

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

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA

**SONHAR OU SOBREVIVER:
A VIVÊNCIA DA POBREZA POR ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

CAMPINAS

2026

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

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA

SONHAR OU SOBREVIVER:
A VIVÊNCIA DA POBREZA POR ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

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

Orientadora: Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza

CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R672s	<p>Henrique da Silva Rocha, Matheus</p> <p>Sonhar ou sobreviver: : a vivência da pobreza por estudantes do Ensino Médio público / Matheus Henrique da Silva Rocha. - Campinas-SP: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>165 f.</p> <p>Orientador: Vera Lucia Trevisan de Souza.</p> <p>Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2026.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Adolescência. 2. Pobreza. 3. Psicologia Escolar. I. Lucia Trevisan de Souza, Vera . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p>
-------	--

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

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA ROCHA

SONHAR OU SOBREVIVER:
A VIVÊNCIA DA POBREZA POR ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

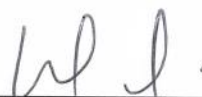
Tese defendida e aprovada em 11 de fevereiro de 2026 pela
Comissão Examinadora



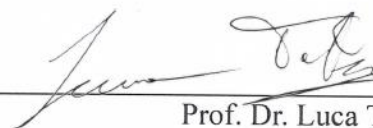
Prof. Dra Vera Lucia Trevisan de Souza
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)




Prof. Dra. 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. Luca Tateo
Universidade de Oslo (UiO)



Prof. Dra. Ângela Fátima Soligo
Universidade Estadual de Campinas.(UNICAMP)

Agradecimentos

A conclusão desta tese me enche de gratidão e de reconhecimento pela importância de todas as pessoas que participaram desse processo, o qual não se resume ao produto final, expresso no presente trabalho, mas pode ser apreendido também nas experiências e vivências construídas ao longo desses quatro anos de realização da pesquisa. Este trabalho foi tecido coletivamente, sustentado por encontros, afetos, diálogos e presenças fundamentais. Por isso, registro aqui minha profunda gratidão.

À Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza, minha orientadora, expresso minha mais profunda gratidão. Obrigado pela escuta cuidadosa, pela leitura rigorosa, pela confiança no meu percurso e por me ensinar, de forma tão viva, que fazer pesquisa é também comprometer-se com a transformação da realidade.

Ao Professor Doutor Luca Tateo, agradeço pela acolhida generosa durante meu estágio doutoral na Universidade de Oslo e também pelos encontros e interlocuções teóricas proporcionados durante minha passagem pela UFBA (Universidade Federal da Bahia), que ampliaram meu olhar sobre a pesquisa e sobre a Psicologia em diálogo com outros contextos e perspectivas.

À Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo, agradeço pela inspiração constante desde a graduação, pelas contribuições fundamentais à Psicologia Escolar crítica e pela leitura cuidadosa e comprometida deste trabalho. Sua trajetória e sua produção sempre me convocaram a pensar a Psicologia a partir da realidade concreta e das desigualdades que atravessam a vida dos sujeitos.

Ao Professor Doutor Wanderlei, agradeço pela disponibilidade em compor a banca examinadora desta tese, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições oferecidas ao trabalho. Suas observações e questionamentos foram fundamentais para o amadurecimento da pesquisa e para o aprimoramento da versão final deste estudo.

Aos meus pais, Adilson Rocha e Verônica Rocha, agradeço por serem fonte de amor, força e possibilidade em minha vida. Obrigado por acreditarem em mim, inclusive nos momentos mais difíceis, e por tudo o que fizeram e fazem para que eu pudesse chegar até aqui. Ao meu irmão, Lucas Rocha, agradeço pela parceria de sempre, pela amizade e pelo companheirismo em todas as fases da vida.

Aos membros do grupo de pesquisa PROSPED, agradeço pelos espaços coletivos de discussão, estudo e reflexão, que tanto contribuíram para a construção desta tese e para minha formação. Sou profundamente grato por fazer parte de um coletivo que reafirma, cotidianamente, que a pesquisa se faz também no encontro e na partilha. Agradeço, de modo especial, a todas e todos que caminharam mais de perto comigo nesse processo, especialmente às minhas amigas Aline, Rayanne e Tatiana, pelas trocas, partilhas e conversas que extrapolaram o contexto acadêmico e foram também fonte de apoio, afeto e fortalecimento ao longo desse percurso.

À Máisa, agradeço pela presença, pelo cuidado e pela partilha em um período importante desta trajetória. Obrigado pelo apoio, pelas conversas e pela companhia em momentos que atravessaram a construção desta tese. Sua presença teve importância significativa nesse processo.

Aos queridos amigos e pessoas importantes que fizeram parte deste trabalho, Guilherme, Carlos, Caroline e Rômulo, agradeço pelas trocas, pela presença e pelo apoio ao longo desse processo, que tornaram esta trajetória mais leve, mais bonita e mais possível.

Agradeço às escolas, às equipes gestoras e, especialmente, aos adolescentes que participaram desta pesquisa. Esta tese só existe porque houve abertura, confiança e disponibilidade para a construção coletiva dos encontros. Sou grato pela escuta, pelas palavras, pelos silêncios, pelas produções e por tudo o que pude aprender com vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade

Católica de Campinas, agradeço pela formação recebida e, de modo especial, às secretárias Maria Amélia e Elaine, pela atenção, disponibilidade e cuidado em tantos momentos do percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo financiamento desta pesquisa no Brasil e pelo apoio ao estágio doutoral no exterior, sem os quais parte importante deste percurso não teria sido possível.

Agradeço a todas as pessoas que, de modos distintos, participaram direta ou indiretamente da minha trajetória e da construção desta tese. Levo comigo a certeza de que este trabalho é também expressão de uma caminhada coletiva.

Por fim, agradeço à minha avó Maria Alves da Silva, que partiu no primeiro ano de desenvolvimento da tese, mas que me ensinou todos os dias a estranha mania de ter fé na vida. Obrigado. A senhora é uma rainha.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Uma coisa é pôr ideias arranjadas,
outra coisa é lidar com país de pessoas,
de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias”.

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente tese investigou como práticas psicológicas mediadas pela arte, desenvolvidas em uma pesquisa-intervenção-arte em escolas públicas periféricas, mobilizam processos de imaginação e significação que permitem a adolescentes compreender, elaborar e tensionar a realidade de pobreza que atravessa suas vidas, produzindo sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o futuro. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa-intervenção-arte foi realizada com estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio noturno de escolas públicas de Campinas-SP, entre 2022 e 2025, por meio de encontros coletivos mediados por músicas RAP, filmes, pinturas e outras materialidades artísticas. As fontes de dados — diários de campo, produções dos estudantes e transcrições dos encontros — foram analisadas com base na metodologia dos Núcleos de Significação. Os resultados organizam-se em dois eixos articulados. O primeiro, “Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade”, evidencia que moradia, mobilidade urbana e precarização escolar, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, configuram barreiras concretas ao desenvolvimento e às possibilidades de futuro dos adolescentes. O segundo, “Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver”, mostra que a pobreza é subjetivada em processos marcados pela tensão entre fatalismo e desejo, restringindo a imaginação e estreitando os horizontes de ação. Ao mesmo tempo, a tese demonstra que os encontros mediados pela arte constituíram espaços potentes de escuta, reflexão e elaboração crítica, favorecendo a ampliação da consciência, a emergência de posicionamentos coletivos e o fortalecimento da potência de ação dos estudantes. Conclui-se que, em contextos marcados pela pobreza e pela precarização do Ensino Médio, a atuação do psicólogo escolar mediada pela arte pode criar condições para que adolescentes ressignifiquem suas experiências e imaginem futuros para além da lógica da sobrevivência.

Palavras-chave: adolescência; pobreza; psicologia escolar; imaginação; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This thesis investigated how psychological practices mediated by art, developed within art-intervention-research conducted in public schools located in peripheral areas, mobilize processes of imagination and signification that enable adolescents to understand, elaborate, and challenge the reality of poverty that permeates their lives, producing meanings about themselves, others, and the future. Grounded in the theoretical and methodological assumptions of Cultural-Historical Psychology, the art-intervention-research was carried out with 2nd- and 3rd-year students from public night high schools in Campinas, São Paulo, between 2022 and 2025, through collective meetings mediated by RAP music, films, paintings, and other artistic materials. The data sources, field diaries, students' productions, and transcripts of the meetings, were analyzed based on the methodology of the Nuclei of Signification. The results are organized into two interconnected axes. The first, "Poverty as a limitation to freedom and opportunity," shows that housing, urban mobility, and school precariousness, especially in the context of the New High School reform, constitute concrete barriers to adolescents' development and future possibilities. The second, "The experience of poverty: students' meanings about present and future life between dreaming and surviving," shows that poverty is subjectively experienced through processes marked by the tension between fatalism and desire, restricting imagination and narrowing horizons of action. At the same time, the thesis demonstrates that art-mediated meetings constituted powerful spaces for listening, reflection, and critical elaboration, fostering the expansion of consciousness, the emergence of collective positioning, and the strengthening of students' power to act. It is concluded that, in contexts marked by poverty and the precarization of high school education, the school psychologist's work mediated by art can create conditions for adolescents to re-signify their experiences and imagine futures beyond the logic of mere survival.

Keywords: Adolescence; poverty; school psychology; imagination; cultural-historical psychology.

RESUMEN

La presente tesis investigó cómo las prácticas psicológicas mediadas por el arte, desarrolladas en una investigación-intervención realizada en escuelas públicas periféricas, movilizan procesos de imaginación y significación que permiten a los adolescentes comprender, elaborar y tensionar la realidad de pobreza que atraviesa sus vidas, produciendo sentidos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el futuro. Basada en los supuestos teórico-metodológicos de la Psicología Histórico-Cultural, la investigación-intervención-arte se llevó a cabo con estudiantes de 2.º y 3.º año de la Educación Media nocturna de escuelas públicas de Campinas-SP, entre 2022 y 2025, mediante encuentros colectivos mediados por música RAP, películas, pinturas y otras materialidades artísticas. Las fuentes de datos — diarios de campo, producciones de los estudiantes y transcripciones de los encuentros — fueron analizadas con base en la metodología de los Núcleos de Significación. Los resultados se organizan en dos ejes articulados. El primero, “La pobreza como limitación de la libertad y de la oportunidad”, evidencia que la vivienda, la movilidad urbana y la precarización escolar, especialmente en el contexto de la Nueva Enseñanza Media, configuran barreras concretas para el desarrollo y las posibilidades de futuro de los adolescentes. El segundo, “Vivencia de la pobreza: los sentidos de los estudiantes sobre la vida actual y futura entre soñar y sobrevivir”, muestra que la pobreza es subjetivada en procesos marcados por la tensión entre fatalismo y deseo, restringiendo la imaginación y estrechando los horizontes de acción. Al mismo tiempo, la tesis demuestra que los encuentros mediados por el arte constituyeron espacios potentes de escucha, reflexión y elaboración crítica, favoreciendo la ampliación de la conciencia, la emergencia de posicionamientos colectivos y el fortalecimiento de la potencia de acción de los estudiantes. Se concluye que, en contextos marcados por la pobreza y por la precarización de la Educación Media, la actuación del psicólogo escolar mediada por el arte puede crear condiciones para que los adolescentes resignifiquen sus experiencias e imaginen futuros más allá de la lógica de la supervivencia.

Palabras clave: Adolescencia; pobreza; psicología escolar; imaginación; psicología histórico-cultural.

SUMÁRIO

1. Carta do pesquisador aos leitores	15
2. Introdução	25
3. Os impactos das desigualdades sociais: o que dizem as pesquisas?	33
4. Desenvolvimento Humano e Adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	46
5. Os impactos da pobreza no desenvolvimento humano	52
5.1. <i>Pobreza a partir de uma compreensão multidimensional</i>	<i>54</i>
5.2. <i>Categorias psicológicas emergentes da pobreza:</i>	<i>56</i>
5.3. <i>Horizontes possíveis frente à opressão</i>	<i>58</i>
6. Método	61
6.1. <i>Contexto e cenário de pesquisa</i>	<i>61</i>
6.2. <i>Participantes</i>	<i>63</i>
6.3. <i>Caminhar da pesquisa-intervenção-arte</i>	<i>64</i>
6.4. <i>Considerações éticas da pesquisa</i>	<i>69</i>
6.5. <i>Análise dos dados</i>	<i>69</i>
6.6. <i>Organização, apresentação dos dados</i>	<i>70</i>
7. Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade	73
7.1. <i>Moradia como hierarquia social</i>	<i>74</i>
7.1.1. <i>“O mundo é diferente da ponte pra cá”: entre o lugar que se habita e o lugar que se pode alcançar</i>	<i>75</i>
7.1.2. <i>Fatalismo X desejo/sonho</i>	<i>79</i>
7.2. <i>Mobilidade urbana e Transporte constituindo a identidade</i>	<i>85</i>
7.3. <i>“Problema com escola eu tenho mil”: as falhas do Novo Ensino Médio</i>	<i>89</i>
8. Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver	105
8.1. <i>(Im)possibilidade de escolha: processos imaginativos restritivos</i>	<i>106</i>
8.2. <i>Futuro: as (im)possibilidades de escolha e a não apropriação de conhecimento complexo</i>	<i>112</i>
8.3. <i>Entre o sonho e a sobrevivência: perspectivas de futuro</i>	<i>116</i>
8.4. <i>Sonhar ou sobreviver? As condições de pobreza como barreira para o futuro</i>	<i>125</i>
9. Considerações Finais	134
10. Referências bibliográficas	141
Apêndice A: Calendário de atividades 2021-2023	155
Anexo I - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	161
Anexo II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais Ou Responsáveis Legais	162
Anexo III – Termo de Autorização de Uso de Imagem	163
Anexo IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes maiores	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Termos utilizados na busca em base de dados.....	34
Tabela 2: Informações gerais dos estudos.....	37
Tabela 3: Informações teórico-metodológicas dos artigos.....	39
Tabela 4: Número de encontros realizados com os a turmas do Ensino Médio.....	68
Tabela 5: Número e tipo de materiais decorrentes dos encontros realizados com os estudantes.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma do levantamento das produções	35
Figura 2: Produção de estudante 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral.	76
Figura 3: Produção de estudante do 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral (2025)	77
Figura 4: Produção de estudante do 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral (2025).	79
Figura 5: Produção de estudante do 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral (2025).	82
Figura 6: Processo coletivo-colaborativo da pesquisa-intervenção-arte	92
Figura 7: Produção da estudante Iara em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio	119
Figura 8: Produção da estudante Cláudia em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio	120
Figura 9: Produção do estudante Carlos, em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio	122
Figura 10: Produção do estudante, em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio	123
Figura 11: Produção de dois estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 24/04/2023.....	128
Figura 12: Produção de estudante - 3º ano do Ensino Médio em 24/04/2023.....	130

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS-Psi	Biblioteca Virtual de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CV	Comando Vermelho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio,
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde,
PCC	Primeiro Comando da Capital
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEI	Programa de Ensino Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PJL	Paz, Justiça e Liberdade
PPC	Paridade do Poder de Compra
PROSPED	Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas
ProUni	Programa Universidade para todos
PsycINFO	Base de dados da American Psychological Association
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TAS	Transformative Activist Stance
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. Carta do pesquisador aos leitores

Eu prefiro contar uma história real.

Vou contar a minha.

Racionais MC's, Negro Drama (2002)

Iniciar uma carta aos leitores deste trabalho é tarefa difícil. Empresto as palavras de Conceição Evaristo: “escrever é uma maneira de sangrar” (2016, p. 109), expor as vísceras vivenciais que atravessaram minha trajetória e que, ao mesmo tempo, foram fonte de sofrimento e condição necessária para esta pesquisa. Durante toda a minha formação acadêmica, da graduação ao mestrado e agora o doutorado eu, Matheus Henrique da Silva Rocha, autor deste trabalho, mudei bastante. Como belamente diz Vigotski: foram diversos saltos qualitativos em meu desenvolvimento. Essas mudanças foram em direções que jamais imaginei, mas que me fizeram ser outra pessoa.

Nesse contexto de mudanças, escrever esta carta é um desafio, mas, no decorrer da pesquisa de doutorado, encontrei referências literárias que ajudaram a me sentir livre, mas comprometido a trazer relatos autobiográficos, sem perder o compromisso que é exigido em uma tese de doutorado. Desde a minha inserção no grupo de pesquisa PROSPED (Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas) passei a me envolver mais profundamente com materialidades artísticas, por dois motivos: o primeiro decorreu da necessidade de me apropriar do modo de fazer pesquisa utilizando arte como materialidade mediadora do trabalho do psicólogo e o segundo motivo é que a cada passo dado em direção ao mundo da Arte, me vi cada vez mais necessitando dessas expressões humanas, para compreender a realidade, para dar corpo e objetividade às minhas emoções e sentimentos. Nesse sentido a arte se configurou como uma via imprescindível para dar sentido e síntese às minhas vivências cotidianas.

No caminho que foi me aproximando do campo das Artes, passei a estar mais

interessado em prêmios como o Oscar, organizado pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Los Angeles, e pelo Prêmio Nobel organizado pela Academia Real Sueca e pelo Comitê Norueguês do Nobel, que é encarregado especialmente pelo Nobel da Paz. Em especial, dou destaque para a vencedora do Nobel de Literatura em 2022, Annie Ernaux, autora francesa. Devido a esse interesse passei a estar atento para ler, assistir alguma produção dos vencedores desses prêmios, e, em 2022 li o livro *A Vergonha* da autora francesa. Foi uma produção que me fascinou em diversos sentidos, mas o principal é devido ao conteúdo ser quase que totalmente autobiográfico. Ademais, era uma produção literária, premiada e que a autora contava sobre a própria história. De alguma forma isso foi transformador para poder me apropriar e valorizar a minha própria história como potente para ser contada, utilizada, inclusive como ferramenta para a minha atuação como psicólogo escolar, psicólogo e professor. Outro benefício foi me identificar com uma tipologia literária que são esses textos autobiográficos que têm me encantado nesse tempo, e coincidentemente criei afeição por outro autor francês, Édouard Louis que tem características literárias parecidas com as de Ernaux.

Mas o que isso tem a ver com o que quero dizer nesta carta? Para responder essa pergunta volto para outra expressão artística, o RAP. Na música *Negro Drama*, do grupo Racionais MCs, Mano Brown diz: “Prefiro contar uma história real, vou contar a minha”. Esse trecho, além de anunciar a presente seção da pesquisa, sempre me lembra da importância da minha história, não para justificar o que sou hoje, mas como sendo o fio condutor para o que estou me tornando. Essa união entre a literatura francesa, com a qual tive contato mais recentemente, e as músicas de RAP, dos Racionais MCs é a síntese do que estou sendo até aqui. Me fiz nessa união para romper barreiras, imposições para que pudesse chegar até o momento em que concluo este trabalho. Hoje sou o Matheus que finaliza essa pesquisa de doutorado em Psicologia, mas eu ainda sou o menino que cresceu na periferia e apenas sonhava em um dia entrar em uma faculdade, mesmo sem ninguém da minha família sequer ter chegado perto de

uma universidade.

Anteriormente, nessa carta, ao mencionar prêmios como o Oscar ou o Nobel, reflito sobre se de fato esses prêmios são relevantes a ponto de serem mencionados, considerando que se trata de premiações europeias e que por vezes subalterniza produções latino-americanas. Mas a questão que ressoa em minha história é que me apropriar e saber o que são esses prêmios, me dão a oportunidade de questionar se fazem sentido ou não para mim, para minha história e, neste caso, para a pesquisa desenvolvida. E essa articulação, remete ao que Vigotski (1930/2014) diz sobre quanto maiores forem as experiências do sujeito, maiores serão suas possibilidades de imaginar. Para quem vem da periferia, de escolas públicas, conhecer sobre a realidade *mainstream* pode, também, ser revolucionário. Apenas por um motivo: por viabilizar a possibilidade de escolha.

E, é sobre isso que esta carta discorre, sobre a minha história, que me constituiu e eu a constitui, me fiz nas relações, nos lugares, nos territórios que transitei. Assim, explicitados os motivos aos quais escrevo esta carta, peço licença para esmiuçar a minha história, para que vocês, leitores, possam compreender quais são os motivos, a dimensão afetivo-volitiva, que me levam e impulsionam e continua impulsionando a investigar e discutir a dimensão da pobreza na vida de estudantes de escolas públicas. Acrescento, neste preâmbulo narrativo autobiográfico, que escrever no tempo presente contínuo sobre meus motivos para me aprofundar nessa temática é também um anúncio: este trabalho está em movimento, não se encerra aqui.

Ao longo da minha jornada acadêmica fui aprendendo a contar minha história, sem a intenção de justificar, por ela, algumas fragilidades, tais como déficits no meu processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Mas, a fiz, buscando posicionar o meu discurso, as minhas ideias e apontamentos, historicamente. Assim, busquei relatar de modo mais direto alguns pontos, e o primeiro é minha relação com a Educação. Tenho em minha memória, meu

primeiro dia de aula na Educação Básica, a antiga 1ª série. Na verdade, a lembrança não envolve a escola em si, mas no trajeto até a escola, eu estava no banco de trás do carro e meu pai dirigindo e ele me disse, olhando pelo retrovisor: “leve a sério a escola, estude para ser alguém na vida”. Talvez meu pai não saiba da profundidade do que ele me disse, mas aquilo me marcou e me acompanha até hoje na minha relação com a Educação.

Evidentemente, estudar e levar a escola a sério não garante, por si só, mudanças significativas na vida. Porém, é verdade, na mesma intensidade que ter uma relação boa com os estudos abre muitas possibilidades, inclusive a de poder ir para outros caminhos, que não o dos estudos. Nesse sentido, o acesso à educação se configurou como uma condição fundamental para a ampliação das possibilidades em minha trajetória de vida. Sem me desviar do foco desta carta, escrevo também para aquele menino de 7 anos que fui, 22 anos depois, para lhe dizer que o recado do meu pai, sim, deu frutos

Sempre que conto essa história, destaco que todos os anos da Educação Básica eu estudei em escola pública. O primeiro ano foi em uma escola estadual, que particularmente eu não gostava tanto. Porém meus pais já tinham me dito que seria apenas um tempo, até sair a vaga na escola municipal, na qual eu estudei da 2ª série até a 8ª série — respectivos 3º anos e 9º ano na organização atual. Essa escola municipal. E.M.E.F. Dr. Lourenço Bellocchio me marcou, ali tive espaços para me desenvolver, e aprender a gostar de estudar, principalmente História e Geografia.

Muitos anos depois, no estágio de Psicologia Escolar, do meu último ano da graduação, tive a feliz experiência de realizar por um ano o meu estágio nesta mesma escola. De alguma forma foi um processo importante para fechar não a Educação Básica, mas a graduação em Psicologia no bairro e escola que passei boa parte da minha vida. Além de ser a escola em que a minha mãe e meus tios, primos tinham estudado, era também a escola dentro do bairro em que eu morava e cresci. Então foi uma escola muito familiar para mim, e encerrar o ciclo do

Ensino Fundamental foi um choque muito grande. Pois eu sabia que teria que ir para a escola estadual, pelo fato de não ter escolas municipais que ofertam o Ensino Médio — naquela época esse fato não fazia sentido para um adolescente de 14 anos. E, ir para uma escola estadual do período noturno foi um grande desafio, porque foi nesse momento que eu pude entender as nuances das desigualdades sociais, no que diz respeito à Educação, porque no cotidiano elas me apareceram desde muito cedo.

Fui estudar em uma escola de período noturno porque tinha conseguido um trabalho informal na parte administrativa de uma empresa e, é nesse momento da vida em que comecei a estudar e trabalhar. Era muito cansativo, mas ao mesmo tempo, eu passei a ganhar meu dinheiro e me lembro que com um dos primeiros salários eu pude comprar meu primeiro *notebook*. E, pouco a pouco, parecia que a escola estava perdendo o sentido, eu sempre gostei de estar na escola, mas no Ensino Médio foi diferente, eu não gostava. No 2º ano, mudei de escola para uma com aulas no período da manhã, pois havia conseguido um novo trabalho em uma editora de livros. Assim, negocieei o horário para entrar logo após as aulas e mantive os estudos no período matutino até o fim da Educação Básica.

Esse breve relato sobre mim na Educação Básica tem um objetivo claro, assim como Mano Brown fala na música Negro Drama: “eu não li, eu não assisti”, ao se referir ao drama do que é ser negro no Brasil. Da mesma forma, eu não somente li sobre ser um estudante do Ensino Médio público do período noturno e matutino, eu vivi. E por esse motivo, em vários momentos foi difícil e desafiador investigar a temática da pobreza, desigualdades sociais como fatores dificultadores da construção de perspectivas de futuro de estudante do Ensino Médio, porque em momento algum envolvia a relação eu e eles, mas sempre de nós. Mas que em alguns momentos eu precisei me afastar do fenômeno investigado para poder analisar as camadas inéditas que me eram possíveis observar, porque durante a pesquisa retorno para a escola em outra posição. Não mais como um estudante, mas como psicólogo-pesquisador.

Antes de prosseguir neste relato, cabe mencionar que outros espaços, para além da escola, me foram importantes para o desenvolvimento, como por exemplo o contexto religioso que durante a minha adolescência e início da vida adulta foi auxiliar à Educação, haja vista que, como já mencionado, o Ensino Médio não foi um momento em que me vi engajado na minha relação com os estudos. Como mencionei anteriormente, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi um período de tensão e de uma crise para mim. O que vincula diretamente com as proposições de Vigotski (1931/2012) sobre o desenvolvimento humano se dar em crises, em que a cada nova demanda do meio, o sujeito precisa reorganizar seus modos de ser-pensar-agir. A transição do Ensino Médio para a Educação Superior também foi difícil, e diria que muito surpreendente.

O ousar ingressar no Ensino Superior, para mim, parecia já ser algo incrível e, em certo nível, romantizado. De fato, foi uma conquista, como já disse ser o primeiro da minha família a entrar na faculdade não era algo simples. Mas o percurso não foi tão linear, durante o Ensino Médio sempre tive claro que eu gostaria de estudar História, para ser professor na Educação Básica, quase deu certo, porém não pude fazer a matrícula no prazo por não estar em minha cidade e por esse motivo perdi a bolsa de estudos do vestibular social. Porém algumas semanas depois disso, abriram as inscrições do ProUni¹ (Programa Universidade para Todos) e uma amiga me disse que eu poderia gostar de Psicologia, ao invés de História e, resolvi arriscar, sem saber muito bem o que fazia um psicólogo, pois só conhecia essa amiga que era estudante de Psicologia.

Quando me referi à romantização, remeti sobre a ingenuidade que me tomou ao pensar: “Pronto, cheguei à universidade, vou ser alguém na vida”, lembrando a frase dita pelo meu pai.

¹O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pelo governo federal em 2004, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. O programa é voltado a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais.

No entanto, como já abordado por Sawaia (2008), em uma sociedade desigual, a relação sempre se dá entre o par dialético da inclusão e exclusão. Assim como ocorreu na transição da escola municipal para a estadual, o principal fator envolvido foram as condições concretas: a distância entre a escola e minha casa, a qualidade do ensino, o tempo disponível e os recursos básicos oferecidos, como alimentação e material escolar.

Na transição para o Ensino Superior, percebi que, do ponto de vista do novo território que eu passei a frequentar, uma universidade particular de elite em Campinas, minhas condições materiais de aprendizagem eram significativamente inferiores às de meus colegas de turma. Essa vivência inaugurou, em mim, novas formas de compreender a pobreza e as desigualdades sociais. Se, em comparação com meus amigos e vizinhos do bairro onde cresci, eu me considerava privilegiado, já que muitos estavam em trabalhos precarizados, envolvidos com o tráfico, presos ou até mortos pela polícia, no contexto universitário essa percepção se invertia: eu não era nada privilegiado. Gastava cerca de uma hora e meia para chegar à universidade de transporte público, enquanto alguns colegas podiam morar muito próximos ao campus. Além disso, percebia lacunas na minha formação básica, conhecimentos que deveriam ter sido aprendidos, mas que, devido à precariedade da educação pública, não me foram possíveis adquirir.

Contudo, mesmo diante dessas lacunas, busquei, pouco a pouco, frestas e oportunidades para me firmar no Ensino Superior. Uma vez ingressante, o desafio passou a ser a permanência. Nesse contexto, um estágio remunerado na Prefeitura de Campinas, na alta complexidade do Sistema Único de Assistência Social, durante o 3º e 4º ano da graduação, e posteriormente o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, já na etapa final da formação, foram essenciais para garantir minha continuidade no Ensino Superior. De um lado, o estágio representou fonte de renda e aprendizado profissional; de outro, a pesquisa consolidou meu desejo de permanecer no contexto acadêmico.

Na esteira da luta por permanência e, ao mesmo tempo, desfrutando de cada oportunidade que se apresentava, ou que era galgada, a trilha da formação acadêmica foi se consolidando com o ingresso no mestrado, logo após a conclusão da graduação. A cada passo dado na construção da minha formação acadêmica na pós-graduação, a sensação que me tomava era de ousadia frente ao desconhecido, como se eu não pertencesse àquele espaço. Essa tensão entre desejo e limitação marcou toda a trajetória. No início do doutorado, em 2022, porém, iniciei minha atuação como professor do Ensino Superior: mais um sonho realizado. Se no Ensino Médio eu sonhava em lecionar História, agora formava futuras(os) psicólogas(os). Ainda assim, a tensão persistia, agora sob novas formas, como os cortes de gastos públicos na pós-graduação durante o governo Bolsonaro, que impactaram diretamente a oferta e distribuição de bolsas para pesquisadores. A não obtenção de bolsa de dedicação exclusiva, por exemplo, me lançou à docência tão rapidamente: uma saída encontrada para, mais uma vez, permanecer na universidade.

Contudo, nesse emaranhado de tensões contraditórias, após alguns meses a bolsa de dedicação exclusiva ao doutorado foi obtida. E, pude ousar dar outro passo: a realização do Doutorado Sanduíche no Exterior. A narração autobiográfica que fiz até aqui, se configura como um registro histórico que possibilita dimensionar, ainda que não completamente, a relevância de cada passo dado. Me recordo de ao final do Ensino Fundamental pedir para os meus pais me ajudarem a conseguir fazer o Ensino Médio fora do país, porque eu queria aprender a falar inglês. Mas esse sonho, supostamente, não era para quem estudava em escola pública e morava na favela.

E, mais uma vez, pude realizar os sonhos da infância. Antes disso, precisei passar por mais um desafio, a proficiência do idioma britânico. Se no início da graduação eu sentia que havia falhas na minha formação na Educação Básica, me referia principalmente à habilidade de escrita e domínio da língua portuguesa. Agora, o desafio era realizar uma prova que avaliasse

minhas habilidades de escrita, fala, leitura e escuta de um idioma que aprendi nas oportunidades que o cotidiano me ofertava, encontrando frestas em cursos gratuitos, vendo filmes e, trabalhando como recepcionista em uma escola de idiomas. Nesse desafio, me questionei em vários momentos do porquê o saber um segundo idioma, normalmente o inglês, era algo tão comum no contexto de Ensino Superior que eu frequentei, e, para mim era algo que exigia muito esforço e ainda assim, não era uma apropriação plena. Mesmo assim, foi possível atingir a nota suficiente que me habilitou a me inscrever para o edital do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES.

Sem mais delongas, nessa narração autobiográfica, quero fechar os relatos mencionando o período no exterior. O país que fui, a Noruega, me colocou em contraste gritante com a desigualdade social. Como que uma pessoa, que cresceu e viveu boa parte da vida em um bairro sem asfalto, estava passando alguns meses em um país com um dos maiores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)?

No sentido teórico vigotskiano, foi uma das maiores vivências que tive em minha vida, alterou completamente o curso do meu desenvolvimento. Estudar em um país nórdico, em uma cultura totalmente distinta da brasileira, discutir e ter aulas em outro idioma, em vários momentos me parece que foi tudo um sonho. Felizmente não foi, realmente aconteceu, e além das contribuições acadêmicas adquiridas no período no exterior, pude experimentar como é viver em um lugar com transporte público de qualidade, condições de moradia dignas, acesso e condições plenas para o desenvolvimento acadêmico e de pesquisa. Bem como conhecer a neve, a aurora boreal, escutar o bramido de um alce em meio às florestas e colinas de Nordmarka, próximas ao lago Sognsvann, em Oslo.

Todas essas experiências no exterior colocaram em mais destaque o que busquei desenvolver na presente pesquisa. A minha trajetória pessoal foi pouco a pouco se complexificando e me dando maiores condições para viver na pele e no corpo e afirmar o que

Vigotski afirma sobre a imaginação: quanto maiores forem as experiências do sujeito, maiores serão as suas possibilidades imaginativas.

Por fim, o que me motiva a trazer esse relato autobiográfico aos leitores do presente trabalho é a necessidade de demarcar que abordo a temática da pobreza, desigualdades sociais não o faço distanciado, mas como sendo um desses jovens também que tiveram muitas possibilidades alijadas, principalmente pela pobreza e condições de vida. O imbróglio vivenciado por adolescentes e jovens da periferia ao terem de, supostamente, escolher entre sonhar ou sobreviver, não me abandona. Mesmo hoje, como disse já anteriormente, não estando no mesmo lugar, ainda sou o Matheus, crescido e criado no Morro do Querosene, em Campinas-SP.

Outro destaque importante: de modo algum busco em meu relato contar uma história de superação ou algo do tipo. Mas pelo contrário, destacar que a pobreza e as desigualdades sociais se manifestam na vida dos sujeitos de modo tão complexo, que em uma sociedade de classes, essa dimensão sempre estará presente de algum modo, enquanto esse modelo de sociedade estiver vigente.

Concluir um doutorado é uma alegria e uma conquista muito importante, mas não é o fim. Como bem diz Mano Brown, na música Vida Loka, parte 2: “O caminho pra felicidade ainda existe, é uma trilha estreita em meio a selva triste”. A empolgação de finalizar uma etapa tão importante para minha trajetória, não pode ser confundida com satisfação e contentamento com a realidade discutida e analisada nesta pesquisa. Cada linha escrita neste trabalho é também, como uma música dos Racionais MC 's, uma denúncia, um manifesto acerca da realidade de adolescentes do Ensino Médio público, em especial do período noturno.

Encerro esta carta com o desejo de que cada leitor desta pesquisa tenha, como repertório interpretativo para as análises e reflexões a seguir, essa narrativa relatada. Pois foi através dela, e de tantas outras, que o relato de pesquisa, apresentado a seguir, pôde se materializar até aqui.

2. Introdução

Esse é o palco da história que por mim será contada

Racionais MC's, Homem na estrada (1993)

No caminho de volta para casa, e até mesmo no dia seguinte, fiquei com um incômodo, não sei colocar em palavras o que senti, mas senti que eu saí da escola com mais perguntas, com mais questionamentos do que qualquer outra coisa. Não sei o que faremos na próxima semana. Sei que de alguma forma essa ida na escola me afetou, me fez lembrar do Matheus estudante de escola pública, talvez para me sentir mais confortável naquele ambiente, mas nem essas tentativas de aproximação me fizeram ficar confortável na escola, não era a mesma escola (Diário de campo - 27.09.2021).

