos(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e1877342, 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>.
- Aguiar, W. M. J. (2006). A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psicologia da Educação*, (23), 11-25.
- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B. & Ozella, S. (2007). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, Gonçalves, M. G. M. & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (Cap. 9, pp. 163-178). São Paulo: Cortez Editora.
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro* (8ª Ed). São Paulo: Editora Perspectiva.
- 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, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Ataliba, P., & Mourão, L. (2018). Avaliação e impacto do programa Saúde nas Escolas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 27-36. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011566>.
- Barbosa, E. T. & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão (online)*, v. 35, pp. 255-270.
- bell hooks (1994/2020). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF.
- Benedetti, M. D., Bezerra, D. M. M. M., Telles, M. C. G., & Lima, L. A. G. (2018). Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa

- escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 73-81. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010144>.
- Beneditti, J. G. B. (2019). *Os sentidos atribuídos pelos pais de alunos do Ensino Médio noturno ao futuro de seus filhos* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo: Cortez.
- Braz-Aquino, F., & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 225-235. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>.
- Caldas, R. F. L., & Souza, M. P. R. (2014). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 17-25.
- Chaves, J. R., Silva, P. F., & Cavalcante, A. C. S. (2018). “Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos”: Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 643-645. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035060>.
- Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. (M. A. B. Ramos, Trad.). *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe. 2), 124-139. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/nWXWNmJWys9nVR9QCp9DxJL/?format=pdf&lang=pt>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Delari, A., Jr. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Umuarama: Mimeo.
- Duarte, J. F., Jr. (1986). *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense.
- Dugnani, L. A. C.; & Souza, V. L. T. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 247-259.
- Espinosa, B. (1677/2015). *Ética*. São Paulo: EdUSP.
- Ferreira, A. C. (2019). *Perspectivas de pais de alunos do Ensino Fundamental II sobre o futuro dos seus filhos* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Ferreira, A., Martins, L., de Jesus, J., Neves, M., Arinelli, G., & de Souza, V. (2021). Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. *Revista de Psicologia*, 30(1). doi:10.5354/0719-0581.2021.56512

- Freire, P. (1968/2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedrich, J. (2018). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento - uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gomes, C.; Dugnani, L. A. C.; & Ramos, V. R. L. (2018). Contribuições da psicologia escolar à formação inicial e continuada de profissionais da saúde e educação. In V. L. T. Souza; F. S. B. Aquino; R. S. L. Guzzo; & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (Cap. 6, pp. 125-142). Campinas: Alínea.
- Grecco, E. (2018). *Contribuições da Psicologia para a compreensão da evasão escolar no Ensino Médio* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.
- Guedes, N. P. S. (2014). *O adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L. & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (Cap. 26, pp. 654-682). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Hahne, B. S. (2017). *Sobre a indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Holzkamp, K. (1985/2016). *Ciência marxista do sujeito (Tomo I)*. Maceió: Coletivo Veredas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010). *Sinopse do Censo Demográfico: 2010*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019a). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: terceiro trimestre de 2019*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_3tri.pdf.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019b). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019c). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019d). *Educação 2018*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019e). *Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018*. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2018). *Censo escolar 2018: notas estatísticas*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2019). *Relatório SAEB 2017*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fe63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>
- Jesus, J. S. (2020). *As histórias que contamos de nós: mobilizando a imaginação e as emoções de estudantes do Ensino Fundamental II* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Lapoujade, M. N. (1988). *Filosofia de la imaginación*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional, e n. 11.494/07, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.
- 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.
- Leite, G. G., & Campos, J. A. P. P. (2018). Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 17-32.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Lopes, L. S. (2017). *A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Saúde, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil.
- Lopes, J. A. S., & Silva, S. M. C. (2018). O psicólogo e as demandas escolares -

