

**GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI**

**A PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO  
PÚBLICO: REFLETINDO SOBRE TRABALHO E  
PROFISSÃO COM ADOLESCENTES**

**PUC-CAMPINAS**

**2017**

**GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI**

**A PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO  
PÚBLICO: REFLETINDO SOBRE TRABALHO E  
PROFISSÃO COM ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

**PUC-CAMPINAS**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Arinelli, Guilherme Siqueira.  
A711p A psicologia escolar no ensino médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes / Guilherme Siqueira Arinelli. – Campinas: PUC-Campinas, 2017.  
120f.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.  
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.  
Inclui anexo e bibliografia.

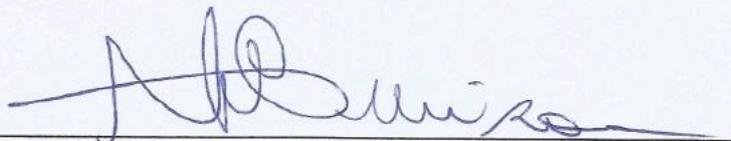
1. Psicologia educacional. 2. Psicologia do adolescente. 3. Escolas públicas. 4. Ensino médio. 5. Ensino - Orientação profissional. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de, 1960-. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

**GUILHERME SIQUEIRA ARINELLI**

**A PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO  
PÚBLICO: REFLETINDO SOBRE TRABALHO E  
PROFISSÃO COM ADOLESCENTES**

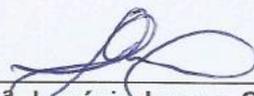
BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lucia Trevisan de Souza



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Hespanhol Bernardo



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

**PUC-CAMPINAS  
2017**

Aos sonhadores  
que, como eu, acreditam  
na construção de um futuro  
melhor.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza que, desde 2012, vem me ensinando verdadeiramente sobre a vida, transcendendo os campos da Psicologia e constituindo-se como muito mais do que uma orientadora. Agradeço ao seu profissionalismo, à sua escuta, aos momentos de conversa e reflexão, mas, sobretudo, por me ensinar a investir nas potencialidades do ser humano. Há momentos, como este, que apenas os afetos podem falar, pois as palavras já não são suficientes para descrever o meu agradecimento e admiração.

À Profa. Dra. Márcia Hespanhol Bernardo que, desde a graduação em psicologia, passando pelo mestrado, qualificação e defesa, me ensinou a construir um olhar crítico sobre a realidade, trazendo-me inquietações e reflexões. Obrigado por me mostrar, entre tantas coisas, que há sempre algo que podemos fazer agora.

À Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino pela disposição em compor a banca examinadora de defesa dessa dissertação, pelas contribuições e reflexões que trouxe a partir de sua leitura atenta e cuidadosa.

À colega de grupo Dra. Eveline Tonelotto Barbosa que me acompanha desde a iniciação científica, compondo a banca de qualificação dessa dissertação e sempre contribuindo com as suas reflexões e análises. Obrigado pela sua generosidade e disponibilidade, por produzir trabalhos tão inspiradores e transformadores.

Àqueles que acompanham-me desde sempre e ensinaram-me a ser o que sou hoje, minha família. Aos meus pais, Wilmar e Fernanda, que apoiaram-me diariamente, trazendo-me conforto, afeto e segurança nos momentos que mais precisei. Agradeço por acreditarem em mim e serem sempre a base do meu crescimento. E àqueles que direcionam-me para a vida e me servem de guia para ser sempre alguém melhor, meus irmãos, Rafael e Marina.

À minha noiva, Livia Rech de Castro, em quem encontrei o companheirismo para caminhar por toda a vida. Agradeço por sempre me incentivar, compartilhando comigo todos os momentos, da angústia à alegria. Obrigado por ser quem é e me mostrar o que sozinho não consigo ver.

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

Às parceiras de grupo e de intervenção, Maura Assad Pimenta Neves e Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis, que caminharam comigo todas as semanas até a escola, compartilhando angústias e reflexões, me ajudando a construir uma prática reflexiva e comprometida com a transformação da realidade.

À Fernanda Pereira Medeiros, que me inspirou com o seu trabalho e tanto contribuiu para as minhas reflexões ao longo do mestrado e no campo da orientação profissional.

Ao parceiro Elder Testi, que me acompanhou semanalmente na escola, com quem pude refletir mais profundamente sobre a prática e a formação do psicólogo.

A todos os demais membros do grupo PROSPED, por me mostrarem a importância do coletivo e me ensinarem tanto com os seus saberes, especialmente: Lilian Aparecida Cruz Dugnani, Rafael da Nova Favarin, Vânia Rodrigues Lima Ramos, Beatriz Oliveira, Tatiane Stephan Rocchetti Luz, Luciana Miyuki Takara, Gabriel Silveira Mendonça, Ana Paula Petroni e Cássio Rodrigo de Oliveira.

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

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas, especialmente às secretárias, Amélia e Elaine, por possibilitarem o meu percurso ao longo do mestrado, esclarecendo dúvidas e auxiliando-me a cada novo semestre.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, possibilitando a minha dedicação integral ao mestrado.

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

*O pensamento é uma nuvem, da  
qual a fala se desprende em  
gotas.*

*(Lev S. Vigotski)*

## RESUMO

Arinelli, Guilherme Siqueira. *A psicologia escolar no ensino médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. 2017. 103p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

Ao assumir a Psicologia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica, compreendemos que a orientação profissional é um processo de promoção de desenvolvimento e não um fim, enquanto lugar a se chegar. Com essa compreensão, o presente estudo norteia-se pela seguinte pergunta: que estratégias o psicólogo pode utilizar na escola para contribuir com a reflexão dos jovens sobre futuro, trabalho e profissão? Assim, buscou-se investigar o potencial de ações do psicólogo na escola que se constituem como promotoras de reflexões sobre o mundo do trabalho e o futuro. Esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida com estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada na periferia de uma grande cidade no interior de São Paulo. Foram realizados encontros semanais que envolveram a apreciação e a produção de diferentes materialidades artísticas, a saber: filmes, fotografias, pinturas, músicas e desenhos; além de oficinas com profissionais que atuam em áreas de interesse dos estudantes. Os resultados revelam que as interações entre o psicólogo, a professora e os adolescentes, refletindo sobre as relações cotidianas presentes no espaço da escola pública, impactam na constituição do interesse e da participação dos alunos em suas atividades. A concepção de trabalho, para os jovens dessa pesquisa, esteve diretamente associada a uma visão pragmática, sobressaltando o esforço individual em detrimento do coletivo. Portanto, concluímos que o interesse não é adquirido, mas se desenvolve nas interações mediadas por elementos como a curiosidade, aproximação, disponibilidade, respeito, implicação e reconhecimento. O uso de diferentes expressões artísticas mostrou-se como potente instrumento de ação do psicólogo, capaz de produzir reflexões que resultam na ampliação da consciência.

**Palavras-chaves:** Adolescência, Ensino Médio, Orientação Profissional, Psicologia Escolar, Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

Arinelli, Guilherme Siqueira. *School Psychology in Public High School: reflecting on work and profession with adolescents*. 2017. 103p. Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

Assuming Vygotsky's Cultural Historical Theory as the theoretical-methodological basis we comprehend counseling psychology as a process of promoting development rather than an end, as a place to reach. The present study is guided by the following question: what strategies can the psychologist use at school to contribute to the reflection of young people about future, work, and profession? We sought to investigate the potential of actions from psychologists in school that promote reflections about work and future. This intervention research was developed with students from the first year of high-school in a public state school, located on the outskirts of a large city in the interior of São Paulo. We organized weekly meetings that involved the appreciation and production of different artistic material, such as: films, photographs, paintings, drawings, and others; and, workshops with professionals who worked in areas chosen by students. The results reveal that the interaction among the psychologist, the teacher, and the adolescents, reflecting on the daily relations present in the public school space, impact on the constitution of the interest and participation of students in their activities. The conception of work for the youngsters of this research was directly associated with a pragmatic vision, which undermines the individual effort to the detriment of the collective. Therefore, we conclude that interest is not acquired but develops in interactions mediated by elements such as curiosity, approximation, availability, respect, implication, and recognition. The use of artistic expressions has proved to be a powerful instrument of action for the psychologist, capable of producing reflections that result in the expansion of consciousness.

**Key words:** Adolescence, High School, Counseling Psychology, School Psychology, and Historical Cultural Psychology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
1.1. O contexto atual do ensino médio público brasileiro .....	22
1.2. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à construção de uma orientação profissional crítica .....	26
<b>MÉTODO .....</b>	<b>35</b>
2.1. Concepção teórico-metodológica .....	35
2.2. Contexto e cenário da pesquisa .....	36
2.3. Os participantes da pesquisa .....	38
2.4. Delineamento da pesquisa .....	40
2.5. Plano de análise .....	44
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>47</b>
3.1. Manifestação/produção de interesse/desinteresse na escola .....	49
3.2. Ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão .....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>92</b>
Quadro de dissertações e teses levantadas no Banco de Teses da CAPES .....	92
<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>98</b>
Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis) .....	98
<b>APÊNDICE III .....</b>	<b>101</b>
Cronograma de encontros realizados .....	101
<b>APÊNDICE IV .....</b>	<b>106</b>
Organização dos diários de campo (1º eixo de análise): Manifestação/produção de interesse/desinteresse na escola .....	106
Organização dos diários de campo (2º eixo de análise): Ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão .....	115
<b>ANEXO I .....</b>	<b>120</b>

Trabalhar para mim é uma forma de "liberdade"  
porque se você trabalhar hoje pode comprar aquilo  
que quiser pois o dinheiro é seu



Produção do aluno Mateus. "Trabalho para mim é uma forma de 'liberdade' porque se você trabalhar você pode comprar o que você quiser, pois o dinheiro é seu"; "Vida"; [palavras dentro do saco] "Carro, móveis, casa, roupas, moto, comida, viagens". 2016.

## INTRODUÇÃO

A imagem que abre esta introdução é uma das produções de Mateus<sup>1</sup>, aluno do 1º ano do ensino médio de uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo, local em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Ao olharmos com cuidado para a produção, o que vemos? O que sentimos? O que está implícito? Qual será o peso da bagagem desse jovem que começa a subir a escada da vida? De onde ele vem e para onde vai? Por que ele está sozinho? Na defesa “Trabalho para mim é uma forma de liberdade”, de qual trabalho e de qual liberdade se está falando? Na ocasião, Mateus havia sido questionado sobre o que era trabalho.

O sociólogo e historiador Richard Sennett (2009) explica que a concepção de trabalho é fruto dos tensionamentos sociais e culturais de cada época, configurando-se, portanto, como uma construção histórica. Na ilustração de Mateus está implícita a ideia de ascensão social através do trabalho e da aquisição de bens, porém, tal possibilidade não era cogitada pelos povos da idade média ou mesmo pelas culturas indígenas ao redor do mundo. Para Sennett, a ideologia liberal alterou drasticamente o modo como o sujeito compreende o trabalho e a si próprio na sociedade e, com a intensificação do individualismo e a flexibilização dos períodos de trabalho, o sentido final da existência humana estaria se resumindo ao consumo que, ao assumir papel central nas interações sociais, as enfraquecem. Nos parece que a ideia de Mateus sobre trabalho reflete nesta concepção.

Qual seria o papel da psicologia, sobretudo, nas ações que se desenvolvem no campo da orientação profissional, para a reprodução desse modelo que atribui ao sujeito todas as responsabilidades, não somente por suas escolhas, mas também pelo seu

---

<sup>1</sup> Todos os nomes citados ao longo dessa dissertação são fictícios.

sucesso ou insucesso futuro? Quais são as possíveis ações da psicologia escolar crítica voltadas aos jovens? Como compreendemos as suas relações com o mundo do trabalho na atualidade? Apesar de saber que não terei tempo hábil para responder a todas essas perguntas ao longo dessa dissertação, as deixo aqui como provocações na construção de um novo horizonte. Essas e tantas outras questões surgiram ao longo da minha graduação em psicologia e ganharam relevância quando vinculei-me ao grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, PROSPED, que desenvolve estudos na área de Psicologia Escolar e Educacional. Há mais de 10 anos, o PROSPED busca construir uma visão e atuação crítica, sustentadas na Psicologia Histórico-Cultural, sobre a constituição das relações humanas e da prática do psicólogo em diferentes contextos educacionais. Compreendemos que a escola, portanto, como o principal espaço de promoção do desenvolvimento de crianças e jovens, organizando-se como uma das instituições responsáveis por educar e transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

O reconhecimento da importância da escola como instituição e como direito, além do contato com a Psicologia Histórico-Cultural e seu principal expoente, Vigotski, conduziram-me à aproximação com a Psicologia da Arte. Essa proposição desenvolvida por Vigotski, ainda na primeira metade do século XX, possibilitou o aumento do meu interesse por diferentes formas de produções culturais, constituindo a minha interpretação do mundo de uma perspectiva diferente, mais sensível e mais curiosa. A exemplo disso, a minha reinterpretação do teatro que desde a minha adolescência foi de grande relevância em minha constituição, pois me fez compreender, tanto do ponto de vista do ator, que estuda e se entrega ao dar vida a um personagem, quanto do autor, que extrai do cotidiano a essência das relações humanas, o sentido do drama. Organização,

essa, que está na base da construção do psiquismo e da realidade objetiva, imbricadas e sintetizadas no sujeito, como na sua relação com o meio de maneira indissociável (Vigotski, 1925/1999).

Desde então, busco uma visão que seja capaz de abranger o sujeito em sua totalidade, que não fragmente as suas dimensões históricas e culturais. A minha experiência com o teatro, enquanto ator amador, me fez compreender a vida de modo totalmente novo. Ao olhar a teoria proposta por Vigotski, fica claro como ela possibilitou que eu interpretasse a Psicologia enquanto peça fundamental na promoção do desenvolvimento humano e, por assim dizer, na ampliação da consciência.

A relação com os adolescentes de uma escola particular que trabalhei ao final da minha graduação, localizada no interior do estado de São Paulo, me proporcionou uma perspectiva diferente em relação à minha atuação profissional. As angústias frente às incertezas do futuro, vivenciadas pelos alunos, se apresentaram a mim com frequência e com intensidade, abordando diferentes aspectos do início da vida adulta. As novas questões que se originaram a partir desse contato constituíram-se como motivos para minha busca em compreender como seria uma ação de orientação profissional sustentada na Psicologia Histórico-Cultural.

O campo da orientação profissional, historicamente, tem se dedicado a compreender e a auxiliar diferentes públicos em relação à escolha e à atuação no mundo do trabalho. Além da realização de atendimentos, em grupos e individuais, da produção e sistematização de testes psicológicos voltados à identificação de habilidades e competências profissionais, também atribuiu-se aos profissionais dessa área a tarefa de organizar materiais que reunissem informações sobre as profissões e o mundo do trabalho – denominado de informação profissional - como: catálogos, revistas, entrevistas, apostilas e livros.

Em uma breve retomada histórica, observa-se que a primeira metade do século XX, entre 1900 e 1950, foi marcada pelo surgimento da proposta da uma “Psicologia Vocacional”, como a conhecemos hoje em dia. Nesse período, fortemente sob influência da psicometria, surgiram inúmeros testes psicológicos que serviram ao propósito de mensurar interesses e habilidades. Ademais, o foco dos profissionais que atuavam na área era identificar as características pessoais de cada indivíduo e indicá-lo, da forma mais precisa possível, a determinados tipos e oportunidades de trabalho (Medeiros, 2017). Deste modo, alguém que tinha habilidade com números, era destinado a carreiras que exigiam tal competência, como: administrador, contador, engenheiro e matemático. Essa proposta ficou conhecida como Teoria Traço-Fator, sustentada na afirmação “the right man in the right place<sup>2</sup>”.

Com o passar dos anos, na segunda metade do século XX, a partir de 1950, observamos o surgimento de diversas teorias no campo da orientação profissional, dessa vez, partindo de diferentes bases epistemológicas. Com o crescente interesse no tema, tivemos uma importante quebra de paradigmas com a publicação do livro “Occupational Choice”, de Ginzberg, Ginsbur, Axelrad e Herma (Sparta, 2003), que sugeria uma maior atenção do orientador ao indivíduo como sujeito ativo, que realiza a escolha. Considerou-se esta produção como o marco do surgimento da Teoria do Desenvolvimento Vocacional, visto que compreendia a escolha profissional como um processo que evolui entre a infância e início da vida adulta. Já na década de 1960, John Crites propôs uma categorização das teorias existentes no campo da orientação profissional, divisão que consistiu em três vertentes: teorias não-psicológicas, teorias psicológicas e teorias gerais (Bock, 2001).

---

<sup>2</sup> “O homem certo, no lugar certo” (*tradução nossa*).

Contudo, apesar do aumento de interesse nesse campo, Ferretti (1988), propondo-se a uma análise crítica sobre as produções em orientação profissional de seu tempo, denunciou a presença da ideologia liberal nas teorias psicológicas. Segundo ele, a defesa da individualidade de quem escolhe, a liberdade de escolha do sujeito e o papel do orientador como direcionador para a escolha correta, eram traços comuns às teorias da época. Estariam superadas essas visões atualmente? Nesse movimento, começamos a compreender mais profundamente até mesmo a produção do aluno Mateus, apresentada no início dessa dissertação.

Então, no que implica a orientação profissional atualmente e como ela se apresenta? Ainda assim, em busca de uma visão mais ampla sobre a organização desta área de conhecimento, realizamos um levantamento bibliográfico na base de dados do Banco de Teses da Capes, com o descritor “Orientação Profissional”. Identificamos 69 programas de pós-graduação que produziram 264 trabalhos, entre dissertações e teses, no período de 1997 a 2016<sup>3</sup>. Já com o termo “Orientação Vocacional”, para o mesmo período, localizamos 24 programas que originaram 25 teses e 53 dissertações.

Por uma questão de tempo e relevância, para compreendermos melhor o universo atual das pesquisas científicas no campo da orientação profissional em psicologia, realizamos um recorte das produções dos últimos 5 anos, de 2012 a 2016. Assim, apesar de a psicologia concentrar o maior número de produções, a quantidade de estudos se reduz significativamente neste período. Eliminando-se as repetições, identificamos 46 trabalhos para o termo “Orientação Profissional” e 7 para “Orientação Vocacional”, o que indica, respectivamente, a prevalência e o desuso dos termos utilizados (Apêndice 1).

---

<sup>3</sup> Este levantamento foi realizado em outubro de 2017, no site do Banco de Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).

Os 53 trabalhos identificados nos últimos 5 anos no campo da Psicologia, nos indica que a orientação profissional, enquanto área de atuação e produção do conhecimento, tem se configurado como um tema de interesse aos psicólogos. Além disso, a proximidade do número de dissertações (27) e teses (26), pode significar certa maturidade deste campo, indicando que existe uma preocupação tanto em explorar novas possibilidades de atuação - pesquisas de mestrado -, quanto em aprofundá-las - pesquisas de doutorado.

Ao analisarmos os títulos e, posteriormente, os resumos dos trabalhos, percebemos que parece haver uma maior procura desses por identificar quais são os fatores que determinam a escolha da carreira, na tentativa de se criar uma padronização baseada em procedimentos a serem seguidos pelos participantes. As produções, em sua maioria, parecem se sustentar em processos divididos em etapas, com a crença de que ao final, o orientando chegaria, quase que naturalmente, à decisão sobre que profissão seguir.

Não se evidencia, portanto, o compromisso em se criar um modelo de atuação em orientação profissional que possibilite ao jovem compreender o contexto no qual está inserido, o que seria possível por meio da criação de um espaço de elaboração e desenvolvimento do processo de escolha de tal modo que o sujeito seria capaz de agir no mundo de maneira crítica (Aguiar, Bock & Ozella, 2007). Este dado já havia sido relatado por Ferretti (1988), quando afirmou que a grande maioria das teorias em orientação profissional estavam preocupadas em “explicar o processo pelo qual o indivíduo passa para realizar a escolha” (p. 30).

A própria utilização do termo “profissional” já estaria sustentado em um determinado posicionamento ideológico, visto que toda profissão pressupõe uma formação; mas, como ficariam os que não pretendem ter uma formação? Estariam eles

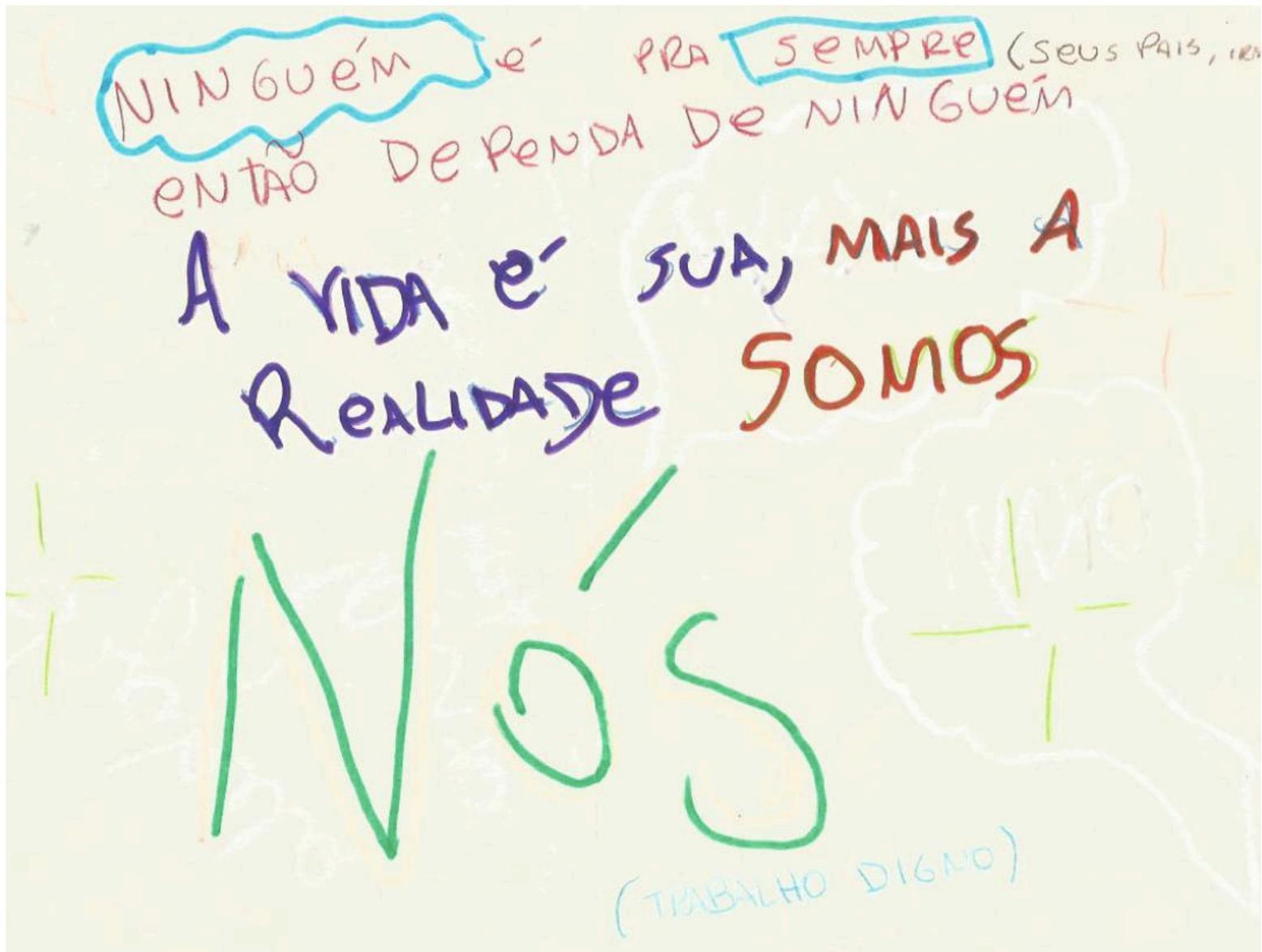
excluídos do processo de orientação profissional? Sabemos que, historicamente, a psicologia vem servindo, prioritariamente, às classes sociais mais ricas, se esquecendo das camadas pobres da população. Este afastamento parece ter contribuído para a manutenção das desigualdades sociais, fortalecendo estigmas e preconceitos direcionados, sobretudo, aos jovens moradores da periferia (Bock, 2010).