A cena relatada acima aconteceu em minha primeira ida à escola, após a reabertura em meados do ano de 2021. Naquele contexto, a pandemia da COVID-19 no Brasil já estava mais controlada, quando comparada ao número de mortes e casos em 2020 e início de 2021. Naquele momento a vacinação já havia iniciado e caminhávamos para certa normalidade, como se esperava. Porém, o primeiro contato com a escola me gerou certo estranhamento, pois permeado pelo desejo de retomarmos à normalidade e na expectativa de me sentir em ambiente familiar, por ter sido estudante de escola pública, fui surpreendido, pois o cenário encontrado foi outro, eu também era outro, não mais o estudante, agora psicólogo.

Minha inserção em contextos educativos, como psicólogo, se deu por via remota, durante a realização da pesquisa de mestrado², naquele momento, tomado por um contexto catastrófico que foi a pandemia da COVID-19, tive que aprender novas formas de acessar a realidade, que não fossem de modo presencial. Essas transformações contextuais, levaram a mudanças na metodologia de pesquisa utilizada no âmbito do mestrado, não sendo possível

² Rocha, M. H. S. (2022) Memórias que mobilizam a imaginação: perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio público

realizar intervenções presenciais, como era usual em pesquisas do PROSPED, e optou-se naquele momento por entrevistas semiestruturadas realizadas de modo *online*. Sendo assim, os contextos educativos ao qual tive contato durante a pandemia tiveram essa tensão entre o familiar versus desconhecido.

Essa tensão tem me acompanhado na trajetória da presente pesquisa em andamento. Desde a minha infância os contextos educativos são familiares, em especial a escola que foi um espaço em que pude aprender, e conseqüentemente me desenvolver. Tendo vivenciado de forma tão intensa o período da Educação Básica, isso me fez e faz apostar e investir tanto na escola pública, na potência que esse espaço tem, mesmo com tamanhas adversidades, por esse e outros motivos aos quais não sou capaz de expressar, eu acredito na escola, especialmente na escola pública.

Portanto, a presente pesquisa é fruto de vivências intensas, permeadas por emoções, com a escola pública. Todas as reflexões, apontamentos e teorizações aqui colocadas só são possíveis devido à minha história, às inúmeras vivências positivas e negativas, que me constituem que abrangem as esferas sociopolíticas, econômicas, familiares entre outras. Assim, sendo coerente com a minha história, a temática transversal da presente pesquisa me acompanha há muito tempo. Desde a minha infância, pensar o que desejo e quero para minha vida foi algo muito caro e de grande importância. Por esse motivo, durante a graduação em Psicologia, fiz parte de um grupo de pesquisa que tinha como grande tema de estudo “Projeto de Vida de Adolescentes”. Grupo no qual também desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica. Contudo, percebi que para ter no horizonte vias de transformação social, somente ter um projeto de vida, focado no indivíduo não era suficiente e, ainda é necessário proporcionar espaços no e pelo coletivo de adolescentes e estudantes de escolas públicas para romperem com a sociedade desigual que é a brasileira.

No mestrado, que foi realizado entre os anos de 2020 e 2022 realizei entrevistas com

jovens egressos de uma escola pública, pode perceber e afirmar a importância da escola para esses sujeitos na produção de horizontes diferentes da condição em que vivem e, o domínio de conhecimentos é fundamental para exercerem seus direitos e construir caminhos para concretizar seus planos de futuro (Rocha, 2022).

Nesse contexto, que atualmente já é considerado pós-pandêmico, os impactos da COVID-19 ainda são presentes no cotidiano. Como por exemplo os números referentes às desigualdades sociais, que têm aumentado astronomicamente. Em especial na Educação que com o fechamento das escolas muitas crianças e adolescentes foram alijados de um direito básico garantido pela Constituição brasileira, que é a Educação. A pandemia foi, e ainda é marcada pela alta taxa de mortalidade, ocasionada pelo descaso governamental nas compras de vacinas e pela falta de medidas de isolamento social. Porém, ainda existem outros agravantes ocasionados por ela, como a evasão escolar que cresceu nos contextos educativos públicos.

Segundo dados publicados pelo UNICEF (2021), cerca de 667 mil crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, do Estado de São Paulo estavam fora das escolas nesse período. Esse número corresponde a quase 10% da população dessa faixa etária residentes no Estado. Diante disso é possível questionar qual a dimensão e efeitos que o fechamento das escolas terão no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Sabemos a importância da escola na vida desses sujeitos, não só para aprenderem os conteúdos de disciplinas curriculares, mas para a convivência entre os pares, além de outras contribuições para o desenvolvimento humano que a escola proporciona.

Diante desse cenário é possível considerar a necessidade de se investir em pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes de escolas públicas, após o período de pandemia, de modo a aprofundar a compreensão sobre suas vivências e as consequências do período sem aulas presenciais. Porém, como acessá-los, diante desses números de evasão escolar? O que a pandemia e as desigualdades sociais geraram e ainda irão gerar na vida dessa população ainda

é desconhecido.

Em contato com notícias sobre vestibulares, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) percebe-se o aprofundamento das desigualdades de acesso à Educação, por exemplo, segundo dados do portal de notícias UOL (2021), o número de candidatos negros e de escolas públicas caiu na participação no ENEM, meio utilizado para ingresso nas universidades, ocorrendo o mesmo nos vestibulares para ingresso na USP e Unicamp. Além disso, os números do desemprego têm chegado batido recorde, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil, no primeiro semestre de 2021, contava com mais de 14 milhões de pessoas desempregadas, e cerca de 6 milhões de pessoas desalentadas, totalizando 20 milhões de pessoas fora do mercado de trabalho (IBGE, 2021).

E diante disso me questiono, onde estão os adolescentes? Pois os dados do desemprego no Brasil levam em conta “às pessoas com idade para trabalhar, acima de 14 anos, que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho” (IBGE, 2021), e os dados de evasão escolar também, como já dito tem apresentado níveis elevadíssimos. E em consonância com o que Vigotski (1930/2014) diz acerca da imaginação, que teria como uma de suas bases a experiência pregressa do sujeito, me questiono quais experiências esses adolescentes perderam por não estarem na escola e, quais as bases que eles irão mobilizar para imaginar e criar planos e perspectivas de futuro.

É fato que por mais que exista, atualmente, um esforço para recuperar o tempo perdido com o ensino remoto e fechamento das escolas, ainda assim não será possível a total recuperação dos conteúdos escolarizados que são previstos nos currículos da Educação brasileira. E no caso do Ensino Médio, último segmento da educação básica, a situação é bem mais complicada em face da complexidade dos conhecimentos em sua natureza abstrata e do pouco tempo disponível para aprendê-los.

Em síntese, o que se observou, especialmente no Brasil é que a crise gerada pela

pandemia da COVID-19, não necessariamente trouxe novas desigualdades sociais, educacionais e socioeconômicas para o contexto brasileiro, mas que aprofundou e intensificou as desigualdades que impactam a população, em especial as mais empobrecidas. Segundo relatório do Banco Mundial (2022) após a pandemia da COVID-19 as desigualdades socioeconômicas no Brasil sofreram um aprofundamento, em especial nos grupos considerados mais vulneráveis, tais como: trabalhadores informais, mulheres e pessoas negras. O mesmo relatório ainda aponta as dificuldades de aprendizagem causadas pela desigualdade digital que afetou diretamente os estudantes de escolas públicas durante o período de aulas remotas.

Diante disso, o presente trabalho tem como questão de pesquisa: **A partir de uma experiência de pesquisa-intervenção-arte em uma escola pública, como as práticas psicológicas mediadas pela arte mobilizam processos imaginativos e reflexões que permitem aos adolescentes compreender, elaborar e posicionar-se diante da realidade de pobreza que atravessa suas vidas e a construção de futuros?**

Diante do exposto e assumindo o compromisso ético-político do grupo de pesquisa ao qual se filia esta tese, que consiste em atuar nos contextos investigativos por meio da pesquisa-intervenção-arte, visando compreender e, a um só tempo, transformar a realidade precária vivida pelos sujeitos participantes das investigações, sustenta-se que a arte, ao instaurar espaços de criação e reflexão no cotidiano escolar, possibilita processos de imaginação que reconfiguram sentidos de si, do outro e do futuro entre adolescentes, revelando a potência transformadora das mediações simbólicas diante das restrições impostas pela desigualdade social.

Defende-se, assim, a tese **de que as ações do psicólogo escolar mediadas pela arte, desenvolvidas em uma pesquisa-intervenção-arte em escola pública, mobilizam processos imaginativos que permitem aos adolescentes significar e compreender a realidade de pobreza que atravessa suas vidas, reconfigurando sentidos de si, do outro e do futuro, e**

produzindo modos singulares de posicionar-se diante das possibilidades e limites impostos pela desigualdade social.

Para isso, o presente trabalho teve como **objetivo geral**: analisar a potência de práticas psicológicas mediadas pela arte, na mobilização de processos imaginativos e reflexivos de estudantes, para o enfrentamento das condições de pobreza que atravessam suas vidas atuais e influenciam suas perspectivas de futuro. E, como **objetivos específicos**:

- Construir espaços coletivos-colaborativos que favoreçam a expressão e elaboração das experiências dos adolescentes sobre suas condições de vida;
- Compreender como os adolescentes significam a realidade de pobreza e desigualdade que vivenciam;
- Analisar os processos imaginativos mobilizados nas atividades e sua relação com a construção de sentidos sobre si, sobre o presente e sobre o futuro;
- Identificar modos de posicionamento produzidos pelos adolescentes diante das possibilidades e limites impostos pela pobreza, emergentes no percurso da pesquisa.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: três capítulos que compõem a fundamentação teórica. O primeiro, intitulado: **Os impactos das desigualdades sociais: o que dizem as pesquisas**, em que é apresentada uma revisão integrativa da literatura nacional e internacional sobre como têm sido abordados e discutidos os impactos da pobreza no desenvolvimento de adolescentes em escolas públicas nos campos da Psicologia e da Educação, bem como as metodologias mobilizadas por esses estudos para investigar essa temática. No capítulo seguinte: **“Desenvolvimento Humano e Adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”** são abordados o desenvolvimento humano e a adolescência à luz da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando a imaginação, o pensamento por conceito e o papel da escola como espaço formativo, discutindo ainda os impactos da pandemia e das desigualdades sociais nas possibilidades de desenvolvimento de adolescentes da escola pública.

E, por fim, no terceiro capítulo: **“Os impactos da pobreza no desenvolvimento humano”** busca-se aprofundar a reflexão sobre a pobreza enquanto fenômeno multidimensional, que impacta e constitui o desenvolvimento humano, discutindo que as privações materiais, históricas e subjetivas restringem a autonomia, a imaginação e as possibilidades de ação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que discutimos categorias psicológicas da pobreza e horizontes potencializadores de transformação da realidade.

No capítulo destinado ao **Método**, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa, descrevemos o contexto e o cenário investigativo, caracterizamos os sujeitos participantes e detalhamos o percurso de construção, considerações éticas da pesquisa e organização e apresentação dos dados. A discussão e análise da pesquisa está organizada em dois eixos, intitulados: **“Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade”** e **“Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver”**.

No primeiro, discutimos os aspectos como moradia, transporte, mobilidade urbana e barreiras no acesso pleno à educação, que se configuram como limitadores das possibilidades de novas trajetórias de vida, sobretudo pela impossibilidade de acesso a condições promotoras de desenvolvimento. No segundo eixo, dedicamo-nos a compreender como os estudantes subjetivam suas condições de vida e elaboram suas perspectivas de futuro. Exploramos os seus processos imaginativos, marcados por experiências restritas, que frequentemente assumem um caráter fatalista. Discutimos, ainda, como a limitação das vivências disponíveis estreita a capacidade de imaginar outros caminhos, diminuindo suas possibilidades de ação na realidade.

Nas **considerações finais** apresentamos uma síntese do percurso realizado, destacando os deslocamentos teóricos, metodológicos e éticos construídos ao longo da pesquisa e os desafios encontrados na aproximação com a realidade vivida por adolescentes. Reafirmamos que compreender os impactos da pobreza sobre as perspectivas de futuro exige reconhecer sua

natureza multifacetada, para além da renda e considerar que a falta de acesso a direitos, cultura, mobilidade e educação constrói limitações concretas às trajetórias juvenis. Por fim, enfatizamos nosso compromisso com o fortalecimento de uma Psicologia Escolar ancorada na transformação das condições de vida dos sujeitos aos quais se direciona seu trabalho, reconhecendo tanto as contribuições quanto as lacunas deste estudo e convocando a continuidade de investigações que integrem pobreza, raça, gênero, sexualidade e os modos pelos quais os sujeitos imaginam e constroem seus futuros.

3. Os impactos das desigualdades sociais: o que dizem as pesquisas?

*Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou
Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou
Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas
Logo depois esqueceram
Racionais MC's, Homem na estrada (1993)*

Em face do contexto apresentado no capítulo precedente, emerge a seguinte questão: como os estudos nas áreas da Psicologia e da Educação têm discutido os impactos da pobreza no desenvolvimento de estudantes de escolas públicas? Toassa e Marques (2024) apontam que nas produções de Vigotski, principal autor da Psicologia Histórico-Cultural, há uma espécie de “roteiro de pesquisa” (p.12), que é iniciado com uma revisão crítica da literatura. Portanto, sendo coerente com a perspectiva teórica que orienta o presente trabalho, apresentamos a seguir uma revisão integrativa da literatura (Hopia et al., 2016).

A revisão integrativa é uma forma de avaliar e analisar criticamente estudos de um campo de pesquisa. Segundo Hopia et al. (2016), uma revisão integrativa segue alguns passos importantes: (1) elaboração da questão de pesquisa da revisão; (2) busca da literatura; (3) coleta e organização dos estudos obtidos; (4) apresentação dos resultados e, por fim (5) análise e interpretação dos estudos (p. 2).

Assim, formulamos as seguintes questões norteadoras: como têm sido abordados e discutidos os impactos da pobreza no desenvolvimento de adolescentes em escolas públicas pelos estudos em Psicologia e Educação, e quais metodologias têm sido utilizadas por esses estudos para investigar essa temática? A seguir, estão descritos os procedimentos adotados na revisão integrativa. Ressaltamos que durante o processo adotamos um movimento reflexivo constante a modo de analisar os estudos, a fim de chegar aos resultados esperados para essa revisão.

Por se tratar de uma pesquisa da Psicologia, selecionamos bases de dados com números maiores de estudos nesta área do conhecimento. Assim, as bases escolhidas foram a American Psychological Association (PsycINFO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) para a seleção dos artigos nacionais e internacionais. A escolha dessas bases de dados possibilitou o acesso maior às produções científicas. Embora o tema dialogue com outras áreas do conhecimento, a presente revisão concentrou-se nas produções situadas nos campos da Psicologia e da Educação, por serem as áreas mais diretamente relacionadas ao problema de pesquisa e ao referencial que sustenta esta tese.

Para a realização da busca aos artigos científicos, lançamos mão das terminologias disponíveis na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-Psi) e no *Thesaurus* da PsycINFO da American Psychological Association, que fornecem os termos mais utilizados nos estudos indexados nessas bases de dados e, assim, possibilitam o acesso a um maior número de resultados. A seguir, apresentamos uma tabela com os descritores utilizados, os quais foram combinados entre si a partir da aplicação de operadores *booleanos* para obtenção de melhores resultados na busca. Os descritores foram combinados da seguinte forma: os termos da coluna “Descritores A”, foram combinados com os “Descritores B” e “Descritores C” utilizando o aditivo “AND”. Os descritores em inglês foram utilizados somente nas buscas na base de dados da American Psychological Association (PsycINFO) e os em português na Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Tabela 1

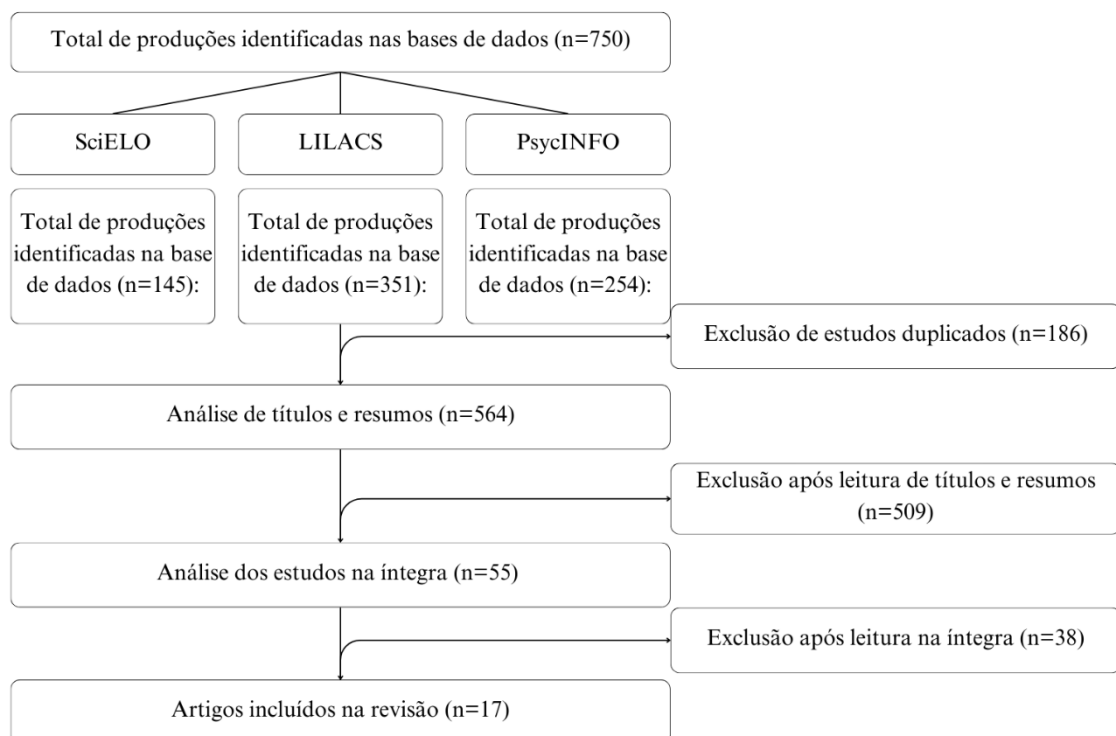
Termos utilizados na busca em base de dados

Descritores A	Descritores B	Descritores C
Adolescente*; Adolescent Development	Ensino Médio; Escola* Pública*; Public School Education	Pobreza; OR Desigualdade Social OR Desigualdades Sociais; Economic Inequality OR Poverty

Além da questão que norteou a busca, definimos alguns critérios de inclusão: artigos de estudos empíricos qualitativos e/ou quantitativos; estudos publicados nos últimos 5 anos (2019-2023); estudos publicados em português, inglês ou espanhol; estudos revisados por pares; estudos em que os participantes fossem adolescentes; e estudos disponíveis na íntegra. Foram excluídos artigos que abordavam a adolescência exclusivamente a partir da perspectiva de pais ou professores, bem como apresentações de dossiês temáticos e estudos teóricos.

As buscas nas bases de dados foram realizadas nos meses de março e abril de 2024. Após a realização das buscas, foram feitas leituras dos títulos e resumos, e foram excluídos os artigos duplicados, e os estudos que não atendiam os critérios de exclusão. Seguidamente, foi realizada a leitura na íntegra dos estudos selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos. Os dados provenientes dos estudos que foram lidos na íntegra foram registrados em planilha eletrônica com as seguintes informações: Título; Autores; Ano; Área do conhecimento; Contexto; Participantes; Objetivo do Estudo; Conceitos teóricos; Intervenções/Metodologia. A

Figura 1
Fluxograma do levantamento das produções



seguir apresentamos um fluxograma que apresenta o processo de seleção e exclusão dos estudos da revisão:

Por se tratar de uma revisão integrativa, a nossa busca é apresentar uma narrativa das produções que abordam os impactos da pobreza no desenvolvimento de adolescentes, em especial de escolas públicas. Portanto, nossa intenção não é avaliar evidências e validades científicas dos estudos, mas indicar as tendências metodológicas e discussões dessas produções. As tabelas que compõem essa narrativa tiveram como finalidade elucidar para o leitor informações relevantes que se destacam para a compreensão da narrativa dos estudos que foi construída.

Os dezessete estudos inseridos na revisão se localizam entre os anos de 2019 e 2023, que compõem os últimos cinco anos, conforme um dos critérios de inclusão. Os estudos foram predominantemente desenvolvidos no Brasil (Oliveira et al., 2020; Pires et al., 2020; Ferreira et al., 2021; Gomes et al., 2021; Sena & Murgu, 2021; Brondani et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Coutinho et al., 2022; Cabral et al., 2023; Ribeiro et al., 2023; Oliveira et al., 2023; Pierella & Pidello, 2023; Alberto et al., 2023) e Estados Unidos da América (Roy et al., 2019; Hershberg & Johnson, 2019; Kornbluh et al., 2019; Rivenbark et al., 2019), além de uma produção realizada na Argentina (Pierella & Pidello, 2023). Considerando as bases de dados em que foram feitas as buscas, era esperado que os estudos fossem provenientes de contextos Norte-Americano e Latino-Americano. Contudo, os estudos localizados indicam que a investigação dos impactos da pobreza no desenvolvimento tem recebido atenção importante, sobretudo no contexto brasileiro.

Além de identificarmos que a discussão sobre os impactos da pobreza tem sido um tema emergente na ciência, observamos que a área que assume predominância é a Psicologia, seguidos da Enfermagem, Educação e Medicina, conforme é possível observar na Tabela 2. Embora a revisão tenha sido delimitada prioritariamente às produções situadas nos campos da

Psicologia e da Educação, foram mantidos alguns estudos provenientes da Enfermagem e da Medicina em razão de terem sido desenvolvidos em contextos educativos e de contribuírem diretamente para a compreensão do problema investigado

Tabela 2:
Informações gerais dos estudos

Autores	Ano	Área	Contexto	Participantes	Tipo do estudo
Roy et al.	2019	Psicologia	Escola em Chicago, EUA	Adolescentes entre 13-17 anos	Quantitativo
Hershberg & Johnson	2019	Psicologia	Universidades da Pensilvânia, EUA	Jovens de 19-22 anos	Qualitativo
Kornbluh et al.	2019	Psicologia	Estudantes do Centro-Oeste e Nordeste dos Estados Unidos	425 adolescentes do 6º ao 12º ano	Quantitativo
Rivenbark et al.	2019	Psicologia	Escolas da Carolina do Norte, EUA	2100 adolescentes de 10 - 16 anos	Quantitativo
Oliveira et al.	2020	Medicina	Escola de uma região Periférica de São Paulo, Brasil	21 homens e cinco mulheres de 15-17 anos	Qualitativo
Pires et al.	2020	Enfermagem	Escola pública estadual de Ensino Integral Goiânia, Brasil	49 adolescentes de 15 a 19 anos	Qualitativo
Ferreira et al.	2021	Psicologia	Escola Pública estadual de uma cidade do Estado de São Paulo, Brasil	143 adolescentes (86 estudantes do matutino + 57 estudantes do período noturno)	Qualitativo
Gomes et al.	2021	Enfermagem	Escola Pública de Recife, Brasil	21 adolescentes do 1º do Ensino Médio	Qualitativo
Sena & Murgo	2021	Psicologia	Escola Pública estadual de uma cidade do Estado de São Paulo, Brasil	15 adolescentes do Ensino Médio	Qualitativo

Brondani et al.	2021	Psicologia	Adolescentes que participaram de um documentário sobre a Educação	5 jovens entre 15-29 anos	Qualitativo
Oliveira et al.	2022	Enfermagem	Escola Pública do município de São Paulo, Brasil	26 adolescentes entre 15-17 anos	Qualitativo
Coutinho et al.	2022	Psicologia	2 escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, Brasil	Adolescentes do 9º ao 3º do Ensino Médio	Qualitativo
Cabral et al.	2023	Saúde	Escola Pública da cidade de São Paulo, Brasil	34 adolescentes entre 13-16 anos	Qualitativo
Ribeiro et al.	2023	Enfermagem	Escola Pública Estadual de Santa Maria, Brasil	25 adolescentes do Ensino Fundamental	Qualitativo
Oliveira et al.	2023	Educação	Escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, Brasil	10 adolescentes 16-18 anos	Qualitativo
Pierella & Piddello	2023	Educação	Escola Pública de Rosário, Argentina	35 adolescentes 17-19 anos	Qualitativo
Alberto et al.	2023	Psicologia	4 unidades de Internação Provisória no Estado da Paraíba	55 adolescentes e jovens entre 14-20 anos	Qualitativo

As informações acima nos permitem identificar que dentre os dezessete estudos, os quatro que foram desenvolvidos nos Estados Unidos (Roy et al., 2019; Hershberg & Johnson, 2019; Kornbluh et al., 2019; Rivenbark et al., 2019) foram publicados em 2019, na mesma revista e no mesmo número do periódico: “*Developmental Psychology*”. Isso se deve a uma seção especial chamada: Compreensão e experiências da desigualdade social por crianças e adolescentes: Implicações para a teoria, pesquisa, políticas e prática³ (tradução nossa), o que explica a concentração em 2019 dos estudos internacionais que foram incluídos na revisão. São

³ Children's and Adolescents' Understanding and Experiences of Economic Inequality: Implications for Theory, Research, Policy, and Practice

de grande relevância os estudos que investigam os impactos da pobreza em adolescentes, que se interessem pela perspectiva dos sujeitos que são atravessados e impactados por essa condição.

Além disso, observamos uma tendência nos estudos estadunidenses em pesquisas quantitativas (Roy et al., 2019; Kornbluh et al., 2019; Rivenbark et al., 2019), em detrimento das pesquisas qualitativas (Hershberg & Johnson, 2019). O que é proporcionalmente diferente nos estudos brasileiros incluídos na amostra, pois os doze estudos (Oliveira et al., 2020; Pires et al., 2020; Ferreira et al., 2021; Gomes et al., 2021; Sena & Murgu, 2021; Brondani et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Coutinho et al., 2022; Cabral et al., 2023; Ribeiro et al., 2023; Oliveira et al., 2023; Pierella & Piddello, 2023; Alberto et al., 2023) são qualitativos.

Destacamos ainda, sobre aspectos gerais dos estudos, que todos os dezessete estudos foram desenvolvidos em contextos educativos, ou de alguma forma relacionam-se a eles, como é o caso do estudo de Brondani et al. (2021), que entrevistou adolescentes e jovens que haviam participado de um documentário sobre as percepções dos estudantes da escola quatro anos antes das entrevistas e, o estudo de Alberto et al. (2023), que foi realizado em unidades de internação provisória de jovens e adolescentes. Disso, é possível afirmar que a escola e os contextos educativos em geral são locais importantes para acesso às crianças, adolescentes e jovens para a investigação dos impactos das desigualdades sociais na vida deles, e na construção de espaços coletivos promotores de desenvolvimento (Souza, 2019).

Após essa apresentação de informações gerais das produções, que dizem respeito às metodologias, participantes e campo de pesquisa, falta ainda destacar quais foram as temáticas e objeto de estudo das produções, as intervenções realizadas e os conceitos teóricos que amparam as discussões dos estudos. A tabela a seguir sintetiza esses dados:

Tabela 3:

Informações teórico-metodológicas dos artigos

Autores	Objeto de estudo	Conceitos teóricos	Intervenções
----------------	-------------------------	---------------------------	---------------------

Roy et al.	Consciência crítica como forma de enfrentamento da desigualdade social	Consciência Crítica	Questionário
Hershberg & Johnson	Reflexão crítica sobre a desigualdade social de jovens brancos de classes pobres	Consciência Crítica	Entrevistas
Kornbluh et al.	As explicações da pobreza para adolescentes	Justiça distributiva	Questionário
Rivenbark et al.	Percepção de status social e saúde mental	Status Social Subjetivo (<i>Subjective social status</i>)	Questionário
Oliveira et al.	Experiências com a desigualdade social	Interseccionalidade e marcadores sociais da diferença	Oficinas em grupo
Pires et al.	Relação entre vulnerabilidade social e uso prejudicial de drogas psicoativas	Vulnerabilidade social	Grupos focais
Ferreira et al.	Desinteresse escolar de adolescentes	Desenvolvimento Humano	Questionário de complemento de frases e encontros em grupo
Gomes et al.	Vulnerabilidades e potencialidades de adolescentes relacionadas a saúde e cidadania	Vulnerabilidade social	Círculos de cultura (encontros)
Sena & Murgu	Percepção da autoeficácia de adolescentes na escola	Autoeficácia	Entrevistas semiestruturadas
Brondani et al.	Significados de adolescentes sobre a vulnerabilidade social	Significados (Psicanálise)	Entrevistas
Oliveira et al.	Influência da pobreza urbana e violência entre os adolescentes	Interseccionalidade	Oficinas em grupo
Coutinho et al.	Relação da vulnerabilidade social e o desamparo	Desamparo (Psicanálise)	Encontros em grupo

Cabral et al.	Experiência do ensino remoto durante a pandemia	Percepção	Grupos focais
Ribeiro et al.	Vulnerabilidade social na vida dos adolescentes	Vulnerabilidade social	Entrevistas semiestruturadas
Oliveira et al.	Educação e Práticas Antirracistas	Escrevivências	Encontros em grupo
Pierella & Pidello	Transição do fim do Ensino Médio para a vida adulta	Percepção e sentidos	Grupo focal, questionário e conversas espontâneas
Alberto et al.	Trabalho Precoce de adolescentes em medida socioeducativa	Vivência	Questionário e entrevistas

De maneira geral, os estudos da revisão, no que se refere aos conceitos e perspectivas teóricas que sustentaram as discussões, compõem uma amostra heterogênea, com discussões amparadas pela psicanálise, como é o caso de Brondani et al. (2019) e Coutinho et al. (2022). Contudo, identificamos uma tendência para o uso de perspectivas críticas, as quais concordamos serem teorias que possibilitam uma compreensão mais profunda e complexa da questão da pobreza e da desigualdade social, o que julgamos ser necessário, por se tratar de um fenômeno multideterminado. Como, por exemplo: Roy et al. (2019) e Hershberg e Johnson (2019) que tiveram como conceito central na discussão a Consciência Crítica proposta por Paulo Freire, além de Oliveira et al. (2020) e Oliveira et al. (2022) que amparam a discussão no conceito de interseccionalidade, conceito bastante utilizado em estudos sobre o feminismo, principalmente de autores estadunidenses e latino-americanos. Ademais, dois estudos utilizaram a Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico para a pesquisa, Ferreira et al. (2021), que buscou compreender a percepção dos estudantes sobre a escola e o estudo de Alberto et al. (2023) que buscou analisar a vivência de trabalho precoce de adolescentes e jovens que cumpriam medida socioeducativa. Destacamos, por fim, o estudo de Oliveira et al. (2023), que teve como discussão central o conceito de escrevivência, proposto por Conceição

Evaristo escritora brasileira, onde se discutiu a prática pedagógica no enfrentamento do racismo.

Outro aspecto de relevância entre os estudos é a predominância de estudos qualitativos (Hershberg & Johnson, 2019; Oliveira et al., 2020; Pires et al., 2020; Ferreira et al., 2021; Gomes et al., 2021; Sena & Murgo, 2021; Brondani et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Coutinho et al., 2022; Cabral et al., 2023; Ribeiro et al., 2023; Oliveira et al., 2023; Pierella & Pidello, 2023; Alberto et al., 2023) que compõem a revisão, pois a partir da perspectiva que assumimos neste trabalho, as pesquisas qualitativas podem ser potentes para acessar os sentidos e os significados dos sujeitos de pesquisa, em especial, quando são encontros grupais, grupos focais, que é o caso de oito estudos (Oliveira et al., 2020; Pires et al., 2020; Ferreira et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Coutinho et al., 2022; Cabral et al., 2023; Oliveira et al., 2023; Pierella & Pidello, 2023), pois permitem acessar o que temos chamado de expressões com significação (Dugnani & Souza, 2016; Silva et al., 2020; Carvalho & Souza, 2023), que compreende além da linguagem verbal, a linguagem corporal como forma de expressão dos sentidos dos sujeitos frente às discussões propostas. As pesquisas qualitativas, quando realizadas em grupos e coletivos permitem, também a troca e compartilhamento entre os pares, que é uma forma potente de enfrentamento de situações adversas, tais como situações de pobreza e desigualdades sociais.

Como observamos nos parágrafos anteriores, as informações apresentadas sobre os estudos revelam que há um interesse de diversas áreas na investigação da pobreza e desigualdades sociais em contextos educativos, contudo percebemos que não existe um consenso na literatura sobre o que é chamado de pobreza, desigualdades sociais, vulnerabilidade entre outros termos que são utilizados para se referir às mazelas da sociedade capitalista que subjuga e alija sujeitos de direitos básicos, como moradia, alimentação, transporte e educação.

Outro aspecto interessante que observamos na leitura dos títulos, resumos e trabalhos completos que não foram incluídos na revisão é o comparecimento de termos como desigualdade social e vulnerabilidade como uma explicação para situações de violência, baixo desempenho escolar, entre outras temáticas. Constituindo poucos estudos, como os que foram incluídos nesta revisão, que minimamente buscam compreender quais os sentidos e significados dos sujeitos que são atravessados por essas condições, e, sobrepunhando as compreensões dos sujeitos, que articulam e refletem formas de superação dessas condições coletivamente.

Em resumo, nos parece que a temática da pobreza e outras desigualdades sociais aparecem como temáticas transversais e subjacentes nos trabalhos desenvolvidos com populações empobrecidas, como os trabalhos de Rivenbark et al. (2019), Pires et al. (2020), Sena e Murgo (2021), Cabral et al. (2023), Oliveira et al. (2023), Pierella e Pidello (2023) e Alberto et al. (2023). Assim, isso nos permite observar que olhar para essas questões da pobreza aparece como que em segundo plano nas pesquisas, porém por outro lado há de se refletir sobre as terminologias utilizadas nas pesquisas, e a dificuldade em limitar a temática apenas como desigualdade social.

Como apontado por Rocha (2022), a terminologia mais adequada para refletir e analisar seria desigualdades, no plural, por indicar a gama de elementos que compõe esse fenômeno, em especial no Brasil, em acordo com Arretche (2015) que apresenta a ideia de “trajetórias das desigualdades”, pois para a autora, abordar esse tema no plural dá objetividade para refletir e intervir, tendo em vista a superação dessas condições.

De modo geral, os estudos revisados evidenciam que a pobreza e as desigualdades sociais comparecem de forma significativa na vida de adolescentes em contextos educativos, incidindo sobre o desenvolvimento, a escolarização, a saúde mental, as expectativas de futuro e as possibilidades de participação social. Também foi possível observar que, embora haja heterogeneidade teórico-metodológica nas produções analisadas, predominam estudos

qualitativos e perspectivas críticas, especialmente em pesquisas brasileiras, o que revela um esforço de compreender as experiências dos sujeitos para além de indicadores objetivos de renda ou desempenho escolar. Tal movimento é relevante, pois permite acessar os sentidos, significados e formas de enfrentamento produzidas pelos próprios adolescentes diante das condições que atravessam suas vidas.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às diferenças entre os contextos nacionais dos estudos analisados, especialmente entre Brasil e Estados Unidos. Embora em ambos os casos a pobreza apareça relacionada à limitação de oportunidades e ao impacto sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, os estudos estadunidenses tendem a enfatizar com maior frequência dimensões como percepção de status social, consciência crítica, justiça distributiva e correlações entre desigualdade e saúde mental, em grande parte por meio de delineamentos quantitativos. Já no contexto brasileiro, a pobreza aparece mais fortemente articulada à precarização do acesso a direitos básicos, à vulnerabilidade social, às desigualdades educacionais e às experiências concretas de exclusão vividas em territórios periféricos. Tal diferença não indica maior ou menor gravidade entre os contextos, mas revela que as formas históricas, sociais e culturais de produção da pobreza são distintas, exigindo análises situadas e sensíveis às especificidades de cada realidade.