- considerações sobre a formação continuada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 249-257. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011109>.
- Luz, T. S. R. (2019). *Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam os alunos de uma escola pública no Ensino Médio noturno?* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 761-773. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>.
- Magalhães, E. P., Rechtman, R., & Barreto, V. (2015). A liga acadêmica como ferramenta da formação em Psicologia: experiência da LAPES. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 135-141. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191813>.
- Manzini, L. C. (2015). *A escola de todos e de cada um: adolescência - mudanças e singularizações* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1990). *Acción y ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Marx, K. (1909). *The Labour Process and the Process of Producing Surplus-Value*. In: Capital: a critique of political economy. Chicago: Charles H. Kerr & Company.
- Massola, G. M., Svartman, B. P. Martins, A. B. M., Galeão-Silva, L. G., & Santos, A. O. (2016). Pré-iniciação científica em psicologia: contribuição para a formação científica no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 558-570. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-3703001262014>.
- 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, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Meireles, J. & Guzzo, R. S. L. From interpsychological to intrapsychological: developing students' agency. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3), pp. 69-76. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170310>
- Melo, L. C. B., & Leonardo, N. S. T. (2019). Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e177542. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017542>.

- Moreira, B. K. B. (2018). *A escola que temos e a escola que queremos: análise do perfil socioeconômico de alunos do 1º ano do Ensino Médio da rede pública estadual* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Moreira, B. K. B. (2019). *Perspectiva de pais de alunos do Ensino Médio diurno sobre o futuro de seus filhos* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Moura, A. F., Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2017). Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(4), 531-546.
- Muniz, M., & Fernandes, D. C. (2016). Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 427-436. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0203874>.
- Nascimento, S. P. S. (2019). *"E agora, terminando o ensino médio?" Processos de construção de subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
- Nasciutti, F. M. B., & Silva, S. M. C. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 25-37. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-73722014000100005>.
- 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, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2018). Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 17-25. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018019065>
- Oliveira, C. R. (2017). *A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.
- Oliveira, N. P. (2017). *Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Oliveira, B. C. (2018). *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

- Oliveira, J. L. A. P., Bragagnolo, R. I., & Souza, S. V. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 477-484. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183770>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]. (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Pereira, A. P. (2016). *A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Peretta, A. A. C. S., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>.
- Patto, M. H. S. (1990/2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>.
- Politzer, G. (1979). *Princípios elementares da filosofia* (9a ed.). Lisboa: Prelo.
- 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, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Raspe, R. E. (1785/2014). *As surpreendentes aventuras do Barão de Munchausen em XXXIV capítulos* (C. A. Marcondes, Trad.). São Paulo: Cosac Naify.
- 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, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Santana, A. C., Pereira, A. B. M., & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736>.

- Santos, G. M., Silva, L. A. P., Pereira, J. L., Lima, A. G. X., & Assis, F. L., Neto. (2018). Atuações e práticas na psicologia escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 583-591.
- Santos, S. D. M., & Paranahyba, J. C. B. (2018). Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio da licenciatura em psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 83-91. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011946>.
- Sawaia, B. B. & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno CEDES*, 35, 343-360.
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2019). A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. In: G. Toassa, T. M. C. Souza, D. J. S. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária.
- Severino, A. J. (2007). Teoria e prática científica. In: A. J. Severino, *Metodologia do trabalho científico* (23a ed., Cap. 3, pp. 99-124). São Paulo: Cortez.
- Silva, L. (2016). Estudo sobre Orientação Vocacional e Profissional - Escolhas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (2), 239-244.
- Silva, R. L. (2019). *O que pensam os pais de alunos do Ensino Médio público noturno sobre o futuro de seus filhos* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Silva, S. M. C., Peretta, A. A. C. S., Silva, L. S., Nasciutti, F. M. B., Naves, F. F., & Lima, N. P. (2016). Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: Concepções de Coordenadores de Curso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 48-62. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-3703001082014>.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada. (Orgs.). *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 11-27.
- Souza, V. L. T. (2021). Art and science advancing human understanding. In: V. L. T. Souza & G. S. Arinelli (Orgs.). *Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 17-36
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. Obutchénie: *Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>.

- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2021). Development, Imagination, and Art: Contributions to Research Practices in School Contexts. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00204-3>
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 375-388. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo. (Orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Editora Alínea, pp. 261-286.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Dugnani, L. A. C.; Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora mudanças. In: R. S. L. Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. 54ed. Campinas: Atomo & Alínea, pp. 27-54.
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2018). Creativity as dissent and resistance: transformative approach premised on social justice agenda. In: I. Lebuda & V. Glaveanu (Eds.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research*. London: Palgrave.
- Takara, L. M. (2017). “Nóis pixa voces pinta, vamu ve quem tem mais tinta”: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do ensino médio (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Tateo, L. (2017). Seeing imagination as resistance and resistance as imagination. In: N. Chaudhary, P. Hviid, J. Marsico, & J. W. Villadsen (Eds.), *Resistance in everyday life: constructing cultural experiences* (pp. 233-245). Singapore: Springer Nature.
- Tateo, L. (2019). Introduction: the inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In: L. Tateo (Ed.). *Educational Dilemmas* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Tateo, L. (2020). *A theory of imagining, knowing, and understanding*. Cham: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38025-0>
- Teles, F., Santos, L. M. M., & Marachim, C. (2015) Um game para a psicologia escolar: proposições teórico-metodológicas para a construção de um artefato lúdico-educativo. *Educação em Revista*, 31(1), 249-275. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698121008>.
- Tonet, I. (2016). *Educação contra o capital*. Maceió: Coletivo Veredas.

- Trigueiro, E. S. O. (2015). A Psicologia Escolar e o estudante de Psicologia: elementos para o debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 223-232. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192820>.
- Trigueiro, E. S. O. (2017). *Adolescentes, o aprimoramento cognitivo farmacológico e o acesso ao ensino superior* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Veresov, N. (2016). *Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations*. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. In J. Vadeboncoeur (ed.), *Learning In and Across Contexts: Reimagining Education*. *National Society for the Studies of Education Yearbook*, Volume 113, Issue 2, pp. 575–602.
- Vigotski, L. S. (1925/1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1927/1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: L. S. Vigotski, *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1929/2000). Manuscrito de 1929: Psicologia Concreta do homem. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (1930/2021). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1935/2010). Quarta aula: *a questão do meio na pedologia* (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), pp. 681-701.
- Vigotski, L. S. (1984/2011). Problemas de método. In: L. S. Vigotski, *A formação social da mente* (pp. 59-86). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1930/2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. S. (1931/1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/2012). Paidología del adolescente. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV* (L. Kuper, Trad.) (pp. 4-193). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), pp. 7-97.
- Weber, M. (1981). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

Apêndice A - Calendário de atividades 2016-2018

2016					
	Data	Sala	Atividade	Objetivo	Material
1	19/05	1ºA	1ª Observação	Conhecer os alunos, professores e a instituição	-
2	23/05	1ºA	2ª Observação	Conhecer os alunos, professores e a instituição	-
3	01/06	1ºE	1ª Observação	Conhecer os alunos, professores e a instituição	-
		1ºF			
3	02/06	1ºA	Apresentação do projeto, pessoal e dos alunos	Esclarecer dúvidas e reunir sugestões sobre o projeto, conhecer melhor os alunos e suas histórias	Folha Sulfite A4 com o texto “Minha História” e um caderno para anotações gerais
4	06/06	1ºA	Atividade cancelada por falta de luz na escola		
	08/06	1ºE	2ª Observação	Conhecer os alunos, professores e a instituição	-
		1ºF	2ª Observação	Conhecer os alunos, professores e a instituição	-
5	15/06	1ºE	Apresentação do projeto, pessoal e dos alunos	Esclarecer dúvidas e reunir sugestões sobre o projeto, conhecer melhor os alunos e suas histórias	Folha Sulfite A4 com o texto “Minha História” e um caderno para anotações gerais
		1ºF			
5	16/06	1ºA	1ª Parte do filme: “Tudo que aprendemos juntos” (2015)	Começar a discutir o filme com os alunos, destacar as cenas e os elementos que mais se destacam e as profissões presentes na história	Projektor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
6	20/06	1ºA	2ª Parte do filme: “Tudo que aprendemos juntos” (2015)	Continuar a discussão do filme com os alunos sobre as cenas e os elementos que mais se destacam e as profissões presentes na história	Projektor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais

6	22/06	1ºE	1ª Parte do filme: “Tudo que aprendemos juntos” (2015)	Começar a discutir o filme com os alunos, destacar as cenas e os elementos que mais se destacam e as profissões presentes na história	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		1ºF			
7	10/08	1ºA	Reunião de pais	-	-
	11/08	1ºE	Produção: “O que é importante para mim?”	Relembrar junto aos alunos o que fizemos no 1º semestre, conhecê-los melhor e planejar as atividades do 2º semestre	Folhas sulfite A4 coloridas e riscadores
		1ºF			
8	15/08	1ºA	Produção: "O que é trabalho?"	Relembrar junto aos alunos o que fizemos no 1º semestre, conhecê-los melhor e planejar as atividades do 2º semestre	Folhas sulfite A4 coloridas e riscadores
	17/08	1ºE	Re-exibição da 1ª parte do filme: “Tudo o que aprendemos juntos” (2015)	Retomar a discussão do filme com os alunos, destacar as cenas e os elementos que mais se destacam e as profissões presentes na história	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		1ºF			
9	24/08	1ºE	2ª Parte do filme: “Tudo que aprendemos juntos” (2015)	Continuar a discussão do filme com os alunos sobre as cenas e os elementos que mais se destacam e as profissões presentes na história	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		1ºF			
	25/08	1ºA	Reflexão a partir das músicas: Construção, do Chico Buarque; Fermento para massa, do Criolo; e, O homem que não tinha nada, do Projota	Refletir sobre as diferentes perspectivas sobre o trabalho e o trabalhador que as músicas ilustram	Caixa de som e folha com as letras das músicas

10	29/08	1ºA	Entrevista Mano Brown e Produção: "Carta para 10 anos"	Conhecer mais sobre a história de vida do cantor de Rap e refletir sobre o futuro	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som, caderno para anotações gerais e folhas sulfite A4
	31/08	1ºE	3ª Parte do filme: "Tudo que aprendemos juntos" (2015)	Continuar a discussão do filme com os alunos sobre as cenas e os elementos que mais se destacam e as profissões presentes na história	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		1ºF	Entrevista com elenco do filme "Tudo que aprendemos juntos" (2015) e aplicação de Questionário	Discutir sobre o processo e os desafios de se fazer um filme e reunir mais informações sobre os alunos participantes	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som, caderno para anotações gerais e questionário de perfil de interesse.
11	07/09	1ºE	Feriado		
		1ºF			
	08/09	1ºA	Reprodução de Imagens	Refletir sobre o conceito de esforço, utilização dos instrumentos corretos e contexto de vida	Imagens de diferentes artistas, papéis coloridos e riscadores
12	12/09	1ºA	Levantamento de profissões de interesse a partir das fotografias de Serra Pelada, de Sebastião Salgado	Refletir sobre o conceito de trabalho e levantar diferentes profissões que os alunos gostariam de conhecer melhor	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
	14/09	1ºE			
		1ºF			
		1ºE	Discussão do Calendário de		

13	21/09	1ºF	atividades e formação dos grupos para formulação de perguntas para os profissionais convidados	Preparar os alunos para receber os profissionais convidados	Folhas sulfite A4 coloridas e riscadores
	22/09	1ºA	Atividade cancelada por solicitação da professora		
14	26/09	1ºA	Discussão do Calendário de atividades e formação dos grupos para formulação de perguntas para os profissionais convidados	Preparar os alunos para receber os profissionais convidados	Folhas sulfite A4 coloridas e riscadores
	28/09	1ºE	Discussão das perguntas criadas para os profissionais	Compartilhar com a sala as perguntas e o planejamento para as atividades	Folhas com as perguntas, folhas sulfite A4 e riscadores
1ºF					
15	05/10	1ºE	Ilustrador (profissional convidado)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		1ºF			
	06/10	1ºA	Fotógrafo (profissional convidado)		
16	10/10	1ºA	Jogos Interclasse		
	12/10	1ºE	Feriado		
		1ºF			
17	19/10	1ºA	Webdesigner e Advogado (profissionais convidados)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		1ºE	Engenheiro (profissional convidado)		
	20/10	1ºF			