Com a finalidade de se investir em movimentos de mudança, nos cabe levantar questionamentos e provocações que exponham as contradições presentes neste meio. Questões estas que também nos inquietam e se convertem em motivos para a ação, como: o que mudou na proposta de atuação da orientação profissional nos últimos anos? Em quais espaços a orientação profissional se encontra majoritariamente inserida? Quais são os horizontes que se almejam com a construção de propostas de atuação cada vez mais críticas? Qual é o olhar da psicologia sobre este tema? No que se tem investido para mudar o cenário atual?

Em nosso trabalho, compreendemos que a orientação profissional deve se configurar como um espaço de promoção do desenvolvimento humano que investe na ampliação da consciência a fim de favorecer o pensamento crítico através da apropriação do sujeito de suas próprias condições de vida (Ferretti, 1988; Bock, 2010; Medeiros, 2017). Com esse pressuposto, buscamos construir com os jovens do 1º ano do ensino médio, estudantes de escola pública dos períodos diurno e noturno, espaços de promoção de fala e escuta, a fim de possibilitar a ressignificação da relação entre eles e a instituição, o trabalho e o futuro. Conforme indicado anteriormente, não seremos capazes de responder a todas as perguntas indicadas, devido à complexidade que as envolvem e ao tempo reduzido a que se submetem as pesquisas de mestrado. Porém, aprofundaremos algumas destas e de outras questões nos capítulos a seguir.

Retomamos, assim, a pergunta que norteou o desenvolvimento desta dissertação que reúne, enquanto síntese, os motivos que construí ao longo de minha história de vida em consonância com o meio em que estive inserido: **que estratégias o psicólogo pode utilizar na escola para contribuir com a reflexão dos jovens sobre futuro, trabalho e profissão?** A partir deste questionamento, propusemos como objetivo geral investigar o potencial de ações do psicólogo na escola que se constituem como promotoras de reflexões sobre o mundo do trabalho e o futuro. Como objetivos específicos, definimos:

- Descrever as atividades desenvolvidas pelo psicólogo na escola que promovem o interesse e a participação dos alunos;
- Analisar que tipo de abordagem, de temas relacionados a trabalho e a profissão interessa aos alunos;
- Investigar os sentidos do trabalho, de profissão e de emprego, para alunos do ensino médio e seu impacto na vida futura;
- Refletir criticamente com os alunos sobre as diferentes profissões, as possibilidades de trabalho e de emprego;
- Sistematizar uma prática de orientação profissional sustentada na reflexão dos adolescentes;
- Oferecer um modelo de orientação profissional crítica, desenvolvida pelo psicólogo escolar com o embasamento da Psicologia Histórico-Cultural.



Produção da aluna Samantha. “Ninguém é pra sempre (seus pais, irmãos) então dependa de ninguém. A vida é sua, mas a realidade somos nós (trabalho digno)”. 2016.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. O contexto atual do ensino médio público brasileiro

O grupo de pesquisa ao qual me vinculo, já desenvolve estudos no campo da psicologia escolar e educacional há mais de uma década. Recentemente, para o biênio de 2016-2017, os alunos de doutorado, mestrado e iniciação científica têm articulado os seus projetos de pesquisa ao “projeto-mãe”<sup>4</sup>, sob responsabilidade da coordenadora do grupo, intitulado: “A psicologia escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”.

Os trabalhos produzidos pelo grupo, fundamentalmente no campo da pesquisa-intervenção, nos permitiram aproximar cotidianamente do contexto escolar, fazendo-nos perceber os conflitos permanentes que ocupam os bastidores das instituições educacionais<sup>5</sup>. Souza, Petroni e Dugnani (2011) discorreram sobre os tensionamentos que permeiam este contexto, destacando, entre eles, o movimento de culpabilização do outro, sem que haja um investimento para a solução coletiva dos conflitos. Neste movimento, as autoras questionaram crianças e adolescentes sobre a relação que estabeleciam com a escola, e o resultado, por sua vez, pareceu compor um quadro de descontentamento generalizado. Os estudantes afirmaram achar a escola chata, não identificavam nada que os interessasse nas atividades oferecidas e percebiam os professores constantemente estressados, descontentes e pouco didáticos.

Afinal, quais foram as mudanças presentes na escola pública nos últimos anos? Será que se nos aproximássemos desse contexto 10 anos antes ou refizéssemos os

---

<sup>4</sup> Utilizamos-nos desse termo para designar a pesquisa principal ao qual os projetos dos orientandos estão subordinados. De modo que, poderíamos afirmar, tal qual um guarda-chuva, o “Projeto-mãe” possui uma questão de pesquisa que engloba o delineamento dos outros trabalhos vinculados.

<sup>5</sup> Durante o desenvolvimento dessa dissertação foi aprovada a MPV 746/2016 que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em 16 de fevereiro de 2017 a medida provisória foi convertida na Lei 13.415/2017, estabelecendo as mudanças do que ficou conhecido como o “Novo Ensino Médio” (2017).

questionamentos das autoras 10 anos depois, reuniríamos respostas diferentes? Começamos a perceber que a escola, um espaço que deveria se configurar como promotor do desenvolvimento, possibilitando a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, parece se ocupar majoritariamente de conflitos entre seus atores (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). Tal configuração reforça o discurso sobre o sucateamento da educação básica, sobretudo a da esfera pública, sendo apropriado tanto pelos atores escolares - alunos, professores, coordenadores diretores - quanto pela população de modo geral.

Adentrar o contexto da escola pública atualmente implica o reconhecimento de muitos desafios a serem superados, seja no plano das micro-relações, seja no campo das políticas públicas. O movimento Todos Pela Educação, fundado em 2006, estabeleceu cinco metas a serem atingidas até 2022. Dentre elas, três nos são de interesse para o presente trabalho: 98% das crianças e jovens, entre 4 e 17 anos, matriculados na escola ou com o ensino médio concluído; 70% dos alunos com a correspondência correta entre idade-série; e, 90% ou mais dos jovens de 19 anos com ensino médio completo (<http://www.todospelaeducacao.org.br>).

De acordo com os dados produzidos pelos pesquisadores do relatório final da Fundação Carlos Chagas [FCC] (2015), intitulado “Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros”, em 2013 tínhamos 83,3% dos jovens, entre 15 e 17 anos, matriculados na escola, desses, apenas 60% cursavam o Ensino Médio. Além disso, ao avaliar os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), o relatório aponta que, no mesmo ano, apenas 54,3% dos jovens dessa idade haviam concluído o ensino médio no Brasil. Ao longo do período em que desenvolvemos a presente pesquisa, observamos na instituição escolar em questão, a defasagem idade-série e a evasão, principalmente entre os estudantes do período noturno.

Atualmente, o alto nível de absenteísmo dos alunos, associado ao baixo desempenho escolar, nos leva a refletir sobre as possibilidades de futuro destes jovens que estão em vias de dar prosseguimento em suas vidas, estudando ou trabalhando. O Plano Nacional de Educação (PNE) pretende atingir a nota de 5,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2024. Porém, a nota de 3,7, em 2013, parece apontar para um longo caminho que ainda precisamos percorrer, uma vez que os níveis estão distantes do esperado até mesmo em áreas como leitura e resolução de problemas (FCC, 2015).

O que nos parece é que se por um lado as populações de baixa renda, antes ditas esquecidas, agora têm acesso à educação básica, por outro, a qualidade do ensino persiste em não avançar. Ainda assim, é importante apontar que o incentivo ao acesso dessas populações aos sistemas de ensino deve ser reconhecido como um avanço das políticas públicas na garantia de direitos. Contudo, é justamente por esse avanço que gerou-se ainda mais demanda ao sistema educacional, fato que passa a exigir maior compromisso, investimento e organização dele.

Historicamente, a criação do Ensino Médio brasileiro se baseou no modelo de educação europeu, mais especificamente, o francês. O ensino propedêutico, também denominado de Ensino Médio Regular, estava relacionado à continuação dos estudos para a elite que ocuparia os cargos considerados de maior relevância, como lideranças políticas e intelectuais. Enquanto que às camadas populares de baixa renda, em sua maioria sendo filhos de trabalhadores, restava o Ensino Médio Profissionalizante, partindo-se do princípio de que continuariam a ocupar cargos e profissões menos reconhecidas e com baixa remuneração, relacionadas diretamente ao trabalho manual (Bock, 2010).

Devido, principalmente, às diferenças socioeconômicas entre as classes, demarcavam-se dois modelos educacionais diferentes. Quando nos inserimos na escola estadual, localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo, passamos a refletir sobre como se faziam presentes os subprodutos destas origens, ainda hoje. Libâneo (2014) contribui para esta reflexão quando aponta para os antagonismos entre as diferentes perspectivas, na sociedade brasileira atual, sobre os objetivos e a função da escola no Brasil. Nesse movimento, o autor expõe um dualismo perverso que ainda permanece,

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (p. 16).

Ao que se evidencia na Lei 9.394 (1996), o ensino médio é responsável por consolidar os conhecimentos e as habilidades básicas adquiridas pelos jovens em fases anteriores do ensino fundamental I e II. Além disso, também configura-se como de sua responsabilidade formar cidadãos capazes de se engajar na sociedade, por meio do ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. Com base nesses apontamentos, levantamos os seguintes questionamentos: o ensino médio público tem conseguido cumprir seus propósitos? Como o alto índice de evasão afeta o cumprimento de tais compromissos?

Desde a primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, tem sido contínuo o desenvolvimento de novas políticas e diretrizes para a educação no contexto brasileiro, tais como a universalização do acesso escolar, o surgimento de um sistema nacional de avaliação, a proposição da Lei de Diretrizes e Bases, entre outras (Libâneo, 2014). Foi essa última que estabeleceu a Educação Básica

como período constituído por Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>6</sup>. Concebemos, portanto, esta última etapa como fundamental à escolarização de qualquer jovem brasileiro. Nesse sentido, quais seriam os impactos futuros ao evidenciarmos, em 2013, que apenas metade dos adolescentes entre 15 e 17 anos haviam completado este período de ensino?

Mesmo que a educação se constitua como direito, prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 6º), ainda identificamos muitos jovens alijados do seu acesso, sobretudo os pertencentes às classes sociais mais pobres da população. Por outro lado, quando encontram-se inseridos nas escolas, deparamo-nos com a baixa qualidade de ensino, principalmente no âmbito público, que termina por não preparar o estudante nem para o ingresso no ensino superior, nem para o mercado de trabalho.

Percebemos, assim, que a problematização do ensino médio brasileiro é uma questão complexa e que ainda precisa ser melhor debatida. Este tema se desenvolveu paralelamente a todo o período de construção deste trabalho. Mais adiante, nos dedicaremos a aprofundar estas e outras questões que se fazem de interesse do presente estudo.

## **1.2. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à construção de uma orientação profissional crítica**

*“Foi assim que aconteceu.  
De repente uma criancinha se revelava no jovem.  
Quer dizer que uma criancinha ainda habitava  
uma metade inteira de minha alma”  
O Adolescente – Dostoiévski*

Na introdução, levantamos algumas questões importantes para a discussão sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao campo da orientação profissional.

---

<sup>6</sup> Em 2013, a LDB n. 12.796, alterou a de nº 9.394/96, e estabeleceu que “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Lei n. 12.796, 2013, Art. 4º).

Em uma breve revisão de literatura, percebermos, por exemplo, que parte das produções busca por padronizar as etapas do trabalho do orientador e do processo de escolha dos jovens, compreensão que se sustenta em uma perspectiva de desenvolvimento linear, de conhecimento acumulativo. Nessa visão, cabe ao orientando reunir as ferramentas corretas, através do auxílio do orientador, para realizar a melhor escolha profissional.

Além disso, salvo algumas exceções, percebemos que não há um movimento significativo de investimento em um modelo de orientação profissional que se preocupe com o desenvolvimento do pensamento crítico, que focalize o direcionamento do sujeito à apropriação de suas próprias condições de vida, discutindo sobre o contexto que se insere e o desenvolvimento da própria escolha. As concepções em orientação profissional, atualmente, parecem conceber o meio como algo externo ao sujeito, como algo que o influencia ao longo de sua vida. Assim, a defesa de que cada indivíduo cresce em um ambiente diferente, explicaria as diferentes decisões tomadas pelos indivíduos que se submetem à orientação profissional. Em nossa análise, acreditamos que esta perspectiva mantém uma posição dualista de mundo, reforçando concepções individualistas presentes na ideologia liberal.

Vigotski (1935/2010) defende que o meio é fonte de desenvolvimento do sujeito. Esta afirmação implica uma mudança de paradigma, pois concebe sujeito e meio como partes integrantes, de modo que um não é possível sem o outro e não poderíamos indicar onde um começa e o outro termina. Para esse autor, é precisamente na interação com o meio que se criam as condições necessárias para o desenvolvimento do sujeito, fora dele não há hominização possível.

O meio, compreendido como constituinte do sujeito, ao mesmo tempo em que é constituído por ele, cria novas demandas, exige novas ações e, a depender das configurações, promove a reestruturação do sistema psicológico. A partir de uma

perspectiva dialética, em que não é possível afetar sem ser afetado, o sujeito, ao agir de forma diferente, compõe a reestruturação do meio, criando novas possibilidades de demandas e de interações (Souza, 2016). É um movimento fluido e contínuo, que compreende o desenvolvimento não como um acúmulo linear de informações, mas como revolução, alterando constantemente as condições estabelecidas.

Por isso, compreendemos que não seria possível o estudo da adolescência, a partir desta perspectiva, descolando o sujeito de seus contextos históricos e sociais. É importante superar a concepção biologizante de adolescente, em que se naturaliza este período da vida e se insere qualificações perenes ao jovem, como rebelde, desafiador, agressivo, etc. A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural entende a adolescência como um período de crise. Porém, não no sentido negativo, popularmente compartilhado, mas porque se engendra em um momento em que a experiência que o adolescente tem disponível da infância já não responde às demandas do social e nem às demandas internas que vão se constituindo. Para Vigotski (1934/2012) os períodos de crise, ou as idades de transição, como caracteriza a adolescência,

[...] se distinguen por rasgos opuestos a las edades estables. En ellos, y a lo largo de un tiempo relativamente corto (varios meses, un año, dos a lo sumo), se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad<sup>7</sup> (p. 197).

Portanto, é no período da adolescência que se inicia no sujeito a necessidade de responder de modo diferente ao meio. Este novo modo de agir não corresponde à criança, tampouco ao adulto, de modo que se produz uma crise momentânea, resultando na produção de novos modos de pensamento e de ação. O sistema psicológico, por sua vez, ao ascender a um modo de funcionamento mais complexo, se reorganiza, criando

---

<sup>7</sup> “Se distinguen por traços opostos às idades estáveis. Neles [períodos de crise], e ao longo de um período de tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), se produzem mudanças e deslocamentos bruscos e fundamentais, modificações e rupturas na personalidade” – *tradução nossa*.

novos nexos entre as funções psicológicas, que por sua vez originarão novos modos de interação e assim sucessivamente (Souza, 2016). Vigotski, portanto, compreende o funcionamento do psiquismo como um sistema integrado, constituído pelas relações entre as funções psicológicas que se imbricam na produção das formas de pensar e agir do sujeito, sempre em contato com o meio (Neves, 2015).

É neste período de transição que se revela uma nova organização da personalidade. Ao se modificar e ascender a um nível superior de conduta, o sujeito atinge, interna e externamente, um momento decisivo de sua vida

decidir su vocación y elegir una profesión, cómo, por fin, se configuran las peculiares formas vitales, las peculiares estructuras de la personalidad y de la concepción del mundo del adolescente<sup>8</sup> (Vygotski, 1934/2012, p. 174).

O sujeito começa a se desprender do concreto e passa a operar em formas mais abstratas de funcionamento (Barbosa, 2012). Sendo assim, as funções que assumem prevalência no período da adolescência são duas: o pensamento e a imaginação. Ao tomarmos o desenvolvimento como um processo imbricado ao social e, portanto, mediado pelo próprio sujeito a partir da interação com outros (Souza, 2016), chegamos à conclusão de que as funções psicológicas superiores<sup>9</sup> também se constituem, necessariamente, no e pelo social. O desenvolvimento do pensamento e da imaginação, assim como de outras funções psicológicas, será tanto mais possível quanto mais nexos forem criados a partir das interações estabelecidas entre sujeito e meio nas situações sociais de desenvolvimento. Situações, essas, que não estão dadas *a priori*, mas que se constroem nas próprias interações. O modo como cada sujeito vivencia uma situação

---

<sup>8</sup> “Decidir a sua vocação e escolher uma profissão, como, finalmente, se configuram as peculiares formas de vida, as estruturas peculiares da personalidade e da concepção de mundo do adolescente” – *tradução nossa*.

<sup>9</sup> “São funções psicológicas superiores, a emoção, a memória, o pensamento, a atenção voluntária, a fala, a imaginação, a vontade e a formação de conceitos” (Neves, 2015, p. 24).

afeta as suas possibilidades de desenvolvimento, tornando-o um processo único e singular (Medeiros, 2017).

A partir da construção de novos nexos, processo que se mantém ao longo de toda a vida, altera-se o modo como as funções psicológicas se conectam e se relacionam, promovendo a configuração de novos sentidos e significados (Neves, 2015). Visto que o desenvolvimento de cada função psicológica se dá de forma integrada, passamos a ter alguns indicadores sobre como a interação com o meio pode promover o desenvolvimento do sujeito.

Contudo, a relação entre sujeito e meio não acontece de modo direto, mas de maneira mediada. A mediação se dá através do uso de signos e, no caso da formação de conceitos, o signo é a palavra (Neves, 2015). Isto quer dizer que o desenvolvimento do pensamento, desde a sua forma mais simples, sincrética, à mais complexa, em conceitos, passa pela mediação da palavra. Vigotski (1934/2011) exemplifica melhor esta questão quando afirma que, uma vez que o pensamento tenha se unido com a linguagem, ainda nos primeiros anos de vida, ambos se imbricam de tal modo que o desenvolvimento de um não é possível sem o outro.

Na adolescência, instigadas pelas novas demandas do meio, mudam-se qualitativamente as relações entre as funções psicológicas superiores. É nesta fase, por assim dizer, que o adolescente consolida o processo de formação de conceitos, compreendido como o nível mais complexo e abstrato de atividade intelectual (Vygotski, 1934/2012).

Pensar em conceitos é vivenciar uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo, diferente das fases anteriores. Desta forma, o intelecto deste adolescente encontra um ‘modus operandi’ novo,

pois na essência desta forma de pensamento se revela o complexo e contínuo processo de desenvolvimento (Koshino, 2011, p.72).

O que passamos a compreender, portanto, seria que pensar por conceitos significa ter a capacidade de operar generalizações a partir de um sistema organizado pela mente, realizar sínteses segundo a compreensão entre causa e efeito, as partes e o todo, o princípio e a consequência (Koshino, 2011). Esta é, então, a forma mais complexa de pensamento. No entanto, não devemos nos esquecer que a compreensão do fenômeno, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, se dá em um movimento dialético. O que significa dizer que o funcionamento das funções psicológicas, mesmo quando já assumiram a qualidade de superior, não eliminam as suas formas mais elementares. Isto porque, o desenvolvimento, desta perspectiva, é compreendido em movimentos espirais, de avanços e retrocessos (Barbosa, 2017). O mais simples integra o mais complexo, sendo simples e complexo ao mesmo tempo.

A imaginação, por sua vez, atrelada ao pensamento, cria as condições necessárias para o sujeito transitar entre experiências passadas e sonhos futuros. Para Vigotski (1934/2012), a criança opera de acordo com os estímulos existentes no contexto em que está inserida, condicionada pelo externo, a ação ainda depende inteiramente da situação concreta. Por isso, nesse estágio, a memória é a função que cumpre os papéis de memorização, imaginação e pensamento. De modo que, quando se pede a uma criança pequena para pensar, ela está, na verdade, relembando fatos passados, pelo uso da imaginação.

A imaginação, ao combinar elementos da experiência do sujeito, cria novas possibilidades de relação e de desenvolvimento. Quando torna-se capaz de vivenciar diferentes afetos e emoções que não dizem respeito à sua realidade direta, o adolescente, via imaginação ou ato de criação, age de forma diferente no contexto em que se insere,

alterando-o (Barbosa, 2017). Por isso, Vigotski (1930/2009) defende a concepção de que a imaginação é histórica, por utilizar como material não apenas a experiência empírica de cada sujeito, mas também os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, veiculados por diferentes meios.

Compreendemos que a imaginação, ao assumir qualidade de superior e realizar uma livre combinação dos elementos da experiência, exige, necessariamente, a liberdade de nexos e generalizações que somente está disponível aos que dominam a formação de conceitos (Vygotski, 1934/2012). Eis que, pela combinação destas duas funções, integradas no sistema psicológico, o adolescente se torna capaz de significar elementos da vida social que antes lhes eram alheios, como: eventos sociais, políticos, econômicos; além de perceber-se como parte integrante da sociedade (Barbosa, 2017).

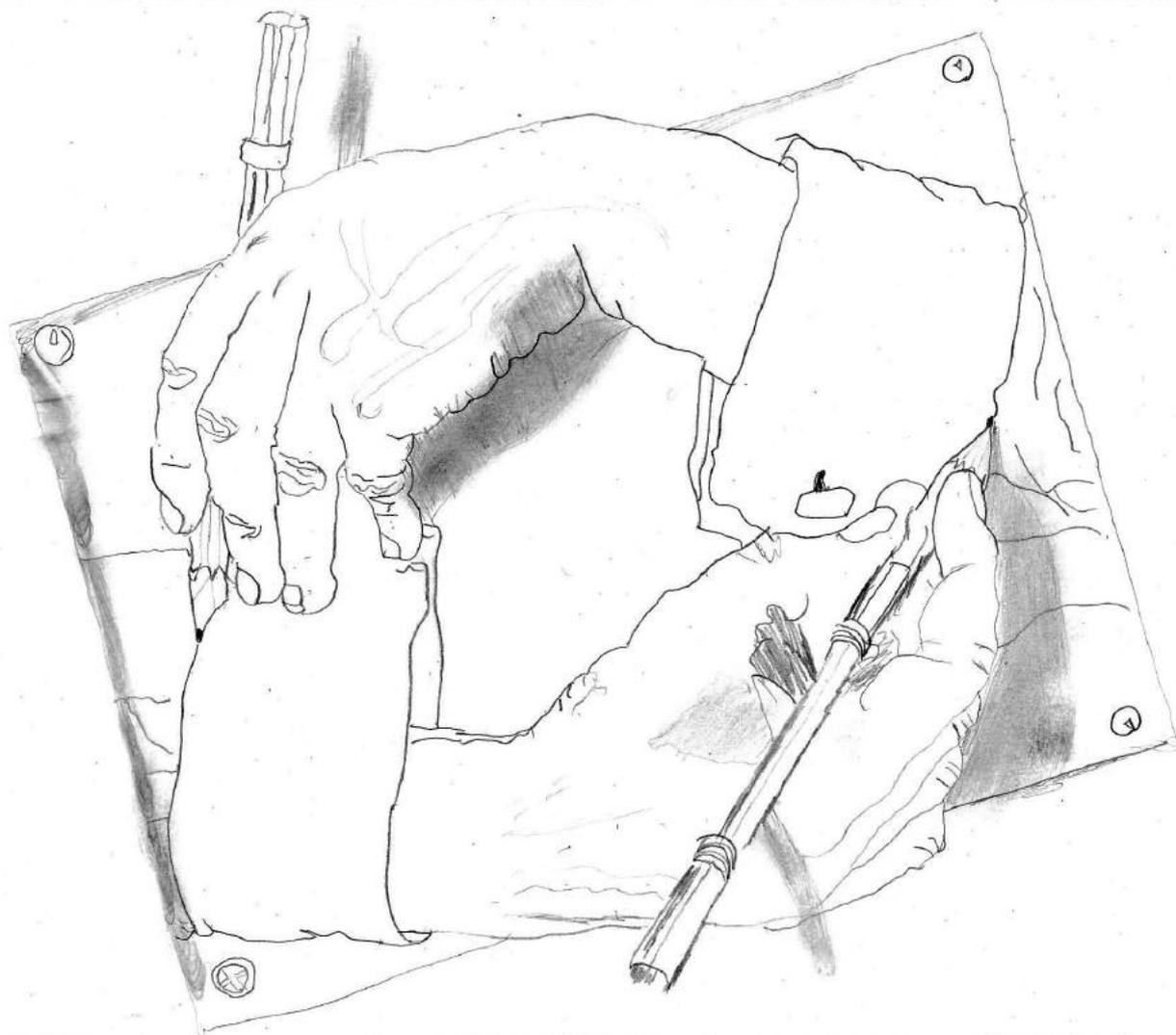
Por meio da imaginação, novas vivências se tornam possíveis, de modo que ela é “tan necesaria para la geometría como para la poesía”<sup>10</sup> (Vygotski, 1934/2012, p.161). Em nossas intervenções, buscamos lançar mão de diferentes expressões artísticas para afetar os sujeitos e colocar esta função psicológica em movimento. Dessa forma, tivemos como horizonte expor as contradições presentes nas relações a fim de provocar dramas, capazes de produzir novas significações. As manifestações dos estudantes, por sua vez, expuseram diferentes formas de pensamento, que ao serem compartilhadas, configuravam um espaço de fala e escuta produtor de novas significações.