Ao mesmo tempo, a revisão permitiu identificar algumas lacunas importantes. Em muitos estudos, a pobreza aparece como pano de fundo ou como categoria transversal a outros fenômenos, como violência, vulnerabilidade social, desempenho escolar e saúde, sem que seja necessariamente problematizada em sua especificidade conceitual e psicossocial. Além disso, ainda são escassas as investigações que focalizam os modos como adolescentes significam a pobreza que atravessa suas vidas e como, a partir dessa experiência, elaboram sentidos sobre si, sobre o presente e sobre o futuro. Também se observou pouca ênfase em estudos que

articulem de modo mais direto pobreza, imaginação, desenvolvimento humano e atuação da Psicologia Escolar em contextos educativos.

É nesse ponto que a presente tese busca contribuir. Ao tomar a pobreza como fenômeno multidimensional e psicossocial, e ao investigá-la a partir de práticas psicológicas mediadas pela arte em escola pública, este estudo procura avançar para além da descrição de vulnerabilidades, buscando compreender como adolescentes significam suas condições de vida, elaboram suas experiências e produzem posicionamentos diante dos limites e possibilidades impostos pela desigualdade social.

Assim, seguindo a trajetória da presente pesquisa, no próximo capítulo abordaremos o Desenvolvimento Humano e a Adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, e no capítulo seguinte discutimos Pobreza, Desigualdades Sociais e os impactos no desenvolvimento do sujeito. Intentamos focalizar a efemeridade que as terminologias sobre essa temática têm, e dar destaque aos aspectos psicossociais desses fenômenos, pois como dizem Sawaia e Silva (2019): “qualquer acontecimento social é uma problemática psicossocial [...], pois está amalgamada às bases produtivas, econômicas e políticas de uma determinada sociedade; desdobra-se na constituição do indivíduo que vive e sente na carne as mazelas da exclusão/inclusão” (p.22).

4. **Desenvolvimento Humano e Adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**

Cada favelado é um universo em crise

Quem não quer brilhar, quem não, mostra quem?

Ninguém quer ser coadjuvante de ninguém.

Racionais MC's, Da ponte pra cá (2002).

A partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos o desenvolvimento humano como um constante vir a ser, um processo permanente de mudanças, as quais vão em diferentes direções. Assim o desenvolvimento nunca está consolidado, mas sempre se consolidando, em movimento. E a cada transformação no processo de desenvolvimento abrem-se novas possibilidades de ser e agir dos sujeitos (Souza & Arinelli, 2019).

No mesmo sentido, esse desenvolvimento tem como fonte o meio (Vigotski, 1935/2010), pois é na interação, indivisível entre sujeito-meio que emergem novas demandas para os sujeitos. O meio é fonte para o desenvolvimento humano, pois é nele e por ele que o sujeito acessa a cultura possibilitando mudança de qualidade das funções psicológicas para um modo mais complexo ou superior. Nessa concepção o desenvolvimento ocorre na direção do universal para o singular, portanto, na relação com o meio, aos poucos o sujeito se apropria desse meio. Essa apropriação não se dá de modo passivo ou neutro, como que uma passagem direta, mas de modo ativo por parte do sujeito, portanto é uma apropriação da realidade única, singular. Friedrich (2012) ainda acrescenta que o psiquismo humano converte a realidade a seu favor, por esse motivo, mesmo em situações idênticas o sujeito irá significá-la de modo único.

A cada experiência, nas relações sociais, o sujeito vai se tornando capaz de estabelecer novos nexos entre as funções psicológicas superiores e estabelecendo novas formas de relação com a realidade, e assim seu modo de funcionamento se complexifica e muda constantemente,

nisso reside a ideia de desenvolvimento sempre se consolidando, pois a cada conquista, a cada consolidado, o sujeito é demandado e provocado por novas demandas a serem consolidadas.

É importante destacar, contudo, que não se pode falar em adolescência como uma experiência homogênea, universal e vivida da mesma forma por todos os sujeitos. A adolescência é uma construção histórica, social e cultural e, por isso, assume configurações distintas a depender do contexto em que se vive. No Brasil, país marcado por profundas desigualdades sociais, raciais, territoriais e educacionais, torna-se mais adequado falar em adolescências, no plural, uma vez que as condições concretas de existência produzem modos diversos de viver esse período do desenvolvimento. Assim, ser adolescente em contextos periféricos, em escolas públicas e em condições de pobreza implica experiências, desafios e possibilidades muito distintos daqueles vividos por adolescentes inseridos em contextos mais privilegiados. Essa compreensão é fundamental para o presente trabalho, pois permite situar a adolescência não como etapa abstrata do desenvolvimento, mas como experiência concretamente mediada pela cultura, pelo território e pelas condições objetivas de vida.

Nesse sentido, é na adolescência essas transformações e mudanças acontecem de modo mais intenso, ao ponto que Vigotski (2006) chama esse momento de idade de transição, pois o psiquismo do adolescente passa a funcionar de modos complexos, o que altera, também o modo como se relaciona com a realidade (Barbosa & Souza, 2018). É isso que é o chamado salto qualitativo, pois as funções psicológicas passam a operar de outros modos, alterando qualitativamente as possibilidades de relação do sujeito com a realidade. Contudo, o desenvolvimento, nessa perspectiva é tomado como recursivo e complexo, então os modos de funcionamento presentes na infância, por exemplo, não deixam de existir, mas se mantêm presentes nesse novo modo de funcionamento. Diante dessa asserção nota-se como as possibilidades de ser e agir dos adolescentes se ampliam, pois se o meio se amplia, as relações e nexos com a realidade também. Assim, recorreremos à Vigotski novamente, pois para o autor

umas das principais funções psicológicas que passam a funcionar de modo mais complexo é o pensamento, em especial a possibilidade de pensar abstratamente.

A partir da perspectiva de que o psiquismo humano é um sistema indissociável, formado pelas funções psicológicas, para abordar o pensamento, recorreremos à imaginação, que para Souza e Arinelli (2019) é a função que está na base de todas as funções psicológicas. Assim, posto essa vinculação entre as funções a capacidade de imaginar “será tão maior quanto forem suas possibilidades de pensar abstratamente” (Souza & Neves, 2019, p. 10). É por via da imaginação, que o adolescente pode acessar diversos conhecimentos que são transmitidos via professores, livros, filmes, música e afins (Souza, 2016). Desta forma, se faz necessário pensar na função da escola, que é um espaço para que o conhecimento científico seja transmitido. Porém é necessário pensar a escola como um espaço potente para o processo de desenvolvimento humano e, não somente como um espaço para a transmissão de conhecimento científico (Barbosa & Souza, 2015). Vigotski (1930/2014) afirma que quanto maiores forem as experiências do sujeito, maiores serão as possibilidades de imaginação, por esse motivo, para o autor a capacidade imaginativa é muito mais rica no adulto do que na criança.

Tateo (2015; 2016) defende que a imaginação é uma das mais fundamentais funções psicológicas superiores constituintes do psiquismo humano. Pois é através dela que o ser humano pode desempenhar a capacidade que os difere de todos os seres vivos, a habilidade de pensar abstratamente, criar conceitos e criar ideias e coisas que não existem, necessariamente, na realidade concreta. Assim, dialogando com Vigotski (1930/2014), que aponta que uma das relações da imaginação com a realidade, são as experiências do ser humano. Temos nos questionado acerca das condições que os estudantes de escolas públicas brasileiras tiveram durante o período de fechamento das escolas para que pudessem desenvolver as funções psicológicas superiores, principalmente a imaginação e o pensamento complexo ou por conceito.

Esse questionamento nos encaminha para algo fundamental que caracteriza o desenvolvimento do ser humano na adolescência, que é a mudança qualitativa no funcionamento do psiquismo, que tem como principal característica a possibilidade da apropriação de conceitos abstratos, que se dá por meio do desenvolvimento do pensamento complexo ou por conceito, como já dito anteriormente (Vigotski (1931/2006)). Esses apontamentos teóricos justificam nosso interesse em pesquisar estudantes do Ensino Médio, pois estão no período tão importante do desenvolvimento, como apontado pelo autor bielorrusso. Contudo, atravessam esse momento do desenvolvimento sem acesso às condições fundamentais para seu desenvolvimento psicológico.

Tateo, Marsico e Iannaccone (2013) discutem que a escola é uma das mais significativas experiências da vida do sujeito, concorrendo com a experiência vivida na família. Além disso, essas experiências desempenham um papel importante na constituição do sujeito, assim a escola é um espaço importante para que os adolescentes tenham espaço para pensarem e significarem as possibilidades e perspectivas acerca do futuro. Vigotski (1930/2014) diz que a imaginação tem como uma de suas bases a experiência dos sujeitos, assim se a escola é um espaço em que experiências significativas acontecem na vida dos sujeitos e, com a pandemia e fechamento das escolas questiona-se: quais experiências darão base para o futuro imaginado por adolescentes, em especial do Ensino Médio? Na pesquisa realizada no âmbito do mestrado (Rocha, 2022) foi investigada a relação entre memória e perspectivas de futuro de egressos da escola pública, e constou-se que as experiências que os sujeitos têm durante o período de escolarização são de fundamental importância para as perspectivas de futuro, em especial as experiências com o psicólogo(a) escolar.

Durante o período de isolamento social e fechamento das escolas, e sua posterior reabertura, observamos que a falta de acesso às aulas, devido a inexistência de recursos tecnológicos ou a condição de moradia dos estudantes, que impossibilitaram aos estudantes

acessarem as aulas remotas resultou no agravamento das desigualdades sociais dentre outros fatores, como aumento do adoecimento e de situações de vulnerabilidade dos jovens.

Sabe-se que o fechamento das escolas causou grandes impactos no processo de ensino-aprendizagem de muitas crianças e adolescentes no Brasil, em especial os que estudam em escola pública e, com maior gravidade, os do período noturno. Tal prejuízo se deu principalmente pela falta de acesso desse público aos recursos digitais básicos, como internet e computador, mas também pelo despreparo dos professores em relação a metodologias mais criativas que fossem capazes de despertar o envolvimento dos estudantes (Souza, 2022). Se o processo de ensino-aprendizagem foi prejudicado, com base nas contribuições de Vigotski, é possível supor que o desenvolvimento psicológico desses adolescentes sofreu, também, muitos impactos. Nesta perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento não se separam, são processos que se retroalimentam, portanto, a aprendizagem, o domínio de conhecimentos favorecem o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores, gerando desenvolvimento (Tateo, 2016). E, dominar conhecimentos requer o funcionamento de funções psicológicas complexas, como o pensamento por conceito e a imaginação (Friedrich, 2012; Tateo, 2016).

Nessa direção, os impactos no desenvolvimento causados pela impossibilidade de acesso à educação formal requerem inúmeras abordagens, mas julgamos como fundamental a criação de práticas psicológicas que visem ao enfrentamento e superação de condições de vulnerabilidade de adolescentes da periferia das grandes cidades. Como aponta Tateo (2020), os processos imaginativos envolvem ações intencionais direcionadas ao futuro, e ações que não dizem respeito somente a profissão, planos individuais, mas também de uma sociedade melhor, engajada com a preservação do meio-ambiente e mais igualitária.

Diante disso, emerge o questionamento: pode a Psicologia investir em ações na e pela escola, a fim de que os adolescentes, após o período de pandemia em que a desigualdade social se escancarou, se mobilizem na criação de possibilidades de vida sem cair em posições e

perspectivas fatalistas? Buscando responder essa pergunta, no próximo capítulo abordaremos os impactos das desigualdades sociais e da pobreza no desenvolvimento de adolescentes.

5. Os impactos da pobreza no desenvolvimento humano

Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo

Pra molecada frequentar, nenhum incentivo

O investimento no lazer é muito escasso

O centro comunitário é um fracasso

Racionais MC's, Fim de semana no parque (1993)

Neste capítulo, buscaremos aprofundar a compreensão e discussão da pobreza e seus impactos no desenvolvimento humano, na intenção de ampliar o entendimento do fenômeno da pobreza para além da dimensão monetária, que é usualmente utilizada para parametrizar quais sujeitos estão, ou não, em situação de pobreza. Essa reflexão se fez necessária, pois o que observamos, no decorrer da realização da presente pesquisa, é que as definições da pobreza comumente conhecidas não eram capazes de contemplar a complexidade do fenômeno da pobreza, relacionando-o à Psicologia.

No relatório mais recente do Banco Mundial, intitulado: *Pathways Out of the Polycrisis*, aborda a pobreza pelo critério já utilizado há alguns anos pelo órgão, compreendido a partir da ideia de linhas de pobreza, em que para parâmetros internacionais a linha de pobreza extrema é definida a partir do poder de compra, em que uma pessoa que tem até US\$ 2,15 por dia para sobreviver é considerada pobre e, para países de renda média-alta, esse valor é de US\$ 6,85 por dia (Banco Mundial, 2024).

Essas métricas do Banco Mundial são utilizadas por diversas organizações no mundo inteiro para definirem o que é pobreza e quais pessoas estão nesta linha, tais como Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entre outras. No Brasil, o IBGE também utiliza esses parâmetros, contudo a conversão do valor em dólar para real não considera o câmbio comercial da moeda estadunidense, o cálculo para delimitar a linha de pobreza em cada país é balizado pela Paridade do Poder de Compra (PPC), por isso no

Brasil, segundo os dados do IBGE, a linha de pobreza é estabelecida em R\$ 665,00 mensais per capita, enquanto a linha de extrema pobreza é de R\$ 209,00 mensais per capita (IBGE, 2023).

Em dados recentes de 2024, o Brasil reduziu o número de pessoas em pobreza e extrema pobreza, atingindo o menor índice desde 2012. A proporção de pessoas consideradas pobres no Brasil era de 31,6% e foi reduzida para 27,4%. Essa redução em números absolutos é de 67,7 milhões de pessoas para 59 milhões de pessoas. Essa redução se deu, principalmente, pelo investimento em programas de transferência de renda, como o Bolsa Família (Folha de São Paulo, 2024).

O que se observa até o que foi apresentado são números, métricas, critérios que definem quais pessoas estão na linha da pobreza. Porém o que se intenta destacar é que essa abordagem à pobreza é útil por diversos motivos, como por exemplo, elaboração de políticas públicas, organização de orçamentos nacionais, entre outros. Contudo, qual perspectiva de apreender a pobreza é conveniente ou útil para abordarmos esse fenômeno no âmbito psicológico? É inegável que os parâmetros do Banco Mundial nos são muito úteis, contudo, não nos permite, acessar esses fenômenos no sujeito.

Ademais, também se observa que o conceito de pobreza sofre com a hipergeneralização (Valsiner, 2007), que é a ideia de que é um conceito tão difundido na sociedade em geral, e na ciência, que por vezes é difícil de defini-lo, por ser permeado de aspectos afetivos sociais, que se torna uma tarefa complexa. Por exemplo, caso fosse realizada uma pesquisa de opinião, perguntando às pessoas o que é pobreza? As respostas poderiam ter características muito diversas. Por esse motivo, pode-se dizer que o conceito de pobreza sofre quase que uma espécie de dispersão semântica. Além disso, se faz necessário problematizar a pobreza e refletir como é representada na sociedade, pelo fato de ser um conceito que sofre de hipergeneralização, como já dito, acaba sofrendo com compreensões aligeiradas e rasas. Como por exemplo, por vezes a escola pública é vista como a escola dos pobres ou para pobres.

Assim, a seguir apresentamos as contribuições de autores que nos permitem ampliar a compreensão da pobreza, para além de uma questão exclusivamente monetária e de poder de compra. Essa perspectiva multidimensional da pobreza será a adotada neste trabalho.

5.1. *Pobreza a partir de uma compreensão multidimensional*

Em consonância com a problematização dos autores Cidade, Junior e Ximenes (2012) que questionam sobre o que cabe à Psicologia para enfrentar ou compreender a pobreza, nos debruçamos no mesmo questionamento. No percurso de escrita do presente trabalho refletimos, constantemente, sobre qual o conceito que adotaríamos como norteador da compreensão de pobreza. Pois, conforme vimos anteriormente, os critérios para que uma pessoa esteja ou não na condição de pobreza, envolviam principalmente a dimensão monetária, em uma lógica capitalista de consumo, em que o pobre é definido exclusivamente pelo seu poder (ou pela falta) de compra. Contudo, apesar de propormos pensar a pobreza para além da dimensão monetária, não estamos recusando as métricas econômicas para determinar pessoas em situação de pobreza, pois também é verdadeiro que uma renda baixa cerceia os sujeitos em diversas dimensões, principalmente na sociedade atual regida pelo capitalismo e o consumo.

O autor indiano Amartya Sen (2018) apresenta a pobreza em uma ótica multidimensional, que a nosso ver, contempla as dimensões objetivas-subjetivas do fenômeno da pobreza ao propor que se trata de “uma privação de capacidades básicas, e não apenas como baixa renda” (p.30). Nesse sentido, abordamos a pobreza como uma condição em que os sujeitos estão submetidos a condições não favoráveis de acesso às necessidades básicas, tais como alimentação, transporte, educação, mas também de lazer, arte e bem-estar (Cidade et al., 2012).

Ao tomar a pobreza para além da dimensão monetária, nos permite analisar e tomar esse fenômeno de modo ético e humanizado. Pois, reduzir as aspirações de pessoas submetidas à desigualdade a questões básicas de subsistência, como alimentação, é desumanizá-las, como afirmou Agnes Heller (2016). Ao fazer isso, coisificamos o ser humano, transformando-o em

coisa - não humana. Espinosa (1677/2015) também nos lembra que perseverar na existência humana vai além da simples sobrevivência física. Buscar a liberdade e a felicidade é uma necessidade tão fundamental quanto alimentos e abrigos. A luta pela emancipação é, portanto, uma dimensão indispensável ao ser humano, que precisa passar da condição de servidão para a liberdade, da heteronomia para a autonomia.

Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração, ao tomarmos a pobreza como um fenômeno a ser analisado na perspectiva do sujeito, devemos considerar a dimensão histórica da realidade social latino-americana e brasileira e suas formas singulares de fornecimento de substrato concreto para a constituição do psiquismo (Cidade et al., 2012; Moura et al., 2014). Ao tomarmos a perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o meio desempenha um papel crucial no desenvolvimento, pois é nele que ocorrem as relações sociais e intersubjetivas, as quais são fonte para o desenvolvimento (Vigotski, 1933-34/2018). Nessa perspectiva, o que se destaca não é o ambiente ou o indivíduo, mas a relação entre eles, que cria as condições para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, se as relações sociais são fonte para o desenvolvimento e, substrato concreto para a constituição do psiquismo humano, Martín-Baró (1998) ao analisar o contexto latino-americano que é marcado pela pobreza e exploração, e, ao nos aproximarmos do contexto brasileiro, que não se diferencia da realidade de outros países latinos, observa-se os grandes impactos da colonização, escravidão e exploração de povos no decorrer da história, portanto é nesse contexto que os sujeitos se desenvolvem. É evidente que não partimos de uma perspectiva simplista e determinista do desenvolvimento do psiquismo, que se limita a pensar que se sujeitos se desenvolvem em contextos como os citados, logo terão psiquismo empobrecido (Delari Jr, 2013).

No entanto, numa perspectiva materialista histórico-dialética, compreendemos o

desenvolvimento como revolucionário (Souza & Arinelli, 2019), em que mesmo em condições adversas, como as condições de pobreza, o sujeito deve ser sempre compreendido como em potencial, com capacidades de enfrentamento e transformação da realidade social, que é inegavelmente opressora (Cidade et al., 2012). Contudo, mesmo com essas potencialidades de enfrentamento de situações de pobreza, é fato que consideramos essa condição como um estado que priva o sujeito de diferentes modos em nossa sociedade (Cidade et al., 2012). Sawaia (2009) diz que essas privações, causadas por situações de pobreza, “cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação. Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônico na vida cotidiana” (p.369-370). A seguir apresentamos algumas categorias psicológicas emergentes da pobreza.

5.2. Categorias psicológicas emergentes da pobreza:

Os autores Cidade, Júnior e Ximenes (2012) exploram os impactos da pobreza no desenvolvimento humano, com ênfase na dimensão psicológica desse fenômeno. Com o objetivo de trazer à luz essa questão, eles abordam as categorias psicológicas emergentes da pobreza, com base em autores que assumem uma perspectiva crítica, que, a nosso ver, enriquecem o debate na área da Psicologia. A primeira apresentada é a *Ideologia de Submissão e de Resignação*, que em linhas gerais envolve crenças e valores que constituem a subjetividade de sujeitos em situações empobrecidas, se manifestando de modo que sejam mais submissos à lógica de uma sociedade de classes e suas consequências, perpetuando assim a opressão (Góis, 2008).

Outra categoria é a Cultura do Silêncio, apresentada por Freire (2018), que segundo o autor, não necessariamente envolve estar calado, silenciado, mas é não ter a palavra própria, mas que segue a orientação e prescrição dos opressores. Ainda para o autor, a cultura do silêncio só pode ser rompida quando o povo, a classe oprimida, conquista o direito da palavra, e, portanto,

deixa de ser silenciosa em relação a um discurso ideológico de uma classe dominante.

A terceira categoria, que não segue uma lógica hierárquica, é a Síndrome Fatalista, conceito apresentado por Martín-Baró (1998). Essa síndrome se manifesta principalmente por meio da resignação, do conformismo e da passividade diante das condições de vida. Guzzo e Lacerda Júnior (2007) expandem essa ideia ao descrever que no fatalismo, os sujeitos têm uma visão de mundo na qual a realidade é percebida como imutável, levando os indivíduos a não enxergarem possibilidades de transformação a partir de suas próprias ações. Esse modo de ser, agir e pensar reforça o conformismo, a submissão, a passividade e um presenteísmo que desconsidera a dimensão histórica do passado e impede aspirações para o futuro.

Por fim, a última categoria apresentada por Cidade, Júnior e Ximenes (2012) é a Cultura da Pobreza, conceito discutido por Martín-Baró (1998). Segundo o autor, essa cultura surge como uma forma de adaptação às condições de marginalização e opressão vividas por povos oprimidos. Martín-Baró (1998) alerta que uma vez a cultura da pobreza estabelecida, seria mais fácil eliminar a própria pobreza, visto que se tornaria uma “profecia autorrealizável” (p. 88, tradução nossa). Além disso, aponta que os impactos dessa condição no desenvolvimento humano podem ser compreendidos como “desesperança aprendida” (p. 88, tradução nossa).

Essas categorias nos auxiliam a compreender de modo sistematizado quais são as dimensões psicológicas dos impactos da pobreza no desenvolvimento humano, em especial na dimensão subjetiva de cada sujeito. Por fim, é possível perceber que a dimensão que esses impactos atingem os sujeitos, favorecem a manutenção das condições de pobreza. Não no sentido de que é responsabilidade dos sujeitos estarem ou não em situações de empobrecidas, mas no sentido de que as possibilidades de ação, em uma realidade desfavorável, se tornam quase nulas. Esse modo de ser, agir e pensar apresentados até aqui pode ser relacionado às falas de adolescentes que, muitas vezes, enaltecem e admiram modelos de trabalho que perpetuam sua própria servidão. Essa apropriação de um ideal ilusório de liberdade se sustenta em afetos

tristes, como medo e esperança, que caracterizam a existência de quem vive sob opressão (Sawaia, 2009). Contudo, o que apresentamos até aqui, pode remeter à impossibilidade de mudança, porém a seguir apresentaremos algumas reflexões que podem nos orientar a um horizonte potencializador de transformação da realidade.

5.3. *Horizontes possíveis frente à opressão*

Frente a um cenário que parece nada promissor, pode parecer que as possibilidades são mínimas, porém quando abordamos o humano, mesmo em situações extremamente desfavoráveis. Souza e Arinelli (2019) ao abordarem o desenvolvimento humano e sua relação, inseparável do meio, os autores descrevem essa interação como uma negociação permanente, em que o sujeito frente ao que lhe é apresentado na realidade, sempre resiste, transforma e pode encontrar saídas revolucionárias. Sawaia (2009), na mesma direção, nos auxilia ao dizer que “por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta” (p. 364). Por esse motivo, nesta pesquisa afirmamos a importância e necessidade do investimento em espaços de reflexão, na promoção de bons encontros, no sentido espinosano, para minimamente reunir potência de agir frente às condições árduas da vida em nossa sociedade.

Os autores Cidade, Moura Junior e Ximenes (2012), ao abordarem as ideias de Frantz Fanon sobre o domínio do colonizado, destacam que esse controle pelas classes dominantes nunca é total ou irreversível. Fanon (2022), em *Os Condenados da Terra*, afirma que os colonizados, compreendidos como povos oprimidos, não reconhecem plenamente essa dominação nem aceitam integralmente o papel subalterno na sociedade. Nesse sentido, há sempre espaço para a transformação e mudança da realidade dos sujeitos, principalmente quando temos como referência a visão de ser humano em um constante processo de desenvolvimento, processo este que é dialético, sempre como devir, portanto sempre inacabado

e em constante transformação (Souza & Arinelli, 2019).

Essa perspectiva de desenvolvimento, se aproxima com o conceito, proposto por Paulo Freire (1974/2018), Ser Mais, que na perspectiva do autor o ser humano está sempre inacabado, inconcluso, e, portanto, em busca de ser mais. Contudo, em situações de opressão os sujeitos estão constantemente sendo alijados, impedidos de exercerem totalmente o potencial de ser mais. Nesse sentido, quando tomamos a pobreza como apresentamos até o momento, ela se configura como uma ameaça constante à existência do sujeito, pois de acordo com Cidade, Moura Junior e Ximenes (2012) “a pobreza se expressa quando as pessoas não têm a capacidade de transformar esses meios em fins, ou seja, em funcionalidades” (p. 89). Essa afirmação explicita a nossa preocupação de abordar a questão da pobreza na escola pública, além da dimensão monetária, mas justamente a preocupação com o não desenvolvimento dessa capacidade de transformar esses meios, que no caso dos contextos educativos são os conhecimentos e aprendizagens, em fins, em funcionalidade.

A articulação dos conhecimentos, por exemplo, possibilitaria aos adolescentes de escolas públicas pensarem e imaginarem outras possibilidades para si e para os outros no tempo presente e no futuro. Assim, a partir dessa incapacidade de articular os meios, restringe a experiência, diminui as possibilidades de ação, alija o ser humano de ser mais. Porém, se estamos pensando possibilidades e saídas frente às situações de pobreza, que por vezes aprisionam os sujeitos, quais as vias de libertação? Freire (1974/2018), alerta que a busca pelo ser mais só é possível em processo coletivo e de solidariedade entre os outros, não há possibilidade de humanização de modo solitário, individualista, a via é pela solidariedade. No mesmo sentido, a imaginação tem um papel central na conquista da liberdade humana. As possibilidades de agir com liberdade surgem na consciência do ser humano e estão intimamente ligadas à sua capacidade de imaginar. Portanto, podemos afirmar que quanto maiores as possibilidades de imaginar, maiores as possibilidades de liberdade (Pott et al., 2022).

A discussão sobre a pobreza está intrinsecamente ligada à imaginação, pois situações de vulnerabilidade — que vão além da dimensão monetária — reduzem a liberdade do indivíduo ao limitarem sua capacidade de imaginar (Cidade et al., 2012). Ao propormos essa discussão, buscamos encontrar caminhos que possibilitem os sujeitos viverem mais livres, e que não se limitem apenas a sobreviverem.

Diante do exposto, buscamos, neste capítulo, apresentar o fenômeno da pobreza a partir de uma abordagem multidimensional, não limitando-a à dimensão monetária, visto que seus impactos são profundos no desenvolvimento humano em suas diversas facetas, abrangendo aspectos psicológicos, sociais e históricos. Ao longo deste capítulo, exploramos como a desigualdade social não apenas limita o acesso a recursos materiais, mas também cerceia a subjetividade, a autonomia e a capacidade de imaginação dos sujeitos, restringindo suas possibilidades de ação e transformação da realidade.

6. Método

That's my way and I go

Esse é meu caminho, e nele eu vou

Eu gosto de pensar que a luz do Sol

Vai iluminar o meu amanhecer

Edi Rock e Seu Jorge - That's my way (2013)

A presente pesquisa se insere no campo dos estudos de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa-intervenção de natureza participativa. Segundo Souza (2021), a pesquisa-intervenção se dá em um processo e movimento que possibilita de modo síncrono “construir compreensões sobre a realidade e transformá-la” (p. 693). Em suma, essa forma de fazer pesquisa tem como horizonte construir conhecimentos acerca dos fenômenos investigados, que no caso é a escola pública, além de desenvolver estratégias e práticas psicológicas que visem à transformação social.

A pesquisa-intervenção é ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Por isso, parte-se do pressuposto de que conhecer os fenômenos investigados, é analisá-los em seu movimento, que é contraditório e histórico e, portanto, não apenas descrevê-los. Nisso reside o que é caro para esse modo de fazer pesquisa em que “o conhecimento será verdadeiro quanto mais desvelar as contradições do real em sua estrutura, dinâmica e gênese, no seu ser e devir” (Souza, 2021, p. 20).

Essa proposição se vincula ao fundamento do método deste projeto, pois se buscamos investigar os fenômenos em seu movimento, complexidade e contradição, o fazemos pela via da arte, pois o uso da arte possibilita aos sujeitos vivenciarem suas emoções e sentimentos que podem estar escondidos e não revelados, e por isso os permite elaborar e sentir de outros modos, favorecendo o movimento, por exemplo, das concepções de futuro.

6.1. Contexto e cenário de pesquisa

O campo de pesquisa principal foi uma escola da rede pública estadual de São Paulo, de

ensino regular, que oferece os níveis de Ensino Fundamental II (do 5º ao 9º ano) e Ensino Médio (do 1º ao 3º ano). A instituição está localizada em uma região periférica da cidade de Campinas, no interior do estado de São Paulo. O espaço físico da escola é composto por sala da secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, sala de informática, sala de leitura, 12 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, despensa, pátio coberto, quadra poliesportiva e banheiros femininos e masculinos. Destaca-se que, durante os anos de 2020 e 2021, período em que a escola ficou fechada para aulas presenciais, a instituição passou por reformas em várias áreas, desde os banheiros dos estudantes até a colocação de bancos no pátio.

Atualmente, estão matriculados aproximadamente 1.500 estudantes, divididos entre três períodos: no matutino, atende-se o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio; no vespertino, somente o Ensino Fundamental II; e no noturno, apenas o Ensino Médio. No que se refere ao corpo docente, a escola conta com cerca de 40 professores. A equipe gestora é composta por dois coordenadores pedagógicos (um responsável pelo ensino fundamental e outro pelo ensino médio), dois vice-diretores e um diretor. Desde 2023, a escola vem passando por mudanças na equipe gestora, e em 2024 conta com uma equipe diretiva totalmente renovada em relação ao início da pesquisa.

Cabe explicitar que a inclusão da segunda escola no presente estudo se deu por escolha metodológica, com a finalidade de ampliar e complementar a construção dos dados em torno do objetivo do trabalho. Tal decisão não decorreu de ruptura institucional, enfraquecimento da parceria ou mudança na gestão da escola principal. Ao contrário, a parceria do grupo de pesquisa com ambas as instituições foi mantida de modo contínuo, e a inserção da segunda escola deve ser compreendida como parte do delineamento metodológico da investigação, e não como efeito de alterações administrativas ocorridas no campo.

Adicionalmente, foram utilizados na discussão do presente trabalho, principalmente no primeiro eixo de análise, dados construídos no ano de 2025, em uma segunda instituição,

localizada na mesma região da pesquisa principal. Essa segunda escola tem cerca de 840 alunos matriculados e constitui-se como PEI (Programa de Ensino Integral), modalidade que oferece jornada ampliada combinando atividades pedagógicas, culturais e esportivas. A escola atende o Ensino Fundamental II das 7h às 14h e o Ensino Médio das 14h15 às 21h15. Quanto ao corpo docente, possui 34 professores, dos quais 20 lecionam no Ensino Fundamental e 14 no Ensino Médio. A equipe gestora é composta por uma diretora, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e três coordenadores de área: linguagens, matemática e ciências da natureza, e ciências humanas.

Ambas as instituições estão localizadas na mesma cidade e bairro. O município de Campinas tem aproximadamente 1.139.047 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024). De acordo com o IBGE Cidades, a renda per capita média é de 3,8 salários-mínimos; para trabalhadores formais, esse valor é aproximadamente R\$ 5.300,00, considerando o salário-mínimo de 2024. Entretanto, a desigualdade econômica da cidade se revela no dado de que 30% da população tem renda per capita de até meio salário-mínimo, equivalente a cerca de R\$ 700,00 (IBGE, 2024). Apesar dessa desigualdade econômica evidente, em 2021 o PIB (Produto Interno Bruto) registrado na cidade foi o 4º do estado de São Paulo e o 12º do Brasil. A região em que a escola está localizada é uma das mais carentes da cidade, a 20 km do centro, e tem cerca de 145 mil habitantes (Brasco, 2020).

6.2. Participantes

A presente investigação foi desenvolvida com adolescentes do Ensino Médio noturno dos 2º e 3º anos, durante 2022 e 2023. A inserção presencial no campo ocorreu desde o 2º semestre de 2021, quando as escolas retomaram as aulas em modelo de rodízio. As turmas envolvidas na intervenção contavam com cerca de 30 estudantes cada, com proporção média de 40% de meninos e 60% de meninas, mantida nos dois anos. Em 2022, foram atendidas duas turmas do 2º ano; em 2023, uma turma do 3º ano. A maioria residia na região da escola. A faixa

etária variou de 15 a 17 anos (2º ano) e de 16 a 19 anos (3º ano).

Há característica de oferta e demanda de turmas na instituição, conforme pesquisas anteriores no mesmo local (Arinelli, 2022). O período noturno concentra predominantemente 2º e 3º anos do Ensino Médio, pois coincide com a idade mínima legal para trabalho, prevista na Constituição (Brasil, 1988). Ao explorar as ocupações diurnas, identificou-se diversidade de atividades, com predominância de "menor aprendiz" e trabalho informal, além de cuidado de irmãos/familiares, cursos técnicos e profissionalizantes. Quanto à composição familiar, a maioria residia com ambos os pais ou um deles, mais irmãos; outros viviam com avós ou tios.

Na segunda instituição, os participantes foram três turmas do 3º ano do Ensino Médio: uma do ensino regular (3º ano A) e duas do ensino técnico em administração (3º ano B e C). A turma 3º ano A não possui grade técnica/profissionalizante, diferentemente das turmas B e C, por escolha dos alunos. No total, aproximadamente 55 estudantes participaram, com média de 15 a 20 por sala.