18	24/10	1ºA	Farmacêutico (profissional convidado)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
	26/10	1ºE	Atividade cancelada por ocupação dos alunos nas escolas		
1ºF					
19	07/11	1ºA	Reflexão sobre as experiências com os profissionais convidados, discussão sobre o vídeo produzido a partir da experiência e sobre o uso de imagem	Debater com os alunos como eles vivenciaram a vinda dos profissionais, quais os caminhos para a produção do vídeo e as questões éticas do mundo do trabalho	Caderno para anotações gerais e termo de autorização de uso de imagem
	09/11	1ºE	Sargento do Exército (profissional convidado)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
1ºF					
20	16/11	1ºE	Atividade cancelada		
		1ºF			
	17/11	1ºA	Questionário de perfil e complemento de frases	Levantar mais informações e conhecer melhor os alunos	Questionário e Complementos de frase impressos
21	21/11	1ºA	Encerramento	Organizar e avaliar junto aos alunos o trabalho que fizemos ao longo do ano	Caderno para anotações gerais
		1ºE	Questionário de perfil e complemento de frases	Levantar mais informações e conhecer melhor os alunos	Questionário e Complementos de frase impressos
	23/11	1ºE	Encerramento	Organizar e avaliar junto aos alunos o trabalho que fizemos	Caderno para

		1ºF		alunos e observar a dinâmica ao longo do ano	anotações gerais
2017					
	Data	Sala	Atividade	Objetivo	Material
1	04/04	2ºE 2ºF	1ª Observação	Retomar o contato com os alunos e observar a dinâmica do professor com a turma	Caderno para anotações gerais
2	11/04	2ºE 2ºF	2ª Observação	Retomar o contato com os alunos e observar a dinâmica do professor com a turma	Caderno para anotações gerais
3	18/04	2ºE 2ºF	Apresentação pessoal utilizando a música Pais e filhos, da Legião Urbana, e exibição do vídeo-documentário de 2016	Apresentar-me aos alunos novos, retomar o trabalho que fizemos no ano anterior e mostrar aos adolescentes o produto do nosso trabalho	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
4	02/05	2ºE 2ºF	Poema: O Tempo, de Mário Quintana; e discussão sobre o cronograma do 1º semestre de 2017;	Discutir com os alunos sobre como o tempo passa, como aproveitamos o nosso tempo e como poderemos aproveitar o tempo neste semestre	Caixa de som (música ambiente), folhas sulfite A4 e riscadores
5	09/05	2ºE 2ºF	Conversa sobre vestibular e faculdade	A proposta surgiu no dia, quando perguntei aos alunos se lhes interessaria conversar sobre o tema	-
6	16/05	2ºE 2ºF	Músicas Criolo: Sucrilhos e Linha de frente; e entrevista Criolo e Lázaro Ramos	Apresentar aos alunos mais informações sobre um artista que eles têm familiaridade e iniciar discussão sobre biografias	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais

7	23/05	2ºE	Debate sobre o desenvolvimento das atividades e projeção das fotografias do Sebastião Salgado	Criar um espaço de conversa para melhorar a relação entre os alunos; refletir sobre nossas histórias individuais	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som, caderno para anotações gerais, folhas sulfite A4 e riscadores
		2ºF	Projeção das fotografias do Sebastião Salgado e produção de narrativas sobre as imagens		
8	30/05	2ºE	Atividade: criando narrativas com as fotografias (impressas) do Sebastião Salgado	Começar a direcionar os olhares dos alunos para as possíveis histórias de vida	Fotografias de Sebastião Salgado, folhas e riscadores
		2ºF	Retomada e leitura dos textos produzidos no encontro anterior e entrevista com Sebastião Salgado	Escutar a história de vida de um outro artista e refletir sobre as possibilidades de escolhas	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som, caderno para anotações gerais e textos dos alunos
9	13/06	2ºE	Retomada dos textos produzidos no encontro anterior e entrevista com Sebastião Salgado	Escutar a história de vida de um outro artista e refletir sobre as possibilidades de escolhas	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som, caderno para anotações gerais e textos dos alunos
		2ºF	Término da entrevista com Sebastião Salgado		Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais

10	20/06	2ºE	Término da entrevista com Sebastião Salgado e discussão das entrevistas assistidas no semestre	Escutar a história de vida de um outro artista e refletir sobre as possibilidades de escolhas	Projektor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		2ºF	Discussão das entrevistas de Sebastião Salgado e Criolo e produção "Por que quero ser....?"	Refletir sobre quais são os fatores na vida de cada um que participam das escolhas profissionais	Folhas sulfite A4 e riscadores
11	08/08	2ºE	Retorno das férias, retomada das atividades e planejamento do semestre	Retomar as atividades com os alunos e reunir sugestões sobre o conteúdo dos encontros do semestre	Caderno para anotações gerais
		2ºF			
12	15/08	2ºE	Conversa sobre o as atividades do semestre e 1ª Parte do filme: "Tim Maia" (2014)	Refletir sobre o sentido das atividades que já desenvolvemos e que desenvolveremos ao longo do semestre e começar a discutir sobre os elementos da história do artista Tim Maia	Projektor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		2ºF			
13	22/08	2ºE	2ª Parte do filme: "Tim Maia" (2014)	Continuar a discussão do filme com os alunos sobre as cenas e os elementos que mais se destacam na história do artista	Projektor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		2ºF	Término do filme: "Tim Maia" (2014)		
14	29/08	2ºE	3ª Parte do filme: "Tim Maia" (2014)	Continuar a discussão do filme com os alunos sobre as cenas e os elementos que mais se destacam na história do artista	Projektor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais

		2ºF	Discussão do filme: “Tim Maia” (2014)	destacam na história do artista	Caderno para anotações gerais
15	05/09	2ºE	Término do filme "Tim Maia"	Refletir sobre a biografia de um artista, compreender melhor a sua história de vida escolhas; e, refletir sobre as próprias escolhas que realizamos ao longo da vida	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som e caderno para anotações gerais
		2ºF	Entrevista com elenco do filme “Tim Maia” e Produção: Uma cena importante da sua vida	Conhecer um pouco sobre os bastidores e o trabalho para se fazer um filme e identificar na própria vida uma cena/ momento importante	
16	12/09	2ºE	Médico (profissional convidado)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Caderno para anotações gerais
		2ºF			
17	19/09	2ºE	Jornalista/Ator (profissional convidado)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Caderno para anotações gerais
		2ºF			
18	03/10	2ºE	Atividade: “o que mudou depois da visita dos profissionais?”	Refletir com os alunos sobre mudanças de perspectiva a partir de experiências e conhecimentos novos	Folhas sulfite A4 coloridas e riscadores
		2ºF			
19	17/10	2ºE	Veterinária (profissional convidada)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Caderno para anotações gerais
		2ºF			
20	07/11	2ºE	Pilota de avião (profissional convidada)	Conhecer melhor a profissão, a história de vida do profissional e esclarecer dúvidas	Caderno para anotações gerais
		2ºF			
21	14/11	2ºE	Complemento de frases e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Refletir com os alunos sobre a finalidade do meu trabalho com eles, reunir mais informações sobre eles e as suas perspectivas sobre a escola	Termo e Complementos de frase impressos
		2ºF			