Compreende-se que a reflexão sobre o trabalho por estudantes de Ensino Médio, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, pode favorecer a promoção de situações sociais de desenvolvimento capazes de promover vivências (Medeiros, 2017). A finalidade, portanto, seria promover a reflexão para a criação de novas significações ao

---

<sup>10</sup> “tão necessária à geometria como à poesia”.

mundo do trabalho e das profissões, e entendemos que a imaginação e o pensamento por conceitos têm papel central nesse processo.



Produção dos alunos Kauan e Gabriel, a partir da apreciação da reprodução da imagem de M. C. Escher - Drawing Hands. 2016.

## **MÉTODO**

### **2.1. Concepção teórico-metodológica**

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza participativa, se caracteriza, como denominada no grupo PROSPED, de pesquisa-intervenção. Inspirada no método proposto por Vigotski, que pressupõe a análise do processo e não do produto, tomamos por objeto de investigação o fenômeno em movimento, o qual inclui o contexto, a historicidade, a manifestação, a aparência e a busca pelas condicionantes dos fatos ou eventos investigados. O que se defende é que só pela análise das contradições que emergem na movimentação do fenômeno é possível acessar essas condicionantes e, a pesquisa-intervenção, tem sido um meio de promover essa dinamicidade aos contextos investigados.

Trata-se de uma unidade – pesquisa-intervenção – unidade de contrários cujos produtos de suas ações se complementam na expressão dos motivos que estão na base dos pensamentos, além das ações dos sujeitos que se empreendem nas atividades de pesquisa e intervenção. As intervenções vão desvelando os processos constitutivos da adolescência, as condicionantes das vidas dos jovens, os significados e sentidos que atribuem à vida, à escola, ao trabalho, à profissão. A pesquisa, inseparável da intervenção, vai construindo modos de se apropriar dessas informações, analisa o que acessa e reorganiza a intervenção, em um movimento que não cessa, mas produz sínteses que são momentos de sistematização do vivido e refletido (Takara, 2017; Barbosa, 2017).

Conforme indicado por Barbosa (2017): “a pesquisa-intervenção possibilita ir além da observação do fenômeno, permitindo que o pesquisador vivencie o fenômeno, as contradições e tensões que caracterizam o seu movimento” (p. 63). Deste modo, é

precisamente no processo interventivo que a pesquisa se desenvolve, uma vez que, o método, a partir desta concepção de inspiração materialista histórico-dialética, constitui-se a um só tempo como caminho e produto da pesquisa (Souza & Andrada, 2013).

Esta pesquisa leva em consideração as diretrizes e normas regulamentadas pela Resolução no 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética com seres humanos sob o parecer nº 1.909.021.

## **2.2. Contexto e cenário da pesquisa**

O estudo foi desenvolvido em um município localizado no interior do estado de São Paulo. A região atualmente se configura como um polo industrial e empresarial, fato que atraiu um grande número de migrantes e imigrantes, principalmente entre as décadas de 1930 e 1940, após o reinvestimento na indústria de cana-de-açúcar e no setor de serviços. A população estimada em 2016 era de 1.173.370 habitantes, o que coloca o município como o terceiro mais populoso do estado. No campo da educação, segundo o censo do IBGE (2015), a cidade possui 300 escolas de Ensino Fundamental, sendo 99 privadas, 159 da rede pública estadual e 42 municipais. Além de 156 escolas de Ensino Médio, sendo 52 privadas e 104 públicas da rede pública estadual de ensino.

A escola onde a presente pesquisa foi desenvolvida pertence à rede estadual de ensino de São Paulo. Atende aos níveis Fundamental II e Médio, abrangendo aproximadamente 1.500 alunos, sendo 500 em cada período: matutino, vespertino e noturno. Durante a manhã, são oferecidos os ensinos Fundamental II e Médio, durante a tarde concentra-se apenas o Ensino Fundamental II, enquanto à noite atende-se somente o Ensino Médio. A instituição possui cerca de 43 docentes, a equipe gestora é formada por dois coordenadores, um responsável pelo Ensino Médio e outro pelo Ensino Fundamental, além de uma vice-diretora e uma diretora. Há, ainda, funcionários

responsáveis pela limpeza e pela supervisão dos espaços da escola em momentos de entrada, saída e intervalos.

A estrutura física da instituição é ampla, muros altos com cercas e arames em seu topo envolvem todo o perímetro de construção. Na entrada para os pedestres há dois portões de ferro, um que permanece trancado durante o período de aulas e é aberto apenas nos momentos de entrada ou de saída dos turnos escolares, e o outro que permanece fechado, porém sem cadeado. Ao acessar a escola pelos portões é possível encontrar uma pequena recepção, indicada por um papel colado à parede. Há um espaço de aproximadamente 5 metros entre o muro externo e a construção da escola, ali, encontram-se algumas árvores e um pequeno gramado.

A recepção é acessível por uma janela com grades que permitem apenas a passagem de pequenos objetos como pastas, envelopes e outros papéis. Do lado esquerdo, outro portão permite o acesso ao estacionamento dos funcionários. Uma vez dentro deste espaço, ao caminhar cerca de 4 metros, depara-se com um portão alto logo à frente e não é possível ter acesso ao que está atrás dele. À direita, uma grade com cadeado permite o acesso ao pátio da escola, para entrar, é preciso chamar algum funcionário que esteja com a chave.

A escola é composta por aproximadamente 20 salas de aula, 1 quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma cantina com uma cozinha, uma sala para os professores, outra para a direção e 6 banheiros. A disposição destes espaços forma um desenho similar à letra “H”, entre os dois corredores principais há um bebedouro para os alunos e um espaço que pode servir de palco para eventos do colégio.

As salas de aula são compostas quase sempre da mesma maneira. Há cerca de 40 conjuntos de carteiras e cadeiras, algumas quebradas e a maioria rabiscada. Ao entrar, depara-se com um armário de ferro posicionado na parede oposta à porta de entrada,

que parece atrapalhar a passagem, mas todos o ignoram, contornando-o. Atrás desse, encontram-se quatro grandes janelas com grades do lado de fora. As janelas, que facilitam a entrada de luz, têm alguns vidros quebrados e outros pintados com tinta de corretivo. Em algumas salas há cortinas nas janelas, em outras apenas a estrutura com o varão, indicando que algum dia talvez elas já tenham existido.

Uma das turmas com a qual desenvolvi a pesquisa tinha aulas em uma sala com a estruturação do espaço um pouco diferente. A porta era azul, assim como as paredes, exceto por uma faixa branca que ficava perto do teto. Quatro conjuntos de janelas ficavam viradas para a entrada da escola, dali era possível enxergar a sala da direção, dos professores e a biblioteca. As cadeiras eram de plástico, mais confortáveis que as de madeira das outras salas. As carteiras possuíam uma marcação lateral, que indicava o tamanho apropriado do aluno que deveria sentar-se nela. Nesse caso, estudantes entre 1,46m e 1,76m de altura.

### **2.3. Os participantes da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida com a participação dos alunos de três turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo: uma do período matutino, com aulas das 7h às 12h25; e, outras duas do período noturno, que permaneciam na escola das 19h às 22h45. A turma do período matutino tinha uma média de 30 alunos que frequentavam as aulas regularmente, apesar de conter mais de 40 na lista de chamada, sendo 48% meninos e 52% meninas. Já no noturno, a média era maior, aproximadamente 35 alunos, enquanto a lista de chamada chegava a 50 nomes, dividindo-se em 46% meninos e 54% meninas.

A maioria dos alunos residia na região, morava nos bairros próximos à escola, no campo periférico da cidade, longe do centro. Os jovens da manhã tinham idade média de 15 anos, enquanto os do noturno localizavam-se em uma faixa etária entre 16

e 18 anos. Ainda com os alunos do matutino, boa parte dos estudantes já era aluno do colégio em anos anteriores, enquanto que no período noturno, apresentava-se um contingente maior de adolescentes vindos de outras escolas e cidades.

Um levantamento de dados de perfil colhidos por meio de questionário mostra que dos 100 alunos (em média) participantes, somando-se as três salas, muitos eram filhos de migrantes, principalmente das regiões norte e nordeste do país. Dentre os estudantes, cerca de 77% não estava trabalhando, sendo que 62% destes nunca haviam trabalhado. Ao acessarmos este dado, percebemos que boa parte dos adolescentes que estão no noturno não trabalhavam, fato que põe em xeque a ideia de que a maioria dos alunos do noturno trabalham. A questão decorrente desta observação é: se mais da metade dos jovens participantes desta pesquisa nunca trabalhou, o que os leva a migrar e permanecer no período noturno?

Sobre o percurso acadêmico, 92% dos adolescentes declararam ter estudado todo o período do ensino fundamental somente em escola pública. Em relação ao nível de escolarização dos pais, as mães foram apontadas como tendo maior grau de formação educacional, quando comparadas aos pais. Nas respostas dos adolescentes ao questionário, 42% afirmaram que seus pais concluíram o ensino médio e 6,7% relataram que também concluíram o ensino superior.

Quando questionados sobre a renda familiar, 35% afirmaram que não sabiam. Ao percebermos que 1/3 dos adolescentes não têm conhecimento sobre a renda de sua família, passamos a pensar no quanto estes jovens estão apartados, mesmo dentro do próprio núcleo familiar, de questões fundamentais à sobrevivência das famílias e que envolvem o mundo adulto. Dentre os outros 2/3 identificamos 6,7% dos jovens que afirmaram que a renda familiar não ultrapassa um salário mínimo, 17% com até dois

salários mínimos, 22% com até três e 14% que relataram a renda familiar acima de cinco salários.

#### **2.4. Delineamento da pesquisa**

Em abril de 2016, juntamente com a orientadora e alguns colegas do grupo de pesquisa ao qual esta dissertação se vincula, nos encaminhamos para a escola pública estadual em questão. Em um primeiro contato, nos encontramos com alguns professores que estavam presentes na reunião de ATPC<sup>11</sup> e os dois coordenadores, um do ensino fundamental e outro do ensino médio.

Após nos apresentarmos, abrimos espaço para escutar as demandas dos profissionais. Eles relataram principalmente as dificuldades quanto à indisciplina e o desinteresse dos alunos do 1º ano do ensino médio e com os do 6º ano do ensino fundamental. Apresentamos, então, as nossas experiências anteriores com trabalhos desenvolvidos no grupo PROSPED em outras escolas da região, envolvendo desde o público citado pelos professores, até outros atores escolares. Este primeiro contato serviu para identificarmos não somente as demandas da instituição, mas também os possíveis professores que poderiam ser parceiros no desenvolvimento das intervenções.

Na semana seguinte retornamos à escola, desta vez sem a nossa orientadora e com mais duas integrantes do grupo. Parte da reunião dos professores foi disponibilizada a nós, apresentamos o projeto de intervenção que havíamos construído e lemos todos em conjunto. Em seguida, perguntamos se os profissionais presentes tinham dúvidas ou se gostariam de realizar alguma sugestão de alteração do projeto.

---

<sup>11</sup> A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo acontecia semanalmente, os professores eram divididos pela coordenação da escola em grupos menores. Assim, cada professor tinha um horário e um dia da semana específico que participaria do seu ATPC. Por isso, durante a nossa primeira visita, não chegamos a conhecer todos os professores da instituição.

Como não houve sugestões de mudanças, esclarecemos as dúvidas que haviam surgido e, junto com os professores que se disponibilizaram a acompanhar as nossas intervenções, cedendo períodos de suas aulas, marcamos as datas e horários de início do trabalho. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação das salas de aula. Desde o primeiro contato com a escola, produzi diários de campo com a finalidade não apenas de registro, mas como instrumento de reflexão sobre minha prática de psicólogo escolar. Esses serviram como auxílio para a construção da presente metodologia e para as reflexões que constituíram a análise que será apresentada no próximo capítulo.

As duas semanas de observação na turma da manhã se desenvolveram durante as aulas das professoras-parceiras: Bruna, professora de história; e, Andréia, professora de matemática. As intervenções ocorriam em alternância entre as duas professoras, às segundas e quintas-feiras, com duração de 1h40, duas aulas de 50 minutos, no período das 10h40 às 12h20. Na primeira vez que entrei na sala do 1º ano matutino:

Senti como se os alunos me olhassem de maneira curiosa, a professora Bruna logo pediu para que todos se sentassem e me apresentou. Em seguida, surgiu a pergunta de um menino sentado ao centro da sala: “É estagiário?”. “Não! Ele já é formado, está fazendo mestrado e quer observar vocês hoje”, respondeu a professora de história de maneira ríspida. Enquanto ela falava, a sala continuava com conversas paralelas, pediu silêncio, mas pouco adiantou. Na segunda vez, Bruna gritou: “Calem a boca!”. A reação dos alunos naquele momento foi uma mistura de susto e risadas que tomaram a sala. Parte dos estudantes não parecia estar muito interessada, alguns levantaram a cabeça com olhares que expressavam sono e logo em seguida, voltaram a abaixá-la sobre os braços cruzados em cima das carteiras (Diário de Campo, 19/05/2016).

Ainda no primeiro semestre de 2016, a professora Andréia disponibilizou as suas aulas da quarta-feira com as duas turmas do período noturno. As intervenções com a primeira turma tinham início às 19h45 e término às 21h15, compostas por duas aulas de 45 minutos, 1h30 no total. Em seguida, um intervalo de 15 minutos separava o momento de atividade entre uma classe e outra. Porém, devido ao regimento da escola, as aulas deste período que ocorressem depois do intervalo dos alunos, tinham apenas 40 minutos de duração. Portanto, das 21h30 às 22h50, totalizando 1h20.

Para as intervenções nas turmas do período noturno, um aluno de iniciação científica do grupo de pesquisa ao qual pertenço me acompanhou. Com o seu auxílio, era possível pensar de forma mais consistente as intervenções semanais, além de proporcionar momentos de compartilhamento e de reflexão em conjunto. Assim, demos início ao período de observações das turmas deste período, seguindo o mesmo modelo do período da manhã. Os trechos a seguir indicam de forma sucinta qual era o clima que permeava estas primeiras atividades que desempenhamos junto às turmas do noturno:

O tempo passou rápido. Logo, Andréia nos chamou para irmos para a sala do 1ºF. O local é o mesmo onde o 1ºA, da manhã, tem aulas. Tive uma estranha sensação de entrar em um espaço que já conhecia, mas como se fosse a primeira vez. Os alunos demoraram alguns minutos até se sentarem e aguardamos para podermos nos apresentar. A professora de matemática havia nos contado que já tinha avisado a sala da nossa presença. Não houve perguntas por parte dos alunos e logo fomos nos sentar. A atividade da aula consistiu em corrigir uma prova elaborada pela Secretaria de Educação que os estudantes haviam feito na última semana. Eram 15 questões que envolviam temas diferentes de matemática, entre eles: encontrar a razão da Progressão Geométrica ou da Progressão Aritmética e raciocínio lógico. Depois da aula, a professora nos

contou que ela soube desta prova no dia que deveria aplicá-la, no mesmo instante que os alunos. Ela não sabia o conteúdo específico que seria cobrado, apenas que teria relação com o Caderno do Aluno trabalhado em aula e fornecido pelo Estado. Ela também ressaltou que quis fazer esta correção com os alunos, porque a maioria deles havia acertado menos da metade das questões (Diário de Campo, 01/06/2016).

Após a nossa introdução, feita pela professora Andréia, me dirigi para o fundo da sala, haviam poucas carteiras sobrando. Eu fiquei na última carteira, o aluno de iniciação científica se sentou do outro lado da sala, também ao fundo. Do meu lado direito, um garoto com capuz e boné não olhou para mim em momento algum, depois de quase 15 minutos do início da aula, ele parou de desenhar no caderno e dormiu. Já do meu lado esquerdo, dois colegas tentavam conversar comigo constantemente durante a aula. Apesar da curiosidade deles, tive que pedir para que conversássemos melhor depois da aula, pois a professora estava explicando a matéria. Eles estavam interessados em saber de onde eu era, o que estava fazendo ali e com que frequência eu viria na sala deles (Diário de Campo, 05/06/2016).

Após as duas semanas de observação, demos início às intervenções. No total, realizamos 18 encontros com a turma do 1º ano da manhã e 16 com cada turma do período noturno. Ao longo do período de intervenções, investimos no uso de diferentes expressões artísticas, por compreender a capacidade da arte em acessar a subjetividade do sujeito, agindo como mediadora na configuração de novos sentidos e significados (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

Com exceção aos períodos de férias, feriados e cancelamentos de aula, o trabalho se desenvolveu de forma contínua. No segundo semestre, interrompemos as

atividades por duas semanas, devido à ocupação da escola pelos alunos. No Apêndice III, é possível encontrar o detalhamento das atividades desenvolvidas ao longo do período de intervenção com cada uma das turmas participantes. Ao observar o quadro, percebe-se que o percurso de intervenções foi o mesmo, tanto com a turma do diurno, 1ºA, quanto com as do noturno, 1ºE e 1ºF. Contudo, devido às particularidades de cada grupo, assim como as diferenças de tempo de intervenção e dias da semana, algumas adaptações foram realizadas.

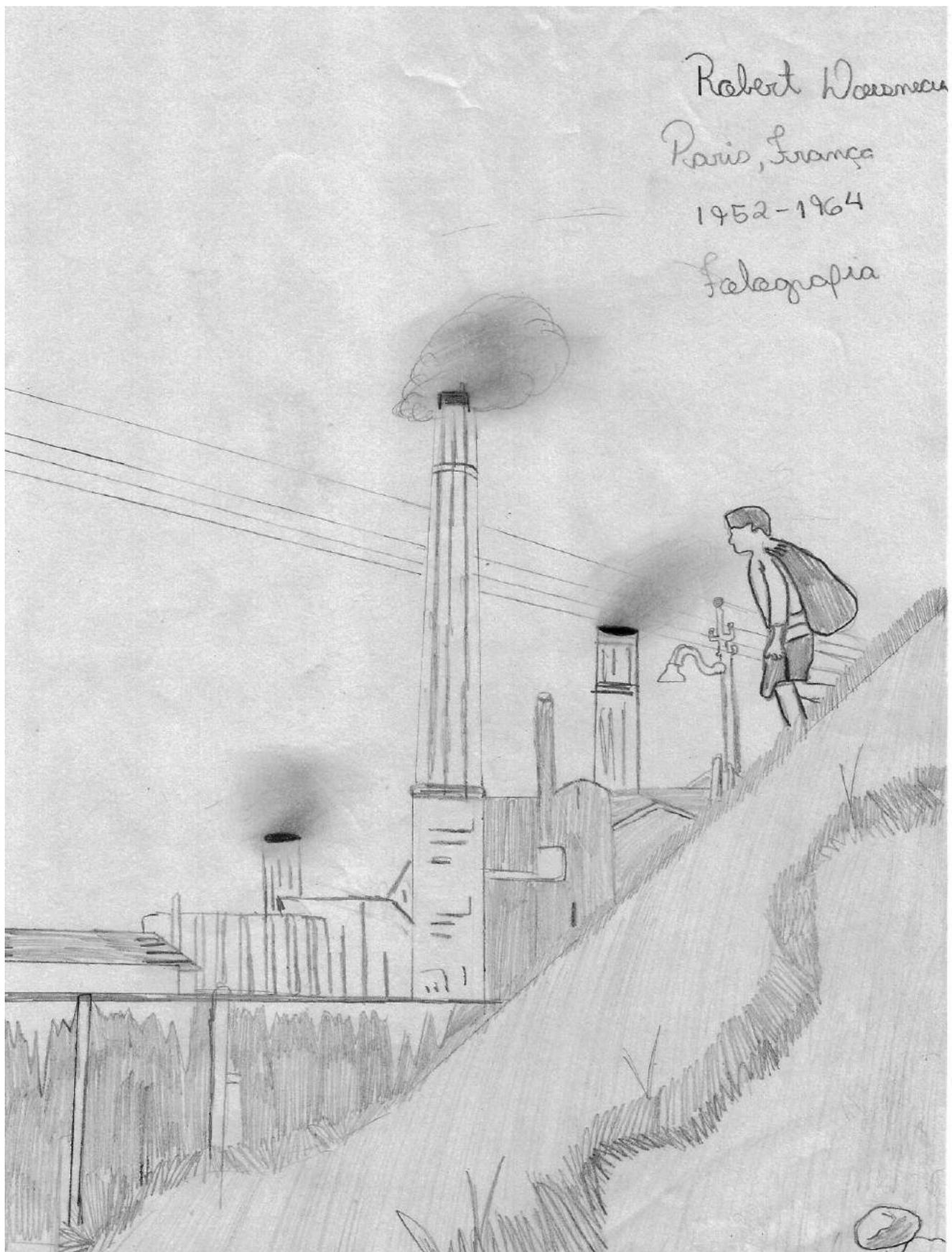
Durante todo o período de intervenção foram produzidos diários de campo. Estes continham a descrição do ambiente, das atividades desenvolvidas, das falas dos alunos e a própria experiência do pesquisador. O primeiro diário produzido foi referente ao primeiro encontro com os coordenadores e professores, na reunião de ATPC; e o último, na data da intervenção de encerramento com os alunos do período noturno. No total, foram produzidos 50 diários de campo.

## **2.5. Plano de análise**

A análise dos dados foi realizada a partir das informações contidas nos diários de campo, nas transcrições de falas dos alunos e das professoras-parceiras durante as atividades, descrições de gestos, expressões e outras manifestações. Ainda como fonte de informações, há as produções desenvolvidas pelos alunos ao longo das intervenções, tais como desenhos e textos envolvendo temas como o futuro, o trabalho, reproduções de letras de música, etc.

Uma vez que o período de intervenções gerou muito mais dados do que seria possível analisar dentro do tempo a que se submete uma pesquisa de mestrado, realizamos um recorte das produções e dos diários de campo que mais contribuíram para responder aos objetivos e à questão de pesquisa. A princípio, identificamos as informações organizando-as em temas, em seguida, realizamos leituras recorrentes que

nos auxiliaram a identificar as contradições presentes no campo, entre as falas, as ações e a configuração do espaço. A seguir, apresentamos os dois eixos de análise resultantes das reflexões realizadas a partir do contato com os dados levantados.