6.3. Caminhar da pesquisa-intervenção-arte

Como já abordado anteriormente, meu contato com o campo de pesquisa se deu inicialmente por vias remotas, durante a pesquisa de mestrado desenvolvida em 2020-2022. Durante todo o ano de 2020 e parte de 2021, realizamos diversos encontros *online* com os estudantes dessa escola, parte do que foi possível nessa ação durante a pandemia pode ser lido em Gomes et al. (2022). A relação estabelecida com a escola durante a pandemia foi importante para o que foi desenvolvido nos anos seguintes.

Em 2021, após a reabertura da escola, iniciamos as idas presenciais ao campo. Naquele momento, havia uma preocupação por parte da gestão escolar e dos professores em repor o conteúdo perdido durante o período de aulas remotas, por esse motivo a minha presença, e dos colegas do grupo de pesquisa se deu, principalmente, por via da escuta de estudantes que estavam com dificuldades durante esse período de retorno, haja vista que ficaram cerca de um

ano e meio afastados do ambiente escolar. Por esse motivo, os encontros com as turmas foram impossibilitados naquele momento.

A Cena que inaugura o presente trabalho é um retrato da tensão que foi presente no processo da pesquisa. O constante conflito entre a sensação de familiaridade e estranhamento no e com o campo de pesquisa. Nessa tensão, no ano de 2022, no início do ano letivo realizamos uma reunião com a gestão escolar, a fim de escutarmos as demandas e queixas que identificavam no retorno às atividades escolares de modo normalizado, o que não acontecia desde o fechamento em 2020. Naquela ocasião as demandas eram, essencialmente, de crises de ansiedade de estudantes, durante o período de aula e, preocupação com relação ao futuro. A segunda, principalmente com a turma do Ensino Médio.

Apesar das demandas terem sido apresentadas, a principal prioridade da gestão escolar e dos professores era reparar a defasagem na aprendizagem dos estudantes, causada pelo ensino remoto. E, por esse motivo, não era viável estabelecermos parceria com professores para a realização de encontros com os adolescentes em sala de aula. Contudo, no decorrer do 1º semestre de 2022 a escola passou a sofrer com a falta de professores, por diversos motivos, desde afastamento por motivos de saúde, e falta dos profissionais aptos para lecionarem as disciplinas. Esse problema se intensificava no período noturno e, por esse motivo, os estudantes eram dispensados mais cedo, praticamente todos os dias, devido à falta de professores. As principais disciplinas que eram impactadas pela falta de professores no período noturno eram as de Português e dos itinerários formativos. Nesse contexto, a gestão escolar nos sugeriu iniciar um trabalho de reflexão sobre o futuro dos adolescentes com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. Esse espaço, criado pela falta de professores, possibilitou o início dos encontros com os estudantes. Embora em 2022 o acesso aos estudantes tenha ocorrido devido à ausência de professores, em 2023 foi possível realizar o que é comum em nossas ações na escola. Identificamos professores dispostos a participar do projeto e disponibilizar as aulas, uma vez

por semana, para que o trabalho com os estudantes pudesse ser realizado.

Os primeiros contatos com os estudantes, em sala de aula, são para observação a fim de melhor compreender a dinâmica da relação dos estudantes e professores. E, somente após esse período de observação iniciou-se as atividades com os estudantes. Os encontros desenvolvidos em sala de aula buscaram discutir perspectivas de futuro dos adolescentes. As temáticas dos encontros foram previamente discutidas e estabelecidas com os estudantes, com o objetivo de proporcionar um espaço coletivo-colaborativo que favorecesse o posicionamento ativista transformador (Stetsenko, 2017). De modo geral, os encontros seguiram a seguinte organização:

- **Utilização de materialidades mediadoras:** apreciação de imagens, contações de histórias, apreciação de filmes, audição de músicas, leitura de poemas e outras expressões artísticas, com temas relacionados à escola, ao futuro, à adolescência entre outros, com questões disparadoras que buscou convidar os adolescentes a pensarem e falarem sobre suas vivências cotidianas.

- **Compartilhamento de experiências:** após a apreciação das materialidades artísticas, e possíveis reflexões decorridas da apreciação, os adolescentes foram convidados a relatarem suas vivências que se relacionam com a temática discutida no encontro. O principal objetivo foi provocar os adolescentes a refletirem e pensarem sobre o cotidiano.

- **Produção:** neste momento, os adolescentes foram convidados a se expressarem por diferentes linguagens, tais como textos, poemas, desenhos, músicas, pinturas entre outras. As produções puderam ser realizadas individualmente ou coletivamente. Após a conclusão, os participantes foram convidados a compartilharem as produções a fim de socializar, com toda a turma, favorecendo assim novas significações no coletivo. Destaca-se que neste momento o pesquisador disponibilizou todo material necessário para a produção dos adolescentes, tais como lápis, caneta, tinta, papel entre outros. No início de cada encontro foi retomado com os participantes a temática do encontro anterior, a fim de trazer uma dimensão histórica e de

desenvolvimento do grupo.

Para a realização dessa organização dos encontros foram utilizadas expressões artísticas, como música, pinturas, fotografias, filmes que serão apresentados aos participantes com a proposta de apreciação, e lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor, papéis coloridos e cartolinas, que foram oferecidos aos estudantes para a produção de expressões envolvendo temáticas relacionadas às suas vidas e ao futuro. O uso da arte se assenta na defesa de Vigotski (1999, p. 12) de que a “arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social - precisamente o campo do seu sentimento”. É pela característica aberta das obras de arte que favorece inúmeras possibilidades de significações pelos sujeitos que entram em contato com ela. As significações têm em seu âmago a dimensão sensível e das emoções dos seres humanos, e como o uso da arte faz emergir essa dimensão, é potente para a atuação do psicólogo escolar (Souza, 2021).

Destaca-se que a partir desses encontros os dados da pesquisa foram construídos, os quais são: registros em áudio dos encontros, e sua transcrição; os materiais produzidos pelos adolescentes em forma de texto escrito e/ou desenho. E por fim os diários de campo, que serão produzidos pelo pesquisador ao final de cada encontro. Os diários de campo auxiliam no registro observações do pesquisador acerca do contexto estudado, as quais envolvem as expressões dos participantes oriundas dos encontros. Tais registros, possibilitaram ao pesquisador se aproximar dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes, acerca das discussões consumadas nos encontros.

Na Tabela 4, abaixo, apresentamos o total de encontros realizados com os estudantes. E, no Apêndice A, é possível acessar o quadro detalhado das atividades ocorridas com os adolescentes do Ensino Médio, entre 2021-2023, sendo 2021 somente de observação, sem intervenções coletivas, como aconteceu em 2022 e 2023.

Tabela 4
Número de encontros realizados com os a turmas do Ensino Médio

Ano	Turma	Quantidade de encontros	Total
2022	2º F	12	18
	2º D	6	
2023	3ºG	6	6
2025 ⁴	3º ano Ensino Médio	3	3
			27

Além desses encontros realizados com os estudantes indicados na Tabela 4, durante o período de intervenções, as atividades no campo de pesquisa também envolveram participação em reunião de pais, conversas e reuniões com a equipe gestora, participação em eventos de lançamento de livro produzido por estudantes, entre outras atividades. De modo geral, as atividades na escola aconteceram de modo contínuo durante o ano de 2022, exceto no período de férias escolares, feriados, e cancelamentos de atividades que foram motivados por diversos motivos. Em 2023, os encontros foram realizados somente no 1º semestre, até o mês de junho, como pode ser observado no Apêndice A.

Por fim, destaca-se ainda, que a diferença de encontro entre as turmas do 2º ano, em 2022, se deu por conta da dinâmica de falta de professores, que por vezes, não era possível realizar o encontro com a turma do 2º D, porque os estudantes eram dispensados da escola antes do horário previsto, por falta de professores. No período noturno, há uma especificidade, já relatada em pesquisas anteriores do grupo de pesquisa (Arinelli, 2017; Luz, 2019; Reis, 2019) que quando parte das turmas ficam sem professores, todas as outras turmas são dispensadas no mesmo horário, por questões de segurança, para que todos os estudantes possam sair no mesmo horário.

⁴ Os encontros de 2025 referem-se à segunda instituição (PEI - Programa de Ensino Integral).

6.4. Considerações éticas da pesquisa

Este projeto de pesquisa tem como fundamento ético as diretrizes e normas regulamentadas pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito às pesquisas com seres humanos. E foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob no nº: 5.866.780

Os dados produzidos nesta pesquisa, isto é, as gravações e as transcrições dos encontros os diários de campo elaborados e produzidos durante a intervenção, e as possíveis produções artísticas e escritas, serão armazenadas sob responsabilidade do pesquisador em meio digital pelo período de 5 anos (conforme a resolução nº 510/2016 do CFP). Após esse período, os dados permanecerão disponibilizados e aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. A identidade de todos os participantes será preservada pelo uso de nomes fictícios no decorrer de todo o trabalho e em possíveis apresentações dos resultados em artigos científicos ou congressos acadêmicos.

6.5. Análise dos dados

Para a análise dos resultados da pesquisa, serão utilizados os diários de campo elaborados e produzidos durante a intervenção, e as produções artísticas e escritas pelos estudantes nos encontros propostos. As gravações em áudio dos encontros, quando realizadas, foram transcritas e utilizadas como material de análise dos resultados.

Após a organização dos dados e as devidas transcrições, serão lidos e analisados, a partir da metodologia inspirada nos Núcleos de Significação. Esse modo de análise de dados é proposto por Aguiar e Machado (2016) e Aguiar, Soares e Aranha (2021). Nesse sentido Aguiar e Ozella (2006), ancorados à perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-cultural, dizem que este tipo de análise tem como objetivo “desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (p.243). Essa análise possibilita ao pesquisador acessar as múltiplas determinações

do fenômeno estudado, além disso é essencial para a compreensão das significações dos sujeitos de pesquisa.

A partir desse método de análise, os dados obtidos, ou seja, os diários de campo, produções dos estudantes e as transcrições dos encontros audiogravados, passarão por diversas e aprofundadas leituras. Esse processo metodológico tornará possível organizar as informações de modo a identificar os pré-indicadores, que equivalem a falas dos participantes que remetem à temática e objetivos da pesquisa; e indicadores, como agrupamento dos pré-indicadores por complementação ou contradição e, por fim, os eixos de análise, que reportam à organização dos indicadores discutidos à luz da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

6.6. Organização, apresentação dos dados

A partir da leitura e organização das informações derivadas das dos encontros realizados com os adolescentes do 2º e 3º ao longo de 2022 e 2023, da principal escola e dos encontros realizados na segunda escola de ensino integral, com turmas do 3º ano do Ensino Médio realizados em 2025, temos principalmente três fontes de dados para a construção da análise, conforme a Tabela 5: (1) diários de campo, (2) produções dos estudantes e (3) transcrição de encontros. Após sucessivas leituras dos materiais, tendo-se em vista o objetivo da presente tese de investigar como práticas psicológicas mediadas pela arte, desenvolvidas em uma pesquisa-intervenção-arte em uma escola pública, mobilizam processos de imaginação e significação que permitem aos adolescentes compreender e elaborar a realidade de pobreza que atravessa suas vidas e produzir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o futuro

Tabela 5

Número e tipo de materiais decorrentes dos encontros realizados com os estudantes.

Ano	Produções		
	Diários de campo	Produção dos estudantes	Transcrição de encontros
2021	3	-	-
2022	11	48	2
2023	11	6	-
2025	-	48	3
Total	25	102	5

Sendo assim, a presente discussão e análise dos dados se estrutura em dois eixos. No primeiro, realizamos uma incursão no contexto das escolas públicas em que foi desenvolvida a pesquisa e discorremos sobre os elementos que constituíam tais espaços. Assumimos como unidade de análise as expressões com significação de limitações materiais e estruturais da pobreza, em que nos direcionamos à configuração do contexto escolar e periférico como (re)produtores de barreiras ao desenvolvimento dos estudantes. O eixo intitula-se "Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade" e está subdividido em três tópicos: (1) Moradia como hierarquia social; (2) Mobilidade urbana e Transporte constituindo a identidade; e (3) "Problema com escola eu tenho mil": as falhas do Novo Ensino Médio.

No segundo eixo, trabalhamos com expressões mais diretas e objetivas dos estudantes, onde se evidenciou a tensão entre sonhar e sobreviver na vivência da pobreza. A unidade de análise foi composta por expressões com significação de subjetivação da pobreza e construção de perspectivas de futuro, manifestadas por movimentos de reflexão, consciência crítica e posicionamento ativista. Nesse eixo, também analisamos as práticas psicológicas mediadas por arte que favoreceram o desvelamento da precarização educacional e a promoção de experiências significativas. Intitulado "Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver", o eixo subdivide-se em quatro tópicos: (1)

(Im)possibilidade de escolha: processos imaginativos restritivos; (2) Futuro: as (im)possibilidades de escolha e a não apropriação de conhecimento complexo; (3) Entre o sonho e a sobrevivência: perspectivas de futuro; e (4) Sonhar ou sobreviver? As condições de pobreza como barreira para o futuro. Desta forma, apresentada a organização da análise e discussão dos dados, a seguir apresenta-se o primeiro eixo: “Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade”.

7. Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade

Firmeza? Não é questão de luxo, não é questão de cor

É questão que fartura alegra o sofredor

Não é questão de preza, nêgo, a ideia é essa

Miséria traz tristeza e vice-versa

Racionais MC's, Vida Loka - parte 2 (2002)

Conforme anunciado, este primeiro eixo de análise discute as condições de vida de adolescentes do Ensino Médio com foco nos fatores produtores de pobreza. Ao nos debruçarmos sobre os dados construídos nas intervenções observamos dois grupos de significações expressas pelos adolescentes em relação a suas vivências da pobreza: (1) Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade e (2) Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver. É sobre o primeiro grupo que passamos a discorrer, cujas significações agrupamos com a denominação: **Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade**

Ao nos referirmos às condições produtoras de pobreza, tomamos como base as dimensões que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposto a partir das contribuições de Amartya Sen. Esse índice considera três dimensões centrais: a renda, que possibilita o acesso a recursos materiais; a educação, que amplia o capital cultural e a capacidade de atuação no mundo; e a saúde, que garante a capacidade de viver uma vida longa e saudável. Essa perspectiva desloca a compreensão da pobreza de uma visão restrita à renda para uma análise mais ampla, que considera as privações nessas esferas como limitações à liberdade e às oportunidades dos sujeitos. Compreender a pobreza sob essa ótica implica reconhecer que ela se manifesta na limitação das capacidades humanas e na impossibilidade de os indivíduos exercerem plenamente suas escolhas de vida e, o acesso a direitos básicos. Como

destaca Sen (2018), a liberdade não é apenas um fim do desenvolvimento, mas também o seu principal meio.

Vigotski (2018/1934) ao abordar o papel do meio no desenvolvimento humano, o coloca como central, e como condição necessária a sua promoção. Contudo, é preciso analisá-lo em suas especificidades, o que nos conduz a questionar, então, quais são as particularidades do contexto, da realidade objetiva e concreta dos estudantes participantes desta pesquisa?

É comum, como apontam Sawaia e Pesqueira (2020), que ao analisar contextos periféricos e empobrecidos seja dada ênfase em dimensões como moradia, alimentação, falta de serviços básicos, como Saúde e Educação, supostamente garantidos pela Constituição (Brasil, 1988) e pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e deixar de lado outros direitos como o lazer e diversão dessa população. Analisar as precariedades que por vezes caracterizam essas condições de vida demanda assumir também o compromisso de nos inserirmos de modo integral ao contexto da escola, pois os atravessamentos e impactos vivenciados pelos estudantes, nos atravessam também, não da mesma forma e intensidade, mas nos dão indícios dessas vivências cotidianas. Dentre eles, a dimensão geográfica, bairro e condições de moradia.

7.1. Moradia como hierarquia social

Compreender as condições de vida dos sujeitos da pesquisa implica considerar de uma perspectiva crítica quem são esses sujeitos. Ao abordar a teoria da identidade Ciampa (1987/2009) apresenta seus personagens e sujeitos de pesquisa, iniciando pelo nome, cidade de origem e, em seguida, onde moram, ou seja, características que indicam pertencimento ou lugar de identidade. O lugar em que vivemos e onde existimos nos identifica, nos situa no mundo, pois é o pertencimento a esse lugar que nos filia a várias dimensões, por exemplo, na dimensão geográfica em um bairro, cidade, Estado ou país. E nesse sentido questionamos: Como se constituem as identidades de jovens que convivem em moradias precárias, em bairros sem

infraestrutura ou serviços? No que o fato de viver em localidades denominadas favelas ou bairros periféricos, distantes do centro, de empresas ou serviços influenciam a liberdade e as possibilidades de ação de adolescentes estudantes do Ensino Médio?

7.1.1. *“O mundo é diferente da ponte pra cá”*: entre o lugar que se habita e o lugar que se pode alcançar

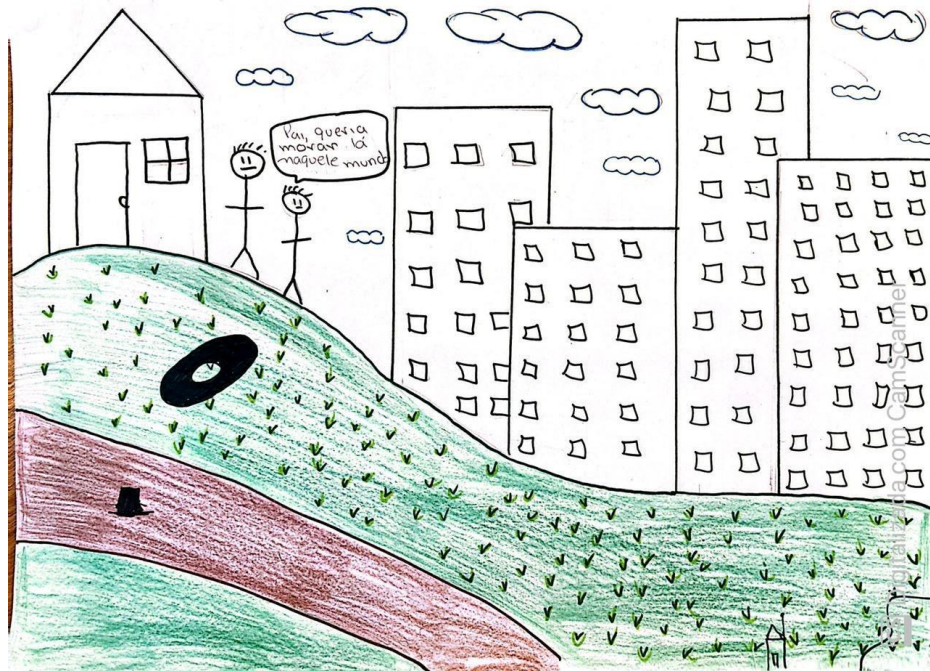
No contexto de uma sociedade desigual e organizada por classes, o bairro e tipo de moradia em que se reside pode ser indicador do *lugar que se ocupa na sociedade e, portanto, da identidade do sujeito*. Diante dessa articulação entre moradia, classe e identidade, e para enfatizar essa relação, o nome dado a este tópico de discussão é derivado da música ‘Da ponte pra cá’, dos Racionais MC’s, na qual são discutidas as particularidades de se viver nas regiões periféricas da cidade de São Paulo. Como já abordado em outros trechos deste trabalho, a história de vida do psicólogo-pesquisador, autor deste texto é atravessada pelas questões vivenciadas na relação com os estudantes durante as intervenções. O questionamento sobre como as condições de moradia, seja da residência ou da localização geográfica, impactam as possibilidades de futuro dos sujeitos não é nova. Me recordo de uma experiência na infância e início da adolescência em que estava ajudando minha mãe elaborar um currículo, pois ela queria mudar de emprego e o que me chamou a atenção era o endereço indicado, não era o nome da rua em que morávamos, mas da casa em que minha avó, empregada doméstica, trabalhava. Ao ver o suposto erro de informação, avisei minha mãe e ela me disse que se colocasse o endereço verdadeiro, isso poderia ser um problema, pois poderiam nem a chamar para entrevista, apenas porque o endereço era em uma favela.

Essa relação do lugar que ocupa na sociedade com as condições de moradia se evidencia na produção de um dos estudantes em uma atividade em que foi discutida a música A Vida é Desafio, dos Racionais MCs. A proposta da atividade era que eles apontassem os impactos da

pobreza na vida deles, e, na produção, o estudante desenhou prédios ao fundo, e uma casa no topo de um morro, com duas pessoas e, uma delas diz: “pai, queria morar naquele mundo”.

Figura 2

Produção de estudante 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral. (2025).



Legenda: “Pai, queria morar naquele mundo”.

O desejo de viver e morar em outro mundo, não diz respeito apenas ao lugar físico de onde se mora, mas, também das (im)possibilidades que se relacionam com o contexto em que se vive. Sawaia (1995), ao discutir sobre a segregação urbana e as relações com a constituição da identidade afirma: “um território pode ser excludente e, ao mesmo tempo, lugar de identificação entre pares, onde se gestam novas formas de sociabilidade alimentadoras da ‘potência de ação’ e de ‘calor humano’” (p. 23).

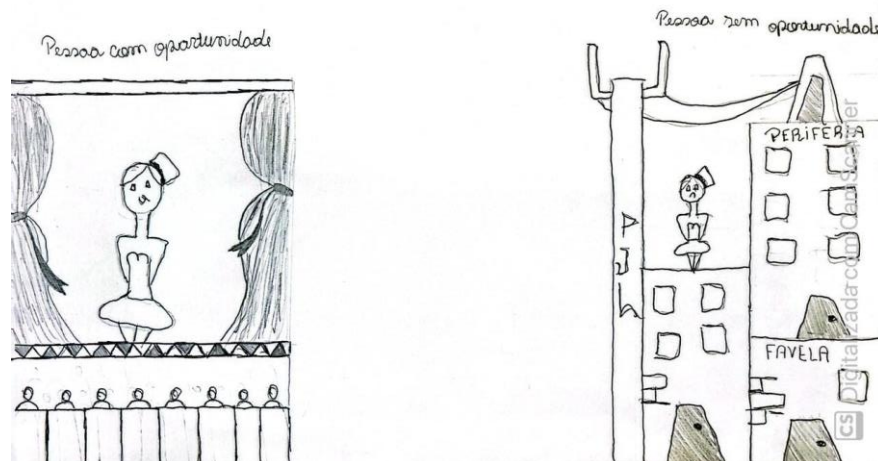
A preocupação da Psicologia com as condições de moradia dos sujeitos não é recente. Segundo Spink et al. (2020), o interesse nesta área surge no contexto europeu, especialmente no período pós-guerras, quando se tornou necessário planejar e implementar ações orientadas pela relação entre espaço físico e bem-estar da população na reconstrução das cidades destruídas pelo conflito bélico. E, aproximando da realidade que é foco deste estudo, pensar a moradia e

contexto de habitação diz respeito a considerar que o local que se habita pode ser indicador da condição de acesso a direitos e serviços pelo sujeito (Spink et al., 2020).

Nesse sentido, o desejar ou querer morar naquele mundo da estudante, não necessariamente é uma negação do local em que vive, mas é indicador de seu reconhecimento das diferenças das condições concretas de vida presentes na sociedade. Diz respeito, ainda, à possibilidade ou não de realização de sonhos e desejos, como é possível observar na produção de outra estudante do 3º ano do Ensino Médio, realizada na mesma atividade da produção anterior:

Figura 3

Produção de estudante do 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral (2025)



Legenda: “Pessoa com oportunidade. Pessoa sem oportunidade. P.J.L.; Periferia. Favela.”

A partir da produção da estudante, é possível perceber a relação direta entre o local em que se vive e a concretização de sonhos e desejos. No primeiro quadro, a estudante desenhou uma bailarina, como sendo uma pessoa com oportunidades, se apresentando em um teatro, com platéia. No segundo quadro, ela desenhou uma bailarina com as mesmas características, mas sem o palco, e rodeada por construções, com as identificações: “favela” e “periferia”, além da sigla “P.J.L.”⁵ que significa Paz, Justiça e Liberdade. Assim, o local em que se vive não diz

⁵ O lema “Paz, Justiça e Liberdade (P.J.L.)” aparece em documentos e manifestações atribuídos a diferentes facções criminosas no Brasil, notadamente o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Comando Vermelho (CV). Em contextos periféricos é utilizado para lembrar de pessoas próximas que estão situação de privação de liberdade.

somente do local em que ocupa na sociedade, mas também dos locais que se poderá ocupar no futuro. Nessa expressão da estudante fica evidente a relação de interdependência de como as condições concretas podem ser determinantes para a realização - ou não - de planos futuros. Essa produção remete, também, à um trecho da música do rapper mineiro Djonga “Mil motivos” em parceria com o funkeiro Mc Hariel em que diz: “Quantos Paquetá eu vi dirigindo Uber?/ Todo dia um novo Arana pensa em desistir/ É tipo pintar igual DaVinci e não tá no Louvre”. Essa relação sobre condições e possibilidades parece permear as significações de sujeitos submetidos a condições de pobreza e desigualdade social.

Ao considerar que o meio é fonte para o desenvolvimento (Vigotski, 1934/2010) temos de levar em conta que essas condições concretas, de vida, em específico a moradia e localização geográfica, interfere no desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, ao assentar essa discussão nesse pressuposto epistemológico, compreende-se esse sujeito não como passivo diante desses contextos que são desalentadores e diminuidores de potência de ação (Espinosa, 1677/2015), mas como sujeitos revolucionários, que mesmo em situações despotencializadoras, resistem.

Encontramos uma possível explicação para essa resistência em Slape et al. (2023), ao discutirem o local em que as pessoas vivem como ponto de partida para a análise das mobilidades e movimentos migratórios. Eles apontam que o lugar em que os sujeitos se desenvolvem fornece elementos que, ao mesmo tempo, os ancoram, oferecendo certa estabilidade, e, por ser constituído numa lógica dinâmica e relacional, favorece também movimentos simbólicos, sustentados sobretudo nas relações sociais.

Nessa perspectiva, propor a ideia do local de moradia dessa maneira permite afirmar que o lugar em que os sujeitos vivem pode ser determinante de como a sociedade os vê e verá, de suas possibilidades de acesso a bens da cultura e serviços, mas também, de modo dialético, é fonte promotora de possibilidades de resistência e superação. Tal como Mano Brown diz no RAP Negro Drama: “Aê, você saí do gueto, mas o gueto nunca saí de você, morou irmão/ Você

tá dirigindo um carro/ O mundo todo tá de olho ni você, morou/ Sabe por quê?/ Pela sua origem, morou irmão/ É desse jeito que você vive”. Essa fala traduz como o lugar de origem continua operando simbolicamente na forma como o sujeito é reconhecido socialmente.

Ao mesmo tempo, situar a compreensão do sujeito revolucionário não significa concebê-lo como alheio às afetações decorrentes de viver em contextos precários, sobretudo no que se refere ao acesso a direitos básicos. Nesse sentido, as produções e falas dos estudantes durante as intervenções evidenciam um trânsito dos sentidos atribuídos às vivências, compondo uma unidade dialética marcada pela tensão entre fatalismo e desejo/sonhos.

7.1.2. *Fatalismo X desejo/sonho*

Ao discutir sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes acerca do local em que vivem e, como se articula com o lugar que ocupam na sociedade, o que foi observado até o momento nas produções dos estudantes pode ser compreendido como um posicionamento fatalista diante da realidade. Porém, as produções dos estudantes também indicaram desejos e sonhos que duelam com essas condições, como é possível observar na produção abaixo, também oriunda da atividade das produções anteriores:

Figura 4

Produção de estudante do 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral (2025).

O sentimento que a música me trouxe, foi que o sentimento forte de luto, dor e resistência. É como se cada verso carregasse o peso da realidade da periferia, mas também a força de quem não desiste. Ele mesmo lutando pelo injusto com coragem para seguir em frente, mesmo quando tudo parece estar ruim.



Legenda: “O sentimento que a música me trouxe, foi o sentimento forte de luto, dor e resistência. É como se cada verso carregasse o peso da realidade da periferia, mas

também a força de quem não desiste. Ela mistura tristeza pela injustiça com coragem para seguir em frente, mesmo quando tudo parece estar contra.”

A produção do estudante mostra, principalmente a partir do pequeno texto produzido, a relação complexa entre o desejo e vontade de mudança da realidade que coexistem com submissão e aceitação dessa realidade que é desigual. Cidade, Moura Júnior e Ximenes (2017) ao discutirem sobre as implicações psicológicas da pobreza no contexto latino-americano, dizem que uma das repercussões no sujeito é a síndrome fatalista. Essa ideia foi proposta por Martín Baró (1998) para dizer sobre o posicionamento conformista e passivo diante das condições de vida impostas ao sujeito. Essa visão fatalista da realidade é decorrente de uma apropriação ideológica opressora e a-histórica, que desconsidera a construção histórica dos fenômenos até o tempo presente (Cidade et al., 2017; Guzzo & Lacerda Júnior, 2007). Porém, essa apropriação não se dá, nunca, de modo completo, em algum nível há espaço para a resistência e superação das realidades opressoras.

Evidentemente que em algum nível essa compreensão fatalista da realidade, se manifesta também, como via para de suportar a condição desigual em que se vive (referência). Friedrich (2012) afirma que o psiquismo converte a realidade a nosso favor. O que a autora quer dizer é que cada sujeito se apropria do mundo de modo único e singular e, somente com base em suas experiências diretas e indiretas que tem possibilidade de compreender o mundo e a si próprio.

Nesse sentido, certo nível de alienação pode ser compreendido como uma forma de persistir na existência. Contudo, essa luta entre sonhar e sobreviver, entre fatalismo e sonho, submete os sujeitos às paixões tristes que diminuem sua potência de agir no mundo (Espinosa, 1677/2015). Na experiência do estudante, essa disputa entre viver na periferia e suportar as consequências do lugar onde reside é exaustiva, configurando um sofrimento característico de quem habita regiões consideradas periféricas.

Ao postular essa unidade dialética de constante tensão entre sonho, desejo e fatalismo, buscamos destacar que parte das (im)possibilidades vivenciadas por esses adolescentes estão relacionadas ao espaço em que vivem. Isso não implica necessariamente morar em condições precárias, sem saneamento básico ou acesso à energia elétrica, pois essa não é a realidade observada. Assim, é fundamental ressaltar que qualificar um contexto como periférico não significa pensar o termo de forma homogênea em nível nacional; deve-se sempre compreendê-lo em camadas e em constante relação de desigualdade com outros contextos, mas sem perder de vista suas características.

Posto isso, não é possível negar que, mesmo com essas manifestações de desigualdade e pobreza de modo estratificado e, portanto, sempre relativo a um contexto, local e lugar específicos, há um peso, uma sobrecarga vivida por aqueles que nele residem, pois é nesse contexto que emergem e se produzem as artimanhas de uma sociedade desigual.

7.1.3. Carregar o peso da realidade da periferia

Na dinâmica entre sonho e sobrevivência, o que ficou evidenciado pelas produções e falas dos estudantes é que a luta por persistir na existência, em meio aos atravessamentos já relatados até aqui e, os que vêm a seguir, se configuram como um peso adicional para carregarem em suas trajetórias de vida. Principalmente quando comparado às pessoas que têm mais acesso aos direitos básicos. Essa compreensão dual de sujeitos com oportunidades, condições básicas e os que não têm é predominante nas produções dos estudantes:

Figura 5

Produção de estudante do 3º ano do Ensino Médio - Ensino Integral (2025).



Legenda: “Estudos. Transporte, alimentação, moradia, trabalho, estudos”

A produção do estudante, realizada nos encontros em que a proposta era discutir sobre os sentidos da pobreza, mostra o desenho de uma escada, com duas pessoas, uma em degraus mais altos, carregando apenas os estudos e, outra, em degraus mais baixos carregando mais elementos, nomeados por: Transporte, alimentação, moradia, trabalho e estudos. A produção do estudante remete ao peso de morar na periferia e seus atravessamentos relativos a diversos outros fatores, como já pontuado na produção. Ao refletirmos sobre o que é representado na imagem, é possível perceber que são duas possibilidades de trajetórias de vida, em uma sociedade desigual e, cada uma com sua especificidade.

Tateo (2019) ao discutir sobre as trajetórias de desenvolvimento, destaca que a depender do contexto e cultura existem trajetórias que são mais ou menos valorizadas e aceitas, a depender do sistema de valores de determinado contexto. Nisso reside o perigo da supervalorização do esforço individual, em detrimento de ações coletivas em direção à superação das condições que subjagam os sujeitos a vivências desiguais (Harvey, 2005). O

cerne dessa análise é que ao aderir à esse discurso neoliberal, o sujeito tende a carregar o peso de viver em território periférico apenas de modo individual, desconsiderando as artimanhas que constituem o estar em uma sociedade capitalista e desigual.

O que observamos nas intervenções com os estudantes do Ensino Médio, das escolas nas quais realizamos a pesquisa é que ainda que o discurso neoliberal, principalmente de superação individual das condições de pobreza, ao mesmo tempo, nas atividades mediadas por arte, foi possível observar a ampliação da reflexão sobre a realidade, no sentido de indicarem análises mais complexas sobre a realidade e, em uma delas, em que discutimos a música “Casa” do rapper Emicida, um dos alunos refletiu que existem algumas vivências que são específicas de quem mora em territórios periféricos:

Ainda sobre a relação da música com a realidade, um estudante diz que a música é um tipo específico que somente pessoas da periferia poderiam escrever ou cantar, em suas palavras: “Porque eu nunca vi uma pessoa que já nasceu em berço de ouro, tipo, com a vida boa assim. Não tem conhecimento dessa realidade, e essa música pode retratar essa realidade. Porque eu nunca vi uma pessoa rica cantando assim assim ‘ah porque no meu condomínio’, eu nunca vi isso, e você nunca vai ver. Porque não é uma coisa que as pessoas dão valor. (Diário de Campo: 17.04.23).

O estudante, ao refletir que a música só poderia ser cantada ou escrita por quem viveu uma realidade desigual ou com menos condições, indica que transitar e morar na periferia produz experiências e significações sobre a realidade de modo particular, algo que não é possível para aqueles que vivem nos “condomínios”. Com base nisso, fica evidente, na produção em desenho feita pelo estudante, com o sujeito carregando mais peso e estando degraus abaixo na escada de sua trajetória de vida, que há vivências específicas de quem mora na periferia, as quais podem configurar-se como barreiras que impedem, ou ao menos limitam, os sujeitos de buscarem seus anseios.

Contudo, buscando coerência com o aporte epistemológico que sustenta a presente discussão, esse peso de morar na periferia pode, ao mesmo tempo, produzir nos sujeitos potência de ação, especialmente de enfrentamento dessa realidade. Cidade, Moura Júnior e Ximenes (2017), ao discutirem a síndrome fatalista como uma das categorias psicológicas da pobreza, adicionam à discussão as contribuições de Fanon (2022), principalmente quanto ao fato de o domínio ideológico nunca ser total, mas sempre parcial. Mesmo o sujeito mais tomado pelo fatalismo ainda guarda ao menos um resquício de desejo de mudança. É nessa lógica que Fanon (2022) afirma que o domínio do colonizador sobre o colonizado nunca é absoluto. Essa dinâmica pode ser observada no trecho do diário de campo a seguir:

Logo que a música parou de tocar, um estudante, que estava sentado no fundo da sala me perguntou: Quando essa música foi lançada? E respondi, o álbum dos Racionais é de 2002, então a música é mais ou menos dessa época. E ele respondeu, a gente nasceu entre 2005 e 2006, e mesmo hoje em 2023 é a mesma realidade, mesmo assim isso ainda nos impacta [...] após alguns estudantes apresentarem as produções derivadas da discussão e da apreciação da música *A Vida é Desafio*, percebi que havia um certo desânimo quase que coletivo na turma, uma tensão que quase era possível apalpar com as mãos. E perguntei aos estudantes da turma quais ações, diante daquelas situações que eles estavam retratando em suas produções eram possíveis e Milton respondeu: “É muito difícil pensar em uma mudança tão grande na sociedade, mas pensar ações aqui, na comunidade pode ser um caminho, em pequenos grupos” (Diário de Campo - 24.04.23).