22	21/11	2ºE	Síntese das atividades realizadas ao longo do ano, reflexão sobre diferentes formas de contar histórias e Produção: "Conte a sua história"	Refletir com os alunos sobre tudo o que fizemos ao longo do ano, criar um espaço em que os alunos pudessem compartilhar, de forma escrita, a sua perspectiva pessoal sobre a sua própria história de vida	Folhas sulfite A4 e riscadores
		2ºF			
23	28/11	2ºE	Encerramento	Sintetizar com os alunos todo o trabalho realizado ao longo do ano e refletir sobre ele	Texto de encerramento produzido pelo psicólogo-pesquisador
		2ºF			
2018					
	Data	Sala	Atividade	Objetivo	Material
1	21/03	3ºD	Apresentação pessoal do psicólogo-pesquisador	Pelo fato de não conhecer os alunos dessa turma, o objetivo da atividade foi me apresentar e me aproximar dos alunos da turma	-
		3ºE	Recapitulação 2017 e conversa inicial: O que eu espero para 2018?	Retomar o que já havia sido trabalhado nos anos anteriores e abrir um espaço de diálogo com os alunos a fim de compreender o que eles esperavam do ano de 2018, quando cursam o 3º ano do EM	-
2	04/04	3ºD	1ª Observação	Retomar o contato com os alunos e observar a dinâmica do professor com a turma	Caderno para anotações gerais
		3ºE			

3	11/04	3ºD	Apresentação pessoal dos alunos com: nome e qual profissão eu quero ter; e roda de conversa sobre "O quão longe/perto está o meu sonho?"	Conhecer melhor os alunos e refletir sobre quais atividades os estudantes gostariam de desenvolver ao longo do ano	Caderno para anotações gerais
		3ºE	Produção: "Como eu imagino o meu futuro?"; e roda de conversa sobre como eu compreendo o meu presente	Promover uma reflexão com os alunos acerca do que eu desejo e do que eu tenho (futuro X presente) e discutir sobre quais atividades os estudantes gostariam de desenvolver ao longo do ano	Caderno para anotações gerais
4	25/04	3ºD	1ª Parte do documentário: "Nunca me sonharam" (2017)	Promover um movimento reflexivo e de discussão com os alunos sobre "O que eu sonho" <i>versus</i> "o que sonharam para mim"	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som
		3ºE			
5	02/05	3ºD	2ª Parte do documentário: "Nunca me sonharam" (2017)	Terminar de assistir ao documentário e discutir sobre o que os alunos acharam de mais relevante	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som
		3ºE			
6	16/05	3ºD	Árvore genealógica de profissões (produção individual)	Promover junto aos alunos um momento de reflexão sobre a própria história da família, a formação profissional dos parentes e as suas ocupações	Papel sulfite A4 e riscadores
		3ºE			
7	06/06	3ºD	Continuação: Árvore genealógica de profissões (produção em grupo)	Possibilitar aos alunos compartilhar as suas árvores com os colegas e produzir uma síntese sobre as ocupações de todos os alunos da sala	Papel sulfite A4 e riscadores
		3ºE			
8	13/06	3ºD	Término da atividade da árvore e encerramento do semestre	Organizar todas as profissões indicadas nas árvores dos pais/padrastos, mães/madrastas, irmãos e avós	Produções dos alunos realizadas nos encontros anteriores
		3ºE			

9	20/08	3ºD	Reunião com os professores para retomada das atividades		
		3ºE			
10	27/08	3ºD	Conversa inicial com os alunos sobre o que fizemos no semestre anterior e Produção em grupo: "A minha experiência no 3º ano"	Promover um espaço de compartilhamento de experiências entre os alunos para refletir sobre os significados e sentidos do 3º ano do Ensino Médio	Papel sulfite A4 e riscadores
		3ºE			
11	03/09	3ºD	Continuação: "a minha experiência no 3º ano", síntese de palavras na lousa com roda de conversa e música "Hoje é dia de ver", do Rael	Promover um espaço de compartilhamento de experiências entre os alunos para refletir sobre os significados e sentidos do 3º ano do Ensino Médio e as possibilidades de futuro	Papel sulfite A4, riscadores e caixa de som
		3ºE			
12	10/09	3ºD	1ª Parte do filme: "Que horas ela volta?" (2015)	Começar a discutir o filme com os alunos, destacar as cenas e os elementos que mais se destacam na história	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som
		3ºE			
13	17/09	3ºD	2ª Parte do filme: "Que horas ela volta?" (2015)	Começar a discutir o filme com os alunos, destacar as cenas e os elementos que mais se destacam na história	Projetor, tela para projeção, computador, caixa de som
		3ºE			
14	01/10	3ºD	Produção: "Como eu gostaria de refazer o final do filme?"	Em grupo, promover um espaço de discussão entre os alunos para que imaginassem um final diferente para o filme "Que horas ela volta?" (2015)	Papel sulfite A4 e riscadores
		3ºE			
15	08/10	3ºD	Conversa sobre trabalho e primeiro emprego	Refletir com os alunos, em termos práticos, como funciona cada uma dessas etapas	Caderno para anotações gerais
		3ºE	Conversa sobre vestibular e universidades		
		3ºD	Produção: "Como eu me veio?"		