Produção do aluno Rômulo. Reprodução da fotografia de Robert Doisneau. 2016.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O forasteiro chega a um novo vilarejo, lá, ninguém sabe o seu nome, o seu passado e as suas intenções. O xerife do local logo trata de averiguar quem é aquela figura desconhecida que adentra os perímetros da pequena cidade. Ali, todos se conhecem. O forasteiro, por sua vez, parece carregar em sua imagem uma dualidade, seria ele inimigo ou herói? Teria ele a solução para os problemas da população local ou seria o futuro motivo de sua completa degradação?

Ainda quando pequeno assisti a filmes de faroeste, desde essa época, sentado no sofá com meu pai, comecei a construir o meu interesse pelo cinema e pelas artes visuais. Lembro-me de ficar intrigado tentando descobrir verdadeiramente quem eram os personagens, vibrava nas cenas de ação e emocionava-me com o desfecho da história. Nos filmes que assistia, os heróis e as heroínas andavam a cavalo, tinham superpoderes, eram fortes, inteligentes e justos, salvando a nação dos inimigos cruéis.

Stanislavski (1936/1999), em sua descrição sobre o processo de preparação do ator, apontou para o uso de elementos, empíricos e psicológicos, que o artista lança mão para construir o personagem. No caso de Otelo, de Shakespeare, toalhas viram túnicas, bandejas transformam-se em escudos e espátulas em punhais. Este processo de preparação possibilita que, através da imaginação, mediada pela memória, o ator combine objetos reais com experiências passadas e construa as emoções, a personalidade e a história do seu personagem.

Ao adentrarmos o campo da Psicologia, Vigotski (1930/2009) afirma que quando olhamos para as atividades humanas, podemos distinguir dois tipos básicos de impulsos imaginativos: o reproduzidor e o combinativo/criativo. O primeiro, diz respeito fundamentalmente ao uso da memória, sendo imprescindível à sobrevivência da espécie

humana, já que nos possibilitou repetir experiências anteriores que deram certo. Já o segundo, nos garante a capacidade de combinar elementos passados, mesmo os não vividos diretamente por nós, mas transmitidos culturalmente, e criar novas formas e planejamentos de ações.

Ambos os autores nos trazem uma perspectiva importante, não apenas sobre a atividade imaginativa e criadora do humano, mas de como se combinam, sujeito e meio, de tal modo que não é possível dissociá-los. Nesse sentido, a matéria-prima da imaginação parte da experiência do sujeito na realidade em que está inserido. Sujeito e meio se constituem na mesma medida em que são constituídos um pelo outro. Ao discorrerem sobre essa dinâmica dos movimentos inter e intra-psicológicos, Vigotski e Stanislavski destacam a historicidade do fenômeno. Uma vez que, algo que é, pode não ter sido e, algo que foi, pode já não ser mais.

Quando eu cheguei à escola pública, cenário no qual se desenvolveu a presente pesquisa, senti-me um forasteiro, tal como o representado nos filmes de faroeste da minha infância. Assim como Stanislavski (1936/1999), lancei mão da minha experiência para montar o meu personagem. Ao longo do processo, fui sendo reconstruído e reconfigurado, a história que trazia comigo já não era mais suficiente. Foi necessário lançar-me a novas vivências e reconhecer que aquele novo espaço possuía a sua própria história individual, coletiva e institucional.

A análise dos dados, apresentada a seguir, diz respeito a uma prática de pesquisa-intervenção que buscou considerar todos esses elementos. Compreendendo, a partir de uma perspectiva dialética, que os movimentos de aproximação e afastamento, construção e desconstrução, avanços e retrocessos, fazem parte de uma atividade comprometida com a mudança concreta da realidade.

Não é de hoje que sabemos das dificuldades enfrentadas pela inserção do psicólogo escolar nas instituições educacionais. Souza, Petroni e Dugnani (2011) ao discorrerem sobre as suas pesquisas, apontaram para a ampla complexidade das relações que caracterizam o espaço da escola. Por isso, apesar dos avanços marcados no campo da pesquisa e da prática escolar nas últimas décadas, ainda persiste o desafio ao psicólogo escolar de se propor um trabalho que o aproxime efetivamente dos diferentes atores escolares. O grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, ao qual me vinculo, vem investindo na construção de tais práticas há mais de uma década, o presente estudo, por sua vez, se alinha com esse direcionamento.

Para tanto, dois eixos centrais de análise foram propostos: “Manifestação/produção de interesse/desinteresse”, em que nos dedicamos a compreender as interações entre o psicólogo, a professora e os adolescentes, refletindo sobre como as relações cotidianas presentes no espaço da escola pública impactam a constituição do interesse e da participação dos alunos em suas atividades; e, “Ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão”, em que abordamos as estratégias adotadas pelo psicólogo escolar, com foco na orientação profissional, e seu potencial para promover a reflexão dos jovens e a consequente produção de devires ou horizontes.

### **3.1. Manifestação/produção de interesse/desinteresse na escola**

Às 19h40 de uma quarta-feira de junho de 2016, eu estava sentado na sala dos professores de uma escola pública da periferia de Campinas. Naquele espaço, eu conversava com a professora Andréia responsável pela disciplina de matemática das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio noturno e parceira do projeto de intervenção que desenvolvia. Há duas semanas, eu havia começado a acompanhar as aulas da professora em uma turma do 1º ano diurno, porém, esta era a primeira vez que nos encontrávamos à noite.

A estética da escola, no período noturno, se diferenciava significativamente da do período matutino. Com o cair do dia, as poucas luzes do pátio eram acendidas, mas se mostravam insuficientes para iluminar todo o espaço. Conforme os alunos chegavam, às 19h, se encaminhavam diretamente para as salas de aula, não havendo tempo ou espaço para se acomodarem em outro lugar, visto que o portão de entrada era aberto somente 5 minutos antes do início do horário das aulas.

Neste primeiro contato com o período noturno, foi possível reconhecer alguns indicadores que revelavam a relação dos gestores, professores e alunos com o espaço escolar e suas compreensões das interações que ali se estabeleciam. Abrir os portões a poucos minutos do horário de início das aulas parecia passar o recado de que aquele espaço não deveria ser utilizado para outra finalidade que não o estudo formal ocorrido dentro das salas de aula. É comum, no campo da psicologia e educação, nos questionarmos o porquê dos alunos não reivindicarem o espaço escolar como sendo deles. Porém, compreendendo que a estética e o conteúdo não se separam (Duarte Jr., 1986), uma vez que olhamos fisicamente o modo como a escola está organizada, começamos a ter algumas respostas sobre as significações que são compartilhadas entre os sujeitos.

Nos cabe questionar, portanto, como o ambiente pouco iluminado, a falta de bancos no pátio e nos espaços de circulação, a presença de grades em portas e janelas e o uso de cadeados e portões podem contribuir para a produção do interesse/desinteresse dos alunos e demais atores escolares pela escola enquanto espaço de participação. Em concordância com Takara (2017), compreendemos que a esta configuração do espaço escolar são atribuídos sentidos e significados que orientam as ações dos sujeitos que o habitam, compondo as interações que ali ocorrem.

Naquele primeiro dia de observações das atividades do noturno, acompanhei a professora Andréia nas duas turmas do 1º ano. Ambas, em conjunto com uma do período matutino, compuseram os grupos de intervenção que deram origem aos dados desta investigação. O trecho a seguir, nos faz refletir sobre a composição de uma das salas de aula dessas turmas.

Observei que as carteiras possuíam uma marcação lateral, em que indicava-se o tamanho apropriado do aluno que deveria sentar-se nela. Apesar de estar no limite da indicação, de 1,46m a 1,76m, sentia-me aprisionado, meus joelhos batiam na parte inferior da carteira e era difícil tirar o pé para me levantar. A maioria dos meninos da sala eram maiores que eu (Diário de Campo, 01/06/2016).

Ao assumir a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o sujeito se constitui na relação com o meio físico e social. Quando observamos a organização do espaço escolar, como meio físico, percebemos dois fatores principais: os indicadores de controle, como o sinal sonoro para início e término das aulas, as listas de presença, as grades, os portões e os cadeados; e, a depredação, como as pichações e as carteiras e cadeiras quebradas<sup>12</sup>. Enquanto meio social, Souza, Petroni e Dugnani (2011) já nos alertaram para a complexidade de relações presentes nesse espaço, assim como para os constantes conflitos entre os diferentes atores escolares. A seguir, um trecho do diário de campo do primeiro dia de observações no período noturno.

Durante a aula da professora, quando já estávamos quase no meio da correção dos exercícios da prova, Andréia olhou para um rapaz sentado em uma carteira no meio da sala. Ele estava com o material fechado em cima da mesa e olhava

---

<sup>12</sup> Para maior reflexão sobre a dinâmica estética do espaço escolar, acessar: Takara, L. M. (2017). *“Nóis pixa voces pinta, vamu ve quem tem mais tinta”*: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do ensino médio. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

para lousa. A professora interrompeu a explicação e chamou a atenção do aluno, seu tom era intimidador e agressivo. O garoto não se assustou e respondeu: “Por que você fica pegando no meu pé? Tem um monte de gente que também não está fazendo nada”. Ambos começaram a discutir, até que Andréia o chamou para fora da classe e o levou à diretoria (Diário de Campo, 01/06/2016).

A descrição acima indica um dos conflitos, entre professores e alunos, que aparentemente se tornou comum dentro das instituições escolares. Se por um lado os alunos se mostram distantes e desinteressados frente aos conteúdos escolarizados; por outro, os professores buscam exercer o controle das relações, abrindo pouco espaço para o diálogo. Ao nosso ver, parece existir uma constante disputa de poder dentro das salas de aula. Conforme apontou Takara (2017), quando observamos com mais cuidado as interações entre professores e alunos, podemos identificar o medo como sentimento central da relação. A transgressão dos jovens, portanto, teria como cerne a revolta, em contrapartida ao medo; ao mesmo tempo em que, por parte dos professores, estariam as dificuldades em se aproximar e de significar as expressões dos alunos.

Desde o primeiro dia, pude observar o fluxo das dinâmicas interacionais escolares. A partir disso, passamos a refletir sobre como o próprio modo de organização da instituição poderia ser promotor da produção do desinteresse dos alunos e dos educadores. No seguinte trecho do diário de campo, identificamos duas situações, uma envolvendo os professores e o psicólogo e, outra, entre a professora e os alunos:

[Eu havia entrado pela primeira vez na sala dos professores durante o intervalo das aulas] Alguns me perguntaram, curiosos, quem eu era e o que estava fazendo ali. Ao contar-lhes sobre o nosso projeto e o trabalho com os 1º anos do ensino médio, reagiram com surpresa. Ouvi, ao fundo da sala alguns professores dizendo "boa sorte", em tom sarcástico (Diário de Campo, 01/06/2016).

[por motivo de conversa, a professora Andréia tirou o aluno Gérson da sala de aula] Alguns instantes depois, o adolescente voltou, bateu à porta e pediu para entrar, mas a professora não deixou. Ele permaneceu encostado no batente da porta, por aproximadamente 30 minutos. Apesar dessa situação, as conversas dentro da sala e as ameaças da professora aos alunos, continuaram (Diário de Campo, 01/06/2016).

Na primeira passagem, notamos que assim que eu comuniquei aos professores que trabalharia com os alunos de 1º ano, considerados os piores da escola, os profissionais reagiram de modo a me desencorajar, respiraram fundo e me desejaram "boa sorte", como se dissessem: "você tem certeza do que está fazendo?", ou ainda, "não conseguirá fazer nada". Vigotski defende a perspectiva de investirmos nas potencialidades dos sujeitos, direcionando nossos olhares não para o que falta no sujeito, mas para suas possibilidades de desenvolvimento. Contudo, se os atores escolares não apostam nas possibilidades de desenvolvimento de seus alunos, quais seriam as consequências disso no cotidiano escolar? Parece-nos viável afirmar que *desencorajar* ou tentar *diminuir as expectativas* do outro pode constituir-se como um ato político, resultando na produção do desinteresse e na manutenção de um *status quo* que em nada favorece o desenvolvimento de adolescentes ou adultos responsáveis pela educação escolar.

Quanto à situação entre o aluno Gérson e a professora Andréia, mesmo após conversar com o coordenador da escola, a professora não autorizou a entrada do aluno na classe. Ou seja, ainda que tenha cumprido a punição imposta, Gérson não restituiu o seu lugar de direito dentro da sala de aula. Parece-nos que a relação de poder entre professores e alunos permanece em constante tensionamento, mas quais seriam os impactos dessa situação na constituição subjetiva dos sujeitos? O que a ação da

professora causa à turma e à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem? Quais são as significações atribuídas pela professora na sua relação com os alunos?

A passagem a seguir, ilustra como um distanciamento na relação entre a professora e o aluno foi sendo construído.

Durante os minutos restantes, antes de entrarmos na sala do 1ºF, fiquei conversando com a professora Andréia. Contei-lhe que, a cada semana, estava conseguindo me aproximar mais dos alunos. Alguns já haviam me contado que trabalhavam durante o dia e, por isso, estudavam à noite. Enquanto eu falava, ela me escutava atentamente, contudo, assim que terminei, Andréia afirmou: "antigamente, eu conversava mais com eles, mas hoje não dá. Os alunos só brincam, nunca falam sério. E no noturno, tem alguns garotos 'da pesada', nem fico mais perguntando da vida deles" (Diário de Campo, 24/08/2016).

Enquanto eu descrevia à professora, de forma animada, que estava conseguindo avançar e me aproximar dos alunos, ela justificava de modo convincente para si o seu distanciamento dos jovens. De que modo este 'estranhamento' da profissional para com os alunos produz o desinteresse e a indiferença, não somente deles com a escola e o seu conteúdo, mas também dos professores e demais funcionários das condições que caracterizam a escolas e suas relações na atualidade? Tanto se descreve os alunos como desinteressados e indiferentes, mas estariam os professores envolvidos e comprometidos? De onde viria o desinteresse e a indiferença?

Se assumirmos que a *aproximação* e a *curiosidade* são os primeiros passos, não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas para a construção de espaços de fala e escuta, reflexão e construção do devir, podemos nos questionar sobre qual seria o papel que a escola estaria desempenhando na vida desses jovens. Afinal, compreendemos que a escola deveria promover o desenvolvimento integral dos sujeitos,

investindo em um modo de pensar mais crítico, que favorecesse a formação de indivíduos mais conscientes de seu papel na sociedade, capazes de se assumirem como sujeitos protagonistas de suas histórias atual e futura, no que concerne, por exemplo, ao ingresso na profissão e à continuidade de sua formação.

Nesse sentido, a ausência do *respeito*, como modo de relação no contexto escolar, parece ser um movimento que está naturalizado. Nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo PROSPED (Petroni, 2008; Dugnani, 2011; Barbosa, 2012), observamos que há, não apenas uma dissidência quanto ao sentido do respeito na escola, mas também, que existe uma frequente gama de conflitos e um embate de perspectivas entre direção-coordenação, coordenação-professores, professores-alunos, direção-professores e coordenação-alunos.

Em concordância com Souza (2004), compreendemos o respeito como um valor integrante no processo de *reconhecimento* do outro e construção de autoridade. Ao respeitá-lo, reconheço-o; ao reconhecê-lo, respeito-o. Em um movimento dialético, em que um afeta ao mesmo tempo em que é afetado, constitui-se a natureza das relações sociais que compõem o movimento de tornar-se humano. Portanto, o inverso também soa verdadeiro, quando o afastamento, o desrespeito e o não reconhecimento do outro parecem produzir a indiferença, o desinteresse e a não participação. Assim, o respeito opera enquanto mediador da relação entre os sujeitos.

Frente a essas problematizações, passamos a nos questionar: como o psicólogo escolar, sustentado em uma perspectiva crítica, pode contribuir para a compreensão dessas e de outras questões? Consideramos que o foco de intervenção do psicólogo na escola deve estar na transformação das relações, apreendendo os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos que ocupam este espaço. O psicólogo, portanto, assume o papel de “mediador dos afetos” (Souza, 2016), sendo a sua principal finalidade a ampliação da

consciência. O desenvolvimento, nessa perspectiva, caminha na construção da maior autonomia, e o sujeito, por se apropriar das suas próprias condições de vida, cria novas possibilidades de escolha. Torna-se, assim, efetivo roteirista, diretor e protagonista de sua própria história.

Ao final de duas semanas de observações, demos início às intervenções, momento em que passamos a ressignificar o nosso espaço dentro da escola. No primeiro dia, havíamos planejado uma atividade em que eu contaria aos alunos a minha história em forma de narrativa. Após este primeiro momento, abriríamos espaço para discussão e para as apresentações dos alunos.

Quando entramos na sala, antes que começássemos, a professora Andréia pediu para fazer a chamada. Enquanto isso, avistei os alunos Valério e Caio sentados em duas carteiras no centro da sala:

Aproximei-me deles, perguntei o nome de cada um e apresentei-me novamente. Andréia ainda terminava o controle de presença dos alunos quando pedi aos dois que me ajudassem a reorganizar a sala em um grande círculo. Eles concordaram e se levantaram. Em tom alto, para toda a sala, falaram: ‘oh, é para fazermos um círculo’. Após repetirem algumas vezes, o barulho das carteiras arrastando começou (Diário de Campo, 15/06/2016).

No trecho acima, percebemos que o ato de me aproximar dos alunos, apresentar-me novamente e pedir ajuda, possibilitou que o meu pedido logo fosse atendido. Começamos, assim, a investir em novos modelos de relação sustentados na *aproximação* e no *respeito*. Uma forma de conduta, aparentemente, escassa naquele contexto educacional. Percebemos que trazer os alunos para perto, *aproximar*, e pedir ajuda, *reconhecer*, constituiu-se como uma estratégia importante do psicólogo que se dedica a trabalhar em contextos educativos. No trecho a seguir, percebemos que

Valério, na semana seguinte, disponibilizou-se a ajudar o psicólogo antes mesmo que esse o solicitasse.

Enquanto eu montava o equipamento de projeção para darmos início ao filme, Valério levantou-se e ofereceu ajuda para abaixar o telão. Agradei a iniciativa e lembrei-me que era o mesmo aluno a quem eu, na semana anterior, havia pedido para organizar a turma em círculo (Diário de Campo, 22/06/2016).

Com a aproximação, identificamos também manifestações de curiosidade e *disponibilidade*. Momentos antes de contar a minha história de vida, quando todos já estávamos sentados em círculo, observei que os alunos “pareciam curiosos para saber o que iríamos fazer [...] Ao perceber a atenção da turma em mim, perguntei: ‘posso começar?’. Em uníssono, todos afirmaram que sim. O silêncio indicava uma expectativa” (Diário de Campo, 15/06/2016). Identificamos aqui, a manifestação e a produção do interesse mobilizadas pela curiosidade.

Neste mesmo dia, enquanto os alunos se apresentavam individualmente, pedi para que falassem os seus nomes, idades, se já haviam pensado sobre o que gostariam de fazer no futuro e uma produção artística de que gostavam, como filmes, músicas, séries e programas de tv. Valentino se voluntariou para começar e, apesar das brincadeiras pontuais, a turma ouviu com atenção. Quando todos haviam terminado de falar pediram para que eu também me apresentasse, como eles estavam fazendo. Eu já havia lido a minha história, mas achei interessante a iniciativa e compreendi como um movimento de interesse e curiosidade em saber mais sobre mim (Diário de Campo, 15/06/2016).

Ao perceber a curiosidade dos alunos, coloquei-me disponível a eles, construindo a minha ação ao mesmo tempo em que me aproximava. A implicação,

manifestada na minha prática, com o passar do tempo, passou a ser reconhecida tanto pela professora, quanto pelos alunos.

Enquanto caminhávamos para a sala do 1ºF, avistei a Andréia me chamando do outro lado do pátio. Achei estranho e fui até ela. Quando me aproximei, ela me disse que havia reservado outra sala para nós, uma que continha o telão para posicionarmos o projetor. Com um sorriso no rosto, agradei a gentileza (Diário de Campo, 22/06/2016).

[1º dia após o período de férias] Os alunos logo vieram nos cumprimentar, disseram que estavam sentindo falta das nossas atividades e perguntaram se continuaríamos no 2º semestre do mesmo modo que havíamos conduzido antes. Esta recepção calorosa me fez sentir mais confortável e confiante (Diário de Campo, 10/08/2016).

[antes de entrarmos para a intervenção com o 1ºF, encontramos a professora Andréia na sala dos professores. Ela estava rouca, quase sem voz] 'Eu fiquei porque vocês vinham hoje, senão eu teria ido embora', afirmou a professora. Ao lhe ouvir, respondi: 'que bom que você ficou, a sua participação na sala nos ajuda muito com a turma' (Diário de Campo, 18/08/2016).

As passagens acima dizem respeito a três momentos diferentes de intervenção; o último antes das férias escolares e os dois seguintes à volta às aulas. No primeiro e no terceiro trechos, identificamos uma iniciativa de cooperação da professora com a nossa atividade. É interessante notar que com as frequentes tentativas de envolvê-la no nosso planejamento, assim como com a abertura ao diálogo, Andréia começou a se envolver mais com o nosso trabalho. Nos parece, portanto, que o *comprometimento* e a *implicação*, são valores que caminham de forma conjunta (Souza, 2004) na produção do interesse e da participação.

Quanto à segunda passagem, é possível observar a relação entre o reconhecimento dos alunos para com o psicólogo e o seu trabalho e o impacto que este movimento tem no profissional. De forma dialética, ao mesmo tempo em que os alunos aproximam-se e verbalizam a expectativa de continuidade das atividades, o psicólogo sente-se mais “confortável e confiante”. As relações com o meio, portanto, passam a se reconfigurar e possibilitam a construção de uma relação de maior implicação, curiosidade, reconhecimento, respeito, e reflexão, que movimentam a fala e a escuta nos encontros. É precisamente neste movimento que reconhecemos o que Vigotski (1935/2010) denomina de Situação Social de Desenvolvimento, capaz de gerar vivências que passam a (re)compor o modo como o sujeito percebe e experiencia o meio.

Portanto, a composição deste espaço foi sendo intencionalmente construída a cada semana de intervenção. Para Vigotski, desenvolvimento implica esforço (Souza, 2016). Logo, o ato de observar, planejar, intervir, refletir e voltar a observar, devem constituir as ações de uma prática comprometida com a verdadeira transformação das relações no espaço escolar.

Dentre as atividades propostas no primeiro semestre, esteve a apreciação do filme “Tudo o que aprendemos juntos” (2015)<sup>13</sup>, de Sérgio Machado. Após a exibição da primeira parte do longa-metragem, nos organizamos sentados em círculo e perguntei a todos o que haviam achado e esperei que começassem a se manifestar:

Percebi que durante a discussão, alguns adolescentes menos tímidos haviam falado em voz alta, para toda a turma. Enquanto os mais quietos conversavam

---

<sup>13</sup> Sinopse: O músico Laerte (Lázaro Ramos), é um violinista frustrado que passa por dificuldades financeiras. Após não ter sido aprovado no teste da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, um amigo sugere que ele vire professor de música de uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Mesmo relutante, Laerte aceita a oportunidade e, nesse novo espaço, vivencia novos desafios. Ali, conhece e se identifica com Samuel, um garoto talentoso que deve superar as condições precárias da vida para poder dedicar-se à música.

sobre o assunto paralelamente, entre pares. Apesar de nem todos falarem suas opiniões e questões sobre o filme, me pareceu que todos prestavam atenção à discussão. Outro tema que surgiu foi referente ao salário dos professores, músicos e outras profissões. O debate estava acalorado, vários alunos falavam ao mesmo tempo, Joana levantou o braço e comparou o rendimento dessas profissões com um cantor de funk. Vicente, rindo, comentou a fala de Joana: “tá louco, pra que eu vou fazer faculdade?”. A remuneração aparentou ser um assunto de interesse desses jovens, surgiu nas duas salas dos 1º anos noturnos (Diário de Campo, 22/06/16).

Percebemos, assim, a *identificação* dos alunos com os temas apresentados no filme, como: a escolha da profissão, a frustração, a pobreza, o dinheiro, a falta de recursos, a violência, o estudo, a escola e as drogas. O contato com esses temas mediado pela estética do filme e o envolvimento na discussão que se seguiu promoveu a reflexão dos adolescentes sobre a própria realidade, ampliando o questionamento para questões que não estavam contidas propriamente no filme. Eis aqui um exemplo, do que Vigotski (1925/1999) apontou quando discorreu sobre a possibilidade de a arte produzir algo que ainda não está contido nas propriedades da materialidade.