O excerto do diário de campo apresenta uma situação em que a reflexão provocada pela apreciação da música mobilizou afetos tristes nos estudantes, sobretudo por eles se reconhecerem naquela situação, sentindo certa impotência diante da realidade. Contudo, no mesmo encontro, as possibilidades de enfrentamento emergiram do coletivo. É nessa direção que buscamos orientar nossas discussões sobre como as condições de pobreza, que até o

momento enfatizamos a partir do território, possuem uma dimensão dialética quando analisadas. Mesmo que esses sujeitos sejam atravessados pelo desalento, é fato também que as possibilidades de transformação se manifestam nesse contexto, principalmente pelo coletivo. Tal postulação coloca no centro da discussão a compreensão do desenvolvimento humano como revolucionário (Souza & Arinelli, 2019), pois, mesmo em situações degradantes, os sujeitos persistem na existência (Espinosa, 1677/2015). A seguir, é discutida a dimensão da mobilidade urbana e seus atravessamentos nas identidades dos adolescentes, pois, se discutimos o território e a moradia, há também os trânsitos urbanos que esses sujeitos vivenciam no cotidiano e que fazem parte de sua experiência diária.

7.2. Mobilidade urbana e Transporte constituindo a identidade

Em pesquisa de mestrado (Rocha, 2022) realizada durante a pandemia com jovens egressos da escola em que foi o lócus do presente estudo, a dimensão da dificuldade com o transporte e mobilidade urbana já havia aparecido, principalmente quando os participantes relataram os percalços de morar em bairros distantes dos locais de trabalho e, que isso impactava diretamente nas possibilidades de tempo para se dedicarem aos estudos. E, se durante a pesquisa no âmbito do mestrado isso apareceu nos relatos dos participantes, durante as idas ao campo essa dificuldade pôde ser vivenciada de modo direto pelo próprio pesquisador.

Dia 13 de março foi o primeiro dia em que eu fui para a escola desde o ano passado, então foi minha primeira ida em 2023. Estava um dia bastante chuvoso em Campinas, e as chuvas têm causado muitos impactos nos últimos meses. Por isso, foi bastante complicado chegar até a escola — um trajeto que normalmente leva 45 minutos para percorrer. Acabei gastando um pouco mais de 1 hora, devido ao trânsito e a tudo o que ocorre quando chove em Campinas (Trecho de diário de campo: 13/03/2023).

Peguei bastante trânsito até chegar na escola, e novamente cheguei mais tarde do que

planejei. O trajeto demorou mais 1 hora partindo da minha casa (Trecho de diário de campo: 04/04//2023).

Estava planejado para o dia 17/04/2023 que nós começássemos a entrar na turma do 3ºG, fazendo as atividades após a parceria estabelecida com a professora Cida. Porém, no caminho, fiquei bastante preocupado se eu chegaria a tempo para o encontro, porque chovia muito em Campinas, o que fez com que o trânsito ficasse bastante intenso. E, por conta disso, chegamos bastante atrasados na escola, por volta de 19h30, sendo que a tínhamos saído da região onde moramos — no caso, eu e a aluna de Iniciação Científica - por volta de 18h, (Trecho de diário de campo: 17/04//2023).

Existe uma dimensão da vivência em contextos empobrecidos que envolve algo mais externo ao sujeito e, que pode ser percebido até mesmo por quem não vive diretamente aquela realidade no cotidiano, mas que ao transitar pelo território se vê atravessado por essas questões. Pode-se pensar que esse nível de vivência da pobreza e das desigualdades sociais seriam mais evidentes, e, portanto, mais observáveis. Mahmood, Yu e Klasen (2019) em pesquisa realizada no Paquistão discutiram o que os autores nomeiam de “pobreza objetiva” e “pobreza subjetiva”. Assim, faz sentido questionar se as dificuldades de transporte, vivenciadas pelo pesquisador são percebidas pelos estudantes. A resposta para essa pergunta pode ser complexa, mas o que é possível afirmar é que, ainda que esse fator não seja percebido, é algo que impacta e limita as possibilidades de ações desses sujeitos, seja para se locomoverem até a escola, seja para acessarem serviços relacionados à saúde.

Nesse sentido, a discussão sobre mobilidade urbana e transporte é mais complexa do que, por exemplo, a presença ou não de transporte público disponível à população. A existência de infraestrutura de transporte, não garante, necessariamente, o movimento e trânsitos entre os

territórios. Sem deixar de mencionar, os altos custos envolvidos, até mesmo no transporte público (Logiodice & Giannotti, 2025).

Ao abordarmos questões relacionadas à mobilidade urbana e trânsito nos territórios de uma cidade, é importante considerar aquelas relativas ao território e às facetas territoriais em que se manifestam as condições de pobreza. Assim, Cunha e Jakob (2010) discutem questões relativas à segregação socioespacial na cidade de Campinas. Na mesma direção, Cunha e Falcão (2017) aprofundam essa discussão ao apresentar as noções de “cordilheira da pobreza” e “cordilheira da riqueza” para descrever a segregação socioespacial em Campinas, sendo esta última a porção do território que concentra famílias com maior renda per capita, melhor infraestrutura urbana e maiores acessos a serviços como educação, saúde, transporte e lazer. Em contrapartida, a cordilheira da pobreza é a delimitação do território em que vivem as famílias com menor renda e em situação de maior vulnerabilidade social. A fronteira que delimita essas cordilheiras, propostas pelos autores, é a Rodovia Anhanguera que passa pelas redondezas da cidade de Campinas. E, cabe destacar que o território em que a escola se situa fica exatamente após a cordilheira da pobreza, limite que demarca as regiões mais empobrecidas da cidade.

Ainda que nos encontros as falas e produções dos estudantes não tenham abordado diretamente questões relativas ao transporte e mobilidade urbana, isso fica evidente quando uma das estudantes do 3º do Ensino Médio noturno, da turma em que foram realizadas as atividades em 2023, relatava sobre sua rotina diária:

“Eu trabalho de manhã até às 14h, saio do serviço e vou pro curso, saio de lá às 18h30 e venho para a escola. Eu saio de casa de manhã 06h30 para dar conta de fazer tudo isso” (Transcrição do encontro 17.04.2023)

O curso ao qual a estudante se referia é o cursinho pré-vestibular oferecido gratuitamente em um bairro próximo ao local em que residia e a escola. O destaque na fala da

estudante é sobre o tempo que ela leva para se deslocar, por trabalhar longe na região central da cidade. Após o comentário dessa estudante, outra colega comentou:

“O que ela estuda lá era para termos visto aqui na escola, não era para ela precisar estudar lá” (Transcrição do encontro 17.04.2023).

O que observamos nessas falas e no relato do diário de campo que iniciou essa discussão refere-se aos entraves na mobilidade urbana enfrentados por quem reside em territórios periféricos. A partir desses dados, questionamos se o tempo de deslocamento dos estudantes desta escola é equivalente ao de outros jovens da cidade. Evidentemente não: na tentativa de superar as condições que os atravessam, como o exemplo da estudante que, para contornar um sistema de ensino falho, precisa cumprir uma jornada tripla visando o acesso ao Ensino Superior, os trajetos se tornam exaustivos e desiguais. Logiodice e Giannotti (2025) auxiliam nessa análise ao afirmar que o acesso restrito a transporte e mobilidade urbana limita o movimento dos sujeitos nos territórios e reduz sua participação social.

No tópico a seguir buscaremos discutir mais atentamente as condições de pobreza, dando destaque às que dizem respeito especificamente ao contexto escolar. Porém, antes de avançarmos a discussão, vale refletir sobre como essa vivência cotidiana, de longos trajetos, tempo gasto em deslocamento constitui as possibilidades e as impossibilidades desses estudantes. Essas trajetórias cotidianas extenuantes impõem aos estudantes uma vida sob o controle de forças que, ao regular o acesso à mobilidade, ao tempo e ao estudo, determinam quem pode viver plenamente e quem é condenado ao esgotamento.

Ponto que pode ser articulado com as contribuições de Mbembe (2019), em sua ideia de necropolítica e em que se expressa a soberania das classes dominantes se “produz a morte como forma de governança”. Assim, o espaço urbano e escolar configura-se como territórios necropolíticos, em que o Estado e as estruturas sociais administram a vida e a morte de forma seletiva, reafirmando o poder que decide quem é digno de viver e quem pode ser descartado.

Nesse sentido, podemos refletir sobre quem é digno de viver com ou sem dignidade, e não apenas de viver ou morrer.

Logiodice e Giannotti (2025) acrescentam à essa discussão que a mobilidade urbana envolve as relações de poder em uma sociedade desigual, e como os recursos são distribuídos de modo não igualitário nas comunidades. E, em relação a Mbembe (2019), os sujeitos que são alijados do acesso a direitos básicos, como o transporte, têm gênero, raça e classe definidos.

A seguir, abordaremos questões relativas, especificamente, ao contexto da escola.

7.3. “Problema com escola eu tenho mil”: as falhas do Novo Ensino Médio

O subtítulo deste tópico, extraído do verso da música Negro Drama dos Racionais MC's (2002), nomeia as múltiplas denúncias dos estudantes sobre as falhas na garantia de acesso ao direito à Educação. No que se refere às condições que constituem a pobreza, foram abordadas até este momento questões que se manifestam no contexto externo à escola, ainda que, como se percebeu, influenciem diretamente as relações dos estudantes com a instituição e o processo de ensino-aprendizagem. Adentrar na identificação das faltas e ausências de elementos essenciais ao funcionamento da escola, enquanto instituição cuja função primordial é ensinar e, portanto, transmitir os conhecimentos historicamente construídos é uma tarefa indispensável. Isso porque são nessas carências e ausências que se negam direitos básicos aos estudantes, especialmente aos das escolas públicas. O direito de acesso e permanência na Educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988.

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

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, arts. 205 e 206)

Contudo, se a Constituição Federal preconiza tal direito como fundamental e, salienta que é dever do Estado e da família garantirem o acesso integral e contínuo à Educação, o que foi observado e discutido com os estudantes durante as intervenções mostra que essas instituições têm falhado nessa tarefa. Assim como as outras artimanhas, características de uma sociedade desigual, foi preciso a construção de um espaço dialógico com os estudantes, em especial mediado por materialidades artísticas para que essas faltas da escola pudessem vir à tona na reflexão coletiva, tal como podemos observar no excerto de diário de campo a seguir:

O interessante foi que a discussão da música, A Casa – Emicida, acabou levando os estudantes a falarem da realidade e do cotidiano deles. E comentei com a sala “o Nilton falou que vocês fizeram uma prova semana passada e que a prova cobrou coisas que tinham que ter aprendido nos últimos anos e que acabaram não aprendendo. O que aconteceu nesses últimos anos que vocês acham que atrapalhou?” E os alunos disseram

vários motivos, mas a fala de uma estudante me chamou atenção: “Foi a pandemia, mas ela não justifica tudo isso, tem esse novo Ensino Médio também, acabou com tudo”. (Trecho de diário de campo: 17/04/2023).

Ao discutirem sobre o cotidiano de suas vidas e, conseqüentemente abordarem o contexto da escola, os estudantes começaram a construir uma percepção mais ampliada sobre o que eles enxergavam como problemas e faltas que os impactavam, principalmente na dimensão da não aprendizagem.

[Na tentativa de estabelecer parceria com uma professora para a realização das intervenções, a professora relatou os motivos que ela achava interessante trabalhar com a turma do 3º ano] Porque, segundo ela, é uma sala meio isenta, que gosta de reclamar, gosta de ficar falando. Ela disse que, inclusive, alguns dias atrás, os alunos começaram a reclamar dos itinerários, dizendo que não tinham escolhido os itinerários normais, e ela tentou explicar. Porém, eles não ficaram satisfeitos com a resposta. Então ela chamou o coordenador para poder responder aos alunos, para, enfim, poder dizer para eles o porquê de o currículo estar organizado daquela forma (Trecho de diário de campo: 10/04/2023)

Durante o encontro, quando foi abordada a temática da realidade, questionei como está sendo a experiência de estar no 3º ano do Ensino Médio, e uma aluna disse: “Está de mal a pior [...] o governo fala que a gente escolheu as coisas, mas esse quebra-cabeça não tem sentido, não temos Geografia, História é só itinerário, itinerário”. Outro aluno emendou: “Quando eu escolhi tecnologia nos itinerários, achei que ia mexer no computador”. E por fim outro aluno disse: “Quando foi para preencher as preferências, eu preenchi só porque eu ia ganhar nota” (Trecho de diário de campo: 17/04/2023)

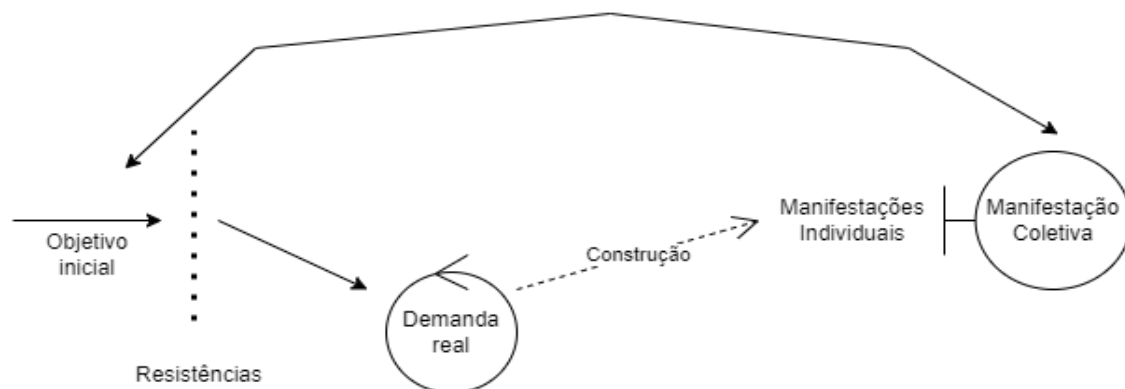
Essas falas dos estudantes, que revelam frustrações com os itinerários e o currículo reorganizado, introduzem o debate sobre o Novo Ensino Médio, uma reformulação curricular

que transformou o modo que os estudantes, professores e a escola se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem. Esse tema emergiu desde o início das intervenções com os estudantes em 2022. No entanto, foi em 2023, durante os encontros com a turma do 3º ano, que essa questão ganhou maior destaque nas discussões. Por esse motivo, foi dedicada uma parte importante dessa discussão sobre as condições de pobreza, que neste caso está na esfera da Educação, para que a temática possa ser trabalhada na relevância que lhe é cabida.

Inicialmente, os encontros tinham como objetivo promover espaços de reflexão sobre o futuro com os adolescentes. Contudo, ao longo dos encontros, esse objetivo foi se ampliando, pois as expressões dos estudantes, durante os encontros trouxeram outras problemáticas que estavam impactando o processo de escolarização. Ao atentarmos às demandas reais e ouvir o que os adolescentes estavam nos dizendo, processualmente foi construída, com os estudantes, uma manifestação coletiva em relação a suas percepções sobre o Novo Ensino Médio, cuja dinâmica está representada no diagrama a seguir:

Figura 6

Processo coletivo-colaborativo da pesquisa-intervenção-arte



O primeiro momento desse processo de construção da manifestação coletiva se deu na constatação de desânimo e falta de perspectiva dos adolescentes em relação ao futuro. O trecho do diário de campo é derivado de um encontro em que foi discutida a música “A Vida é Desafio” do grupo Racionais MC’s (2002), que fala sobre as condições de vida de pessoas que vivem na periferia e a importância do enfrentamento dessas condições. Os adolescentes foram convidados a ouvir a música acompanhando sua letra e, em seguida, produzirem textos ou desenhos que

representassem o que a experiência despertou neles como sentimentos e pensamentos.

Como já mencionado no mesmo encontro, os estudantes se surpreenderam ao descobrir que *A Vida é Desafio* (2002) ainda retratava sua realidade após mais de 20 anos. Essa aproximação fica clara na fala da estudante Maria Carolina: “Eu escolhi várias partes da música que eu gostei, porque representam muito a vida. Todo mundo precisa ouvir e escutar Racionais, porque representa muito a vida” (Diário de Campo 24.04.23).

No final, eu disse a eles que a ideia era continuar conversando, discutindo e explorando possibilidades nos próximos meses, porque fiquei profundamente impactado. Ao sair da escola, conversei com a estudante de Iniciação Científica que me acompanhava nos encontros que percebi uma angústia no olhar deles ao considerarem o futuro e outras questões [...]. Ao mesmo tempo, estou observando a formação de um trabalho, sua construção, que está me entusiasmando, acredito que novos caminhos estão se abrindo (Diário de Campo 24.04.23).

No encontro seguinte, a discussão foi retomada, dando ênfase no sentimento de desânimo, que havia sido prevalente no encontro anterior:

[...] perguntei para os estudantes: como é que ficou o clima no final do último encontro? (me referindo ao encontro do dia 24.04.2023) Eles responderam: ficou meio pesado, ficou meio tenso o clima. Em seguida, perguntei o porquê e a estudante Lélia respondeu: “porque a gente percebeu a realidade” (Diário de Campo 08.05.2023).

Após a retomada da discussão, o encontro seguiu com a apresentação da entrevista do rapper Criolo e do ator Lázaro Ramos, do programa *Espelho*, do Canal Brasil, que aborda as questões sociais e culturais brasileiras, em especial das classes pobres. Em seguida a apresentação os estudantes passam a falar sobre os impactos da Educação e do Ensino na vida cotidiana deles:

Beatriz, uma estudante que participa bastante das discussões e disse: O ensino público

é dessa forma, porque eles não querem que a gente tenha educação de qualidade[...]. Então, eu questionei: Quem são “eles”? E ela respondeu: O governo! Nesse momento Luiz, um estudante que até esse momento não tinha participado das discussões disse: “Na verdade, não é o governo, é o sistema. Porque quando a gente passa a ter acesso à educação, a gente passa a ter, a questionar a realidade, e quando a gente questiona a realidade, ameaça o poder deles” (Diário de Campo 08.05.2023).

No encontro seguinte, houve uma tentativa de discutir, a partir de fotografias do Sebastião Salgado⁶ e do fotógrafo francês Robert Doisneau⁷, quais eram as profissões e ocupações que os estudantes conheciam para termos algum ponto de partida para a reflexão sobre quais eram os possíveis empregos no futuro. Contudo, o encontro acabou seguindo para outras direções. Pois refletir sobre o futuro, utilizando as fotografias, levou os estudantes a pensarem que a escola, do modo como estava naquele momento, não estava fazendo sentido, conforme o relato abaixo:

Os estudantes começaram a falar sobre o quanto a escola não estava os ajudando e auxiliando na vida cotidiana. E essa seria a razão de desanimarem com a própria escola e tudo que a envolve. Os questionei sobre o que especificamente os desanimavam. Eles responderam que os itinerários formativos não faziam sentido [...]. E uma estudante ainda acrescentou: “estou cansada de ser perguntada na disciplina de projeto de vida quais são os meus sonhos. Eu quero saber como eu faço para chegar nesse sonho (Diário de Campo 15.05.2023).

Foi a partir deste momento que houve a necessidade de criar espaços para que os

⁶ Sebastião Salgado (1944-2025) foi um fotógrafo brasileiro de referência internacional, cujo trabalho documental enfoca questões sociais. Foram utilizadas fotografias de suas séries Outras Américas, Trabalhadores, Serra Pelada e Gênese.

⁷ Robert Doisneau foi um fotógrafo francês ligado à fotografia humanista. Foram utilizadas fotografias registradas em escolas francesas.

estudantes pudessem expressar e construir formas para dar vazão ao que estavam sentindo com relação aos impactos da implementação do Novo Ensino Médio, que criou, por exemplo, os itinerários formativos e a disciplina projeto de vida⁸. Diante das falas dos estudantes passamos a levantar o que fazer em relação a insatisfação e incômodo que sentiam e a princípio eles julgavam que não havia nada que pudessem fazer. Apresentei-lhes as instâncias governamentais que poderiam ser acionadas, às quais poderiam encaminhar uma manifestação e então nasceu a ideia de construirmos coletivamente uma carta às autoridades, manifestando a insatisfação com o Novo Ensino Médio de um grupo de estudantes que estavam vivenciando a mudança na ponta do processo. A necessidade de construção coletiva já tinha surgido a partir da fala do estudante Milton, em encontro anterior em que discutimos sobre a música dos Racionais MCs: “A mudança só pode começar no coletivo. Mesmo que seja apenas nossa turma, porque uma mudança maior leva mais tempo” (Diário de Campo 24.04.23).

No encontro seguinte foi iniciada a construção da manifestação coletiva de insatisfação dos estudantes diante do Novo Ensino Médio. Antes dos estudantes começarem a produzir individualmente as insatisfações, que depois de discutidas se tornariam uma escrita coletiva, assistimos ao videoclipe da música Boa Esperança do rapper brasileiro Emicida, que aborda os diversos tipos de violências vivenciadas por trabalhadores, em especial, o racismo. O objetivo foi discutir com os estudantes formas de se manifestarem diante de situações em que se sentem injustiçados. Após breve discussão os estudantes foram convidados a escreverem o que eles

⁸ A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([LDBN] Brasil, 1996), houve uma mudança na estrutura curricular da Educação Básica. A principal mudança foi a inserção dos itinerários formativos envolvem várias disciplinas organizadas em projetos, oficinas e atividades mais voltadas às ações práticas. A intenção é de que os estudantes possam escolher os itinerários a partir dos seus interesses, conforme as seguintes áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além dos itinerários, também foi incluída a disciplina de Projeto de Vida, que tem como finalidade o planejamento da vida futura dos estudantes.

gostariam de colocar na carta coletiva que seria produzida no encontro seguinte, abaixo foram selecionados alguns trechos:

“O Novo Ensino Médio é uma ideia bem interessante em tese, mas na prática não funciona. Com a chegada do novo Ensino Médio tiraram matérias bases”. (Trecho de produção de texto de estudante – 29.05.23)

“Agora falando sobre as matérias dos itinerários, tem algumas matérias desnecessárias [...] a gente deveria ter matérias que irão agregar mais para as pessoas depois da escola, na faculdade ou ter mais visão para o trabalho” (Trecho de produção de texto de estudante – 29.05.23).

“As aulas que havia antes não focavam em nos preparar para o mundo do trabalho, nem para a vida depois da escola, mas pelo menos o básico nós aprendíamos. Hoje em dia nós estudamos muita coisa que a maioria nunca vai utilizar como algo principal em sua vida (Trecho de produção de texto de estudante – 29.05.23)

“Vai prejudicar no ENEM, porque estamos no 3º ano e estamos estudando matéria que não vai cair (no ENEM)” (Trecho de produção de texto de estudante – 29.05.23).

O intento em iniciar pelas produções individuais se funda nos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa-intervenção-arte (Souza, 2021), que toma como base o posicionamento ativista transformador⁹ (tradução nossa), que considera importantes e relevantes todas as vozes, pois ao considerarmos a voz de cada estudante damos destaque, como um ato de resistência frente às situações de opressões e desigualdades (Arinelli, 2022).

Foram essas reflexões que deram base para o que foi construído no encontro seguinte, a carta coletiva dos estudantes direcionada às autoridades. O movimento na semana seguinte, envolveu ler coletivamente as produções individuais e depois escrever a carta final. Abaixo estão alguns trechos da carta final, que teve como objetivo sintetizar as angústias e anseios de

⁹ Transformative Activist Stance (TAS) Stetsenko (2017)

uma turma de 3º ano do Ensino Médio, frente ao Novo Ensino Médio.

Nós, estudantes do 3º ano do ensino médio, nos reunimos em uma manifestação coletiva para expressar nossa insatisfação em relação ao novo ensino médio. Compreendemos que esse assunto pode parecer irrelevante para muitos, porém para nós é algo de extrema importância. No entanto, nos momentos em que refletimos racionalmente sobre a situação, percebemos que o Novo Ensino Médio não nos agrada, pois em grande parte não contribui para a nossa vida futura, seja no âmbito profissional ou além da escola (Trecho de produção da carta coletiva dos estudantes – 05.06.23).

A tentativa quase certa de diminuir a inteligência de nossa população pode ter sido aceita sem questionamento, e é evidente que privar-nos do direito de estudar o que é necessário, foi um golpe bastante eficaz, admitimos. No entanto, ainda existem pessoas que se preocupam com o futuro de suas carreiras, e nós somos essas pessoas (Trecho de produção da carta coletiva dos estudantes – 05.06.23).

Essa mudança foi algo bombástico, e não no bom sentido. Imaginem alguém que antes conseguia resolver problemas de matemática básica e agora mal consegue fazer contas sem o auxílio de uma calculadora, porque está estudando algo que não o ajuda profissionalmente e não explora suas habilidades para descobrir no que é bom. Além disso, é interessante notar que muitas vezes não podemos de fato escolher as áreas que são de nosso interesse, por questões que extrapolam as nossas possibilidades de ação. Espero que tenha ficado claro o ponto que desejamos transmitir, e por fim esperamos que com o avanço desse processo de empobrecimento intelectual da população, não substituam nossos professores por aulas online, pois nós gostamos deles (Trecho de produção da carta coletiva dos estudantes – 05.06.23).

Os trechos de diários de campo e das produções dos estudantes que foram selecionados e retratados acima representam aspectos e demandas que são importantes para os estudantes, e

constituem uma narrativa de possibilidade de atuação do psicólogo(a) escolar no enfrentamento de condições que atravessam a Educação e a vida dos estudantes, e, portanto, é de relevância social, pois têm como ponto de chegada o anseio de uma escola mais justa e igualitária para todos. Além disso, retrata, também, o processo de construção de uma manifestação coletiva sobre o Novo Ensino Médio por estudantes do 3º ano de uma escola pública.

Cabe destacar que o processo de transformação ou mudança, em nossa perspectiva só é possível através do coletivo, e isso está nos fundamentos do que chamamos de Pesquisa-Intervenção-Arte, proposto por Souza (2021), em que essa metodologia de investigação tem foco, concomitantemente, na transformação social e na coletividade, que pode reverberar nos sujeitos de pesquisa como novas formas de viver e pensar a realidade.

No início da intervenção com os estudantes foi possível perceber um posicionamento fatalista frente a realidade em que estavam inseridos, que fica evidente no primeiro encontro retratado, em que o psicólogo-pesquisador percebe o desânimo nos gestos, expressões dos estudantes e, no encontro seguinte, ao questionar os estudantes sobre o clima que predominou anteriormente, eles responderam que se relacionava com a percepção da realidade por parte dos estudantes. Por que perceber a realidade gerou esses afetos negativos, como tristeza, desânimo? E, quais foram as condições do encontro que possibilitaram essas conclusões?

Nos parece se tratar de uma posição fatalista, por parte dos estudantes, mas que de alguma forma faz parte do processo de conscientização (Freire, 1974/2018). Sobre o fatalismo, Martín-Baró (2016/1989) diz que o ele envolve certa conformidade frente a situações desumanizadoras, e é marcado por uma ideia de impotência e impossibilidade frente a condição a que está submetido e, de modo geral, a solução estaria sob domínio ou possibilidade externa. Guzzo (2021), a partir da mesma perspectiva, acrescenta que o fatalismo seria um processo em que os sujeitos sofrem certa paralisação para ação, em direção a mudança em sua vida cotidiana, para a autora esse posicionamento coloca os sujeitos em uma perspectiva de espectadores da

realidade, à espera de uma resolução externa, do outro, para as questões de sua vida. Por fim, Guzzo (2021) propõe que uma das vias para superar posições fatalistas seria o desenvolvimento de espaços coletivos, que mobilizem a consciência crítica, participação coletiva e tenham em seu horizonte a libertação.

No caso da intervenção relatada, a via proposta para a superação de posicionamentos fatalistas e a promoção de posicionamentos ativistas transformadores (Stetsenko, 2017), foram os espaços de reflexão criados pelo pesquisador, quando as expressões artísticas favoreceram as manifestações dos estudantes e a circulação de ideias e pensamentos sobre os temas explorados. Essa vivência promoveu a imaginação e os processos criativos, levando-os à visualizar um modo de se colocar frente ao vivido. O clima tenso relatado por um dos estudantes nos primeiros encontros, conforme menção anterior de um excerto do diário de campo, pode demonstrar que a discussão da música *Vida é Desafio* se configurou como uma vivência estética (Souza, Dugnani & Reis, 2018) que os mobilizou. Pois, à medida em que os versos da música refletiram a vivência cotidiana deles, o espaço coletivo, construído e mediado pela música, se tornou fértil para a reflexão acerca da realidade, bem como para se posicionarem em direção a posicionamentos menos fatalistas.

Ao utilizarmos materialidades artísticas em nossas intervenções partimos do pressuposto de que são uma forma de linguagem que têm em sua base as relações sociais humanas, e por esse motivo possibilitam uma relação conflituosa, em que a um só tempo pode aproximar o sujeito, e distanciar, a depender das significações atribuídas na relação com a materialidade artística (Souza et al, 2018). Contudo, há determinados tipos de materialidades que apresentam características específicas, como é o caso do RAP, em especial dos Racionais MCs, em que o substrato principal artístico é a denúncia de que pessoas da periferia sofrem (Loureiro, 2016), ou seja, é uma espécie de fotografia da realidade, retratada nas letras e melodia. Essa característica do RAP explicaria o choque dos estudantes ao perceberem a

realidade, pois foi através da apreciação da música e da ação do psicólogo escolar, que eles conscientizaram o cotidiano, a realidade a qual estão submersos diariamente.

Porém, somente a constatação da realidade a que estão submetidos não é suficiente para a transformação coletiva. Se nossa ação visava refletir e promover formas de perceber a realidade menos alienantes e fatalistas, era preciso aprofundar nas questões da realidade que os submetiam à posição de impossibilidade de agir. Nesse movimento de desvelar as mazelas que afligiam os estudantes, constatamos que eles estavam denunciando os impactos do Novo Ensino Médio em suas vidas, o que ficou evidente no encontro em que os estudantes assistiram a entrevista com o ator Lázaro Ramos e o cantor Criolo e o estudante Luiz disse: “Na verdade, não é o governo, é o sistema. Porque quando a gente passa a ter acesso à educação, a gente passa a ter, a questionar a realidade, e quando a gente questiona a realidade, ameaça o poder deles” (Diário de Campo 08.05.2023). Nesse momento, a queixa dos estudantes ainda abordava a Educação como um todo, sem abordar especificamente o Novo Ensino Médio. É como se ainda não tivessem acessado as causas adequadas de suas afecções, e conforme Espinosa (1677/2015) só é possível sair de situações de padecimento acessando as causas adequadas das afecções.

Por esse motivo, no encontro seguinte, seguimos com um tipo de materialidade artística que evoca a realidade: as fotografias. E, a partir das discussões dessas fotografias, foi possível acessar, ainda de que modo inicial, a causa adequada das queixas dos estudantes. Isso fica evidente quando se queixam dos itinerários formativos, e uma estudante acrescenta: “estou cansada de ser perguntada na disciplina de projeto de vida quais são os meus sonhos. Eu quero saber como eu faço para chegar nesse sonho” (Diário de Campo 15.05.2023). Nessa fala da estudante, percebemos que ainda há uma crença de que algo externo a ajude a alcançar seus objetivos, porém já indica, também, uma crítica aos itinerários formativos, que foram implementados com o Novo Ensino Médio.

Na direção da promoção de espaços que potencializam os sujeitos, retomamos para a discussão, a fala de um dos estudantes: “A mudança só pode começar no coletivo. Mesmo que seja apenas nossa turma, porque uma mudança maior leva mais tempo” (Diário de Campo 24.04.23). Foi nesse momento que percebemos a potência do coletivo se construindo e se revelando naquela turma, como consciência de grupo, de coletivo. Apesar de apontarmos que os encontros realizados tiveram como finalidade a promoção de posicionamentos ativistas transformadores (TAS), é preciso esclarecer que essa ideia, compreende que todos os seres humanos têm agência e a exercem, tendo consciência disso ou não (Stetsenko, 2020). A partir das contribuições da autora o TAS compreende uma dimensão ontológica humana que coloca suas ações direcionadas ao futuro, integradas às ações do sujeito no presente. E nisso reside a relação colocada pelos estudantes, em que eles constatarem que a condição presente da vida escolar, principalmente no que se refere às mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio, impactam diretamente na vida futura.

A partir da constatação de que as possibilidades de mudança da situação em que estavam submetidos, só seria possível coletivamente, os estudantes se propuseram a produzir uma carta de manifestação contra o Novo Ensino Médio. Para isso, foi realizada uma reflexão sobre as diferentes formas de manifestação, frente às situações que os oprimem. Para, em seguida, produzirem individualmente pequenos trechos, que no encontro seguinte seria incluído na carta coletiva. O processo de desvelamento das angústias que impactam a vida dos estudantes, foi, aos poucos, construindo, coletivamente, a consciência de um posicionamento ativista transformador.

Os trechos individuais e, a produção coletiva nos indicam que há uma preocupação dos estudantes com a vida presente, principalmente na área escolar, e como isso irá impactar no futuro deles, principalmente no que se refere ao período mais imediato a conclusão da Educação Básica, como fica evidente neste trecho da produção individual em que o estudante critica os

itinerários formativos, atribuindo pouca colaboração com a vida futura, seja no mercado de trabalho ou no ingresso ao Ensino Superior. Além disso, observamos que, de certo modo, houve a compreensão por parte dos estudantes que as queixas referentes ao Novo Ensino Médio não dizem respeito a somente uma turma, ou uma escola em específico, mas que compunha um contexto mais ampliado da Educação Pública brasileira.

O que nos propomos até o momento é relatar como que o trabalho do psicólogo(a) escolar pode contribuir para a superação de posicionamentos fatalistas e, com a promoção e construção de espaços de desenvolvimento para adolescentes em contextos educativos. O processo relatado é fruto do investimento em intervenções, mediadas por materialidades artísticas, que colaboram para a mobilização do pensamento por conceito e da imaginação, que são as funções psicológicas superiores, que assumem prevalência no desenvolvimento dos adolescentes, resultando, de modo não linear ou causal, a ampliação da consciência (Souza & Arinelli, 2019).

Vigotski (1930/2014) diz que quanto maiores forem as experiências dos sujeitos, maiores são as capacidades de imaginar e pensar, pois a base para nosso psiquismo, para a realização de nexos são as experiências. Quando investimos em atividades no contexto escolar, mediadas pela Arte, buscamos promover experiências, que tocam o sujeito pela via do sensível, dos afetos (Souza & Neves, 2019). Todo o processo de intervenção com os estudantes centrou-se nas possibilidades de mobilização e transformação das posturas dos estudantes, e para isso as reflexões sobre as expressões artísticas foram essenciais para a mobilização da imaginação (Souza et. al, 2018). Compreendemos que a mobilização da imaginação promove no sujeito uma postura revolucionária, que ousa e questiona o que está posto como algo dado, e coloca em seu horizonte a possibilidade de transformação, não somente de si próprio, mas do coletivo em que está inserido.