16	22/10	3ºE	Como meus pais/responsáveis me veem? Como os professores me veem? Como a sociedade me vê?"	Refletir com os alunos sobre as diferentes perspectivas que nos cercam e em como elas nos constituem	Papel sulfite A4 e riscadores
17	29/10	3ºD	Reunião de pais		
		3ºE			
18	05/11	3ºD	Conversa sobre cursinho popular e Ensino Superior (profissional convidada)	Ouvir a experiência de uma professora de cursinho popular e discutir sobre as opções de caminhos após o término do Ensino Médio	Caderno para anotações gerais
		3ºE			
19	12/11	3ºD	Conversa sobre entrevistas de emprego, primeiro trabalho e elaboração de currículo (profissional convidada)	Ouvir a experiência de uma profissional que já trabalhou em diferentes empresas e discutir sobre as opções de caminhos após o término do Ensino Médio	Caderno para anotações gerais
		3ºE			
20	26/11	3ºD	Encerramento, aplicação do Complemento de frases e Produção coletiva: "o que ficou do nosso trabalho ao longo de 3 anos?"	Sintetizar com os alunos todo o trabalho realizado ao longo do ano e refletir sobre as mudanças ocorridas no percurso	Papel sulfite A4, cartolina e riscadores
		3ºE			

Apêndice B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CRÍTICAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: PROMOVENDO A CAPACIDADE DE AÇÃO DE ADOLESCENTES”, de responsabilidade do pesquisador Guilherme Siqueira Arinelli, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza. O objetivo da presente pesquisa é investigar as práticas psicológicas e as experiências que transformam a relação do adolescente consigo próprio, com a escola, com os pares e com a realidade, atual e futura, de que toma parte. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em participar da presente pesquisa.

O seu envolvimento neste estudo é voluntário e acontecerá a partir de entrevistas individuais com duração média de 60 minutos. A entrevista será agendada previamente de acordo com a sua disponibilidade de dia e horário e poderá envolver a apreciação de materialidades artísticas, tais como: músicas, pinturas, fotografias e filmes. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita, compondo os dados de análise da presente pesquisa. Lhe será garantido o sigilo de seus dados pessoais, mesmo em apresentações e publicações científicas futuras. Se necessário, uma nova entrevista poderá ser realizada, tendo em vista aprofundar ou esclarecer informações da primeira entrevista. Os dados provenientes da sua participação, a saber, a gravação e a transcrição da entrevista, ficarão sob guarda do pesquisador durante 05 anos e poderão ser solicitados a qualquer momento quando necessário. Após esse período, os dados permanecerão em sigilo, sob os cuidados do Grupo de Pesquisa "Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas" [PROSPED].

A sua participação voluntária nesta pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional. Porém, caso você se sinta fragilizado emocionalmente em algum momento, você terá, sem qualquer tipo de ônus, assistência psicológica oferecida pelo pesquisador durante o tempo que for necessário. Além disso, a qualquer momento lhe será reservado o direito de solicitar novas informações sobre a pesquisa em questão ou interromper e encerrar a sua participação sem prejuízos de qualquer natureza.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador responsável através do e-mail: gsarinelli@gmail.com; ou pelo telefone (11) 98101-8185, em horário comercial, das 08h às 18h.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, solicitamos a gentileza de entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas pelo telefone (19) 3343-6777 ou e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br; no 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 à sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

_____, _____ de _____
de 2021.

Assinatura do pesquisador
Guilherme Siqueira Arinelli

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos. Por fim, declaro que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome e Assinatura do participante