Utilizando-nos das palavras de Duarte Jr. (1986), ao entrarmos em contato com uma produção artística somos levados a vivenciar uma “experiência estética”, em que colocamos o nosso cotidiano em suspenso para que sejamos capazes de apreciar a obra e, nesse sentido, o que está no cerne de dada experiência é a emoção. Surge, então, a possibilidade de se viver outros mundos por meio da arte. O que é, por definição, oposto ao que se entende por “experiência pragmática”, que rege a maior parte das relações sujeito-objeto em nosso cotidiano e nos contextos escolares.

Ao observarmos as reflexões propostas pelos adolescentes e a discussão gerada, alinhamos a nossa compreensão com Takara (2017), quando defende que “a conduta dos alunos não se fixa em posicionamentos estáticos, mas alternam dialeticamente a depender de suas possibilidades de expressão e das condições propiciadas pelo meio” (p. 69). Pela arte, investimos na desnaturalização da concepção de um jovem que é desinteressado e indiferente, agressivo e rebelde, construímos, assim, um novo modo de conceber as interações e o espaço escolar.

A identificação dos alunos com os temas abordados pelo filme foi fundamental para que se envolvessem em sua discussão, questionando-o. E ficou evidente a dimensão que a imaginação assumiu neste processo, mobilizando a capacidade dos jovens de pensarem e agirem para além da realidade que habitam. Percebemos, portanto, que pela imaginação os jovens foram capazes de transpor os elementos trabalhados na produção artística para a sua própria realidade, como quando Vicente manifesta a falta de motivos para fazer faculdade, uma vez que o que se encontra no centro do seu desejo seria o ganho financeiro.

O exercício da fala e da escuta que caracteriza o diálogo necessário à promoção de novas relações entre as funções psicológicas que resultam em mudança no modo de ser e agir no mundo pelos jovens só foi possibilitado pelo o que já vinha sendo construído desde o primeiro encontro de intervenção. Se por um lado a arte é capaz de nos transportar a outros universos, por outro, ela sozinha não implica, necessariamente, na mudança de perspectiva do sujeito. O que promove a vivência são as mediações estabelecidas na relação entre sujeito e meio, é neste momento em que ambos se fazem presentes em toda a sua complexidade, formando uma unidade indivisível (Vigotski, 1935/2010).

Em uma das discussões sobre o filme, havíamos debatido sobre as profissões que nele eram representadas. Este movimento, por sua vez, nos conduziu a reflexões sobre as diferenças entre “emprego”, “trabalho” e “profissão”.

Enquanto todos esperavam o sinal autorizando a saída, Gilberto se aproximou de mim, encostou-se na mesa e perguntou: “isso aí que você faz, é trabalho ou profissão?”. Olhei para ele e sorri ao constatar a pergunta. Esse havia sido um dos seus primeiros movimentos de aproximação, Gilberto era um garoto tímido, que pouco se manifestava nas discussões em grupo. Então, lhe respondi: “Acho que é um pouco dos dois, um trabalho que faz parte da minha profissão”. Ele também sorriu, agradeceu e o sinal tocou (Diário de Campo, 17/08/2016).

As falas acima e as situações descritas anteriormente, parecem revelar que o interesse é produzido nas *interações* mediadas *pela curiosidade, aproximação, disponibilidade, respeito, implicação e reconhecimento*. Inauguramos, assim, um espaço de *identificação* que possibilita ao sujeito o questionamento sobre as suas próprias condições de vida, sobre seu modo de pensar e se situar no mundo. Ao refletir criticamente sobre o meio, torna-se possível criar novas possibilidades de escolha, que promoverão novas interações e vivências; dá-se, então, *a construção do devir*.

Pequenos movimentos, como este de Gilberto, costumeiramente se perdem no universo dinâmico de atividades do contexto escolar. Contudo, nos parece clara a importância do papel do psicólogo nas interações constituídas nesse espaço. A partir desse dia, percebi que Gilberto se tornou mais próximo de mim e das atividades propostas. Ele e outros adolescentes passaram a me procurar não apenas durante as intervenções, mas também nos intervalos de aulas.

Posteriormente, Gilberto veio a integrar o grupo que denominamos de “equipe técnica”, em que ele e mais três colegas se tornaram responsáveis por fotografar e filmar

as oficinas com os profissionais convidados ao longo de todo o segundo semestre. Este movimento será descrito com maior atenção a seguir, no próximo eixo dessa análise. O que nos interessa, por hora, é destacar que, assim como afirmou Vigotski (1934/2012), “os interesses não se adquirem, se desenvolvem” (p. 9). Desenvolvimento este, possível, por meio de uma prática comprometida com a ampliação da consciência e do pensamento crítico dos sujeitos.

### **3.2. Ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão**

Ligamos o projetor e exibimos a primeira imagem de Sebastião Salgado: Serra Pelada, 1986 (Anexo 1). Observamos ali, um buraco causado pela atividade de garimpagem que reúne centenas de milhares de pessoas, trabalhadores indistinguíveis uns dos outros, confundindo-se com a organização geológica do local. As escadas de madeira dão acesso ao nível mais baixo da cratera, onde já não é mais possível identificar o que são pessoas, máquinas ou pedra. A fotografia foi tirada de longe, mostrando o movimento das massas e trazendo uma dimensão magnânima da localidade ao espectador. Os alunos conversavam bastante, esperei alguns instantes com a mão levantada, indicando que gostaria de falar. Quando o silêncio se fez presente, perguntei: “O que vocês veem nessa imagem?”.

As respostas foram diversas: escravos, negros, pessoas subindo escadas, morro, barro, saco nas costas, etc. “Parece a fila da cantina”, disse André, referindo-se ao período de janta oferecido na escola; “parece que estão se preparando para a guerra”, complementou Ruan; “estão construindo alguma coisa?”, questionou William (Diário de Campo, 14/09/2016).

O trecho acima se refere a uma atividade de apreciação de imagens, proposta aos alunos após assistirmos e debatermos sobre o filme “Tudo o que aprendemos juntos” (2015). Reparámos, na fala dos três adolescentes, que a mesma imagem suscita

reflexões distintas. Enquanto André a relaciona com uma situação comum de seu cotidiano, Ruan parece remeter a um contexto que não diz respeito à sua experiência direta. Já William, combina elementos de sua realidade empírica, como as construções, com o que observa na fotografia.

Vigotski (1930/2009) descreveu quatro formas fundamentais de relação entre a imaginação e a realidade. A primeira afirma que todo o conteúdo da imaginação surge de experiências passadas, por isso, quanto mais ricas são as experiências de vida do sujeito, mais material dispõe a imaginação. Para Vigotski, assim como observamos nas respostas dos alunos, a imaginação não seria oposta à memória, mas se utilizaria dessa para criar novas combinações.

Ao compreendermos que a imaginação se configura como uma importante função psicológica, não apenas combinando experiências passadas e presentes, mas também possibilitando a construção de planos e projeções futuras, de modo a ultrapassar a realidade empírica, percebemos a importância do seu papel no processo de escolha profissional. Portanto, o investimento nela torna-se condição imprescindível para a reflexão sobre as condições concretas de vida dos sujeitos e o mundo do trabalho.

A segunda forma se origina da relação entre os produtos da imaginação e determinados fenômenos da realidade. Como exemplificado na fala de Ruan, que apesar de não ter experienciado uma guerra utiliza-se de elementos apropriados culturalmente para imaginar a situação e relacioná-la com o que observou na fotografia de Sebastião Salgado. Notamos que, em ambas as formas indicadas por Vigotski, a base está no social, nas experiências e na descrição do outro – constituintes do meio – transmitidas por conversas, livros, filmes e diversos produtos culturais. Para o autor, sem o intermédio do outro, não seria possível imaginar ou fantasiar tais situações.

Quanto à terceira e quarta formas de relação entre imaginação e realidade, Vigotski (1930/2009) introduz duas questões fundamentais: o enlace emocional e a materialização de algo completamente novo a partir da fantasia. Nesse sentido, o autor descreve como a percepção pode se alterar a depender do estado emocional do sujeito e como a imaginação participa de toda e qualquer atividade criativa do nosso cotidiano.

Por conta disso, concordamos com Takara (2017) quando afirma que “a imaginação desempenha um papel fundamental na superação das condições materiais e estruturais de um ambiente aparentemente precário” (p.79). Isso, porque em um movimento dialético, ao mesmo tempo que as experiências servem de matéria-prima à imaginação, quando esta se materializa, também passa a reconfigurar o meio. Assim, o produto da imaginação serve à constituição de novas experiências àquele sujeito e aos outros que entram em contato com ele.

A situação descrita a seguir, nos possibilita refletir sobre tais questões. A partir da projeção das imagens de Serra Pelada de Sebastião Salgado, questionei os alunos se sabiam quem era o autor das fotografias e se conheciam a história do local.

Luciano, sentado próximo a mim, respondeu: “Serra Pelada, o maior garimpo de ouro a céu aberto do Brasil”. Olhei para ele impressionado com a resposta, seus colegas fizeram o mesmo [...] Luciano foi um dos alunos que mais participou durante toda a intervenção, ele tinha muitas informações sobre a Serra Pelada: o período que havia ocorrido, os motivos, os conflitos, entre outras coisas [...] Lhes perguntei, então, se sabiam de quem eram as fotos. Vicente levantou a mão e questionou se poderia pesquisar a resposta no celular. Aceitei. Em seguida, o aluno respondeu em voz alta: “Sebastião Salgado!”. Aproveitando a empolgação, perguntei para a turma: “o que vocês sabem sobre ele?”. Vicente

voltou a pesquisar no celular e trouxe para a sala as informações sobre o fotógrafo (Diário de Campo, 14/09/2016).

Observamos, em um primeiro momento, que os alunos participam de forma mais envolvida quando abordamos assuntos e temáticas que eles já conhecem, dominam e/ou se interessam. Luciano, que já possuía um conhecimento prévio sobre o tema, se manifestou, participou e se envolveu mais do que lhe era de costume. Percebemos, assim, que o aluno pareceu, inicialmente, ser mais afetado pelas imagens do que os seus colegas, justamente por já possuir uma história com aquele material.

A reação de Luciano, por sua vez, afetou o modo como os seus colegas estavam percebendo a atividade. Destacamos, em concordância com Vigotski, a importância do outro no processo imaginativo e na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. A forma e o conteúdo da fala de Luciano parecem ter servido de mediadores à produção do interesse e da participação de Vicente, que frente à segunda questão, manifestou-se.

Na ocasião, o uso do celular pelo aluno foi autorizado para que este fosse capaz de se integrar ainda mais à discussão. A autorização do uso do aparelho foi dada pelo psicólogo como estratégia de construção de um espaço de fala e escuta, constituindo uma situação social de desenvolvimento que, por sua vez, possibilitaria novas vivências aos estudantes e conseqüente reconfiguração do modo como eles percebiam e se relacionavam com o espaço escolar. Ao retomarmos Vigotski, quanto mais rica é a gama de experiências do sujeito, mais material disporá a sua imaginação. Portanto, tal estratégia se encontra alinhada com a perspectiva teórica assumida, ao investir, precisamente, na produção de novas experiências.

Neste movimento começamos a desconstruir a concepção de que os jovens não se concentram nas aulas por causa do uso excessivo dos celulares. Quando a forma

apresentada se aproxima do interesse e gera identificação e curiosidade, o envolvimento e a participação passam a fazer parte das ações dos estudantes. Em resumo, conforme citado no eixo de análise anterior, a curiosidade de Vicente e de seus colegas, motiva-os à participação. Portanto, o foco está na mediação, na relação estabelecida entre sujeito e meio.

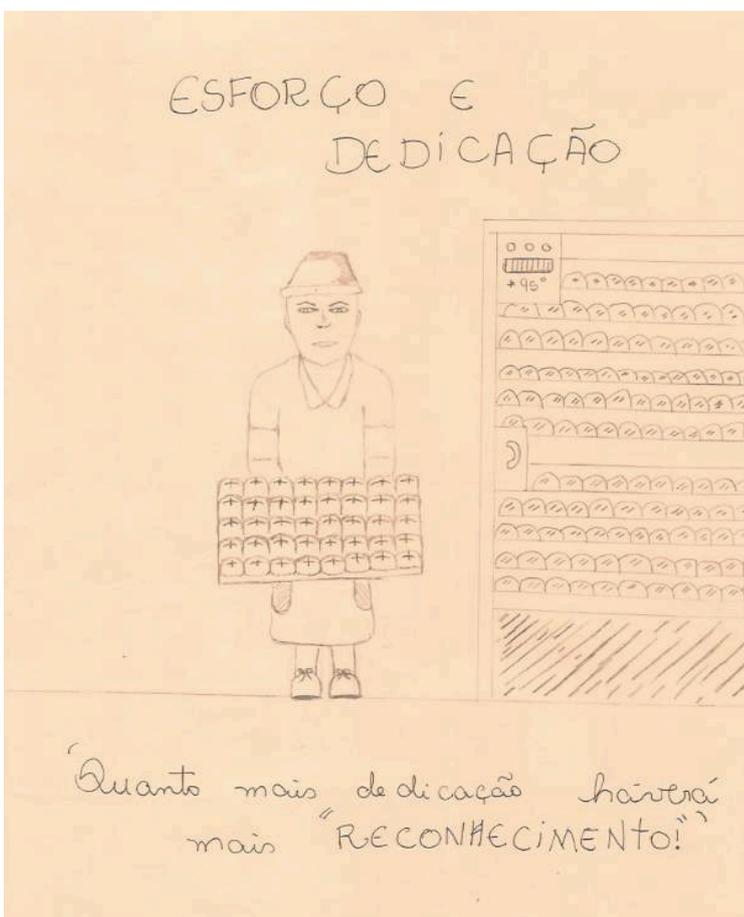
A partir da exibição e apreciação das imagens de Salgado, discutimos não apenas o cenário da Serra Pelada, mas também o trabalho do fotógrafo. Por isso, ao darmos continuidade às intervenções, surgiu a proposta de levarmos até a escola profissionais que pudessem compartilhar as suas histórias de vida e experiências profissionais. Quando questionamos os adolescentes sobre quais profissionais eles gostariam de conhecer melhor, percebemos uma prevalência das carreiras consideradas mais tradicionais, como médico, engenheiro e advogado. Contudo, também identificamos a presença de profissões que permeiam o cotidiano e/ou são consideradas caminhos possíveis à ascensão social daquele contexto: jogador de futebol e oficial das forças armadas, por exemplo. A seguir, seguem listadas as quatro principais profissões citadas pelos alunos em cada uma das três turmas de 1º ano, sendo uma do matutino e duas do noturno respectivamente: médico, jogador de futebol, engenheiro e advogado; policial, médico, veterinário e piloto de automobilismo; e, engenheiro, advogado, veterinário e oficial das forças armadas.

Novamente, observamos o uso da imaginação e a sua relação direta com a experiência de vida dos sujeitos. Uma vez que o psicólogo não colocou nenhuma restrição às profissões que poderiam ser indicadas, cabe nos questionarmos o porquê dos adolescentes apontarem tais profissões como as de maior interesse. A seguir, apresentamos as produções dos alunos, fruto de uma das intervenções em que pedimos

que expressassem em uma folha sulfite, utilizando-se de diferentes riscadores – lápis grafite, lápis-de-cor, canetinha, giz de cera e giz pastel - o que era trabalho.



**Figura 1.** Produção do aluno Mateus, “Trabalho para mim é uma forma de ‘liberdade’ porque se você trabalhar você pode comprar o que você quiser, pois o dinheiro é seu”; “Vida”; [palavras dentro do saco] “Carro, móveis, casa, roupas, moto, comida, viagens”.



**Figura 2.** Produção do aluno Danilo, “Esforço e dedicação. Quanto mais dedicação haverá mais ‘reconhecimento!’”.

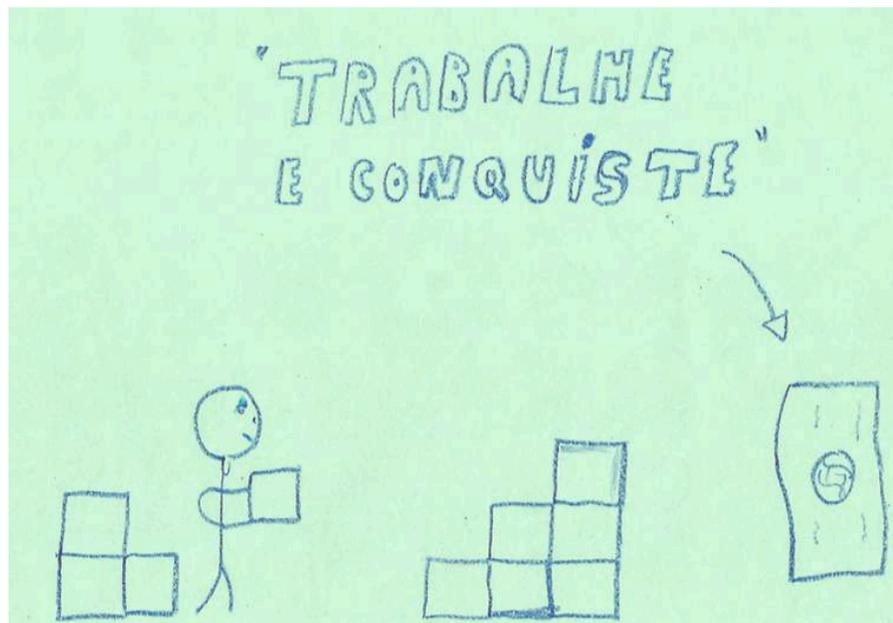


Figura 3. Produção do aluno André, "Trabalhe e conquiste".

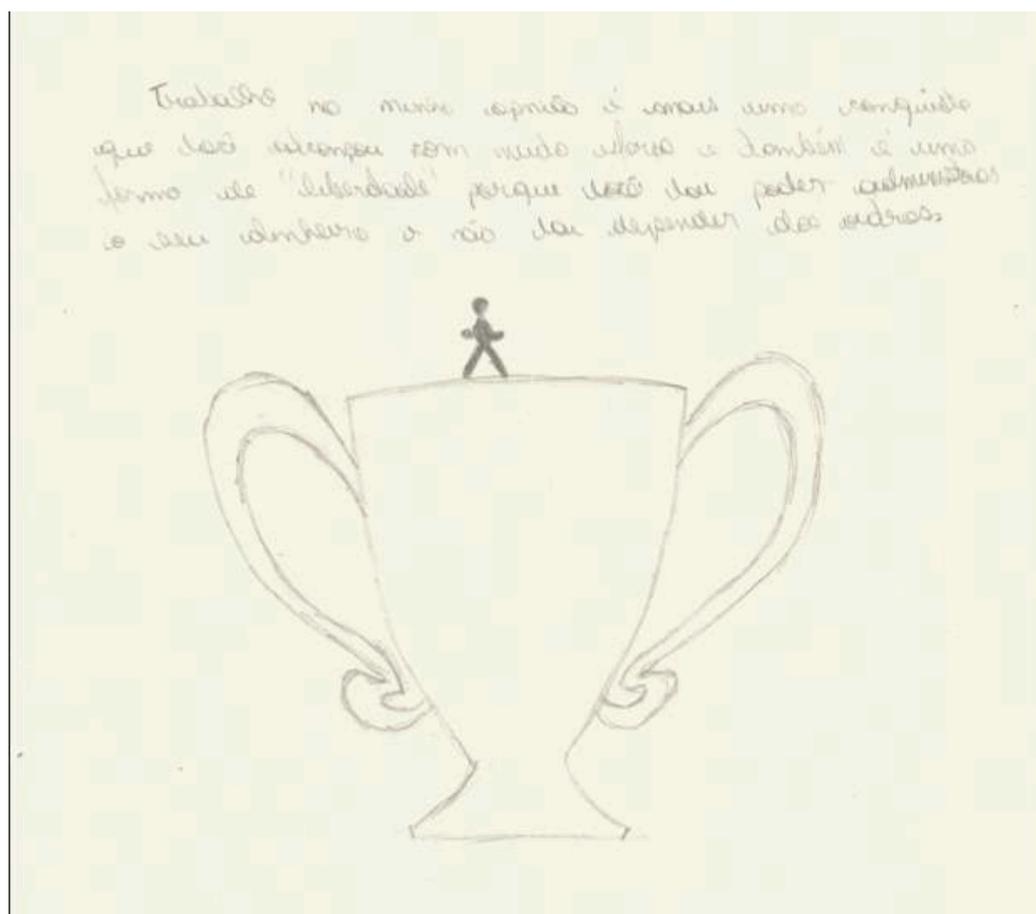


Figura 4. Produção do aluno Thiago, "Trabalho na minha opinião é mais uma conquista que você alcançou com muito esforço e também é uma forma de 'liberdade', porque você vai poder administrar o seu dinheiro e não vai depender dos outros".

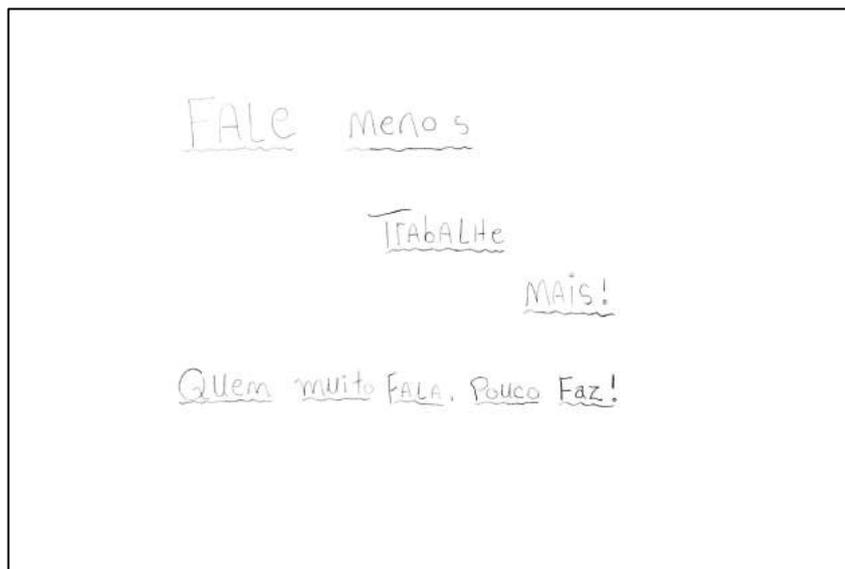


Figura 5. Produção do aluno Ricardo, “Fale menos, trabalhe mais! Quem muito fala, pouco faz!”.

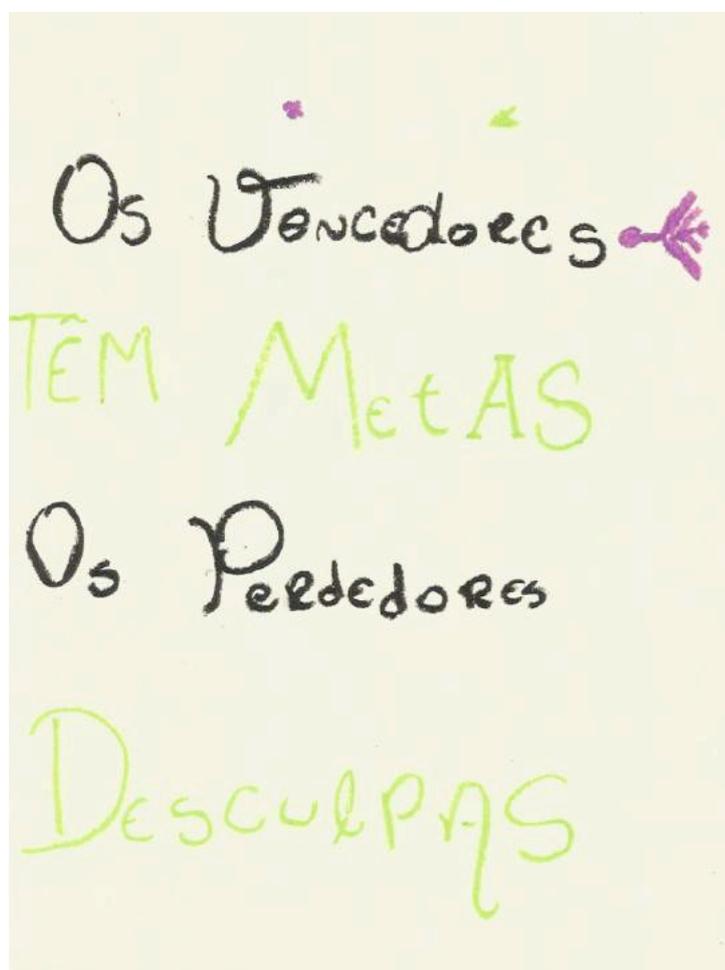


Figura 6. Produção da aluna Laís, “Os vencedores tem metas, os perdedores desculpas”.