No mesmo sentido, Vigotski (2021/1931) ainda acrescenta que a liberdade, dentre

outras coisas, seria a capacidade de tomar decisões com base no conhecimento sobre a realidade. Em outras palavras, poderíamos afirmar que ao investirmos em intervenções que buscam promover o desenvolvimento dos sujeitos, eles poderão se tornar capazes de olhar para a realidade a que estão inseridos, e por vezes submetidos, e poderem agir, mesmo que com limitações.

A ideia não é a promoção de que o sujeito, por si só como o Barão de Münchhausen, poderá se salvar, mas que um passo rumo a concepções da realidade menos alienantes se dá, fundamentalmente pela apreensão da realidade e, a partir disso, agir. Esse movimento ficou patente nos encontros e atividades realizadas com os estudantes, em que a o padecimento era predominante e, ao passo que as atividades foram se desenvolvendo, e os estudantes foram tendo espaço de (re)elaboração de suas angústias referentes ao Novo Ensino Médio, minimamente puderam manifestar como esse contexto os impactava e, agiram, ainda que alcance limitado, a produzirem uma carta que objetivou, coletivamente seus anseios.

Por fim, Stetsenko (2019) afirma que qualquer ação em contextos educativos não é neutra, pois carrega em si as formas como os sujeitos inseridos nesses contextos visualizam o futuro para si e para a sociedade. Ancorados na mesma perspectiva da autora, nossas ações em contextos educativos, principalmente em escolas públicas tem como principal horizonte a transformação social, pela via da promoção de espaços de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Para isso, nos pautamos em uma visão que se propõe a questionar e transformar a realidade coletivamente.

Adicionalmente, como acrescenta Freire (1974/2018) “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (p. 46), portanto não buscamos apenas relatar e refletir sobre uma intervenção em Psicologia Escolar que teve como temática o Novo Ensino Médio, é preciso questionar, discutir e construir coletivamente formas de aperfeiçoar a Educação Pública brasileira, principalmente o Ensino Médio, que, como vimos nos relatos dos

estudantes, gerou e tem gerado profundos impactos na vida de pessoas e que a dimensão disso ainda não podemos acessar.

Rumo à conclusão deste eixo de análise, que buscou discutir a pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade foi possível identificar a vinculação indissociável entre as condições materiais e imateriais e o desenvolvimento humano. Ao discutirmos as condições que emperram ou impulsionam o pleno desenvolvimento dos sujeitos, observamos que a luta pela garantia de direitos básicos, especialmente para estudantes de escolas públicas e de regiões periféricas, se assenta em um posicionamento de defesa da própria existência dessa população.

Se o aporte teórico que sustenta a análise deste trabalho compreende o meio como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 1934/2018), então, quando os direitos básicos não estão disponíveis aos sujeitos, não se trata apenas de saber mais ou menos matemática ou português, ou de residir em territórios com mais ou menos acesso ao lazer e à cultura. Trata-se de impedir a plena existência desses sujeitos no mundo. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2023), ao discutir a ideia de epistemicídio proposta por Boaventura de Sousa Santos, afirma que esse processo vai além da negação e legitimação dos conhecimentos de povos subjugados, manifestando-se também pela negação do acesso à Educação de qualidade.

É nessa direção que buscamos discutir no segundo eixo de análise desta pesquisa: os modos como essas condições de pobreza impactam as perspectivas de futuro desses sujeitos em diversos âmbitos de suas vidas.

8. *Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver*

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo

Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma

Que tive que fazer minha escolha: Sonhar ou sobreviver

Racionais MC's, A vida é desafio (2002)

No eixo de análise anterior buscamos apresentar e discutir as condições produtoras da pobreza na vida dos estudantes. Foi dado destaque aos aspectos concretos e objetivos da vida cotidiana dos adolescentes e, como que essas condições, tais como moradia, transporte, Educação entre outros direitos podem ser limitadoras ou promotoras de desenvolvimento. Evidentemente, com base no aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, não pensamos a constituição dos sujeitos como cindida da sua realidade, pensamos em unidade sujeito-meio. Contudo, ao pensar essa unidade, Vigotski (1934/2009), destaca que a direção do desenvolvimento humano acontece da dimensão intersubjetiva para a intrasubjetiva, o que permite questionar o impacto das condições produtoras de pobreza no modo de pensar e agir de adolescentes e, principalmente, em suas perspectivas de futuro.

Assim, o presente eixo está organizado em três subeixos, os quais se inter relacionam ao apresentarem as perspectivas de futuro dos adolescentes articuladas à: (im)possibilidade de escolha; ansiedade com relação ao futuro e, a percepção de que lhes faltam conhecimentos e recursos para enfrentarem as dificuldades vivenciadas em seu contexto de vida. A análise dessas dimensões constituintes do modo de ser e pensar dos estudantes permitem compreender o processo de subjetivação da pobreza e das desigualdades sociais a que estão submetidos, indicando em que se assentam suas perspectivas de futuro.

8.1. (Im)possibilidade de escolha: processos imaginativos restritivos

Vigotski (1930/2009), postula que uma das funções psicológicas superiores que assume prevalência no funcionamento psicológico na adolescência é a imaginação, que, juntamente com o pensamento por conceito é responsável por um novo modo de agir e pensar do sujeito. Essa mudança qualitativa no funcionamento do psiquismo se dá, principalmente, quando o meio em que o sujeito está inserido dá condições para que ele desenvolva tais funções. E, no caso do adolescente, o processo de ensino-aprendizagem é essencial, principalmente dos conhecimentos complexos característicos dos currículos escolares.

Também dialogando com as contribuições de Vigotski (1934/2018), compreendemos que o meio exerce papel fundamental como fonte do desenvolvimento do sujeito. Ao longo da trajetória de vida, cada novo contexto vivido exige novas formas de ser-pensar-agir, o que provoca as chamadas crises, que dão condições para os saltos qualitativos do funcionamento do psiquismo. E, na atualidade, principalmente em contextos periféricos, a dimensão do futuro aparece como uma nova demanda para os adolescentes, estudantes do Ensino Médio, por diversos motivos, dentre os quais, a proximidade da conclusão da Educação Básica (Magalhães, Rocha, Arinelli & Souza; 2025; Rocha & Souza, 2025)

Contudo, o que observamos é que os processos imaginativos, relativos ao futuro dos adolescentes, elaborados e ditos por eles mesmos, têm uma dimensão fatalista e restritiva no que se refere às (im)possibilidades. Além disso, cabe ainda refletir o quanto essas perspectivas de futuro, expressadas pelos adolescentes, durante as intervenções, podem, também ser compreendidas como trajetórias não usuais ou não normativas, sustentadas em um sistema de valores (Tateo, 2019). Abaixo, apresentamos um diálogo de um dos encontros, realizado em

2022 com uma turma de 2º ano do Ensino Médio, em que utilizamos o documentário: “Nunca me sonharam¹⁰” (2017). No encontro, discutimos sobre o que eles gostariam de fazer no futuro:

Gil: Eu vou falar que quero ser de verdade [...] eu quero ser caminhoneiro!

[...] Gil: Eu quero ser caminhoneiro!

Felipe: Caminhoneiro?

Cláudio: Caminhoneiro, malandro?

Os colegas estão rindo.

Gil: Qual é? Cê tá tirando com a profissão do meu coroa [...]? Ou eu vivo roubando ou eu vou ser caminhoneiro, essa é a minha vida. [...] De verdade! Ou eu vou ser caminhoneiro ou morrer roubando, se eu não morrer vou ser preso, entendeu? É tudo plano! (Transcrição de encontro realizado em 27.04.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

Nesse diálogo entre os adolescentes, ao serem questionados sobre o que gostariam de ser no futuro, Gil expressa suas possibilidades: ser caminhoneiro, como o pai, ou roubar, e essa segunda possibilidade resultaria em sua prisão ou morte. Vigotski (1930/2009), afirma que os processos imaginativos dos sujeitos têm como base as suas experiências diretas e indiretas. E, portanto, quanto maiores forem as experiências dos sujeitos, maiores serão suas capacidades de imaginar.

Porém, é necessário pensar acerca da natureza ou qualidade dessas experiências, que dão base para esse processo. Parece que a experiência de Gil se restringe à profissão do pai e ao mundo do crime, que é o contexto no qual ele tem vivido, o que limita suas possibilidades

¹⁰O documentário *Nunca Me Sonharam* (2017), dirigido por Cacau Rhoden, retrata o ensino médio público brasileiro a partir da perspectiva de estudantes e educadores, evidenciando como desigualdades sociais, evasão e precariedades estruturais atravessam suas trajetórias. Por meio de depoimentos de estudantes, professores, gestores e especialistas, o filme apresenta temas como a rotina escolar, as dificuldades de infraestrutura, a relação dos jovens com a escola, os motivos da evasão, as expectativas e perspectivas para o futuro e os projetos de vida. A obra reúne diversas histórias, de diferentes regiões do Brasil para mostrar como os adolescentes vivem e entendem a experiência escolar na atualidade.

de imaginar futuros diversos. Sawaia (2014), ao abordar o conceito de heteronomia, proposto por Espinosa, nos auxilia a compreender os perigos da imaginação reduzida, pois ela pode levar o sujeito ao padecimento. Estar nesse estado é o contrário da autonomia, e o indivíduo passa a ser guiado por interesses dos outros, que para Espinosa (1677/2015) é o tirano, e se vê limitado a uma única opção em sua vida, neste caso, apenas ser caminhoneiro ou se arriscar em atividades ilícitas e suas consequências.

Cabe ressaltar que o cerne da discussão não é avaliar se os planos de futuro dos adolescentes são corretos ou não, pois essa dimensão recai à uma lógica moral, e como dito anteriormente, subjugada a um sistema de valores que orienta determinadas sociedades (Tateo, 2019). Contudo, ao apreendermos o fenômeno de modo dialético, ainda que exista uma dimensão restritiva da imaginação, compreendemos, sempre, esse sujeito como revolucionário (Souza & Arinelli, 2019), e que está em busca de subverter a lógica a qual está submetido, em algum nível, o que fica mais evidente na continuação do diálogo ocorrido no mesmo encontro:

Gabi: Ô Gil!

Felipe: Roubando?

Bruno: Podipá, roubar dá mais futuro!

[...]

Wallace diz: ...advogado [referindo-se a profissão que quer ser no futuro].

Alguns alunos aplaudem.

Gabi: [...] O Gil, o João, o Cláudio!!! O Wallace vai tirar todo mundo da cadeia!

Gil: Ei, Gordão, cê vai se meu advogado pra me tirar da cadeia, podipá?!

(Transcrição de encontro realizado em 27.04.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

Na segunda parte do diálogo, pode-se identificar as negociações que são feitas coletivamente, entre o padecimento e a potência de ação do sujeito (Espinosa, 1677/2015). Pois,

ainda que Gil, veja sua vida futura entre apenas duas possibilidades, a discussão coletiva, lhe abriram outras saídas, que no caso seria seu amigo se tornar advogado para auxiliá-lo a sair da privação de liberdade. Com base em Sawaia (2014), essa saída encontrada pelo adolescente, não necessariamente, seria um indicativo de potência de ação ou ação autônoma, pois o sujeito ainda estaria apenas reagindo à ideia de uma única possibilidade “na ilusão de estar defendendo ações emancipadoras” (p. 9). A saída encontrada na discussão coletiva é um indicador da potência dos espaços coletivos, como o da escola, para a promoção de debates e reflexão que podem servir de base para a construção da perspectiva de futuro dos adolescentes (Rocha & Souza, 2025).

Por esse motivo, no desenvolvimento desta pesquisa, a aposta nos espaços coletivos-colaborativos se sustenta nesse pressuposto da criação de contextos que possam se configurar como Situações Sociais de Desenvolvimento (Vigotski, 1934/2018) para os sujeitos envolvidos nas intervenções. Contudo, não é somente o trabalho do psicólogo-pesquisador que deveria ser útil para a criação desses ambientes para os estudantes, mas também o cotidiano escolar, como, por exemplo, aulas, atividades pedagógicas e afins.

Pois, se afirmamos que as experiências do sujeito são base para os processos imaginativos, por que Gil estava vislumbrando apenas a profissão de seu pai e o crime? Evidentemente, a resposta não se dá de modo unidirecional ou causal, mas poderíamos refletir sobre quais outras experiências ele teve, na escola por exemplo, e porque elas não se configuram como conteúdo relevante e significativo para a construção das suas perspectivas de futuro. Nesse sentido, buscando articular considerações acerca das experiências que os estudantes têm na escola e, como elas podem, ou não, servir como base para os processos imaginativos. No mesmo encontro em que se deu o diálogo anterior, questionamos os estudantes sobre que relações faziam entre a escola e o futuro deles, ao que responderam:

Gabi: Nada!

Cláudio: A escola num tem nada a ver!

Outros estudantes: Depende.

Iara: Devia ajudar a gente a decidir...

Luana: Devia, só que não ajuda.

Iara: Devia ajudar, mas às vezes dificulta.

Guilherme: Para o que eu quero fazer precisa de matemática, mas nós num tem matemática!

Gabi: Depende, pra o que eu quero fazer precisa de inglês, e a gente não tem professor de inglês.

(Transcrição de encontro realizado em 27.04.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

Como já observado no item anterior, quando os estudantes têm a escolarização prejudicada, que no caso relatado se relaciona com a falta de professores e algumas disciplinas da Educação Básica, têm as possibilidades de imaginação restringidas e limitadas. Pois, o que se destaca é que os estudantes têm sim planos, projetos e anseios para seu futuro, porém se vêem longe de alcançá-los pela precarização da educação escolar que acessam. Não obstante, na continuação do diálogo, a estudante Iara disse que a escola, por vezes, não só não colabora para a construção do futuro, mas também dificulta:

[Ao ser questionada como a escola dificulta]

Iara: Pela pressão às vezes. Tipo, não necessariamente todo mundo tem que fazer faculdade assim que terminar a escola, e às vezes eles pregam muito isso. Então às vezes a pessoa vai no impulso, faz uma faculdade que não quer, não se identifica...

Láís: Tem um professor que fala que a gente tem só três opções na vida. Ele deu mó pressão, só que eu não acho que a gente tem só três opções na vida.

Psicólogo-pesquisador: Quais são as três opções?

Lia: Curso técnico, estudar, ou deixar a vida levar.

Laís: Aí a gente deixou a vida levar.

Outros estudantes dizem que a escola dá poucas opções de disciplinas, que não tem nada relacionado a artes, música ou educação física, por exemplo.

Laís e Lia reclamam que não há preparo para o ENEM, que os professores não explicam direito, faltam muito, liberam mais cedo, etc.

Laís: Eu acho que eles deviam preparar a gente pro ENEM. Porque eu sei que se a gente for fazer agora dá pra fazer [...] daria pelo menos pra ter uma noção.

(Transcrição de encontro realizado em 27.04.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

A partir desse diálogo, podemos perceber que os sentidos atribuídos ao papel da escola na construção das perspectivas de futuro se dão, principalmente, pela via da limitação de possibilidades de futuro. Quando a estudante relata que um professor disse para a turma que só havia três caminhos possíveis: curso técnico, estudar ou deixar a vida levar, pode-se pensar que o que sustenta essa ideia é o mesmo processo imaginativo restritivo de Gil, estudante que disse que tinha apenas duas opções na vida. Por esse motivo, as (im)possibilidades de futuro que são expostas pelos estudantes não podem ser compreendidas por uma via individualizante, e que culpabiliza o sujeito. Pois, quais condições têm tido esses estudantes para pensarem e refletirem sobre o futuro. Ademais, mesmo que reflitam sobre as possibilidades e vislumbrem outras possibilidades, como realizar o ENEM, se vêm sem acesso aos direitos básicos para poderem, de fato, fazer uma escolha.

Ao analisar as ideias que os estudantes trouxeram nos encontros, percebemos que a compreensão deles foi se complexificando, ao passo em que foi dado espaço para que refletissem sobre si mesmos, sobre os planos futuros e como que as condições concretas que eles vivenciam podem colaborar ou não para seus anseios. A seguir discutimos sobre as (im)possibilidades de escolha e a relação com a não apropriação do conhecimento complexo.

8.2. Futuro: as (im)possibilidades de escolha e a não apropriação de conhecimento complexo

Conforme visto até o momento, as perspectivas de futuro dos adolescentes, participantes desta pesquisa, têm uma característica fatalista, no que se refere às possibilidades de superação das condições a que estão submetidos no cotidiano. Contudo, há também, uma percepção importante por parte dos estudantes, ao reconhecerem que parte da limitação que têm para realizarem ou não os planos para o futuro têm origem na falta de condições e no fato de não dominarem conhecimentos que julgam necessário para seguir em frente. Já apontamos, no eixo anterior algumas faltas da Educação, como professores, e as mudanças de currículo e na dinâmica de ensino-aprendizagem derivadas do Novo Ensino Médio. Entretanto, neste momento, destacamos falas e trechos de diários de campo em que a relação das perspectivas de futuro e a não apropriação do conhecimento complexo fica mais notório.

No mesmo encontro seguinte ao qual discutimos o documentário *Nunca Me Sonharam* (2017), os estudantes continuaram a discutir sobre como o contexto escolar se relaciona com a dimensão das perspectivas de futuro e, retomamos a discussão do encontro anterior, a partir da apreciação de algumas charges que abordam tópicos sobre a pandemia da COVID-19 no Brasil:

Psicólogo-pesquisador: Semana passada então a gente teve aquela conversa, certo? A gente falou sobre a pandemia, escola, futuro. Qual é a relação entre a conversa que a gente teve semana passada, e essas imagens e palavras?

Cláudio: O futuro.

[...]

Psicólogo-pesquisador: Tá, então me explica um pouco melhor a relação do futuro com o ensino que você percebe.

Cláudio: Que o ensino... no futuro... ah, não sei. [dá risada]

A sala dá risada.

Iara: Que precisa de um ensino pra garantir um futuro.

Cláudio: Era isso que eu ia fala! Cê tirou as palavras da minha boca.

(Transcrição de encontro realizado em 27.04.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

A relação estabelecida pelos estudantes pode ser compreendida como causal, em que supostamente o estudo garantiria um futuro melhor. A partir de Mészáros (2005), é possível problematizar essa visão, pois o que a sustenta é a ideia meritocrática de que o sucesso depende apenas do desempenho individual, dissimulando os limites estruturais que impedem que tal promessa se realize para a maioria. Contudo, essa ideia é sustentada e fomentada no cotidiano, em especial com as influências neoliberais à Educação. Porém, retomando a discussão realizada no encontro anterior com esses estudantes, existe também uma problematização sobre a garantia ou não de ensino recair apenas na dimensão do esforço. Quando questionados sobre a escola ajudar ou atrapalhar o futuro deles, eles disseram:

Psicólogo-pesquisador: Mas calma, não entendi. Vocês acham que a escola ajuda, atrapalha ou mais ou menos?

Gabi: Pra minha profissão atrapalha! Porque nem professor nessa bosta (sic) de escola tem.

Iara: Mais ou menos.

Guilherme: Meio termo!

Psicólogo-pesquisador: Atrapalha por que? Porque não tem aula?

Gabi: Não tem aula, não tem professor, não tem nada!

(Transcrição de encontro realizado em 27.04.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

Nessas falas dos estudantes, é possível perceber que a percepção da escola atrapalhar ou não os planos futuros têm relação direta com a possibilidade de apropriação do conhecimento escolarizado. Pois, evidentemente que a presença ou não do professor não é garantia da apropriação do conhecimento. Contudo, também é fato que ter professor poderia dar as

condições necessárias para que pudessem aprender. Como a estudante Gabi destaca: “Pra minha profissão atrapalha! Porque nem professor nessa escola tem”.

Assim, quando partimos do pressuposto de que o meio é fonte para o desenvolvimento (Vigotski, 1934/2018), a presença do professor em sala de aula é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido. Contudo, com a ausência de professores, a apropriação do conhecimento fica precarizada e, portanto, o que fica prejudicado não é somente aprender ou não matemática, português ou inglês, mas o sujeito fica impossibilitado de dominar conhecimentos complexos que possibilitam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Porém, ainda que esses estudantes estivessem sem professores ou com possibilidades limitadas de acesso à educação escolarizada, no espaço criado e construído com eles, pela mediação da atuação do psicólogo-pesquisador, puderam coletivamente refletir sobre as condições às quais estavam inseridos, quase desvelando em camadas os fenômenos que observavam no cotidiano e que em algum nível lhes causavam sofrimento, em especial quando provocados a pensar e refletir sobre o futuro. Esse processo fica explícito no diálogo a seguir:

Willian: Ah, os professor passa os bagulho na lousa, vai pra outra sala e não explica porra nenhuma. Depois passa uma prova [...]

Cláudio interrompe: De pouquinho em pouquinho a galinha enche o bico!

Lucas: Tipo, eles passam uma lição na lousa e vai pra outra sala.

Laís: É, aí na hora da prova nós não sabe de nada e eles querem que a gente saiba.

Psicólogo-pesquisador: Mas vocês sabem porque acontece isso?

Miguel: Porque falta professor.

Maria: Falta por causa do governo.

Psicólogo-pesquisador: Ela falou uma coisa aqui, gente. Vocês concordam?

Iara: O que ela falou?

Psicólogo-pesquisador: A falta de professor é culpa do governo.

Cláudio: Não!

Psicólogo-pesquisador: Não?

Cláudio: Não.

Os alunos começam a discutir entre si.

Psicólogo-pesquisador: É ou não é?

Cláudio: É sim! É sim”

Vários alunos gritam “É”.

Psicólogo-pesquisador: Mas por que é que é culpa do governo?

Lucas: Falta de investimento.

Willian: Porque o governo paga mal os professor!

Cláudio: Não, lógico que não! É que eles não vai atrás.

Psicólogo-pesquisador: Quem não vai atrás?

Cláudio: O governo? Ou sei lá, tem que... tem fila de espera.

Willian: quatro mês sem matemática, fila de espera, onde, mano?

(Transcrição de encontro realizado em 04.05.2022 - 2º ano do Ensino Médio).

Sobre esse diálogo, é importante destacar que em 2022, a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo estava com déficit de professores. Em matéria publicada pelo portal de notícias G1 (2022) o Ensino Médio foi o nível da Educação Básica mais afetado pela falta de professores. E, a saída encontrada pela gestão da escola, lócus da presente pesquisa, foi fazer uma espécie de “dobradinha” com os professores, em que eles em um mesmo horário conduziam aulas em duas turmas. O que buscamos destacar nessa fala dos estudantes é o processo de elaboração sobre a precarização do ensino, em que, eles inicialmente compreendem a ideia de que o ensino é importante para o futuro deles, porém, pouco a pouco, vão desvelando o fenômeno, coletivamente e chegam a conclusão de que parte da responsabilidade da falta de professores é oriunda da falta de investimento governamental. Um dos adolescentes até chega

a dizer que professores não vão atrás, porque tem fila de espera, e o outro responde que não teria como ter fila de espera se eles estão há quatro meses sem aula de matemática. Essa reflexão ilustra diretamente os dados do SAEB 2023 divulgados pelo Inep (2025), que evidenciam baixa proficiência em matemática no Ensino Médio: apenas 3,7% dos alunos da rede pública alcançaram níveis adequados de aprendizagem na disciplina, enquanto a grande maioria permanece nos patamares iniciais de proficiência.

A questão que nos interessa, a partir dessas falas dos estudantes é refletir sobre como essas condições precarizadas de ensino, como, falta de professores, por exemplo, são produtoras de sofrimento, principalmente quando a dimensão do futuro emerge com uma proximidade iminente da conclusão do Ensino Médio. A seguir discutimos o futuro se manifestando como ansiedade e dilemas, principalmente na díade sonhar ou sobreviver.

8.3. Entre o sonho e a sobrevivência: perspectivas de futuro

Durante o desenvolvimento dos encontros, em especial nos realizados em 2022, foi possível perceber nas falas e nas produções dos estudantes que eles se viam impossibilitados e impotentes para fazerem planos e expressar desejos para suas vidas. Essa constatação nos conduziu a elaborar ações voltadas ao coletivo de alunos, por entendermos que mesmo com tantos atravessamentos e emperramentos, principalmente oriundos das condições de pobreza, seria necessário mobilizar o coletivo, a partir das experiências e possibilidades reais dos estudantes, para pensarmos juntos caminhos que lhes possibilitassem se movimentar em direção a outras possibilidades de vida.

Planejamos ações mediadas por materialidades artísticas, apostando em sua potência para mobilizar o interesse e envolvimento dos sujeitos para ampliar os sentidos e os significados sobre a realidade e, em termos freirianos “serem mais” (Freire, 1974/2018). Ao nos depararmos com um contexto em que os adolescentes assumem uma postura resignada e de percepção da realidade como imutável, diante da realidade, derivada da crença de que não há o que fazer em

relação aos atravessamentos de suas condições de vida (Guzzo & Lacerda Júnior, 2007; Martín-Baró, 1998), somos invadidos por um sentimento de impotência e convocados a assumir um posicionamento ético-político de compromisso com a realidade estudada para pensar, com esses sujeitos, possibilidades de transformação.

Esse posicionamento, de nos comprometemos com a construção coletiva-colaborativa no contexto educativo (Souza; Grego; Rocha & Carvalho, 2025), se ampara, também, nas contribuições de Freire (1974/2018):

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, *começam a crer em si mesmos*, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, *mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis*” (p. 54 - grifos nossos).

Com o objetivo de construir esse espaço coletivo com os estudantes para refletir e pensar sobre o futuro, no primeiro encontro do 2º semestre de 2022 com a turma do 2º ano do Ensino Médio, foi discutido sobre o que eles pensavam sobre o futuro. A seguir são apresentados dois trechos de diários de campo:

“Como a ideia naquele encontro ainda era introduzir a discussão, perguntei como eles se viam daqui 1 ano e meio, quando teriam concluído o Ensino Médio. Vários responderam que antes de pensar o depois, era preciso passar de ano para concluir, de fato, a Educação Básica, externalizando a preocupação com o presente. Alguns alunos falaram sobre os cursos que desejam fazer após a conclusão do Ensino Médio, para minha surpresa pouco se falou dos cursos “tradicionais”, que são Medicina, Direito e Engenharias. Uma aluna no fundo da sala falou que quer fazer o curso de Radiologia, Farmácia, uma outra aluna à minha esquerda disse que quer fazer curso de criminologia,

para fazer parte da polícia civil, especialmente da investigativa. Um outro aluno disse que quer fazer Direito. [...] Sobre os cursos ditos pelos alunos fiquei me questionando sobre o aspecto bom ou ruim das formações tradicionais não terem aparecido. Se por um lado é bom, haja vista que se ampliam as possibilidades e não se restringem às três principais, por outro me questiono se tem relação com a diminuição de possibilidades de futuro e ingresso no Ensino Superior do atual momento do Brasil. Pois se durante outras pesquisas do grupo, que tiveram como objetivo refletir sobre as perspectivas de futuro dos adolescentes, já era difícil pensar em Medicina, Direito e Engenharia, mas mesmo assim eles pensavam, parece que as possibilidades se tornaram mais difíceis ainda. (Diário de Campo 29.08.2022 - 2º ano do Ensino Médio)

A partir deste trecho de diário de campo, a percepção de que alguns aspectos tinham mudado na realidade escolar, a partir da reabertura em 2022 pós período de pandemia. A primeira mudança percebida se relaciona com as profissões que os adolescentes trouxeram, pois o que as pesquisas do grupo PROSPED (Arinelli, 2017; Luz, 2019; Reis, 2019), realizadas na mesma escola entre os anos de 2016 e 2018 indicavam, era que havia um certo predomínio de escolha de formações socialmente valorizadas, tais como Medicina, Direito e Engenharias.

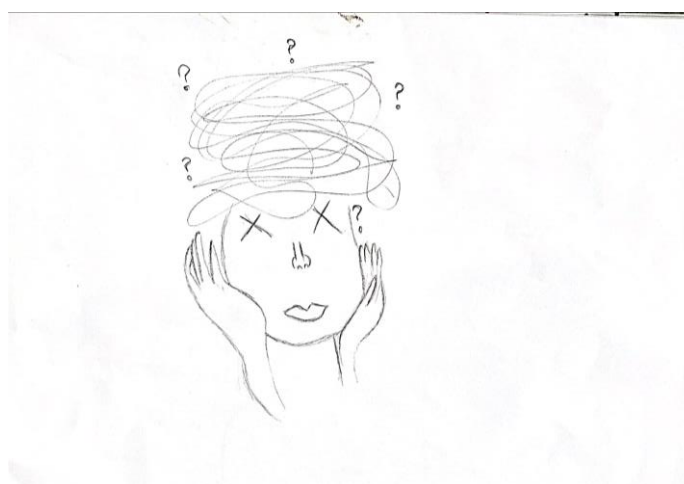
Essa constatação nos levou a questionar: O que mudou? As condições de vida no pós-pandemia impactaram essas possibilidades? Outro aspecto que chamou a atenção foi os estudantes dizerem que antes de pensar no futuro, eles precisavam pensar em concluir a Educação Básica, o que é razoável, considerando que esses estudantes ficaram, praticamente, o 9º ano e o 1º ano do Ensino Médio sem aulas e, portanto, as aulas presenciais se tornaram uma preocupação válida, visto que ainda estavam lidando com a falta de professores, como abordado anteriormente. Perante esse contexto, as falas e expressões dos estudantes nos encontros foram dando condições para que a temática do futuro pudesse ser discutida.

Assim, com o objetivo de que os adolescentes pudessem compreender e refletir sobre as suas possibilidades futuras, foi proposta uma atividade abordando as suas histórias de vida, com o objetivo de fazê-los perceber que suas experiências são o ponto de partida para, a partir do hoje, pensar o amanhã. Essa atividade teve duração de dois encontros. No primeiro, ouvimos e discutimos a música Negro Drama, dos Racionais MC's parando na segunda parte da música em que o rapper Mano Brown conta uma história de vida, começando o trecho com a seguinte frase: "Prefiro contar uma história real, vou contar a minha". E, no segundo encontro foi proposto que os estudantes contassem a história de vida deles da maneira que quisessem, podendo ser através de música, texto ou desenhos. E, além disso, pudessem pensar como suas histórias influenciavam seu modo de pensar o futuro.

As produções dos estudantes, derivadas dessa atividade, se destacaram principalmente pela característica de certa dúvida e instabilidade acerca de suas perspectivas de futuro, nas quais relataram o conflito entre aquilo que desejam e aquilo que percebem como (im)possível. Algumas das produções:

Figura 7

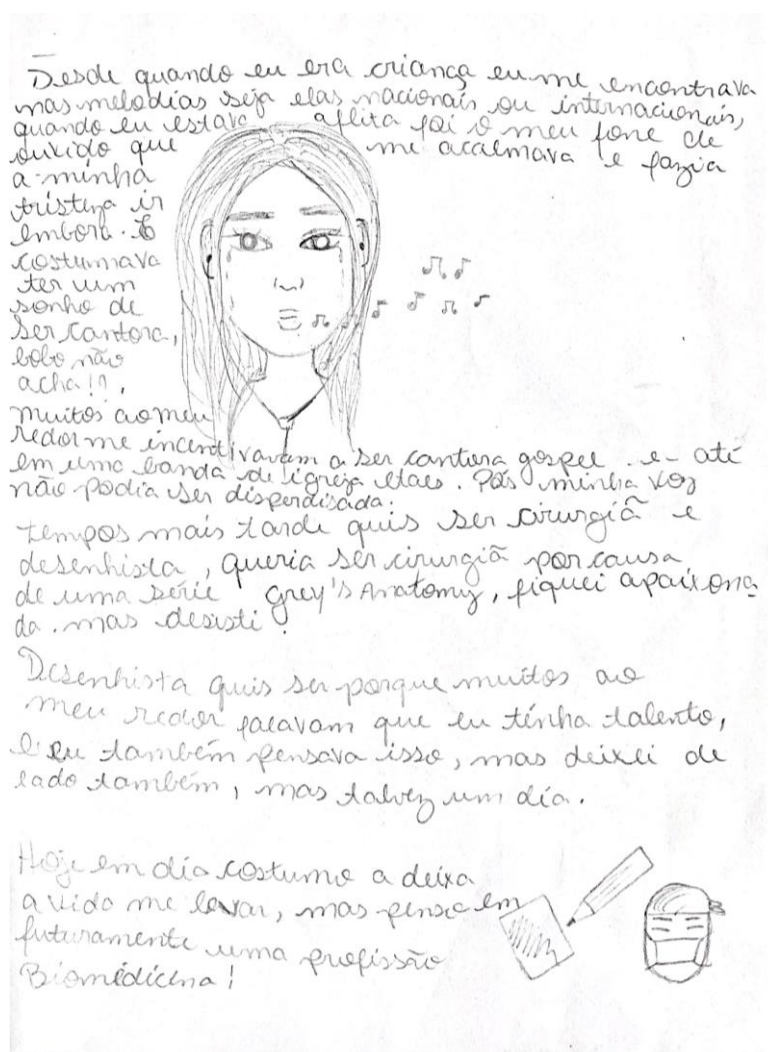
Produção da estudante Iara em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio



Legenda: "Nunca sabemos nosso futuro, mas no meu futuro vejo prosperidade financeira, inteligência emocional e saúde mental com na minha vida. Espiritualmente bem e com Deus" (Transcrição de produção do estudante Pedro em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio).

Figura 8

Produção da estudante Cláudia em 19/09/2022. 2º ano do Ensino Médio



Legenda: “Desde quando eu era criança, eu me encontrava nas melodias, sejam elas nacionais ou internacionais. Quando eu estava aflita, foi o meu fone de ouvido que me acalmava e fazia a minha tristeza ir embora. E costumava ter um sonho de ser cantora. Bobo, não acha? Muitos ao meu redor me incentivaram a ser cantora gospel e até em uma banda da igreja e tals. Pois minha voz não podia ser desperdiçada. Tempos mais tarde, queria ser cirurgiã e desenhista. Queria ser cirurgiã por causa de uma série *Grey's Anatomy*. Fiquei apaixonada. Mas desisti. Desenhista quis ser porque muitos ao meu redor falavam que eu tinha talento e eu também pensava isso, mas deixei de lado também. Mas talvez um dia. Hoje em dia, costumo deixar a vida me levar. Mas penso em futuramente uma profissão, Biomedicina”.

O desenho da estudante Iara, diante do que foi proposto na atividade, evidência que a temática do futuro lhe gera confusão e dúvidas. Já a produção de Pedro, se destaca pela ideia de que apesar de não poder garantir o que será o futuro, ele põe em relevo aspectos importantes de sua vida, tais como saúde mental, prosperidade financeira e estar bem espiritualmente. Por fim, a produção de Cláudia, tem uma característica mais complexa, em que ela relata as

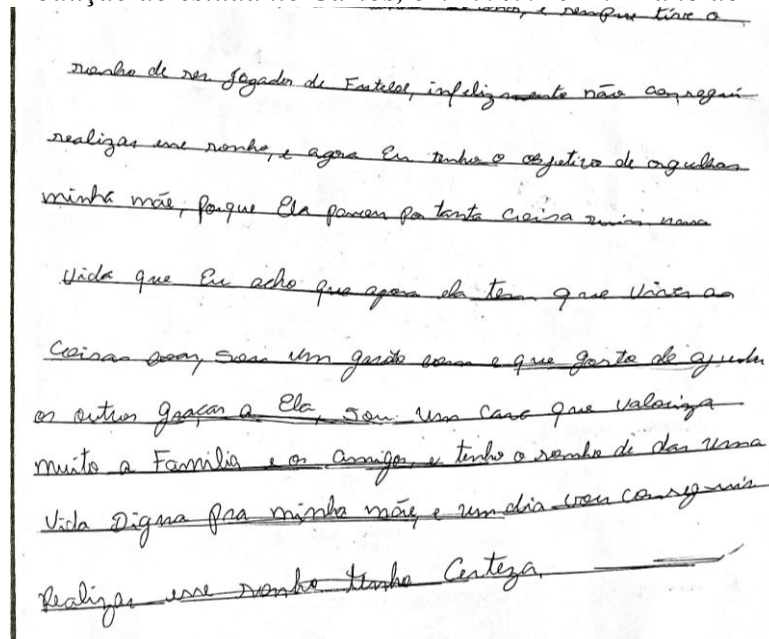
transições e mudanças no que deseja para sua vida, contudo, o final de seu texto, traz uma dimensão que põe em destaque a ideia de sonhar e sobreviver. Pois, quando ela diz: “Hoje em dia, costumo deixar a vida me levar. Mas penso em futuramente uma profissão, Biomedicina”, esse conflito do deixar a vida levar e sonhar com uma profissão, por um lado pode ser uma forma de lidar com a realidade, diante das impossibilidades, por outro o sonho em ter uma profissão é perene.

Essa relação conflituosa entre desejar, sonhar e deixar a vida levar, se aproxima do que Guzzo & Lacerda Júnior (2007) citam a partir das contribuições de Martín-Baró (1996) sobre os aspectos característicos do fatalismo na América Latina. Os autores abordam esses aspectos, na tríade: ideias, sentimentos e comportamentos. Nas produções de Cláudia e Pedro, é possível perceber a presença dos sentimentos de resignação frente ao próprio destino, não vislumbrando que suas ações podem ter algum nível de potência para construir as perspectivas de futuro.

Em uma mesma característica da produção de Cláudia, outra produção textual, do estudante Carlos, também aparecem as mudanças das perspectivas de futuro ao longo do tempo. Porém, com uma diferença, se a adolescente trouxe que as suas relações à sua volta, séries que assistia, serviram como substrato vivencial para a construção dos seus anseios, Carlos, traz um pesar em seu relato por não ter conseguido se tornar jogador de futebol, mas o desejo de ajudar sua mãe é o que o motiva para o futuro:

Figura 9

Produção do estudante Carlos, em 19/09/2022. 2º ano do Ensino Médio



sonho de ser jogador de Futebol, infelizmente não consegui
realizar esse sonho, e agora eu tenho o objetivo de orgulhar
minha mãe, porque ela passou por tanta coisa ruim nessa
vida que eu acho que agora ela tem que viver as
coisas boas, sou um garoto bom e que gosta de ajudar
os outros graças a ela, sou um cara que valoriza
muito a família e os amigos, e tenho o sonho de dar uma
vida digna pra minha mãe, e um dia vou conseguir
realizar esse sonho. Tenho certeza.

Legenda: “Bom. Meu nome é Carlos, tenho 18 anos e sempre tive o sonho de ser jogador de futebol. Infelizmente não consegui realizar esse sonho e agora tenho o objetivo de orgulhar minha mãe, porque ela passou por tanta coisa ruim nessa vida que eu acho que agora ela tem que viver as coisas boas. Sou um garoto bom e que gosta de ajudar os outros. Graças a ela, sou um cara que valoriza muito a família e os amigos e tenho o sonho de dar uma vida digna para minha mãe. Um dia vou conseguir realizar esse sonho, tenho certeza”.

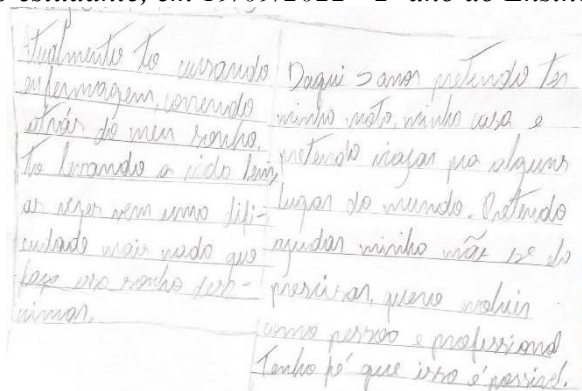
Na discussão sobre as (im)possibilidades de escolha relacionadas a apropriação de conhecimento complexo, destacamos a relevância e necessidade de os contextos em que os estudantes estão envolvidos fornecerem condições para que eles possam aprender esses conhecimentos e, portanto desenvolverem modos mais complexos de funcionamento do psiquismo, o que favorece novos modos de ser-pensar-agir (Souza & Arinelli, 2019). Isso pode ser observado na produção de dois estudantes que têm outros espaços formativos, para além da escola, que são os cursos técnicos:

“A vida hoje está até boa, não a pior, mas também não a melhor. Estou numa escola ótima, uma das melhor do país, lá aprendo muito e cada dia que passa estou me desenvolvendo profissionalmente. O SENAI me proporciona um tempo a mais para aprender mais e me tornar uma pessoa melhor. Com isso, daqui 5 anos me vejo casado com uma vida estruturada, quanto mentalmente,

quanto financeiramente. Uma vida estável, onde eu vou poder proporcionar o que minha família precisar” (Transcrição de produção do estudante, em 19/09/2022).

Figura 10

Produção do estudante, em 19/09/2022 - 2º ano do Ensino Médio



Legenda: “Atualmente tô cursando enfermagem, correndo atrás do meu sonho, tô levando a vida bem, às vezes vem uma dificuldade mais nada que faça esse sonho desanimar. Daqui 5 anos pretendo ter minha moto, minha casa e pretendo viajar para alguns lugar do mundo. Pretendo ajudar minha mãe se ela precisar, quero evoluir como pessoa e profissional. Tenho fé que isso é possível”.

As duas últimas produções mostram a importância dos espaços de formação para a construção das perspectivas de futuro. Contudo, é preciso problematizar sobre alguns aspectos abordados nas produções, tais como ter uma vida estruturada em 5 anos, ou ter uma casa própria, casa própria e viagens pelo mundo. Refletir não envolve pensar se isso pode ser possível ou não, mas pensar em que essas perspectivas de futuro se sustentam. Por outro lado, é fato que os adolescentes que têm outros espaços de formação para além da escola, fizeram relações mais amplas com suas condições de vida atuais e futuras, do que os estudantes que frequentam somente a escola regular.

Isso não significa, necessariamente, uma crítica à escola, pois, mesmo com as precariedades, ela segue sendo um espaço importante para o desenvolvimento dos sujeitos. O que buscamos destacar é a importância da ampliação de experiências, de modo a potencializar as possibilidades de imaginar do sujeito (Vigotski, 1930/2014). Trata-se, portanto, de analisar

o processo de reflexão sobre as perspectivas de futuro com adolescentes, cujo objetivo foi exatamente construir espaços que se configurassem como experiências significativas (Rocha & Souza, 2025) para a elaboração de perspectivas de futuro dos estudantes.

No final do ano de 2022, em um encontro que a temática central envolveu o que eles consideravam aspectos ou habilidades importantes para a vida deles, apresentamos para os estudantes a pintura: “Numa Noite” do artista Sérgio Conte¹¹. A imagem em questão mostra uma pessoa caminhando sobre uma corda bamba em um fundo abstrato esverdeado. A pessoa veste um casaco escuro e chapéu, carrega duas malas azuis e um grande saco nas costas. Desse saco saem duas formas amarelas curvas, semelhantes a uma lua. A seguir um trecho de diário de campo desse encontro:

Levei uma imagem do Sérgio Ricciuto Conte, chamada “Numa noite”, para discutirmos o que consideravam importante na vida deles. Iniciei perguntando o que sentiam, pensavam e imaginavam ao ver a imagem. Eles reconheceram a imagem, já utilizada anteriormente, e disseram que já a tinham visto. Perguntei o que lembravam, e alguns acharam que parecia um homem com um chifre nas costas. Iara disse que a imagem representava o "peso de carregar nossos sonhos" (Diário de Campo 07.11.22).

A fala de Iara dá sustentação ao que discutimos a seguir, especialmente nos encontros realizados com os estudantes em 2023, quando cursavam o 3º ano do Ensino Médio. Se, no início das atividades, suas percepções eram marcadas por dúvidas e certa oscilação em relação aos anseios de futuro, acompanhadas, em algum grau, de uma reflexão sobre como a falta de professores e o acesso limitado ao ensino escolarizado diminuía suas possibilidades e perspectivas, ao final do primeiro ano das intervenções começou a emergir a dimensão de um

¹¹ Sergio Ricciuto Conte é artista plástico nascido na Itália, radicado no Brasil há cerca de nove anos, combinando técnica visual e filosofia para criar obras de realismo fantástico que dialogam com memória, imaginação e narrativas individuais. Imagem disponível em: <https://www.sergioricciutoconte.com.br/ilustracoes-infantis-e-juvenis?lightbox=i321mx>

sofrimento associado ao fato de que sonhos poderiam se configurar como um peso. Não por eles existirem, mas pela constatação de que as barreiras, principalmente as das condições de pobreza, eram limitadoras da realização dessas perspectivas de futuro.

8.4. Sonhar ou sobreviver? As condições de pobreza como barreira para o futuro

Nas atividades realizadas em 2023, com a turma do 3º ano do Ensino Médio, a temática dos fatores produtores das condições de pobreza apareceu desde o início das discussões como elemento que limita as possibilidades de futuro percebidas pelos adolescentes. Em um dos encontros, cuja proposta era refletir sobre os impactos do ensino remoto durante a pandemia no processo de escolarização, utilizamos a música Casa, do rapper Emicida, como materialidade artística para mediar a conversa com os estudantes. A seguir, apresento um trecho do diário de campo derivado desse encontro:

Durante o encontro, questionei como eles relacionam a música com a vida deles, e uma aluna disse sobre o medo, não exatamente do medo, mas dos desafios que eles terão fora da escola, no mundo lá fora. A estudante se refere ao trecho da música que diz: “Lá fora é selva, a sós entre luz e trevas”. Outro estudante, Vinícius, citou outro trecho da música que diz: “Jacaré que dorme vira bolsa. E na vida também é isso, se nós ficarmos moscando não vamos ter nada na vida”. [...] Ainda sobre a relação da música com a realidade, o mesmo aluno Vinícius disse sobre a música ser um tipo específico que somente pessoas da periferia poderiam escrever ou cantar o que é relatado, ele disse: “Porque eu nunca vi uma pessoa que já nasceu em berço de ouro, tipo, com a vida boa assim. Não tem conhecimento dessa realidade, e essa música pode retratar essa realidade. Porque eu nunca vi uma pessoa rica cantando assim assim ‘ah porque no meu condomínio’, eu nunca vi isso, e você nunca vai ver. Porque não é uma coisa que as pessoas dão valor” (Diário de Campo 17.04.2023 - 3º ano do Ensino Médio).

Nesse excerto de diário de campo, observamos três dimensões nas significações produzidas pelos estudantes sobre a música e sua relação com a realidade deles. A primeira diz respeito ao receio e medo de finalizar a Educação Básica. Nas atividades de 2022, com os estudantes do 2º ano, a maior preocupação mencionada referia-se ao presente, concluir o ano letivo. Já em 2023, no 3º ano, essa preocupação se transforma em medo do que encontrarão fora da escola, revelando uma mudança na perspectiva temporal das inquietações dos adolescentes.

A segunda dimensão, presente na fala do estudante Vinícius, aponta para a necessidade de mobilização diante desse medo: segundo ele, se não se moverem, não terão nada na vida. À primeira vista, tal ideia pode parecer alinhada a um discurso meritocrático, que atribui ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por conquistar ou não determinadas condições de vida, desconsiderando aspectos estruturais, oportunidades e desigualdades. Contudo, o próprio adolescente acrescenta que a música retrata uma realidade específica, vivenciada por pessoas da periferia e das classes pobres. Para ele, quem nasceu em berço de ouro não experimenta essa dimensão da vida, o que evidencia seu reconhecimento de que o ponto de partida das pessoas não é o mesmo. Essa construção coletiva das significações sobre a música e a relação com a realidade dos estudantes, foi processualmente dando espaço para que os próprios estudantes se percebessem sob essas condições de pobreza.

Ao analisarmos o processo de construção dessas significações em camadas, no qual os estudantes, coletivamente, foram se aproximando de uma compreensão mais complexa do fenômeno vivido em seu cotidiano, tornou-se possível perceber os atravessamentos da pobreza e como eles exigem ações mais amplas, que ultrapassam a ideia neoliberal de que basta se esforçar para alcançar o que deseja. Percebemos que, inicialmente, o medo foi o que apareceu inicialmente, sentimento que estava relacionado diretamente com a conclusão do ciclo da Educação Básica.

Para Espinosa (1677/2015), o medo é um afeto triste, “uma tristeza inconstante originada da ideia de uma coisa futura ou passada de cuja ocorrência até certo ponto duvidamos” (Parte III, Definição XIII, p. 347), em que o sujeito está em um estado de padecimento e diminuição de sua potência de agir por não conhecer as causas adequadas de suas afecções. Para o autor, a superação desses estados de padecimento só é possível à medida que o sujeito, sobretudo em uma dimensão coletiva, passa a compreender as causas adequadas de suas afecções, isto é, a conhecer de modo menos alienado suas afecções.

Em consonância com as contribuições da filosofia espinosana, Sawaia (2009) diz que o medo é uma das bases para que as tiranias se perpetuem. Na articulação com o contexto educativo investigado, percebemos que os sujeitos tomados por medo, em especial do futuro, se veem impossibilitados de qualquer tipo de ação. Na mesma direção, a autora reafirma que disso surge a necessidade da promoção de bons encontros, que objetivem o fortalecimento dos afetos alegres, que se relacionam ao aumento da potência de ação dos sujeitos e ao conhecimento adequado das afecções (Sawaia, 2009) e, portanto, a promoção de espaços para que os sujeitos possam ser mais livres.

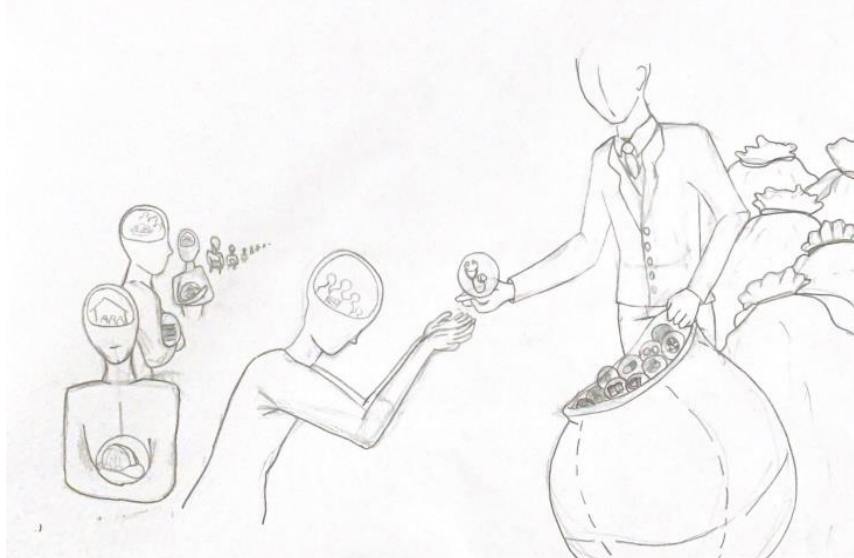
Por fim, quando o estudante Vinícius inicia a reflexão da música abordando o esforço próprio e, em seguida adiciona que o contexto do expresso na música não é generalizável a todas as pessoas, mas exclusivamente a quem vive ou viveu em contextos menos favorecidos é possível dizer que no espaço coletivo, na troca com seus pares, ele foi acessando as causas do medo que atravessava a discussão com a turma naquele momento. Vigotski (1931/2021), ao discorrer sobre a liberdade humana, sustentado nas contribuições de Espinosa (1677/2015), a define como “a capacidade de tomar decisões com conhecimento sobre o assunto” (p. 407).

Na continuidade do trabalho com essa turma do 3º ano do Ensino Médio, no encontro seguinte, com o objetivo de continuar a discussão sobre a pobreza e as desigualdades que eles

percebiam no cotidiano, ouvimos a música *A vida é desafio*, Racionais MC 's¹². E, em seguida, pedimos para que eles produzissem textos, desenhos sobre o que eles refletiram e pensaram sobre a música. As produções derivadas dessa atividade mostram a tensão entre o sonhar e o sobreviver:

Figura 11

Produção de dois estudantes do 3º ano do Ensino Médio em 24/04/2023.



“Após a produção derivada da apreciação da música: *A Vida é desafio* - Racionais MC’s pedi para que eles apresentassem as produções. Inicialmente eles ficaram bastante receosos de apresentar, de falar, mas Nilson e Tamires começaram apresentando. Ele apresentou o desenho deles e disse que o desenho representa uma crítica ao capitalismo, e reportava ao trecho da música que fala que o capitalismo limita a nossa vida de tal forma que temos que fazer uma escolha: sonhar ou sobreviver. Eles explicaram que o desenho representa a classe trabalhadora entregando os seus bens, riquezas e sonhos à burguesia, e a burguesia era representada por um homem de terno. Na apresentação das produções o que mais os estudantes falaram foi o trecho da música: “Eu tive que fazer

¹² Um trecho de diário de campo derivado desse encontro foi utilizado na primeira parte da discussão deste trabalho

uma escolha: sonhar ou sobreviver?” (Diário de Campo 24.04.2023 - 3º ano do Ensino Médio).

A produção e o trecho do diário de campo mostram esse movimento reflexivo dos estudantes, que ao perceberem a realidade e as impossibilidades acabam diante da suposta necessidade de escolha entre o sonho e a sobrevivência. Ocorre que conforme observamos não se trata de escolha deliberada, mas de submissão a uma condição de vida que não tem abertura para seguirem outros caminhos. Neste sentido, eles reagem e persistem na existência, restando-lhes o padecimento. No mesmo encontro, uma estudante disse:

“Eu quero fazer o ENEM, só que eu não tenho tempo e não consigo fazer um cursinho por fora, porque eu tenho outras prioridades. E eu tenho que depender da escola” (Transcrição 24.04.2023 - 3º ano do Ensino Médio).

Essas falas e produções elucidam a compreensão de que sonhar e imaginar futuros diversos, para estudantes da escola pública, em especial nesse caso, do período noturno, não é uma tarefa simples, pois há de se considerar diversos fatores. Ainda que nesse processo, os estudantes puderam ampliar as relações que fazem com a própria vida e, os fatores que constituem as (im)possibilidades diante do futuro, ao mesmo tempo, o discurso neoliberal de que depende só deles, ou que a vida é assim mesmo e o que lhes resta é padecer, numa posição fatalista (Martín-Baró, 2016/1989), parece persistir, conforme se observa na produção do estudante Lucas:

Figura 12

Produção de estudante - 3º ano do Ensino Médio em 24/04/2023.

Uma parcela da culpa do pobre ir buscar a forma mais fácil é do sistema que beneficia cada vez mais os ricos, e colabora para o pobre ir cada vez mais se afundando.
 O caminho errado é de fácil acesso, é fácil você conseguir entrar, muito mais fácil que entrar numa universidade, porém, depois de entrar, a chance de conseguir sair é mais baixa que passar em primeiro na faculdade dos sonhos.
 Por outro lado sobre a questão de trilhar o caminho mais fácil, acaba sempre em tragédia, sim o sistema beneficia mais os ricos, porém cabe ao pobre querer e ter a honestidade de ir atrás dos seus sonhos e objetivos, sem precisar trilhar os caminhos fáceis.

Legenda: “Uma parcela da culpa do pobre ir buscar a forma mais fácil é do sistema que influencia cada vez mais os ricos e, colabora para o pobre ir cada vez mais se afundando. O caminho errado é de fácil acesso, é fácil você conseguir entrar, muito mais fácil que entrar numa universidade, porém, depois de entrar, a chance de conseguir sair é mais baixa que passar em primeiro na faculdade dos sonhos. Por outro lado, sobre a questão de trilhar o caminho mais fácil, acaba sempre em tragédia, sim o sistema beneficia mais os ricos, porém cabe ao pobre querer e ter honestidade de ir atrás dos seus sonhos e objetivos, sem precisar trilhar os caminhos fáceis.

O que observamos é esse constante dualismo nas produções, falas e expressões dos estudantes, em que a um só tempo existe uma reflexão crítica da realidade, como no trecho: “sistema que influencia cada vez mais os ricos e, colabora para o pobre ir cada vez mais se afundando”, mas que ao mesmo tempo ao final a ideia de que resta é aceitar a realidade, também aparece: “sim o sistema beneficia mais os ricos, porém cabe ao pobre querer e ter honestidade de ir atrás dos seus sonhos e, objetivos, sem precisar trilhar os caminhos fáceis”. Esse dualismo ou contradição evidencia a necessidade da atuação do psicólogo(a) escolar, que, por sua vez, precisa assumir a perspectiva de um trabalho que não se esgota com algumas ações, mas deve ser perene visto seu caráter de inacabado, pois lida com seres humanos, intervem em processo de desenvolvimento que visa a conscientização e não resultados ou produtos.

As atividades com esses estudantes do 3º ano do Ensino Médio caminharam em direção a produção da carta, a qual já discutimos no capítulo anterior desta tese. Contudo, cabe destacar que a finalidade principal da produção coletiva não se sustentava em, de fato enviá-la a alguém,

como autoridades, direção da escola e afins. Mas de produzir uma síntese coletiva do processo de reflexão dos estudantes acerca da realidade a qual estavam vivenciando naquele momento de encerramento da Educação Básica. O trabalho com os estudantes, dessa escola em questão, foi encerrado em junho de 2023, devido às férias escolares de julho. E, devido à ida do psicólogo-pesquisador para um período de doutorado-sanduiche no exterior, não foi retomado no 2º semestre de 2023. Os estudantes, desde o início foram informados que o trabalho se encerraria em junho e que a carta seria o encerramento daquele processo.

Assim, se o objetivo inicial das intervenções com os estudantes foi promover a reflexão sobre o futuro, esse movimento, pela via da construção coletiva, foi-se ampliando para incluir a análise dos fatores relacionados à pobreza que se configuravam como barreiras à construção e elaboração das perspectivas de futuro. Desse modo, é possível afirmar que o propósito central de nosso trabalho foi assumir que o(a) psicólogo(a) na escola deve criar condições para que os encontros se constituam como espaços de desenvolvimento e reflexão, a partir dos quais os sujeitos envolvidos possam se perceber como mais potentes para ser-pensar-agir (Stetsenko, 2019) no mundo. Como é possível perceber a seguir:

[Encontro em que discutimos sobre as fotografias de Robert Doisneau] Perguntei para eles qual era a relação que eles faziam com as fotografias e a realidade deles, se aquelas fotografias, então — tanto as da década de 90, ali, do Sebastião Salgado, de quase 30 anos atrás, quanto as do fotógrafo francês, de quase 80, 70 anos atrás — remetiam ao que observavam na realidade atual. Eles disseram que sim, que tem uma relação direta com o que está acontecendo. Com o que aconteceu hoje na escola: de não ver a hora de ir embora, pois a escola é entediante, como aparenta ser na fotografia. E, ao final, a estudante Tamires diz que, muitas vezes, eles têm todos os recursos disponíveis na escola, mas não conseguem efetivar a educação (Diário de Campo 24.04.2023 - 3º ano do Ensino Médio).

[Durante o encontro em que estávamos finalizando a carta de manifestação sobre o Ensino Médio] A estudante Tamires me chamou mais próximo, porque não queria falar alto para toda a turma e disse: “Olha, sendo muito sincera, eu nem ia vir para a escola hoje, mas aí eu lembrei que ia ter um encontro com você, e eu vim”. E acrescentou: “Mas a escola perdeu o sentido para mim. Perdeu o sentido. Então eu estou vindo aqui para poder pegar o diploma de conclusão do Ensino Médio, para poder arrumar um trabalho, porque eu sei que sem isso vai ficar mais difícil” (Diário de Campo 24.04.2023 - 3º ano do Ensino Médio).

As falas dos estudantes, em especial da estudante Tamires, destacam a importância do espaço construído a partir da atuação da Psicologia na escola, como uma via de construção de reflexão e sentido. Contudo, ainda que reconheçamos que as reflexões, como observamos em todos os dados empíricos desta pesquisa, sejam relevantes e indicadoras da efetividade do trabalho do psicólogo(a) escolar, em parceria com a escola, é fato, também, que somente a reflexão não é suficiente para que esses estudantes possam superar a condição de sonhar ou sobreviver. Quando Tamires diz que ela sabe que sem o diploma do Ensino Médio a vida pode se tornar mais difícil ela tem razão, contudo, ao mesmo tempo que essa percepção é verdadeira, é também desumanizadora, pois os sonhos, anseios são deixados de lado para apenas sobreviver.

Nisso, se assenta nossa defesa de que para que os adolescentes, estudantes de escolas públicas possam, de fato, realizarem uma escolha, são necessárias políticas públicas direcionadas a essa população, que não visem efeitos remediativos, mas que de fato possam se configurar como vias de transformação social. Para que esses espaços de reflexão sejam comuns no contexto educativo, mas que adicionalmente, esses sujeitos tenham condições concretas e objetivas para serem mais (Freire, 1974/2018). E, como nos auxilia nessa afirmação, Sawaia (2009) diz: “Viver é mais que sobreviver. O homem tem necessidade, sim, de pão, mas

igualmente de bons encontros potencializadores de liberdade, felicidade, criação e fruição do belo” (p. 370).

9. Considerações Finais

“Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei”.

— Racionais MC's, *Negro Drama* (2002)

Iniciar a conclusão deste trabalho me remete à estrofe da música Negro Drama dos Racionais. As músicas desse grupo de RAP que revolucionou a cena cultural brasileira nos anos 1990 e início dos anos 2000 e, que continua ressoando até hoje, foram fundamentais para a realização do presente trabalho. Não somente pela importância que os encontros mediados pelas músicas com a proposta de apreciação e reflexão tiveram para a pesquisa, mas pela ética e filosofia presentes nas letras, as quais foram a costura pulsante que atravessou e sustentou esta investigação. Colocar em destaque a vivência da população periférica e seus atravessamentos é o que costura os versos dos Racionais MC's e a presente pesquisa.

Como já abordado na apresentação desta tese, olhar para a dimensão da pobreza na vida cotidiana é anterior à realização desta investigação. E, como a citação diz, olhar para trás e ver o caminho que trilhei, não diz respeito à realização e construção desta pesquisa, ou até mesmo da pesquisa de mestrado (Rocha, 2022), mas de toda trajetória que direcionou ao objetivo de analisar os impactos da pobreza na vida de adolescentes e em suas perspectivas de futuro. Investigar essa temática é, em alguma medida, revisitar minha própria trajetória.

A pesquisa, que inicialmente tinha como foco os impactos da pandemia da COVID-19 na construção da perspectiva de futuro dos adolescentes, sofreu várias mudanças em seu direcionamento após entrarmos no campo e contarmos os estudantes do ensino médio. A observação das condições de vida daquela população moradora da periferia, cujos estudantes viviam em habitações precárias, algumas trabalhando de dia e estudando a noite, a imensa maioria sem acesso a formas de cultura ou mesmo direitos básicos nos conduziu ao tema da pobreza.

Entretanto, analisar os atravessamentos das condições de pobreza na vida dos

estudantes de escolas públicas nos colocou diante de um fenômeno multifacetado que ultrapassa a dimensão monetária e socioeconômica: o que percebemos na trama das intervenções foi que os fatores da pobreza não dizem respeito apenas à renda, mas à falta de acesso a recursos básicos como condição concreta de vida que limita as possibilidades de futuro dos estudantes de escolas públicas, em especial, do período noturno. Evidentemente, os resultados do estudo devem ser considerados tomando por base o contexto em que foram construídos, ou seja, as dimensões da pobreza abordadas nos resultados e discussão dizem respeito a um contexto específico, que é a região periférica de Campinas, São Paulo. Essa observação é importante visto as desigualdades regionais do Brasil, que repercutem condições de pobreza de vários níveis, chegando à miséria, por exemplo.

Portanto, na presente tese, buscamos compreender de que maneira a pobreza impacta a construção de perspectivas de futuro dos estudantes, bem como suas vidas no tempo presente. No primeiro eixo de análise, denominado “**Pobreza como limitação à liberdade e à oportunidade**”, apresentamos expressões e produções dos adolescentes e, adicionalmente, dos diários de campo, em que observa-se aspectos como moradia, transporte e mobilidade urbana, e barreiras no acesso pleno à Educação, configurando-se como limitadores das possibilidades de novas trajetórias de vida dos estudantes. Principalmente por terem sido alijados do acesso a condições promotoras de desenvolvimento.

Na análise das expressões dos estudantes, as limitações de mobilidade urbana e transporte se configuraram como obstáculos materiais, exigindo longos trajetos e uma jornada tripla de alguns estudantes para conciliar trabalho e estudo, impondo uma vida sob controle de forças que causam esgotamento. As possibilidades de enfrentamento dessas condições tensionaram entre o fatalismo, caracterizado por um posicionamento de conformidade e impotência diante da realidade desigual, por um lado, e o desejo e sonho de mudança, por outro. A percepção da realidade, promovida pelos encontros mediados por arte, em especial

as músicas do gênero do RAP, possibilitou aos estudantes construir coletivamente uma consciência crítica acerca da realidade, identificando, também, que uma das principais barreiras na Educação, naquele momento, era a implementação do Novo Ensino Médio.

A criação de espaços dialógicos favoreceu a construção de novos modos de ser-pensar-agir dos estudantes. Esse movimento coletivo, que almejou a superação de posturas fatalistas, culminou na construção de uma carta de manifestação coletiva, na qual os estudantes expressaram sua insatisfação com o Novo Ensino Médio, demonstrando que, mesmo em situações despotencializadoras, eles resistem e agem, tendo um posicionamento ativista transformador.

No segundo eixo: **“Vivência da pobreza: os sentidos dos estudantes sobre a vida atual e futura: entre o sonhar e o sobreviver”** focalizamos o processo de subjetivação das condições de vida pelos estudantes e a construção de suas perspectivas de futuro. Observamos que os processos imaginativos, especialmente os voltados ao futuro assumem uma característica fatalista e restritiva, resultando na percepção de poucas opções de vida. A limitação da natureza ou qualidade das experiências restringe as possibilidades de se vislumbrar caminhos, podendo levar os sujeitos ao padecimento e à heteronomia, em que indivíduo é guiado por interesses externos e se vê limitado a escolhas desumanizadoras.

Neste contexto, a precarização da Educação emergiu como um fator limitante central, alijando os estudantes do acesso pleno aos direitos e à apropriação do conhecimento complexo. Embora os espaços coletivos-colaborativos mediados por arte tenham possibilitado o desvelamento da precarização, levando os estudantes a identificar a falta de investimento governamental como causa da ausência de professores, a influência da ideia meritocrática de que o sucesso depende do esforço individual persistiu em seus discursos. Assim, a vivência da pobreza reside no dualismo entre o sonhar e o sobreviver. Esse dilema se manifestou como uma imposição, na qual os sonhos, anseios e a potência de ação são frequentemente deixados

de lado, não por escolha, mas pela necessidade da sobrevivência. Contudo, os espaços construídos com os estudantes foram potentes para a promoção de consciência crítica, e para que eles tivessem vivências que pudessem se caracterizar como experiências significativas, úteis para a construção e visualização de novas possibilidades no presente e no futuro.

No que se refere aos avanços teóricos, oriundos da presente investigação empírica, destacam-se a ampliação do conceito da pobreza para a Psicologia, em especial voltada aos contextos educativos. Pois, o que o desenvolvimento da pesquisa indicou foi a necessidade da ampliação da compreensão desse fenômeno, característico de uma sociedade desigual, mas que é vivenciado e subjetivado por cada sujeito de modo distinto. E, ademais, como a discussão e análise nos mostrou, não se limita, apenas, a dimensão de renda e monetária, mas envolve principalmente a falta de condições básicas para que os sujeitos possam se desenvolver plenamente e de modo digno.

Outro destaque, de cunho metodológico e empírico, reside no uso das materialidades artísticas, em especial músicas do gênero RAP. O uso da arte como instrumento do trabalho do psicólogo(a) escolar já está consolidado pelo grupo de pesquisa PROSPED, ao qual essa pesquisa é filiada. Contudo, observamos nesta investigação, uma especificidade derivada do uso do RAP, pois as significações oriundas do contato com essa materialidade tiveram como temática central as desigualdades sociais e a vida cotidiana da periferia. Os versos e batidas característicos do RAP nacional, em especial dos Racionais MC's, colocam diante dos ouvintes a realidade de modo brutal, mas sensível. Percebemos que a utilização dessa materialidade foi ferramenta de identificação, ao passo que os estudantes se viam e se escutavam nas letras, foi sendo construído um espaço de reflexão sobre a vida atual e futura, ampliando as possibilidades de significações sobre si e sobre o mundo.

Para além dessas contribuições metodológicas, o desenvolvimento da pesquisa evidenciou também dimensões que carecem de aprofundamento teórico nos estudos de

Psicologia Escolar. Temos clareza acerca das limitações que constituem a atuação do trabalho do psicólogo(a) escolar na escola, especialmente em contexto de pesquisa. Questões como falta de professores, estudantes sendo dispensados antes do horário, reabertura da escola após a pandemia da COVID-19, entre outros dilemas e percalços presentes nos contextos educativos, se configuram como limitações da ação da Psicologia nos contextos educativos. Contudo, essas limitações não indicam falha, mas são constitutivas de uma ação compromissada com a transformação real dos contextos. Pois quando a aposta é na promoção de desenvolvimento dos sujeitos, o trabalho inevitavelmente adquire dimensão de inacabado, não por insucesso, mas porque a práxis está sempre em movimento, sempre em refazimento. Um trabalho que supostamente se conclui, não tem espaço para mudança de direção, e, portanto, fica limitado a responder às demandas imediatas, sem acompanhar as múltiplas determinações históricas, sociais e subjetivas que atravessam os sujeitos nas escolas. O trabalho do(a) psicólogo(a) escolar é um processo permanente e, sempre, inacabado, que se refaz constantemente, à medida que novos sentidos, conflitos e condições concretas se colocam nos contextos educativos.

Na presente tese, reconhecemos que perduram limitações acerca do tema de pesquisa, em especial na construção de um arcabouço teórico acerca da pobreza e desigualdades sociais, no campo da Psicologia, que deem conta, não somente das dimensões abordadas no trabalho, mas também da dimensão racial, gênero e sexualidade. Pois, da mesma forma que os encontros com os participantes da pesquisa possibilitaram pôr em destaque as vivências de adolescentes da periferia, poderiam, também, dar centralidade à racialidade, gênero e sexualidade que, como dimensões, assim como a classe, são constitutivas ao sujeito.