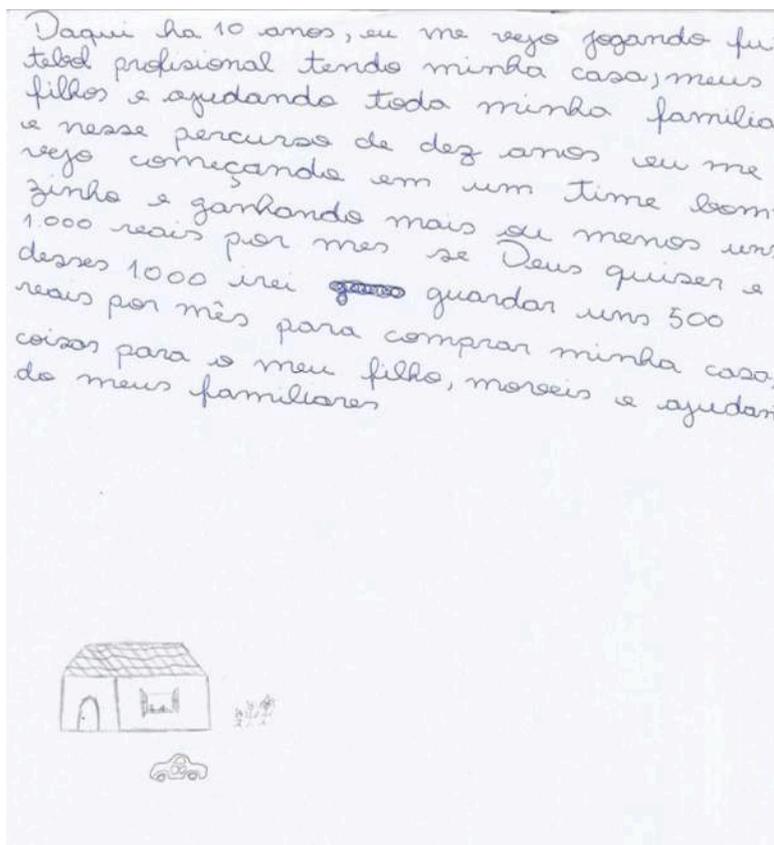
Notamos que o conceito de trabalho, para os jovens dessa pesquisa, esteve diretamente associado ao esforço da atividade prática, em contraponto à atividade intelectual. Vigotski (1935/2010) defende que toda atividade humana envolve esforço, porém o sentido dessa palavra para os alunos parece caminhar para a direção oposta à do autor. Associadas a uma perspectiva compartilhada pela ideologia neoliberal, as produções indicam uma concepção individualizada de esforço, em que basta o sujeito desejar e trabalhar que ele atingirá a liberdade e o reconhecimento profissional, conforme indicado pela frase de Danilo (figura 2), “Esforço e dedicação. Quanto mais dedicação haverá mais ‘reconhecimento’!”.

As pesquisadoras Souza, Petroni e Dugnani (2011), ao apontarem os resultados de um processo de intervenção em uma escola estadual pública, relatam o discurso do orientador pedagógico da instituição: “Ângelo aponta que, para um trabalho ser bem desenvolvido, não há necessidade de muitos recursos, mas que o sujeito se implique naquilo que faz. O importante é o quanto de força ele coloca para que se cumpra algo” (p. 277). Essa afirmação, trazida pelo coordenador apresenta semelhanças com os discursos identificados nas produções dos alunos. Neste sentido, percebemos que a perspectiva individualista se faz presente nos discursos de múltiplos setores da população, permeando diferentes espaços, idades e classes sociais.

Além do esforço, da dedicação e do reconhecimento como consequência quase natural dos dois primeiros, também destacamos o significado e o sentido implicados nos usos da palavra “liberdade”. Vigotski (1930/2004) na relação entre trabalho e liberdade, afirmou que do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo, o trabalho é a atividade que liberta o homem. Porém, nas produções, esta palavra pareceu estar mais relacionada ao poder de compra e à independência financeira. Podemos pensar que este é o horizonte que se apresenta quando contextualizamos o meio em que estes estudantes

estão inseridos, onde a educação e o trabalho apresentam-se como promessas para se conquistar melhores condições de vida, com maior conforto e bens materiais.

Portanto, ao relacionarmos o conceito do trabalho aos profissionais apontados como de maior interesse pelos alunos, começamos a compreender que, aparentemente, a possibilidade de aumento de poder de consumo configura-se como um dos principais fatores de decisão sobre uma determinada carreira ou futuro profissional. Contudo, este desejo parece se sustentar em uma visão fantasiosa de futuro que oscila entre o fatalismo de uma vida que parece estar pré-determinada e uma certeza de que basta ter a vontade para que tudo aconteça. Os trechos apresentados a seguir são produções de alunos que responderam à pergunta “Como eu me imagino daqui a 10 anos?”, em uma das atividades propostas.



**Figura 7. Produção do aluno Anderson, “Daqui há 10 anos, eu me vejo jogando futebol profissional tendo minha casa, meus filhos e ajudando toda minha família e nesse percurso de dez anos eu me vejo começando em um time ‘bomzinho’ e ganhando mais ou menos uns 1.000 reais por mês se Deus quiser e desses 1.000 irei guardar 500 reais por mês para comprar minha casa, coisas para o meu filho, móveis e ajudando meus familiares”.**

Bom 2026... Eu quero estar formada em medicina e engenharia, e estar trabalhando na área. Quero pagar muitos cursos, pretendo ter a minha própria casa, ter tirado a minha carta e comprar um carro para ir a faculdade. Pretendo também trabalhar para pagar a minha faculdade, não pretendo estar casada e nem ter filhos, primeiro quero conquistar os meus objetivos.

Figura 8. Produção da aluna Vitória, “Em 2026... Eu quero estar formada em medicina e engenharia, e estar trabalhando na área. Quero fazer muitos cursos, pretendo ter a minha própria casa, ter tirado a minha carta e comprar um carro para ir a faculdade. Pretendo também trabalhar para pagar a minha faculdade, não pretendo estar casada e nem ter filhos, primeiro quero conquistar meus objetivos”.

Bom, imagino que daqui a dez anos vou estar formada em arquitetura com um emprego. Já ter viajado para outros países: Estados Unidos, Espanha, França, Itália e além de ter ido para o exterior do país, quero também ter viajado para o Rio de Janeiro, uma cidade/estado que quero muito conhecer. Quero ter uma grande carreira, realizar grandes projetos para grandes pessoas e empresas. Quero estar fluente em inglês e espanhol. Provavelmente não estarei casada, nem namorando, nem com muitos amigos, pois não sou muito social. Pretendo melhorar isso. Gostaria de fazer algo para mudar algo de ruim no Brasil, aliás as coisas ruins, seja com um simples vídeo no Youtube, ou uma foto no Tumblr [redes sociais de compartilhamento de vídeos e fotos]. Eu quero ter um carro, ou uma moto. Mas não sei se conseguiria aprender, pois tenho bastante medo dessas coisas. Quero ter aprendido a tocar violão, e cantar também.

Figura 9. Produção da aluna Bárbara, “Bom, imagino que daqui a dez anos vou estar formada em arquitetura. Com um emprego. Já ter viajado para outros países: Estados Unidos. Estar morando sozinha. E além de ter ido para o exterior do país, quero também ter viajado para o Rio de Janeiro, uma cidade/estado que quero muito conhecer. Quero ter uma grande carreira, realizar grandes projetos para grandes pessoas e empresas. Quero estar fluente em inglês e espanhol. Provavelmente não estarei casada, nem namorando, nem com muitos amigos, pois não sou muito social. Pretendo melhorar isso. Gostaria de fazer algo para mudar algo de ruim no Brasil, aliás as coisas ruins, seja com um simples vídeo no Youtube, ou uma foto no Tumblr [redes sociais de compartilhamento de vídeos e fotos]. Eu quero ter um carro, ou uma moto. Mas não sei se conseguiria aprender, pois tenho bastante medo dessas coisas. Quero ter aprendido a tocar violão, e cantar também”.

Eu imagino que vou estar com um filho  
 Minha esposa, uma casa uma rotina diária,  
 não quero muito dinheiro quero apenas o bastante  
 pra eu conseguir manter minha família,  
 quero ter uma casa no ritmo com umas  
 animais, uma pequena plantação de maconha,  
 apenas para consumo tirar o estresse da cidade,  
 em alguns tempos de folga algo perfeito  
 para esquecer a desgraça a corrupção a toda  
 maldade do mundo um momento meu  
 e da família é apenas um sonho.  
 Não sei exatamente o que quero mas o que  
 tenho em mente (de) no momento é isso,  
 não sei se vou também para estar  
 melhor, para ganhar no tempo, para ficar  
 nem se pensar...  
 Mas um tempo em melhor  
 ganhar negativas meu sonho o que eu  
 imagino de mim daqui a 10 anos é isso

**Figura 10. Produção do aluno Fernando, “Eu imagino que vou estar com um filho, minha esposa, uma casa, uma rotina diária, não quero muito dinheiro, quero apenas o bastante para eu conseguir manter minha família, quero ter uma casa no sítio com uns animais, uma pequena plantação de maconha, apenas para consumo, tirar o estresse da cidade em alguns tempos de folga, algo perfeito, para esquecer a desgraça, a corrupção, a toda maldade do mundo, um momento meu e da família é apenas um sonho. Não sei exatamente o que quero, mas o que tenho em mente no momento é isso, não sei de certo, amanhã posso estar morto, posso ganhar na mega, posso ficar sem as pernas... mas sem pensar em muitas coisas negativas, meu sonho, o que eu imagino de mim daqui a 10 anos é isso”.**

Em sua maior parte, identificamos nos textos a pretensão futura de se trabalhar em uma profissão específica, Anderson e Fernando, por exemplo, não indicaram o desejo de ingresso no Ensino Superior, mas em suas produções é possível identificar a crença de que irão atingir uma condição financeira suficiente para sustentarem a si próprios e as suas famílias. Em contraponto, Vitória expõe o seu desejo em fazer duas faculdades, engenharia e medicina, enquanto Bárbara se imagina formada em arquitetura, já tendo viajado para o exterior e em busca de seu reconhecimento profissional.

Conforme indicado anteriormente, o sentido final do trabalho parece ser o acúmulo financeiro, sendo que, a conquista de bens materiais, a casa própria, automóveis, viagens, cursos, faculdades e a possibilidade de ajudar outros familiares, aparecem como consequências naturais do esforço individual. Notamos, nas respostas dos alunos, um nível de descolamento e desconhecimento da realidade em supor, ainda

que no campo do imaginado, que em 10 anos, eles terminariam o ensino médio, ingressariam no ensino superior, arrumariam um trabalho e constituiriam vida independente.

Ao percebermos este movimento, em que o trabalho e a atividade profissional ocupam as dimensões da fantasia e do idealizado, investimos na construção de um processo reflexivo sobre o mundo do trabalho, o futuro e as relações dos jovens com as profissões. Visamos a construção de um devir, a ampliação da consciência e a apropriação das próprias condições de vida.

Para tanto, acreditamos ser importante destacar dois movimentos principais de estratégias que sustentaram todo o processo interventivo: o uso da arte e as oficinas com os profissionais convidados. A primeira, foi utilizada, em consonância com as propostas de Souza, Petroni e Dugnani (2011), como modo de romper as barreiras de resistência e afastamento presentes na escola, alimentadas pelos sentimentos de fatalismo e desesperança. Portanto, como uma estratégia inicial para afetar os sujeitos e abrir espaço para a aproximação e a construção do interesse através da identificação. O trecho a seguir, demonstra a dinâmica de uma das turmas do período noturno durante a exibição de um filme, ilustrando como a arte afeta o sujeito.

Sentei-me no canto direito da sala, no lado oposto da porta de entrada. Percebi que os adolescentes pareciam mais agitados que na semana anterior, usavam os celulares, conversavam em voz alta e brincavam. Enquanto eu ligava o projetor, retomei com a turma o que havíamos feito no último encontro. Quando todo o equipamento estava pronto para continuarmos a exibição do filme “Tudo que aprendemos juntos”, Valério se ofereceu para apagarmos as luzes da sala. Demos início à atividade e, pouco a pouco, a conversa foi diminuindo, os celulares foram ficando de lado e o silêncio prevaleceu. No momento da morte

do personagem Samuel, vi emoção na sala, escutei alguns suspiros e observei Daniela limpando as lágrimas que escorriam pelo seu rosto. Alguns meninos, sentados ao fundo da sala, bradavam indignados com a morte do adolescente assassinado em uma perseguição policial (Diário de Campo, 31/08/2016).

Nesse e em outros momentos, percebemos como a arte favorece o direcionamento da atenção e envolve o sujeito pela emoção. Por vezes, quando eu cheguei à sala, os alunos estavam conversando, brincando, jogando objetos uns nos outros e pouco percebiam a minha presença ou a da professora. Contudo, ao preparar o ambiente para a exibição de um filme, ligar a caixa de som para tocar uma música ou colocar os riscadores junto à reprodução de imagens e folhas de papel, aos poucos, os estudantes direcionavam os seus olhares para o ambiente.

Os princípios que sustentam esta estratégia encontram respaldo no que Vigotski (1925/1999) denominou de efeito catártico e Duarte Jr. (1986) apresentou como experiência estética. Ambos autores se aproximam ao discutir sobre como a arte, em sua forma e conteúdo, afeta o sujeito e possibilita a migração de suas emoções. Em razão disso, seria a própria contradição, inerente às obras artísticas, que possibilitaria a construção de uma nova perspectiva do sujeito sobre o meio.

O uso da arte – presente em diversas pesquisas e produções do grupo PROSPED – nos possibilita, portanto, não apenas a aproximação do campo de investigação, mas também coloca o fenômeno investigado em movimento, configurando um espaço de emersão das contradições. No eixo de análise anterior, discutimos sobre como as interações estabelecidas no contexto escolar, mediadas pela curiosidade, aproximação, respeito, implicação e reconhecimento, produziram o interesse ao mesmo tempo em que possibilitaram um espaço de identificação. Já neste segundo eixo de análise, observamos que o mundo do trabalho ainda aparece de forma bastante incipiente na

vida dos alunos e, mesmo quando identificado, se encontra descolado da realidade, não correspondendo às condições de vida dos sujeitos. O que nos leva a crer que o interesse por este tema também parece ser construído ao longo do percurso escolar, intensificando-se no ensino médio.

Vigotski (1934/2012) defende que na adolescência, o desenvolvimento biológico, imbricado às novas exigências do meio e às vivências do sujeito, produzem uma reorganização do sistema psicológico, que por sua vez, resulta no surgimento de novas aspirações, atrações, motivos e interesses. Ou seja, o aparato desenvolvido durante a infância já não consegue responder às novas questões (im)postas ao sujeito na sua interação com o meio. Tais modificações reorientam a ação, produzindo novas interações e vivências.

Visto a mudança de interesses na adolescência, ao realizarmos o levantamento das profissões que serviriam às oficinas, nos deparamos com uma premissa fundamental ao desenvolvimento das atividades, o afeto. Por isso, os profissionais selecionados foram escolhidos com muito cuidado, de acordo com as preferências dos alunos, de modo a garantir que os espaços de interação se pautassem pelo diálogo, em que estivesse implícito a todo momento o reconhecimento do outro. Compreendemos o afetivo como a capacidade do sujeito de afetar e ser afetado. Tendo isso em vista, a dimensão afetiva, composta por emoções, sentimentos e paixões, não é compreendida conforme no senso comum, como um movimento necessariamente agradável e contrário ao campo racional, mas como dimensão que integra, dialeticamente, o sistema psicológico e o corpo, o sujeito e o meio, que conforme defende Vigotski (1935/2010) é fonte de desenvolvimento.

Na relação entre o profissional e os adolescentes, a finalidade foi aproximar o imaginado da realidade empírica pela construção do devir, possibilitando a

desconstrução de idealizações fantasiosas sobre as carreiras e o mundo do trabalho. Nos trechos a seguir, observamos dois momentos distintos: o primeiro, quando os grupos de alunos estão planejando as perguntas que pretendem fazer aos profissionais; e o segundo, quando um sargento do exército, profissão escolhida pelos alunos, está em sala, desenvolvendo a sua apresentação.

[...] “Se o sargento estivesse aqui, qual seria a primeira pergunta que vocês fariam a ele?”, questionei os rapazes reunidos no grupo. Com a conversa, as questões foram, pouco a pouco, surgindo: “será que ele já foi para a guerra? Será que ele já matou alguém? Ele tem alguma formação acadêmica?”, diziam de forma empolgada. Me surpreendi com as perguntas, pois, apesar de os adolescentes afirmarem que já sabiam tudo sobre a carreira militar, ainda assim conseguimos construir questões que não estavam claras para eles [...] Fiquei a maior parte do tempo com o grupo que gerava perguntas ao oficial do exército, porém, quando percebi que estávamos terminando o período de intervenção, pedi licença e fui conversar com os outros dois grupos. Ao me aproximar, percebi que ambos tinham formulado muitas perguntas, as questões estavam bem elaboradas, eram contextualizadas, pertinentes com a proposta das visitas, fugiam do senso comum e se relacionavam a desafios, formação e futuro (Diário de Campo, 21/09/2016).

Assim que entramos na sala, os alunos começaram a apontar para o sargento e me perguntar quem ele era e com o que trabalhava. No instante em que lhes disse a sua função no exército, os olhos dos meninos se arregalaram: “sério?”, disseram surpresos. Antes mesmo que a atividade começasse, Fabiano e outros garotos se aproximaram para começar a fazer perguntas e contar sobre seus parentes que também serviam a carreira militar [...] Durante a atividade, a todo

momento um aluno erguia a mão para expor alguma dúvida, a relação de respeito foi evidente, eles não verbalizavam diretamente as suas questões, primeiro levantavam a mão e depois prosseguiam com a fala. Enquanto o sargento estava falando, eles permaneciam com as mãos erguidas ou abaixavam e depois tentavam novamente [...] Os alunos estavam agitados, mas pude perceber que apesar da constante conversa paralela, diferentemente de outras situações, eles conversavam sobre os vídeos exibidos ou sobre a própria fala do profissional (Diário de Campo, 09/11/2016).

No primeiro trecho, percebemos a importância do outro no uso da imaginação, no planejamento e desenvolvimento da ação. Na medida em que busquei direcionar a atenção dos alunos e pedir para que imaginassem a situação concreta, eles passaram a construir as questões. As atividades em grupo e a abertura à possibilidade de escolha dos alunos, para se organizarem de acordo com os próprios interesses, parece compor um campo fértil à utilização da imaginação e da mediação entre pares, configurando uma situação social de desenvolvimento.

Com a atividade proposta, os adolescentes passaram a antever como poderia ser a visita dos profissionais, planejando a própria ação. No segundo momento, observamos a reação dos estudantes frente ao sargento, Fabiano e outros colegas foram afetados pela presença do profissional, o que lhes proporcionou um novo modo relação com o espaço. Seria necessário maior tempo e informação sobre o contexto para compreendermos a fundo a situação descrita, porém, o que nos é de interesse neste momento é delinear esta como uma estratégia viável ao psicólogo escolar. Ao investir na identificação, a intervenção foi capaz de afetar os sujeitos, produzindo vivências e modificando as relações daquele contexto.

Por fim, as oficinas com os profissionais originaram um vídeo-documentário<sup>14</sup>, organizado e gravado pelos alunos. Os trechos a seguir representam dois momentos de planejamento dessa produção audiovisual:

Explicamos novamente a proposta de fazermos um vídeo-documentário com a vinda dos profissionais. Alguns alunos pediram para que explicássemos o que era um documentário, após o esclarecimento, Gilberto, Joana, Daniela e Luciana levantaram as mãos se propondo a filmar. Assim, pedimos para que se organizassem em grupos menores, de acordo com o interesse, poderiam formular perguntas para algum dos profissionais ou participar da equipe técnica (Diário de Campo, 21/09/2016).

Enquanto montávamos o equipamento, os engenheiros convidados entraram na sala. Alguns alunos logo vieram recebê-los, enquanto Gilberto, Luciana e Daniela começaram a conversar comigo, perguntando aonde eles poderiam se posicionar na sala para melhor registrar a atividade. Começamos a conversar e fui lhes perguntando o que eles haviam pensado, rapidamente começaram a me explicar as suas ideias: “acho que a gente pode ficar espalhado para pegar a atividade de vários ângulos”, “quando os alunos perguntarem, a gente pode se dividir para um filmar a pergunta e outro a resposta do profissional” (Diário de Campo, 19/10/2016).

No primeiro trecho, percebemos que o envolvimento na produção foi sendo construído conforme o esclarecimento e a aproximação da proposta. Já a divisão de funções, sustentada no respeito e no reconhecimento, parece ter favorecido ainda mais o

---

<sup>14</sup> O documentário foi constituído por gravações feitas pelos alunos das três turmas de 1º ano do ensino médio envolvidas na presente pesquisa. As oficinas dos profissionais que visitaram a escola ao longo do segundo semestre de 2016 foram filmadas e, posteriormente, editadas, dando origem a um vídeo de aproximadamente 10 minutos. A proposta surgiu na busca por gerar um material inédito, organizado e produzido pelos estudantes e que representasse uma síntese de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano. O vídeo-documentário foi disponibilizado à escola depois de finalizado.

engajamento e a participação dos alunos. A objetivação desse movimento se fez posteriormente, na visita dos engenheiros, quando evidenciamos que as nossas intervenções alteraram o modo como os alunos se relacionavam com a escola.

Assim, a construção de novos modos de relação com o espaço e com os pares possibilitou a reflexão sobre o papel ocupado dentro da própria instituição. Esse, sendo compreendido como um movimento dialético, inclui não somente os alunos, mas a também a professora-parceira e o psicólogo. Uma vez que os sujeitos se reconfiguram, o meio também faz o mesmo, criando novas possibilidades de configurações. Acreditamos ser este um movimento fundamental à construção de um modelo de pensamento mais crítico, que busque explicações e compreensões para além das aparências.

Foram muitas as questões que emergiram das intervenções desenvolvidas em relação ao trabalho e à orientação profissional. Tais questões colocaram em cheque a nossa própria compreensão do que deveria ser este campo do conhecimento, trazendo à tona aspectos previamente trabalhados ao longo desta análise, como as questões do interesse, da participação e das ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão.

Portanto, refletir com alunos do ensino médio, no contexto da escola pública, com intervenções nos momentos de aula como garantia de acesso ao maior número possível de alunos, e que tem os professores como parceiros, esbarra necessariamente na relação que esses estudantes têm com a escola e com o próprio ensino médio. Conforme discutido no primeiro eixo dessa análise, qualquer tema, que se pretenda pôr no centro das discussões e das reflexões com os alunos, passa pelos campos do envolvimento e do interesse.