A partir das limitações apresentadas, identificamos a necessidade de estudos futuros que busquem entrelaçar as temáticas da pobreza, raça, gênero e sexualidade com a construção de perspectivas de futuro de adolescentes. Bem como, abordando esses fenômenos a partir da

ótica dos sujeitos em diferentes regiões do Brasil que, sendo um país com tamanha diversidade e diferentes formas de manifestação da pobreza, esse movimento permitiria aprofundar sua compreensão e construir lastro teórico para o campo da psicologia.

Por fim, a presente pesquisa buscou mais do que analisar as expressões e significações dos adolescentes sobre a pobreza e suas reverberações na construção de perspectivas de futuro, construir espaços coletivos-colaborativos com os participantes para que pudessem se expressar, refletir e, coletivamente, construir saídas frente a uma realidade que não favorece a possibilidade de eles serem mais. Reconhecemos que o texto assume uma perspectiva de denúncia sobre as condições de vida de jovens da periferia, ao apontar que impedir cada sujeito de sonhar e imaginar possibilidades de futuro, equivale a empurrar grupos de jovens para o padecimento, quando somente o determinismo se constitui mediação para a sobrevivência. Entretanto, a pesquisa também assume o caráter de anúncio, ao apontar a potência dos jovens para refletirem sobre suas condições de vida e pensar formas de enfrentamento da realidade.

Foi, portanto, uma via encontrada, como psicólogo, pesquisador, homem cis e alguém que cresceu na periferia, para falar, investigar e apostar na potência e na importância dos contextos educativos na trajetória de vida de estudantes de escolas públicas. Na apresentação deste trabalho, mencionei o valor atribuído aos estudos pela minha família, e desde a infância isso continua sustentando cada passo da minha relação com a Educação. Mas, para além disso, também foi e continua sendo uma forma de (re)conexão com as minhas origens, e, uma via de ser, a um só tempo, psicólogo, pesquisador, mas também favelado. Encerro a presente tese com os versos de Racionais MC's:

“É muito fácil fugir, mas eu não vou

Não vou trair quem eu fui, quem eu sou

Eu gosto de onde eu tô e de onde eu vim

Ensino da favela foi muito bom pra mim”

(Racionais MC's, Fórmula Mágica da Paz (1997)).

10. Referências bibliográficas

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222–245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Aguiar, W.M J., Soares, J.R. & Aranha, E. G. (2021). Revisiting the analytical procedure of signification nuclei: Theory and Method in Group Analysis In : Souza, V. L. T.; Arinelli, G. S. (orgs.). *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts*, (pp. 113–133). Charlotte: Information Age Publishing.
- Alberto, M. de F. P., Mello, M. A. de ., Cruz, F. H. P., Muniz, A. S., & Costa, C. S. da S.. (2023). Vivências de Trabalho Precoce de Adolescentes em Medida Socioeducativa . *Psicologia: Ciência E Profissão*, 43, e252476. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252476>
- Arinelli, G. S. (2017). *A psicologia escolar no ensino médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Arinelli, G. S. (2022). "A nossa voz importa": promovendo a capacidade de ação de adolescentes do Ensino Médio público. [Tese de doutorado, Pontifícia
- Arretche, M. (2015) *Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. Editora Unesp.
- Banco Mundial. (2024). *Poverty, prosperity, and planet report 2024: Pathways out of the polycrisis*. World Bank Group.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/8f505de6-d365-4f10-aa5a-353c39616895/download>

- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do Respeito para Estudantes: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255-270
- Barbosa, E. T., & Souza, V. T. (2018). O papel da contação de histórias no desenvolvimento de adolescentes do Ensino Fundamental II. *Revista Educação*, 13(1), 59-68.
- Brasco, M. A. (2020). Análise crítica do uso e ocupação do solo da região noroeste de Campinas/SP. *Boletim Campineiro De Geografia*, 10(2), 425–445. <https://doi.org/10.54446/bcg.v10i2.503>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasil
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brondani, R. P., Kostulski, C. A., Missio, J., Schmitt, F. M., & Arpini, D. M. (2021). Percursos de jovens em contextos de vulnerabilidade social: Um estudo longitudinal. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(2), 1–25. <https://doi.org/10.36298/gerais202114e16464>
- Brondani, R. P., Kostulski, C. A., Missio, J., Schmitt, F. M., & Arpini, D. M. (2021). Percursos de jovens em contextos de vulnerabilidade social: um estudo longitudinal. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(0). <https://doi.org/10.36298/gerais202114e16464>
- Cabral, C. da S., Guimarães, J. S., Teixeira, A., Generoso, N. K., França Junior, I., & Borges, A. L. V. (2023). “A gente quer abraçar o amigo”: a pandemia de covid-19 entre

- adolescentes de baixa renda. *Revista de Saúde Pública*, 57(Supl.1), 5.
<https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004778>
- Camurça Cidade, E., Ferreira Moura Junior, J., & Moraes Ximenes, V. (2017). Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latinoamericano. *Psicologia Argumento*, 30(68). <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5886>
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Carvalho, R M. A. F., & Souza, V. L. T. (2023). Animes e Mangás na Escola: Atuações Críticas da Psicologia escolar. *Revista Eletrônica Mutações*, 15(25), 111–123.
- Ciampa, A. C. (2009). *A história de Severino e a história de Severina* (Obra original publicada em 1987). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Cidade, E., Moura Junior, J., & Ximenes, V. (2017). Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano. *Psicologia Argumento*, 30(68). <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5886>
- Coutinho, L. G., Fonseca Regufe, P., & Martins Farias, L. (2022). Expressões do desamparo na escola: vulnerabilidades sociais e impactos na adolescência / Expressions of helplessness at school: social vulnerabilities and impacts on adolescence. *Revista de Psicologia*, 13(1), 30–43. <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.13.1.2022.3>
- Cunha, J. M. P., & Falcão. (2017). *Campinas metropolitana: Diversidades espaciais na virada para o século XXI*. Campinas, SP: Librum Editora.
- Cunha, J. M. P., & Jakob, A. A. E. (2010). Segregação socioespacial e inserção no mercado de trabalho na Região Metropolitana de Campinas. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 27(1), 115–139. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000100008>
- Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea.
- Djonga, D., & Hariel, H. (2022). *Mil motivos*. Warner Music Brasil.

- 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. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>
- Emicida, E. (2015). *Boa esperança*. Laboratório Fantasma.
- Emicida, E. (2017). *Casa*. Laboratório Fantasma.
- Espinosa, B. (1677/2015). *Ética*. São Paulo: EdUSP. (Trabalho original publicado em 1677).
- Espinosa, B. de. (1677/2015). *Ética* (Grupo de Estudos Espinosanos, Trad.; M. Chauí, Coord.). São Paulo, SP. Edusp.
- Evaristo, C. (2016). *Olhos d'água*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas.
- Fanon, F. (2022). *Os condenados da terra*. São Paulo, SP: Ubu Editora. (Obra original publicada em 1961)
- Ferreira, A. C., Martins, L. G., Jesus, J. S., Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., & Souza, V. L. T. (2021). Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. *Revista de Psicologia*, 30(1). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.56512>
- Folha de S. Paulo. (2024, 6 de março). *SP perde recursos da União por não reduzir desigualdades educacionais*. Folha de S. Paulo.
- Folha de São Paulo (2024, 20 de dezembro). *Pobreza e extrema pobreza no Brasil atingem menores níveis de série iniciada em 2012*. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2024/12/pobreza-e-extrema-pobreza-no-brasil-atingem-menores-niveis-de-serie-iniciada-em-2012.shtml>
- Valsiner, J. (Ed.). (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.4135/9788132108504>
- Freire (2018), P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1974).

- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- G1 São Paulo. (2022). *Governo de SP não consegue preencher 500 das 29 mil vagas abertas em junho para professores temporários*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/07/07/governo-de-sp-nao-consegue-preencher-500-das-29-mil-vagas-abertas-em-junho-para-professores-temporarios.ghtml>
- Góis, C. W. L. (2008). *Saúde comunitária: Pensar e fazer*. São Paulo: Hucitec.
- Gomes, S. H. P., Souza, V. P. de, Guedes, T. G., Lima, L. S. de, & Monteiro, E. M. L. M. (2021). Vulnerabilidades e potencialidades de adolescentes quanto às questões de saúde e cidadania. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, 13, 317–323. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v13.8593>
- Gordón, A. F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
- Guzzo, R.S.L. (2021). Pandemic, Fatalism, and Psychology's Paralysis: How to Promote the Strengthening of People and Groups in Brazil. In: Strasser, I., Dege, M. (eds) *The Psychology of Global Crises and Crisis Politics. Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76939-0_10
- Guzzo, Raquel S. L., & Lacerda Jr., Fernando. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 231-240.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Heller, A. (2016). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hershberg, R. M., & Johnson, S. K. (2019a). Critical reflection about socioeconomic inequalities among White young men from poor and working-class backgrounds.

Developmental Psychology, 55(3), 562–573. <https://doi.org/10.1037/dev0000587>

Hopia, H., Latvala, E., & Liimatainen, L. (2016). Reviewing the methodology of an integrative review. *Scandinavian journal of caring sciences*, 30(4), 662–669. <https://doi.org/10.1111/scs.12327>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021). *Desemprego*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2024). *Cidades - Campinas/SP*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023, 6 de dezembro). *Em 2023, pobreza no país cai ao menor nível desde 2012*. Agência de Notícias IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42043-em-2023-pobreza-no-pais-cai-ao-menor-nivel-desde-2012>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). *Resultados do Saeb 2023*. Brasília, DF: Inep.

Kornbluh, M. E., Pykett, A. A., & Flanagan, C. A. (2019). Exploring the associations between youths' explanations of poverty at the societal level and judgements of distributive justice. *Developmental Psychology*, 55(3), 488–497. <https://doi.org/10.1037/dev0000523>

Logiodice, P. C. R., & Giannotti, M. (2025). Framing urban mobility injustice from the Global South. *Urban Studies*, 62(11), 2258–2274. <https://doi.org/10.1177/00420980241306676>

Loureiro, B.R.C. (2016). Arte, cultura e política na história do rap nacional. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*.63, pp. 235-241.

Luz, T. S. R. (2019). *Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam estudantes de uma escola pública no ensino médio noturno?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.

- Magalhães, L., Rocha, M. H., Arinelli, G., & Souza, V. L. (2025). Os impactos da Covid-19 na percepção de adolescentes do ensino médio público sobre a vida atual e futura. *Revista Veras*, 15(1), 132–154. <https://doi.org/10.14212/veras.vol15.n1.ano2025.art341>
- Mahmood, T., Yu, X., & Klasen, S. (2019). Do the poor really feel poor? Comparing objective poverty with subjective poverty in Pakistan. *Social Indicators Research*, 142(2), 543–580.
- Martín-Baró, I. (1996). *The lazy Latino: The ideological nature of Latin American fatalism* (P. Berryman, Trans.). In A. Aron & S. Corne (Eds.), *Writings for a liberation psychology* (2nd ed., pp. 198–220). Cambridge, USA: Harvard University Press. (Reprinted from *Psicología política latinoamericana*, pp. 135–162, M. Montero, Ed., 1987)
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, I. (2016). O fatalismo como identidade cognitiva. In *Psicologia da libertação* (pp. 145-162). Vozes. (Obra original publicada em 1989).
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo, SP: n-1 Edições.
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivência de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Moura, J. F., Ximenes, V. M., & Sarriera, J. C. (2014). A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 85–93. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1174>
- Oliveira, E. de, Couto, M. T., Separavich, M. A. A., & Luiz, O. do C. (2020). Contribuição da interseccionalidade na compreensão da saúde-doença-cuidado de homens jovens em contextos de pobreza urbana. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24.

<https://doi.org/10.1590/interface.180736>

- Oliveira, E. de, Luiz, O. do C., & Couto, M. T. (2022). Adolescents, poverty areas, violence, and public health: an intersectional perspective. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(suppl 2). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0685>
- Oliveira, N. P., Pedroza, R. L. S., & Pulino, L. H. C. Z. (2023). Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. *Revista Brasileira De Educação*, 28(e280101), 1–23.
- Pierella, M. P., & Pidello, M. A. (2022). La escuela secundaria y el porvenir. Jóvenes de sectores populares en un momento de transición. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 75–94. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12243>
- Pires, L. M., Souza, M. M. de, & Medeiros, M. (2020). Aspects of protection and social vulnerability of teenagers in public all-day schools. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(suppl 1). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0211>
- Pott, E. T. B., Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. de. (2022). Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à educação: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e223597. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022223597>
- Racionais MC's, R. (1993). *Homem na estrada*. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (1997). *Fórmula mágica da paz*. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (2002). *Da ponte pra cá*. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (2002). *Negro drama*. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (2002). *Vida é desafio*. Zimbabwe Records.
- Reis, E. C. G. (2019). *Um rosto que contém várias faces: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do ensino médio público noturno*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016. *Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas*

em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

- Ribeiro, A. C., Ianzer, F. R. M., Siqueira, F. D., Neves, E. T., Souza, N. S. de, Barreto, C. N., Senhem, G. D., & Bugs, C. V. M. (2023). Vulnerabilidade no cotidiano de adolescentes na pandemia de COVID-19. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 57. <https://doi.org/10.1590/1980-220x-reeusp-2023-0100pt>
- Rivenbark, J. G., Copeland, W. E., Davisson, E. K., Gassman-Pines, A., Hoyle, R. H., Piontak, J. R., Russell, M. A., Skinner, A. T., & Odgers, C. L. (2019). Perceived social status and mental health among young adolescents: Evidence from census data to cellphones. *Developmental Psychology*, 55(3), 574–585. <https://doi.org/10.1037/dev0000551>
- Rocha, M. H. S. (2022). *Memórias que mobilizam a imaginação: perspectivas de futuro de jovens egressos do Ensino Médio público*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Rocha, M. H.S., & Souza, V. L. T. (2025). Construindo o futuro: O papel das experiências na escola nas perspectivas de futuro de jovens egressos do ensino médio público. *Educação em Foco*, 28(56), 1–22. <https://doi.org/10.36704/eef.v28i56.8726>
- Rock, E., & Jorge, S. (2013). *That's My Way*. Baguá Records.
- Roy, A. L., Raver, C. C., Masucci, M. D., & DeJoseph, M. (2019). “If they focus on giving us a chance in life, we can actually do something in this world”: Poverty, inequality, and youths’ critical consciousness. *Developmental Psychology*, 55(3), 550–561. <https://doi.org/10.1037/dev0000586>
- Sawaia, B. B. (1995). O calor do lugar, segregação urbana e identidade. *São Paulo em Perspectiva*, 9(2), 20–24.

- Sawaia, B. B. (Org.). (2008). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (8ª ed.). Petrópolis:Vozes.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364–372.
- Sawaia, B.; Albuquerque & Flávia R. Busarello (orgs.) (2018) *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*, Alexa Cultural: São Paulo.
- Sawaia, B. B., & Pesqueira, T. M. L. (2020). A experiência de viver em bairro pobre da periferia de São Paulo: Uma análise centrada nos sentidos de lazer e diversão de adolescentes. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, F. R. Busarello, & G. T. Purin (Orgs.), *Afeto & violência: Lugares de servidão e resistência* (pp. 219–237). Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: EDUA.
- 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.
- Seider, S., Clark, S., Graves, D., Kelly, L. L., Soutter, M., El-Amin, A., & Jennett, P. (2019). Black and Latinx adolescents' developing beliefs about poverty and associations with their awareness of racism. *Developmental Psychology*, 55(3), 509–524. <https://doi.org/10.1037/dev0000585>
- Sen, A. (2018). *Desenvolvimento como liberdade* (L. F. de Araújo, Trad.). Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1999).
- Sena, B. C. S., & Murgo, C. S. (2021). Percepção de Autoeficácia Acadêmica e Contexto Escolar: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224018>
- Serralvo, E. R. & Souza V. L. T. (2022). *As vivências de estudantes do ensino médio da rede*

pública sobre a escolarização na pandemia: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. Anais do XXVII Encontro de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Silva, R. L., de Souza, V. L. T., Arinelli, G. S., & Dugnani, L. A. C. (2020). Relação família-escola e o futuro de estudantes do ensino médio público noturno. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 2(2), 1-17.

Silva, R. L.; & Souza, V. L. T. (2023). School Memories about Homophobic Bullying: A Study Based on Cultural-Historical Psychology. *International journal of environmental research and public health*, 20(19), 6810. <https://doi.org/10.3390/ijerph20196810>

Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Em: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. E Andrada, P. C. (orgs.). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Intervenções em contextos educativos* (pp. 11-28). São Paulo: Loyola.

Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Em: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. E Andrada, P. C. (orgs.). *A Psicologia da Arte e a Promoção do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Intervenções em contextos educativos* (pp. 11-28). São Paulo: Loyola.

Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: Arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689–706. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p689-706>.

Souza, V. L. T. (2021). Art and Science advancing human understanding: Epistemological and Methodological Foundations. Em: Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (orgs.). *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts* (pp. 17-36). Charlotte: IAP Publishing.

Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da psicologia à educação escolar: Perpetuação ou

- transformação das desigualdades sociais? *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e200178. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200178>.
- Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T., & Neves, M. A. P. (2019). Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 6-26.
- Souza, V. L. T., 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. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, V. L. T., Grego, A. C. F., Rocha, M. H. S., & Carvalho, R. M. A. F. (2025). *A arte como resistência: Atuações do psicólogo escolar no enfrentamento das demandas da escola*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Spink, M. J. P., Martins, M. H. M., Silva, S. L. A., & Silva, S. B. (2020). O direito à moradia: Reflexões sobre habitabilidade e dignidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, e207501. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003207501>
- Stetsenko A. (2020) Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: The Urgency of Agency. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, Vol. 16, no. 2, pp. 5—18. doi.org/10.17759/chp.2020160202
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148>
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9780511843044>.
- Tateo, L. (2015). Giambattista Vico and the psychological imagination. *Culture and*

Psychology, 21(2), 145–161.

- Tateo, L. (2016). What imagination can teach us about higher mental functions. In J. Valsiner, G. Marsico, Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.), *Annals of theoretical psychology: vol. 13. Psychology as the science of human being* (pp. 149–164). Cham: Springer.
- 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: A cultural psychological perspective* (pp. 1–21). London, UK: Routledge.
- Tateo, L. (2020). *A theory of imagining, knowing, and understanding*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Tateo, L., Marsico, G., & Iannaccone, A. (2013). *Educational Self: A fruitful idea?* (pp. 219–252). Information Age Publishing.
- Toassa, G.; Marques, P. N. (2024). *Novas Perspectivas em Vigotski: História, Filosofia, Arte e Ciência*. Bauru: Mireveja.
- UNICEF (2021). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil *Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. CENPEC Educação.
- UOL (2021). *Enem, Fuvest e Unicamp têm forte queda de inscritos negros e de públicas*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/23/vestibular-aluno-escola-publica-pandemia.htm>>. Acesso em: 02 de nov. de 2021.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1925)
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas. Tomo III*. [trad. Lydia Kuper]. Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.; A. L. Smolka, Apresentação e comentários). São Paulo, SP: Ática. (Obra original publicada em 1930)
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2012). *Obras escogidas: Tomo III*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Obra original publicada em 1931)
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930)
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E- Papers.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E- Papers. (Trabalho original publicado em 1933-34)
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. (Afeche, S. C. Trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1931).
- World Bank. (2022). *Brazil poverty and equity assessment: Looking ahead of two crises*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37657>

Apêndice A: Calendário de atividades 2021-2023

Calendário de atividades 2021-2023						
2021						
N	Data	Sala	Atividade	Objetivo	Material	Tipo de dados disponíveis
1	27.09.2021	-	Observação	Conhecer os estudantes, professores e a instituição	-	
2	04.10.2021	-	Observação	Aproximar da gestão escolar e entender as mudanças com a reabertura da escola	-	
3	08.11.2021	-	Observação	Aproximar da gestão escolar e entender as mudanças com a reabertura da escola (reabertura com capacidade total)	-	
2022						
4	09.03.2022	-	Observação	Retorno às aulas com capacidade máxima	-	- Diário de Campo
5	11.05.2022	2°F	Atividade para discussão sobre Relacionamentos amorosos após a pandemia	Promover a discussão sobre as relações amorosas a fim de compreender os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes sobre esse fenômeno.	“O beijo” (1925) – Pablo Picasso; “O beijo” (1907-1908), Gustav Klimt; “Os amantes” (1928), René Magritte	- Gravação em áudio do encontro
6	18.05.2022	2°F	Atividade para discussão sobre Relacionamentos	Promover a discussão sobre as relações amorosas a fim de compreender os sentidos e significados atribuídos	“Na cama, o beijo” (1925) - Henri de Toulouse-Lautrec;	- Gravação em áudio do

Calendário de atividades 2021-2023						
			amorosos após a pandemia	pelos estudantes sobre esse fenômeno.	“Dois amantes Arles” (1888) – Van Gogh; “Pigmalião e Galateia” (1890) - Jean-Léon Gérôme. “O beijo” (1922) - Man Ray	encontro
7	13.04.2022	Reunião de pais	Apresentação do grupo para os pais de estudantes	Apresentar o trabalho da psicologia na escola para alguns pais de estudantes	-	- Diário de campo
8	27.04.2022	2ºF e 2ºD	Discussão a partir do documentário		Trecho do documentário “Nunca Me Sonharam”	- Diário de Campo - Transcrição da gravação do encontro
9	04.05.2022	2ºF e 2ºD	Discussão a partir da apreciação de tirinhas (charges)	Promover uma discussão sobre perspectivas de futuro e os impactos da pandemia	Tirinhas	- Diário de Campo - Transcrição da gravação do encontro
10	22.08.2022	-	Combinar o 2º semestre	Apresentar as propostas de trabalho e ver as	-	- Diário de

Calendário de atividades 2021-2023						
			com direção da escola	possibilidades apresentadas pela direção		campo
11	29.08.2022	2ºF e 2ºD	Retomada das atividades com as turmas Discussão sobre o que pensam sobre o futuro?	Retomar o contato com os estudantes e promover discussão sobre o futuro, a fim de compreender os sentidos que os estudantes atribuem ao futuro.	-	- Diário de Campo
12	05.09.2022	2ºF e 2ºD	Leitura do texto “Minha história”	Contar para os estudantes a minha história de vida, com o objetivo de construir maior aproximação com eles	Folha Sulfite A4 com o texto “Minha História” e um caderno para anotações gerais	- Diário de Campo
13	12.09.2022	2ºF e 2ºD	Continuar a apresentação o pessoal do pesquisador e, proposta de outros modos de apresentação dos estudantes.	Me apresentar de outros modos, e discutir com os estudantes possibilidades de como se apresentar, a fim de conhecer mais os estudantes	Música: Nego Drama - Racionais Mc’s (2ª parte). Caixa de som portátil, folhas sulfite e riscadores.	- Diário de Campo
14	19.09.2022	2ºF e 2ºD	Formas de contar a própria história	Promover espaço para que os estudantes possam entrar em contato com a própria história e compartilhar	Folhas sulfite e riscadores	- Diário de Campo - Produção dos estudantes
15	26.09.2022	2ºF	1ª parte do filme	Começar a discutir o filme, os aspectos	Kit multimídia e	- Diário

Calendário de atividades 2021-2023						
			"Tudo que aprendemos juntos".	observados nele que se aproximam da realidade cotidiana dos estudantes.	caderno para anotações gerais	de Campo
16	17.10.2022	2ºF	Continuação em assistir ao filme "Tudo que aprendemos juntos".	Continuar a assistir ao filme e discutir os aspectos observados nele que se aproximam da realidade cotidiana dos estudantes. Observação: a exibição do filme foi encerrada, para conversar com os estudantes	Kit multimídia e caderno para anotações gerais	- Diário de Campo
17	24.10.2022	2ºF	Como está minha vida hoje, e como me vejo no futuro?	Refletir sobre como está a vida dos estudantes atualmente, e como imaginam que estará no futuro	Folhas sulfite e riscadores	- Diário de Campo
	31.10.2022	Atividade cancelada devido à greve dos caminhoneiros (apoiadores do Bolsonaro)				
18	07.11.22	2ºF	Atividade: "o que é importante para mim?"	Conhecer melhor os estudantes e quais são as atividades e aspirações que são importantes na vida deles.	Kit multimídia: Apresentação da obra "O Geógrafo" de Sergio Ricciuto Comte, Folhas sulfite brancas e coloridas e lápis -	- Diário de Campo - Produção dos estudantes
2023						
19	13.03.2023	-	Conversa com a gestão	Compreender como estava o retorno às aulas no ano de 2023	-	- Diário de Campo
20	20.03.2023	-	Observação e participação	Observar as dinâmicas escolares e pensar espaços de inserção de	-	- Diário de

Calendário de atividades 2021-2023							
			da palestra da OAB	acesso aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio		Camp o	
21	27.03.2023	-	Observação e acolhimento após atentado escola em São Paulo	Observar e criar espaços de acesso aos estudantes, e pensar possíveis acolhimentos após ataque em uma escola em São Paulo	-	- Diário de camp o	
22	04.04.2023	-	Observação	Observar e criar espaços de acesso aos estudantes	-	- Diário de camp o	
23	10.04.2023	-	Observação *ameaça de atentado em escolas	Observar e criar espaços de acesso aos estudantes para realização da pesquisa de IC Laura	-	- Diário de camp o	
24	17.04.2023	3ºG	Apresentação da proposta de trabalho para os estudantes: Os impactos do período da pandemia no processo de escolarização	Promover a discussão e reflexão sobre os impactos decorrentes do (não) ensino remoto durante a pandemia no desenvolvimento e no processo de Ensino e Aprendizagem	Caixa de som, folhas sulfite e riscadores Materialidade : Música Casa – Emicida	- Diário de camp o - Produção dos estudantes	
25	24.04.2023	3ºG	Os impactos do período da pandemia e da desigualdade social no processo de escolarização	Promover a discussão e reflexão sobre os impactos decorrentes do (não) ensino remoto durante a pandemia e da desigualdade social/pobreza no desenvolvimento e no processo de Ensino e Aprendizagem	Caixa de som, folhas sulfite e riscadores Materialidade : A vida é um desafio - Racionais MC's	- Diário de camp o - Produção dos estudantes	
-	01.05.2023	Feriado – Dia do Trabalho					
26	08.05.2023	3ºG	“O que pretendo	Discutir com os estudantes o que eles pretendem fazer ao	Kit Multimídia: Entrevista	- Diário de	

Calendário de atividades 2021-2023						
			fazer depois da escola?"	término da Educação Básica, tendo vista as (im)possibilidades	Criolo e Lázaro Ramos - Espelho Canal Brasil.	campo
27	15.05.2023	3ºG	Quais os caminhos trilhados por pessoas próximas aos estudantes (família e vizinhos)?	Conhecer a realidade em que os estudantes vivem e, fazê-los perceber a própria realidade que vivem. Propor que criem narrativas a partir das fotografias	Caneta pincel para registro das profissões na lousa Fotografias Sebastião Salgado	- Diários de campo
28	29.05.2023	3ºG	Continuação da atividade: Quais os caminhos trilhados por pessoas próximas aos estudantes (família e vizinhos)?	Continuar a atividade anterior, dar início a elaboração dos relatos e cartas às autoridades contra o Novo Ensino Médio	Fotografias Sebastião Salgado (outro fotógrafo francês)	- Diário de campo - Produção dos estudantes
29	05.06.2023	3ºG	Elaboração da carta coletiva	Elaborar coletivamente a carta às autoridades, contra o Novo Ensino Médio	- Computador - Projetor	- Diário de campo - Carta escrita pelo estudante:

Anexo I - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “Futuro, Arte e Pandemia: Mobilizando a Imaginação de Adolescentes do Ensino Médio Público”, de responsabilidade do pesquisador Matheus Henrique da Silva Rocha, do Curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de Souza.

O objetivo desta pesquisa investigar quais práticas psicológicas, mediadas pela Arte, são potentes e promotoras de reflexões sobre o futuro de adolescentes do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Assim gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Como justificativa, temos interesse em propor espaços para os adolescentes refletirem acerca do futuro, mesmo em contextos adversos, como o da pandemia da COVID-19. Você irá participar de encontros coletivos junto à escola para discussões com duração média de 1 hora e 20 minutos. Os encontros serão semanais, e pré-agendados. Durante os encontros utilizaremos expressões artísticas tais como músicas, pinturas e filmes, como formas de mobilizar as discussões acerca do futuro. Além disso, os encontros poderão ser gravados em áudio e transcritos na íntegra, posteriormente. Ademais, lhe será garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

E, os dados provenientes da sua participação na pesquisa, a saber, a gravação e a transcrição da entrevista ficarão sob a guarda do pesquisador durante 5 anos e poderão ser solicitados quando necessário. Após este período, os dados permanecerão disponibilizados aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. Caso os resultados da pesquisa forem utilizados em eventos e publicações científicas, sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo.

A sua participação é voluntária e essa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional. A qualquer momento você poderá solicitar novas informações, assim como, recusar-se a participar, retirar seu assentimento ou interromper sua participação. Aqueles que não devolverem este termo assinado não terão seus dados utilizados na pesquisa. E, os estudantes que optarem por não participar da pesquisa, ou que por algum motivo desistam da participação, permanecerão em sala, realizando atividade proposta pelo professor parceiro.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail matheushrocha@yahoo.com.br ou pelo telefone (19) 9 9698- 4597, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, dirija-se Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Data: /_____/_____

Matheus Henrique da Silva Rocha

Tendo o conhecimento e assentimento dessas informações, eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ declaro que concordo em participardesse estudo e que fui informada(o) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Por fim, declaro que sei que esta documentação será utilizada para fins acadêmicos e científicos, tendo garantido o sigilo de minha identidade. Declaro, ainda, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

Assinatura da (o) participante

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais Ou Responsáveis Legais

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado participar da pesquisa intitulada “Futuro, Arte e Pandemia: Mobilizando a Imaginação de Adolescentes do Ensino Médio Público”, de responsabilidade do pesquisador Matheus Henrique da Silva Rocha, do Curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de Souza.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais práticas psicológicas, mediadas pela Arte, são potentes e promotoras de reflexões sobre o futuro de adolescentes do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Assim gostaria de consultá-lo(a) sobre sua autorização caso seu (sua) filho(a) tenha interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Como justificativa, temos interesse em propor espaços para os adolescentes refletirem acerca do futuro, mesmo em contextos adversos, como o da pandemia da COVID-19.

Seu (sua) filho(a) irá participar de encontros coletivos junto à escola para discussões com duração média de 1 hora e 20 minutos. Os encontros serão semanais, e pré-agendados. Durante os encontros utilizaremos expressões artísticas tais como músicas, pinturas e filmes, como formas de mobilizar as discussões acerca do futuro. Além disso, os encontros poderão ser gravados em áudio e transcritos na íntegra, posteriormente. Ademais, lhe será garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. E, os dados provenientes da participação na pesquisa, a saber, a gravação e a transcrição da entrevista ficarão sob a guarda do pesquisador durante 05 anos e poderão ser solicitados quando necessário. Após este período, os dados permanecerão disponibilizados aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. Caso os resultados da pesquisa forem utilizados em eventos e publicações científicas, sua identidade e de seu(sua) filho(a) não serão divulgadas, sendo mantido o mais rigoroso sigilo.

O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa e não haverá nenhum prejuízo para seu(sua) filho(a) caso essa decisão seja tomada. Caso aceite, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em comparecer aos encontros. Aqueles que não devolverem este termo assinado não terão seus dados utilizados na pesquisa. E, os estudantes que optarem por não participar da pesquisa, ou que por algum motivo desistam da participação, permanecerão em sala, realizando atividade proposta pelo professor parceiro.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail matheushrocha@yahoo.com.br ou pelo telefone (19) 9 9698- 4597, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas e em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato no telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

O(A) Sr(a). receberá uma via desse documento devidamente assinado.

Eu, filho(a) pesquisa Campinas /	declaro que concordo que meu(minha) participe desta / Matheus Henrique da Silva Rocha
Responsável Legal	Matheus Henrique da Silva Rocha

ANEXO III – Termo de Autorização de Uso de Imagem

Eu, _____, portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, AUTORIZO o uso de minha imagem/voz, constante na filmagem como parte da coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “Futuro, Arte e Pandemia: Mobilizando a Imaginação de Adolescentes do Ensino Médio Público”, que tem como pesquisador responsável o discente Matheus Henrique da Silva Rocha, doutorando em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Declaro ainda que fui informado(a) que as imagens/voz serão somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Local e data: _____

Nome por extenso do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Telefone para contato: () _____

Anexo IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes maiores

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “Futuro, Arte e Pandemia: Mobilizando a Imaginação de Adolescentes do Ensino Médio Público”, de responsabilidade do pesquisador Matheus Henrique da Silva Rocha, do Curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de Souza.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais práticas psicológicas, mediadas pela Arte, são potentes e promotoras de reflexões sobre o futuro de adolescentes do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Assim gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Como justificativa, temos interesse em propor espaços para os adolescentes refletirem acerca do futuro, mesmo em contextos adversos, como o da pandemia da COVID-19. Você irá participar de encontros coletivos junto à escola para discussões com duração média de 1 hora e 20 minutos. Os encontros serão semanais, e pré-agendados. Durante os encontros utilizaremos expressões artísticas tais como músicas, pinturas e filmes, como formas de mobilizar as discussões acerca do futuro. Além disso, os encontros poderão ser gravados em áudio e transcritos na íntegra, posteriormente. Ademais, lhe será garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. E, os dados provenientes da sua participação na pesquisa, a saber, a gravação e a transcrição da entrevista ficarão sob a guarda do pesquisador durante 5 anos e poderão ser solicitados quando necessário. Após este período, os dados permanecerão disponibilizados aos cuidados do Grupo de Pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito e Práticas Educativas – PROSPED”. Caso os resultados da pesquisa forem utilizados em eventos e publicações científicas, sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo.

A sua participação é voluntária e essa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional. A qualquer momento você poderá solicitar novas informações, assim como, recusar-se a participar, retirar seu assentimento ou interromper sua participação. Aqueles que não devolverem este termo assinado não terão seus dados utilizados na pesquisa. E, os estudantes que optarem por não participar da pesquisa, ou que por algum motivo desistam da participação, permanecerão em sala, realizando atividade proposta pelo professor parceiro.

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail matheushrocha@yahoo.com.br ou pelo telefone (19) 9 9698- 4597, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, dirija-se Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato

(19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h. Data: / / Eu, , com o R.G. de nº , residente e domiciliado

a (rua, av., praça), nº , Bairro , Cidade ,

Estado , CEP , Telefone), abaixo assinado, declaro para todos os fins

éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa “Futuro, Arte e Pandemia: Mobilizando a Imaginação de Adolescentes do Ensino Médio Público”, de responsabilidade do pesquisador Matheus Henrique da Silva Rocha, do Curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Trevisan de Souza, cujo objetivo é investigar quais práticas psicológicas, mediadas pela Arte, são potentes e promotoras de reflexões sobre o futuro de adolescentes do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. Declaro que concordo em participar desse estudo e que fui informada(o) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Por fim, declaro que sei que esta documentação será utilizada para fins acadêmicos e científicos, tendo garantido o sigilo de minha identidade. Declaro, ainda, que recebi uma via deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assinatura da (o) participante.