Ao entrar na escola para refletir sobre trabalho e profissão, nos deparamos com essa necessidade em relação à proposta que tínhamos desenvolvido para apresentar. Surge aí a opção de nos debruçarmos para tentar compreender o interesse e a participação, ainda que fosse em um trabalho que pretendesse refletir e lançar luz à orientação para o mundo do trabalho. Isso porque, acreditamos que não basta mudar o currículo, observamos a existência de uma cultura na relação com a escola que, ainda que ela perpassasse os outros níveis de ensino, como fundamental I e II, no ensino médio ela parece estar cristalizada, a ponto de os alunos resistirem em participar e se envolver.

O que se quis demonstrar ao optar por abordar a questão do envolvimento e participação na análise, foi que, a simples abordagem desses temas no ensino médio, não produz mudança, não promove imaginação e não produz devir. Essas observações ficam evidentes no segundo tópico da análise, quando aparecem claramente nas produções dos alunos, a concepção deles sobre trabalho e profissão. Então, o que entendemos é que é importante que se tire a orientação profissional como entidade abstrata, como um assunto à parte que, se por um lado pode ser desenvolvido na escola com algumas palestras e informações, por outro não pode ignorar os sentidos que o ensino médio tem para os alunos. Ambas as questões se imbricam de modo quase indissociável quando buscamos fazer uma reflexão sobre quais ações, do ponto de vista da psicologia, podem produzir transformações no modo como o jovem, que cursa o ensino médio público, principalmente no período noturno, concebe o mundo do trabalho, do emprego e do futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando amanheceu, levantei-me da cama. Com o clarear do dia, tive um primeiro pensamento: “terminamos hoje”; sentia um misto de alívio e tristeza. Alívio, não por cessar algo desgostoso, mas pelo cansaço, pelo esgotamento que sentia após tantas semanas de envolvimento, dedicação e trabalho: estava exaurido. Tristeza, por perceber que o trabalho estava se encerrando, mas que muito ainda havia de ser feito (Diário de Campo, 23/11/2016).

Ao chegarmos na última parte desse trabalho, é necessário que retomemos parte do percurso e das questões levantadas inicialmente. Quando proposta, no primeiro semestre de 2016, a pretensão inicial desta dissertação foi discutir um novo modelo de orientação profissional, como ação do psicólogo no ensino médio público, a fim de se avançar nas reflexões sobre adolescência, profissão e futuro. Porém, ao iniciarmos o trabalho e nos aproximarmos do contexto da escola pública, percebemos que haviam outras questões, ainda anteriores a essa, que nos levaram à realizar recortes e mudanças de percurso.

A pesquisa-intervenção possibilita ao pesquisador vivenciar o fenômeno em movimento, levando-o a construir a estrada ao mesmo tempo em que caminha por ela. Nesse sentido, concordamos com Delari (2009), quando este destaca a importância do psicólogo se aproximar e conhecer o fenômeno. Temos em vista que é precisamente neste movimento dialético de aproximação e afastamento, em que hora a pesquisa toma frente e hora a intervenção, que acreditamos se construir uma perspectiva crítica, capaz de fazer emergir as contradições.

Segundo Delari, é nessa ação que criamos as condições para também nos conhecermos melhor e nos identificarmos como autores constitutivos de um mesmo processo histórico. Neste trabalho, portanto, compreendemos e assumimos o

compromisso de conhecer para transformar, identificando no movimento dialético a riqueza da dinâmica das relações. Norteados pelo questionamento sobre quais estratégias o psicólogo pode utilizar na escola para contribuir com a reflexão dos jovens sobre futuro, trabalho e profissão, nos propusemos a investigar o potencial de ações do psicólogo na escola que se constituem como promotoras de uma reflexão sobre o mundo do trabalho e o futuro.

No primeiro eixo da análise compreendemos como as interações entre o psicólogo, a professora e os adolescentes, refletindo sobre as relações cotidianas presentes no espaço da escola pública, impactam na constituição do interesse e da participação dos alunos em suas atividades. Os resultados, em consonância com Vigotski (1934/2012), nos mostraram que o interesse não é adquirido, mas se desenvolve nas interações mediadas por elementos como a curiosidade, a aproximação, a disponibilidade, o respeito, a implicação e o reconhecimento. Esta conclusão, por sua vez, nos ajuda a refletir não apenas sobre o interesse e o envolvimento dos adolescentes em relação ao conhecimento escolarizado, mas também sobre a concepção que eles têm sobre o próprio futuro.

A imaginação, função psicológica que possibilita ao sujeito transitar entre o vivido e o não-vivido, combinando elementos do passado e do presente, assume prevalência durante a adolescência (Vigotsky, 1930/2009). Portanto, torna-se fundamental na ação de pensar o mundo do trabalho. Esta função psicológica esteve no centro das nossas intervenções, conforme discorrido no segundo eixo da análise, ao utilizarmos diferentes expressões artísticas e investirmos na construção de um espaço de fala e escuta, promovendo a identificação entre os sujeitos.

Em suma, notamos que a concepção de trabalho, para os jovens desta pesquisa, esteve diretamente associada a uma visão pragmática, presente na ideologia liberal.

Sobressaltava-se o esforço individual em detrimento do coletivo, depositando no sujeito todas as responsabilidades pelo alcance ou não do sucesso profissional e financeiro. Tal perspectiva se mostrou estar alinhada com uma visão de futuro, manifestada nas produções dos alunos, que oscilava entre a idealização e o fatalismo. Eis então, que o uso de materialidades artísticas e a construção das oficinas com os profissionais convidados configuraram-se como importantes mobilizadores da reflexão crítica dos jovens sobre as suas próprias condições de vida e o futuro. Ao refletirem criticamente sobre o meio, tornou-se possível a criação de novas possibilidades de escolha, a vivência de novas interações que resultam na construção de outros horizontes.

Acreditamos que de nada adianta uma orientação profissional que passa ao largo do modo como pensam, se constituem e se relacionam os adolescentes com o conhecimento, com o futuro e com a escola. Apesar deste trabalho defender a orientação profissional, reconhecendo-a como um campo de pesquisa e intervenção importante, não acreditamos no modo como atualmente ela se constitui e se apresenta quase de modo hegemônico. Ao buscarmos uma orientação profissional mais efetiva e transformadora, não podemos abrir mão da complexidade das relações, do domínio de conhecimentos e de saberes dos alunos.

Contudo, cabe nos questionarmos: se o modelo posto não está em acordo com o que acreditamos, qual seria, então, a orientação profissional que queremos construir? Ao nosso ver, uma que, antes de mais nada, implique os sujeitos na apropriação de suas próprias condições e histórias de vida, compreendendo as suas limitações e potencialidades. O uso de diferentes expressões artísticas, portanto, mostra-se potente instrumento de ação do psicólogo, capaz de produzir reflexões e ampliação da consciência. A arte, por ser uma ação que coloca o sujeito para pensar em um outro plano, que não o pragmático do cotidiano, abre horizontes, agiliza a imaginação e

favorece a construção de uma visão mais ampliada do mundo atual e dos caminhos futuros.

Expus à turma o quanto havia sido desafiador desenvolver este trabalho com eles, que no início do ano eu não sabia o que esperar, mas durante a nossa interação, construímos as possibilidades de caminhos. Nesse momento, ao olhar para trás, percebo o quanto cresci, com as atividades fui capaz de formar um novo olhar, repleto de reflexões e inquietações. Sustentado na perspectiva dialética, reconheço, não seria possível afetar sem ser afetado. Observo-me como outra pessoa, mais consciente e aberta ao mundo (Diário de campo, 23/11/2016).

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B., & Ozella, S. (2007). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (3ªed., Cap. 9, pp. 163-178). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Bock, S. D. (2001). *Orientação Profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo: Cortez.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado em 04 março, 2017, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).
- Delari Jr., A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Umuarama: Mimeo.
- Duarte Jr., J. F. (1986). *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense.
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Ferretti, C. J. (1988). *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez Editora.

Fundação Carlos Chagas. (2015). *Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros* (Relatório Final/2015). São Paulo, Brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). Censo Demográfico. Acesso em 05 abril, 2017, de [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Koshino, I. L. A. (2011). *Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

*Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 04 março, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm).

*Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. (2013). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 04 março, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm).

*Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Recuperado em 04 março, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).

- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivências de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Neves, M. A. P. (2015). *Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Sennett, R. (2009). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Souza, V. L. T. (2004). *Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras: refletindo sobre a formação docente*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Org.). *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 11-26). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355-365.

- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C, Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas: Alínea.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 1-11.
- Stanislavski, C. (1936/1999). *A preparação do ator*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Takara, L. M. (2017). “Nóis pixa, voces pinta, vamu ve quem tem mais tinta”: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do ensino médio. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Vigotski, L. S. (1925/1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1930/2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotski, L. S. (1935/2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), pp. 681-701.
- Vigotski, L. S. (1934/2011). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1934/2012). Paidología del adolescente. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil* (L. Kuper, Trad.) (pp. 4-193). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, Trad.). Marxists Internet Archive, english version. Disponível em:

<http://www.marxists.org/>. Acesso em abril de 2017.

## APÊNDICE I

Quadro de dissertações e teses levantadas no Banco de Teses da CAPES.

Termo	Ano	Título	Tipo	Programa	Instituição	
1	Orientação Profissional	Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida	Mestrado	Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	
2		Validação da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional: relações com suporte familiar e estilos parentais		Psicologia	Universidade São Francisco	
3		Autoeficácia, Desempenho e Stress em Atletas de Natação de Alto Rendimento		Psicologia	Universidade Federal do Rio de Janeiro	
4		2012	Características Sociodemográficas e de Personalidade de Adolescentes em Processo de Orientação Profissional: A Técnica de Zulliger como Instrumento de Análise	Doutorado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
5		Gênero em processos de escolha profissional	Psicologia Social		Universidade de São Paulo	
6		A abordagem biográfica na orientação profissional: da sociologia clínica às contribuições do existencialismo sartreano	Psicologia		Universidade Federal de Santa Catarina	
7		2013	Uma história da abordagem centrada na pessoa: Rio de Janeiro e São Paulo (1950/1970)	Mestrado	Psicologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
8			Eu sonho em ser uma pessoa digna: uma análise do discurso sobre projeto de vida de jovens inseridos numa instituição de assistência		Psicologia	Universidade Federal do Paraná

		social			
9		Afetos e suas relações com interesses profissionais e personalidade: alunos do ensino médio e universitários		Psicologia	Universidade São Francisco
10		Indecisão profissional e otimismo em jovens aprendizes		Psicologia	Universidade São Francisco
11		Tecnototemismo: a subjetividade em tempos tecnológicos		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
12		Escolha Profissional na contemporaneidade, verso e reverso	Doutorado	Psicologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
13		Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção		Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
14	2014	Programas de orientação profissional: análise sobre seu desenvolvimento e aplicação a partir de pesquisas em análise do comportamento	Mestrado	Psicologia Experimental	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
15		Interesses profissionais em jovens de ensino médio: um estudo comparativo entre a AIP e o BBT-Br		Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
16		Contribuições para a orientação profissional na estratégia clínica a partir da psicoterapia breve psicanalítica		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
17		Educação para a carreira no cotidiano da escola pública: Proposta de modelo interventivo para a grade curricular	Doutorado	Psicologia Social	Universidade de São Paulo

18		Otimismo, interesses profissionais e autoeficácia: estudo com adolescentes		Psicologia	Universidade São Francisco
19		A cadeia associativa grupal e o pictograma grupal		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
20		Relacionamentos adictivos, um estudo psicanalítico		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
21		A vivência dos pais frente às trajetórias de carreira dos filhos: quatro anos após o Grupo de Orientação de Pais		Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
22		Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho		Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
23		Para além da escola e da empresa: contribuições para o atendimento em orientação de carreira		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
24	2015	Entre escolhas e determinantes: trajetórias profissionais de ex-participantes de um programa de orientação profissional	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal de São João del-Rei
25		Equivalência das versões feminina e masculina do BBT-Br em adolescentes		Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
26		O terceiro passo na escolha de uma profissão		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
27		Aprendizagem organizacional em organizações baseadas em empreendedorismo social da Colômbia e do Brasil		Psicologia Social	Universidade de São Paulo

28		Trajétoria Profissional e Projeto de Futuro dos Alunos das Escolas Técnicas do Vale do Aço-MG		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
29		A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
30		Trabalho e juventude: psicologia escolar na escola pública		Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
31		Avaliação de programa de educação positiva com recursos tecnológicos para mães que agridem fisicamente		Psicologia	Universidade Federal de São Carlos
32		The importance of achieving what you value: A career goal framework of professional fulfillment		Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações	Universidade de Brasília
33		Escala para avaliação dos valores de trabalho (EAVT): construção e estudos psicométricos		Psicologia	Universidade São Francisco
34		A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior		Psicologia	Universidade Federal de Uberlândia
35	2016	Construção e evidências de validade da escala de interesses profissionais para deficientes visuais	Mestrado	Psicologia	Universidade São Francisco
36		O significado do trabalho para jovens em qualificação profissional		Psicologia	Universidade Federal do Ceará
37		Cursos superiores de curta duração: estudo sobre o processo de flexibilização, inclusão		Psicologia Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

		e exclusão do mercado de trabalho		
38		Construção da escala de fontes de eficácia para escolha profissional	Psicologia	Universidade São Francisco
39		Escala de Forças de Caráter: Relações com Instrumentos de Avaliação de Afetos e Interesses Profissionais	Psicologia	Universidade São Francisco
40		Razões para a transição graduação/ pós-graduação: um estudo com mestrands de diferentes áreas	Psicologia	Universidade Federal de Santa Catarina
41		Escala de congruência entre pais e filhos sobre a escolha profissional: adaptação e propriedades psicométricas	Psicologia	Universidade São Francisco
42		Contribuições acerca da orientação profissional e de carreira com adultos: o caso de pessoas com trajetórias de trabalho precário	Psicologia Social	Universidade de São Paulo
43		Contribuições para construção de políticas públicas de orientação profissional no Brasil a partir de programas modelo	Psicologia	Universidade Tuiuti do Paraná
44		Evidências de validade concorrente entre o BBT-Br e a BFP: um estudo com universitários	Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
45	Doutorado	Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional: Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental	Psicologia	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto

46			Construção da carreira em egressos do Ensino Superior Público: trajetórias e projeto de vida de trabalho		Psicologia Social	Universidade de São Paulo
47	Orientação Vocacional	2012	Orientação Vocacional e Promoção da Saúde Integral em Adolescentes: contribuições e reflexões da psicologia clínica	Mestrado	Psicologia Clínica e Cultura	Universidade de Brasília
48		2013	Análise da escolha profissional: diálogo necessário e caminhos possíveis	Mestrado	Psicologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
49			Estudos para a construção da escala de autoeficácia para dirigir (EADIR)		Psicologia	Universidade São Francisco
50			Construção e estudos psicométricos da escala ciclos de adaptação de carreira	Doutorado	Psicologia	Universidade São Francisco
51			Apertem os cintos, o piloto sumiu... As escolhas profissionais juvenis no mundo contemporâneo		Psicologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
52			2015	Estudos transversais e longitudinais de um instrumento de interesses profissionais	Doutorado	Psicologia
53		2016	Representações Sociais dos Psicólogos sobre o Psicólogo Escolar no Brasil	Doutorado	Psicologia	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## APÊNDICE II

### Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis).

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 meu filho: \_\_\_\_\_ participará da pesquisa

**“ESCOLHA PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL”**, realizada pelo pesquisador Guilherme Siqueira Arinelli, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo oferecer um modelo de orientação profissional crítica que analise a percepção dos adolescentes sobre o mundo do trabalho e sistematize uma prática sustentada na reflexão como base da escolha.

**Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas em encontros semanais pré-agendados, durante aulas de matemática e história, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio desta instituição, que serão realizados no decorrer de cinco meses letivos, de Fevereiro a Junho, no ano de 2017.**

**Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade e do menor sob minha responsabilidade, garantia a mim concedida pelo pesquisador. Declaro ainda ciência de que todas as informações poderão ser gravadas e transcritas, e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo, sejam elas textos escritos ou imagens fotografadas e/ou filmadas.**

**Declaro que a participação do meu filho neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que lhe é garantido o direito de interromper a participação a qualquer tempo que lhe convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente a intenção ao pesquisador, sem nenhum ônus.**

**Compreendo que embora meu filho não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que é submetido em seu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que ele se sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o bem-estar emocional dele, compreendo que posso solicitar ao pesquisador assistência psicológica, e que esta me será oferecida pelo mesmo, pelo tempo que for necessário e sem ônus.**

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

<hr/> <p>Assinatura do pesquisador</p> <p>Guilherme Siqueira Arinelli</p>	<hr/> <p>Assinatura do responsável</p>
---	--

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail [gsarinelli@gmail.com](mailto:gsarinelli@gmail.com) ou pelo telefone (11) 98101-8185, em horário comercial, das 8h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br).

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-

6777; e-mail: [comitedeetica@puccampinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puccampinas.edu.br); endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

### APÊNDICE III

#### Cronograma de encontros realizados.

Semana	Data	Sal	Atividade	Objetivo	Material
1	19.05.16	1ºA	Observação	Conhecer os alunos	-
	-	1ºE	-	-	-
		1ºF	-	-	-
2	23.05.16	1ºA	Observação	Conhecer os alunos	-
	-	1ºE	-	-	-
		1ºF	-	-	-
3	02.06.16	1ºA	Apresentação pessoal e do projeto; apresentação dos alunos; atividade "Minha História".	Me apresentar, conhecer melhor os alunos e suas histórias; explicar o plano de trabalho	Folha com o texto "Minha história" e um caderno para anotações gerais.
	01.06.16	1ºE	Observação	Conhecer os alunos	-
		1ºF	Observação	Conhecer os alunos	-
4	06.06.16	1ºA	Atividade cancelada	-	-
	08.06.16	1ºE	Observação	Conhecer os alunos	-
		1ºF	Observação	Conhecer os alunos	-
5	16.06.16	1ºA	1ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos".	Começar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia e caderno de anotações.
	15.06.16	1ºE	Apresentação pessoal e do projeto; apresentação dos alunos; atividade "Minha História".	Me apresentar, conhecer melhor os alunos e suas histórias; explicar o plano de trabalho	Folha com o texto "Minha história" e um caderno para anotações gerais.
		1ºF	Apresentação pessoal e do projeto; apresentação dos alunos; atividade "Minha História".	Me apresentar, conhecer melhor os alunos e suas histórias; explicar o plano de trabalho	Folha com o texto "Minha história" e um caderno para anotações gerais.
6	20.06.16	1ºA	2ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos".	Discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia e caderno de anotações.
	22.06.16	1ºE	1ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos".	Começar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia e caderno de anotações.
		1ºF	1ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos".	Começar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia e caderno de anotações.
7	30.06.16	1ºA	Atividade cancelada	-	-

	6				
	29.06.1 6	1ºE	Todos os alunos faltaram	-	-
		1ºF	Todos os alunos faltaram	-	-
<b>FÉRIAS ESCOLARES</b>					
8	11.08.1 6	1ºA	Semana de reunião de pais	-	-
	10.08.1 6	1ºE	Atividade: "o que é importante para mim?"	Relembrar aos alunos sobre o que estávamos conversando no 1º semestre; conhece-los melhor	Folhas coloridas e riscadores
		1ºF	Atividade: "o que é importante para mim?"	Relembrar aos alunos sobre o que estávamos conversando no 1º semestre; conhece-los melhor	Folhas coloridas e riscadores
9	15.08.1 6	1ºA	Retorno das férias e atividade: "O que é trabalho?"	Relembrar aos alunos sobre o que estávamos conversando no 1º semestre; relembrar o filme e combinar o trabalho do 2º semestre	Folhas coloridas e riscadores
	17.08.1 6	1ºE	1ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos".	Voltar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia e caderno de anotações.
		1ºF	1ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos".	Voltar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia e caderno de anotações.
10	25.08.1 6	1ºA	Músicas: Chico Buarque - Construção; Criolo - Fermento para massa; Projota - O homem que não tinha nada	Discutir as diferentes perspectivas de trabalho/trabalhador que os autores trazem	Caixa de som e a letra das músicas
	24.08.1 6	1ºE	2ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos"	Voltar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões	Kit multimídia e caderno de anotações
		1ºF	2ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos"; atividade em grupo sobre os personagens e a cena do filme que mais gostaram.	Voltar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões.	Kit multimídia, caderno de anotações e folhas sulfites.
11	29.08.1	1ºA	Entrevista Mano	Conhecer um outro lado	Kit

	6		Brown e atividade "Carta para 10 anos"	do cantor de Rap e investir na imaginação fazendo-os pensar sobre o futuro	multimídia, caderno de anotações e folhas sulfites
	31.08.16	1ºE	3ª parte do filme "Tudo que aprendemos juntos"	Voltar a discutir o filme, os aspectos observados nele e as profissões	Kit multimídia e caderno de anotações
		1ºF	Entrevista com Lázaro Ramos e Sérgio Machado, ator e diretor do filme "Tudo que aprendemos juntos"	Discutir sobre o processo e os desafios em se fazer um filme	Kit multimídia, caderno de anotações
12	08.09.16	1ºA	Reprodução de Imagens	Refletir sobre o conceito de esforço, utilização dos instrumentos corretos e contexto de vida	Imagens de diferentes artistas, papéis coloridos e riscadores
	07.09.16	1ºE	Feriado	-	-
		1ºF	Feriado	-	-
13	12.09.16	1ºA	Fotografias de Sebastião Salgado; levantamento de profissões	Refletir sobre o conceito de trabalho com as imagens de Serra Pelada; levantar diferentes profissões que os alunos gostariam de conhecer melhor	Kit multimídia e caderno de anotações.
	14.09.16	1ºE	Fotografias de Sebastião Salgado; levantamento de profissões	Refletir sobre o conceito de trabalho com as imagens de Serra Pelada; levantar diferentes profissões que os alunos gostariam de conhecer melhor	Kit multimídia e caderno de anotações.
		1ºF	Fotografias de Sebastião Salgado; levantamento de profissões	Refletir sobre o conceito de trabalho com as imagens de Serra Pelada; levantar diferentes profissões que os alunos gostariam de conhecer melhor	Kit multimídia e caderno de anotações.
14	22.09.16	1ºA	Atividade cancelada	-	-
	21.09.16	1ºE	Discussão do calendário das atividades; formação dos grupos para as perguntas	Preparar os alunos para receber os profissionais convidados	Folha sulfite e riscadores
		1ºF	Discussão do calendário das atividades; formação dos grupos para as perguntas	Preparar os alunos para receber os profissionais convidados	Folha sulfite e riscadores
15	26.09.16	1ºA	Discussão do	Preparar os alunos para	Folha sulfite e

	6		calendário das atividades; formação dos grupos para as perguntas	receber os profissionais convidados	riscadores
	28.09.16	1ºE	Discussão sobre as perguntas criadas para os profissionais	Compartilhar com a sala as perguntas e o planejamento para as atividades	-
		1ºF	Discussão sobre as perguntas criadas para os profissionais	Compartilhar com a sala as perguntas e o planejamento para as atividades	-
16	06.10.16	1ºA	Profissional convidado: fotógrafo	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia
	05.10.16	1ºE	Profissional convidado: ilustrador	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia e riscadores
		1ºF	Profissional convidado: Ilustrador	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia e riscadores
17	10.10.16	1ºA	Atividade cancelada	-	-
	12.10.16	1ºE	Feriado	-	-
		1ºF	Feriado	-	-
18	20.10.16	1ºA	Profissionais convidados: Webdesigner e Advogado	Conhecer melhor as profissões e tirar dúvidas	Kit multimídia
	19.10.16	1ºE	Profissional convidado: Engenheiro Elétrico	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia
		1ºF	Profissional convidado: Engenheiro Elétrico	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia
19	24.10.16	1ºA	Profissional convidado: Farmacêutico	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia
	26.10.16	1ºE	Atividade cancelada: ocupação	-	-
		1ºF	Atividade cancelada: ocupação	-	-
20	03.11.16	1ºA	Atividade cancelada: ocupação	-	-
	02.11.16	1ºE	Feriado	-	-
		1ºF	Feriado	-	-
21	07.11.16	1ºA	Discussão sobre autorização do uso de imagem	Promover o debate sobre questões éticas envolvendo o mundo do trabalho	Termo de autorização impresso
	09.11.16	1ºE	Profissional convidado: Sargento do Exército	Conhecer melhor a profissão e tirar dúvidas	Kit multimídia
		1ºF	Profissional	Conhecer melhor a	Kit multimídia

			convidado: Sargento do Exército	profissão e tirar dúvidas	
22	17.11.16	1ºA	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Explicar a minha atividade e pesquisa	TCLE impresso
	16.11.16	1ºE	Cancelado (motivo de saúde)	-	-
		1ºF	Atividade cancelada	-	-
23	21.11.16	1ºA	Encerramento	Organizar e avaliar junto aos alunos o trabalho que fizemos ao longo do ano	-
	21.11.16	1ºE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Explicar a minha atividade e pesquisa	TCLE impresso
	23.11.16	1ºE	Encerramento	Organizar e avaliar junto aos alunos o trabalho que fizemos ao longo do ano	-
		1ºF	Encerramento	Organizar e avaliar junto aos alunos o trabalho que fizemos ao longo do ano	-

## APÊNDICE IV

**Organização dos diários de campo (1º eixo de análise): Manifestação/produção de interesse/desinteresse na escola.**

TEMA	DIÁRIO	TRECHO
Curiosidade	05.06.2016	[1º dia de observação no período noturno, sala do 1ºF] Nathan e Pedro, dois colegas bastante simpáticos, puxaram conversa comigo constantemente durante a aula, em alguns momentos, tive que pedir para que conversássemos melhor depois, pois a professora estava explicando a matéria. Eles estavam interessados em saber de onde eu era, o que estava fazendo ali e com que frequência eu iria na sala deles.
	15.06.2016	[1º dia de intervenção] Os alunos pareciam curiosos para saber o que iríamos fazer [...] Ao perceber a atenção da turma em mim, perguntei: ‘posso começar?’. Em uníssono, todos afirmaram que sim. O silêncio indicava uma expectativa.
	15.06.2016	Neste mesmo dia, enquanto os alunos se apresentavam individualmente, pedi para que falassem os seus nomes, idades, se já haviam pensado sobre o que gostariam de fazer no futuro e uma produção artística de que gostavam, como filmes, músicas, séries e programas de tv. Valentino se voluntariou para começar e, apesar das brincadeiras pontuais, a turma ouviu com atenção. Quando todos haviam terminado de falar pediram para que eu também me apresentasse, como eles estavam fazendo. Eu já havia lido a minha história, mas achei interessante a iniciativa e compreendi como um movimento de interesse e curiosidade em saber mais sobre mim.
	09.11.2016	[visita do Sargento] Os alunos saíram para o pátio e caminharam em direção à cantina para jantar, cerca de 5 ou 6 permaneceram na sala, fizeram um círculo ao redor do sargento e realizaram uma série de perguntas durante todo o período do intervalo.

	21.11.2016	<p>[enquanto lhes explicava o que era o mestrado e falava sobre a minha trajetória acadêmica] De início tive que interromper a minha fala algumas vezes, a turma conversava bastante e alguns alunos do fundo estavam bastante dispersos. Porém, conforme fomos avançando na conversa, percebi que, pouco a pouco, a atenção deles foi se direcionando para o que eu estava falando, lhes perguntei: 'alguém já explicou tudo isso para vocês? Eu estou repetindo?', eles responderam que não, que nunca ninguém havia lhes explicado aquilo. Continuei a minha fala e as perguntas começaram a surgir: 'mas qual dessas opções dão mais dinheiro?', 'mas porque você quer ficar tanto tempo estudando?', 'e se eu fizer mestrado em uma área e depois mudar de ideia?', 'o curso técnico vale como curso superior?', 'mas e medicina? A residência faz junto com a faculdade?'. A conversa foi evoluindo e, apesar de alguns permanecerem desinteressados, percebi que boa parte da turma estava atenta ao que eu estava dizendo.</p>
Aproximação	15.06/2016	<p>[1º dia de intervenção] Aproximei-me deles, perguntei o nome de cada um e apresentei-me novamente. Andréia ainda terminava o controle de presença dos alunos quando pedi aos dois que me ajudassem a reorganizar a sala em um grande círculo. Eles concordaram e se levantaram. Em tom alto, para toda a sala, falaram: 'oh, é para fazermos um círculo'. Após repetirem algumas vezes, o barulho das carteiras arrastando começou.</p>
	10.08.2016	<p>[atividade: o que é importante para você?] Alguns me chamaram para perguntar novamente o que deveriam fazer e/ou para confirmar a forma como tinham pensado em representar as suas ideias. Eles pareciam esperar algum tipo de resposta certa para a atividade. Enquanto isso, outros vinham fazer perguntas com a finalidade de me conhecer melhor, queriam saber sobre a minha vida, se eu era casado, se tinha filhos, se morava com meus pais, se tinha cachorro, etc. Respondia conforme me sentia à vontade, aproveitei a situação para também me aproximar e interagir. A cada pergunta que me faziam, recebiam outras duas.</p>

	14.09.2016	Fabiano, aluno que vem se aproximando de mim a cada semana, permaneceu na sala durante todo o intervalo. Aproveitamos o tempo para conversar e ele falou sobre o perfil dos professores. Apontou os que brigam e são agressivos e os que são mais simpáticos, mais próximos e amigáveis. Na ocasião, Fabiano diferenciou o seu gosto, 'não gosto muito do professor de história, ele é meio grosseiro e já manda todo mundo pra fora, mas a aula dele é boa, a galera faz silêncio'.
	19.10.2016	A cada semana que passava, sentia que estava mais próximo aos estudantes, sentia-me mais à vontade com eles e eles comigo. Busquei saber mais sobre as suas vidas, queria que se sentissem confortáveis para virem falar comigo e me perguntar sem medo de julgamentos. Com o passar das intervenções, comecei a perceber que da mesma forma que eu me sentia mais à vontade, eles também se sentiam assim em relação à mim. Começaram a se aproximar mais, contar sobre as suas vidas e a perguntarem sobre a minha.
	09.11.2016	Gérson, aluno com quem nas últimas intervenções eu me dediquei, intencionalmente, a me aproximar, entrou na sala. Eu estava conversando com o sargento e não o vi chegar, alguns minutos se passaram e ele levantou da carteira em que estava sentado, aproximou-se de mim e do convidado para dizer: 'hoje eu tenho várias perguntas boas para fazer, você vai gostar', referindo-se às semanas anteriores quando eu lhe disse que gostava das perguntas que ele fazia.
Disponibilidade	10.08.2016	[atividade: o que é importante para você?] Pouco a pouco, os alunos se levantaram, não sei se neste primeiro momento eles estavam ainda assimilando a ideia do que havíamos proposto ou se não estavam com muita vontade de fazer a atividade. De qualquer modo, tivemos uma boa aderência da turma. Enquanto eu caminhava entre as carteiras, perguntava, aos que ainda não tinham folhas, se eles queriam participar. Alguns responderam que não, outros pareceram mudar de ideia e aceitaram o meu convite e, uma outra parcela, relatou ainda estar em dúvida. Com o passar do tempo, percebi que mesmo os que haviam afirmado que não participariam, levantaram-se de seus lugares e pegaram algumas folhas para fazerem a atividade. A interação entre os alunos passou a aumentar, Carlos me chamou de onde estava sentado e perguntou 'o que é mesmo para fazer?'; lhe expliquei e ele começou a desenhar.

	15.06.2016	Os alunos nos fizeram perguntas sobre a faculdade, Raiany nos questionou se já havíamos pensado em desistir e sobre outras dificuldades que tivemos no percurso.
	17.08.2016	Enquanto todos esperavam o sinal autorizando a saída, Gilberto se aproximou de mim, encostou-se na mesa e perguntou: “isso aí que você faz, é trabalho ou profissão?”. Olhei para ele e sorri ao constatar a pergunta. Este havia sido um dos seus primeiros movimentos de aproximação, Gilberto era um garoto tímido, que pouco se manifestava nas discussões em grupo. Então, lhe respondi: “Acho que é um pouco dos dois, um trabalho que faz parte da minha profissão”. Ele também sorriu, agradeceu e o sinal tocou.
Respeito	15.06.2016	[...] perguntei se eles haviam gostado da organização das carteiras daquela maneira, todos responderam que sim. Então, combinamos que ao final de todas as nossas conversas nós teríamos que reorganizar a sala no formato inicial. Os alunos concordaram, levantaram-se e reorganizaram as carteiras.
Implicação	22.06.2016	Enquanto caminhávamos para a sala do 1ºF, avistei a Andréia me chamando do outro lado do pátio. Achei estranho e fui até ela. Quando me aproximei, ela me disse que havia reservado outra sala para nós, uma que continha o telão para posicionarmos o projetor. Com um sorriso no rosto, agradei a gentileza.
	17.08.2016	[antes de entrarmos para a intervenção com o 1ºF, encontramos a professora Andréia na sala dos professores. Ela estava rouca, quase sem voz] "Eu fiquei porque vocês vinham hoje, senão eu teria ido embora", afirmou a professora. Ao lhe ouvir, respondi: "que bom que você ficou, a sua participação na sala nos ajuda muito com a turma".
	19.10.2016	[visita dos Engenheiros] Enquanto montávamos o equipamento, os engenheiros convidados entraram na sala. Alguns alunos logo vieram recebê-los, enquanto Gilberto, Luciana e Daniela começaram a conversar comigo, perguntando aonde eles poderiam se posicionar na sala para melhor registrar a atividade. Começamos a conversar e fui lhes perguntando o que eles haviam pensado, rapidamente começaram a me explicar as suas ideias: “acho que a gente pode ficar espalhado para pegar a atividade de vários ângulos”, “quando os alunos perguntarem, a gente pode se dividir para um filmar a pergunta e outro a resposta do profissional”.

Reconhecimento	22.06.2016	Enquanto eu montava o equipamento de projeção para darmos início ao filme, Valério levantou-se e ofereceu ajuda para abaixar o telão. Agradei a iniciativa e lembrei-me que era o mesmo aluno a quem eu, na semana anterior, havia pedido para organizar a turma em círculo.
	10.08.2016	[1º dia após o período de férias] Os alunos logo vieram nos cumprimentar, disseram que estavam sentindo falta das nossas atividades e perguntaram se continuaríamos no 2º semestre do mesmo modo que havíamos conduzido antes. Esta recepção calorosa me fez sentir mais confortável e confiante.
	23.11.2016	[...] eu os relembrei, uma vez mais, que aquele era o nosso último encontro do ano. A reação dos alunos veio com um grande 'ahhh', de decepção, seguido por uma pergunta: "vocês voltam ano que vem?". Voltei esta questão à turma e todos afirmaram que gostariam que déssemos continuidade ao nosso trabalho.
Identificação	22.06.2016	Percebi que durante a discussão, alguns adolescentes menos tímidos haviam falado em voz alta, para toda a turma. Enquanto os mais quietos conversavam sobre o assunto paralelamente, entre pares. Apesar de nem todos falarem suas opiniões e questões sobre o filme, me pareceu que todos prestavam atenção à discussão. Outro tema que surgiu foi referente ao salário dos professores, músicos e outras profissões. O debate estava acalorado, vários alunos falavam ao mesmo tempo, Joana levantou o braço e comparou o rendimento dessas profissões com um cantor de funk. Vicente, rindo, comentou a fala de Joana: "tá louco, pra que eu vou fazer faculdade?". A remuneração aparentou ser um assunto de interesse desses jovens, surgiu nas duas salas dos 1º anos noturnos.
	31.08.2016	Comecei lhes explicando que eu já havia me formado e que estava fazendo mestrado, Victória levantou a mão e perguntou: 'você estudava muito na escola? Estudou muito para passar no vestibular?'. Lhes descrevi, basicamente, como era a minha rotina no ensino médio. Depois foi a vez do Elder compartilhar como havia sido a sua experiência [...] Percebi, naquele momento, um interesse significativo da turma em escutar e discutir as nossas histórias. A sala fazia silêncio e os olhos dos adolescentes estavam atentos em nós.

19.10.2016	<p>[visita dos Engenheiros] [...] apesar do agito da turma, senti que a grande maioria dos adolescentes estava interessado no que os convidados tinham a dizer. Fizem perguntas durante diferentes momentos e escutam atentamente às histórias. Um dos engenheiros, estudou no ensino médio noturno e trabalhou como menor aprendiz [...] Os estudantes voltaram suas cadeiras nos lugares originais e saíram para o intervalo, com exceção de alguns que permaneceram na sala conversando com os profissionais convidados.</p>
09.11.2016	<p>[visita do Sargento] Assim que entramos na sala, os alunos começaram a apontar para o sargento e me perguntar quem ele era e com o que trabalhava. No instante em que lhes disse a sua função no exército, os olhos dos meninos se arregalaram: “sério?”, disseram surpresos. Antes mesmo que a atividade começasse, Fabiano e outros garotos se aproximaram para começar a fazer perguntas e contar sobre seus parentes que também serviam a carreira militar [...] Durante a atividade, a todo momento um aluno erguia a mão para expor alguma dúvida, a relação de respeito foi evidente, eles não verbalizavam diretamente as suas questões, primeiro levantavam a mão e depois prosseguiam com a fala. Enquanto o sargento estava falando, eles permaneciam com as mãos erguidas ou abaixavam e depois tentavam novamente [...] Os alunos estavam agitados, mas pude perceber que apesar da constante conversa paralela, diferentemente de outras situações, eles conversavam sobre os vídeos exibidos ou sobre a própria fala do profissional.</p>
09.11.2016	<p>[visita do sargento] O relógio marcava 21h30 e cerca de metade dos alunos da sala já estavam em suas carteiras. Aguardamos mais alguns minutos e às 21h40 todos estavam sentados aguardando para voltarmos com a atividade. Apontei para o sargento que os estudantes haviam voltado mais rápido do que o usual, normalmente não conseguíamos iniciar as atividades antes das 21h50.</p>

Desencorajar/diminuir as expectativas	05.06.2016	[Eu havia entrado pela primeira vez na sala dos professores durante o intervalo das aulas] Alguns me perguntaram, curiosos, quem eu era e o que estava fazendo ali. Ao contar-lhes sobre o nosso projeto e o trabalho com os 1º anos do ensino médio, reagiram com surpresa. Ouvi, ao fundo da sala alguns professores dizendo "boa sorte", em tom sarcástico.
	05.06.2016	No caminho, enquanto atravessávamos o pátio a passos apressados, a professora organizava os materiais que carregava no colo e nos informava sobre a turma que estávamos prestes a conhecer. Em tom de alerta, como se dissesse "tomem cuidado", senti que ela tentava diminuir as nossas expectativas: 'Nessas aulas, depois do intervalo, eles são impossíveis, não repara não, tá? Parece outra sala, vocês precisam ver, venham na 2ª feira.
Indiferença	05.06.2017	Quando chegamos na sala, a mesma estava praticamente vazia. Reparei que duas alunas conversavam em suas carteiras, localizadas no lado oposto à porta de entrada. Ambas nos olharam, interromperam a conversa por alguns segundos e, após nos observarem, retomaram o assunto como se não estivéssemos mais ali.
	10.08.2016	[propus à turma a atividade: o que é importante para você] Haviam aproximadamente 10 alunos na sala que estavam terminando a lição de português, que deveria ser entregue na última aula. Após passarmos as instruções da atividade proposta, estes alunos nos olharam, acenaram com a cabeça e abaixaram as cabeças para os seus cadernos, continuando a tarefa.
	21.11.2016	Esperamos mais um pouco e, por volta das 19h15, a professora deu início à chamada. Neste momento um número expressivo de alunos já estava na sala, alguns discutiam, outros dormiam ou conversavam com os colegas ao redor. A professora tinha dificuldade em continuar a chamada e, por duas vezes, sentiu que precisava para e gritar para a turma pedindo silêncio.
Desrespeito	05.06.2018	[por motivo de conversa, a professora Andréia tirou o aluno Gérson da sala de aula] Alguns instantes depois, o adolescente voltou, bateu à porta e pediu para entrar, mas a professora não deixou. Ele permaneceu encostado no batente da porta, por aproximadamente 30 minutos. Apesar dessa situação, as conversas dentro da sala e as ameaças da professora aos alunos, continuaram.

Exclusão	08.06.2016	<p>Acomodei-me na carteira e a professora começou a aula. A sua primeira pergunta foi para a classe: "quem não trouxe o caderno do aluno?". Alguns levantaram a mão, "todos para fora", comunicou Andréia. Alguns dos que não haviam levantado a mão, começaram a rir e a fazer piadas. Enquanto parte dos alunos se levantava anunciando algum constrangimento, outra parte parecia não se importar. A professora acompanhou os alunos até a sala da coordenação. Não entendi o que estava acontecendo, por isso, perguntei ao Roberto, aluno sentado em uma carteira no centro da sala. Ele me respondeu que no dia anterior, a professora havia avisado a todos para que trouxessem os seus cadernos, pois a aula seria baseada nas atividades contidas nele, quem não o trouxesse, não poderia participar da aula [...] Alguns minutos depois, bateram à porta. Andréia dirigiu-se para atender, era o coordenador junto aos alunos que haviam sido expulsos. Todos estavam com cópias das páginas do Caderno do Aluno nas mãos, a professora permitiu que os mesmos entrassem, mas proferiu mais uma, entre tantas, ameaças: "se eu ouviu um piu, mando todos para fora de novo!". Alguns alunos estraram rindo, outros abaixaram a cabeça e dirigiram-se para os seus assentos.</p>
	08.06.2016	<p>[a professora havia organizado a disposição dos alunos de acordo com os números da chamada] Assim que os alunos se sentavam, logo começavam a conversar de novo com quem quer que estivesse perto deles. Sem perder tempo, Andréia tomou as mesmas providências que havia tomado com a turma anterior, perguntou quem não havia trazido o Caderno do Aluno. A grande maioria havia se esquecido. Mais da metade da classe, mais uma vez, foi mandada à coordenação.</p>
Distanciamento	24.08.2016	<p>Durante os minutos restantes, antes de entrarmos na sala do 1ºF, fiquei conversando com a professora Andréia. Contei-lhe que, a cada semana, estava conseguido me aproximar mais dos alunos. Alguns já haviam me contado que trabalhavam durante o dia e, por isso, estudavam à noite. Enquanto eu falava, ela me escutava atentamente, contudo, assim que terminei, Andréia afirmou: "antigamente, eu conversava mais com eles, mas hoje não dá. Os alunos só brincam, nunca falam sério. E no noturno, tem alguns garotos 'da pesada', nem fico mais perguntando da vida deles".</p>

Impossibilidade de mudança	21.11.2016	<p>Enquanto os alunos entravam, eu estava sentado no pátio junto à Andréia e o Pedro, professor de física. Ambos reclamavam sobre o número restrito de alunos que eles poderiam reprovar naquele ano. Pedro afirmava, "olha, para mim eu não quero nem saber, todos já passaram, não precisam nem se preocupar", referindo-se aos alunos que começaram a procurá-lo no segundo semestre para não reprovarem de ano. Ficou evidente, na fala dos professores, o desânimo e o cansaço.</p>
Falta de sentido	23.11.2016	<p>Chegando na sala, muitos alunos terminavam os três exercícios de matemática que a professora havia passado no dia anterior [...] o nível de conversa estava bastante alto, alunos, como o Valério, caminhavam pela sala tirando fotos das resoluções dos colegas para copiar. Alguns estavam quietos e sentados em suas carteiras, como Carlos. Quando me aproximei dele, perguntei se já tinha feito a atividade, ele me respondeu que não queria fazer, não tinha tempo e não era importante.</p>

**Organização dos diários de campo (2º eixo de análise): Ações mobilizadoras de reflexão sobre trabalho e profissão.**

TEMA	DIÁRIO	TRECHO
Apreciação artística	22.06.2016	[1º dia de exibição do filme "Tudo que aprendemos juntos"] Ao darmos início à exibição, os alunos permaneceram em silêncio, e assistiram com atenção. Dois alunos ficaram conversando durante alguns minutos, mas logo pararam.
	17.08.2016	[exibição do filme "Tudo o que aprendemos junto"] turma em um primeiro momento parecia bastante distraída, muitos adolescentes usavam o celular e/ou conversavam com o colega ao lado. Porém, conforme os minutos se passavam, o silêncio foi aumentando, até o ponto em que apenas alguns poucos permanecerem no celular.
	31.08.2016	Sentei-me no canto direito da sala, no lado oposto da porta de entrada. Percebi que os adolescentes pareciam mais agitados que na semana anterior, usavam os celulares, conversavam em voz alta e brincavam. Enquanto eu ligava o projetor, retomei com a turma o que havíamos feito na semana anterior. Quando todo o equipamento estava pronto para continuarmos a exibição do filme 'Tudo que aprendemos juntos', Valério se ofereceu para apagarmos as luzes da sala. Demos início à atividade e, pouco a pouco, a conversa foi diminuindo, os celulares foram ficando de lado e o silêncio prevaleceu. No momento da morte do personagem Samuel, vi emoção na sala, escutei alguns suspiros e observei Daniela limpando as lágrimas que escorriam pelo seu rosto. Alguns meninos, sentados ao fundo da sala, bradavam indignados com a morte do adolescente assassinado em uma perseguição policial.
Fala e escuta	15.06.2016	Em determinado momento, mais ou menos no meio da intervenção, quando os alunos estavam se apresentando, percebi que o nível de conversa estava muito alto. Lhes fiz uma pergunta e tentei deixar claro que não queria brigar e não estava os chamando a atenção, mas me interessava saber se o nível de conversa os incomodava. [...] Gérson e outros estudantes responderam, aparentemente de maneira sincera, que não se sentiam incomodados com as conversas e brincadeiras. Enquanto outros preferiram ficar quietos, alguns poucos, como a Rosana e a Daniela responderam que se incomodavam, pois achavam que era "falta de respeito". Aproveitei a oportunidade para perguntar: "o que é falta de respeito?". Não sei ao certo se não queriam falar ou se nunca tinham pensado sobre o assunto, o fato é que pareciam esperar que eu mesmo respondesse à questão. Durante essa conversa a sala ficou em silêncio, todos pareciam prestar atenção.

	17.08.2016	<p>Quando entramos no tema sobre a diferença entre emprego, trabalho e profissão, eu perguntei quem estava com o celular em mãos. Pedi para que pesquisassem a definição destas palavras, também pesquisamos sobre a diferença do trabalho de um arquiteto, de um engenheiro e de um pedreiro. Joana levantou a mão quando já tinha encontrado as respostas no celular, mas pediu para que eu as lesse para a turma. Senti que o uso do celular para pesquisar foi algo que os deixou mais interessados.</p>
	14.09.2016	<p>[exibição das fotografias de Sebastião Salgado] Luciano, sentado próximo a mim, respondeu: “Serra Pelada, o maior garimpo de ouro a céu aberto do Brasil”. Olhei para ele impressionado com a resposta, seus colegas fizeram o mesmo [...] Luciano foi um dos alunos que mais participou durante toda a intervenção, ele tinha muitas informações sobre a Serra Pelada: o período que havia ocorrido, os motivos, os conflitos, entre outras coisas [...] Lhes perguntei, então, se sabiam de quem eram as fotos. Vicente levantou a mão e questionou se poderia pesquisar a resposta no celular. Aceitei. Em seguida, o aluno respondeu em voz alta: “Sebastião Salgado!”. Aproveitando a empolgação, perguntei para a turma: “o que vocês sabem sobre ele?”. Vicente voltou a pesquisar no celular e trouxe para a sala as informações sobre o fotógrafo.</p>
	14.09.2016	<p>Percebi que muitos alunos estavam reclamando do nível de conversa da sala, esperei até que a turma fizesse silêncio e lhes perguntei sobre as conversas paralelas: “vocês acham que a conversa está atrapalhando a atividade?”. Quase que unanimemente os jovens responderam que sim. Aproveitei o momento para conversarmos sobre o assunto: “e o que vocês acham sobre isso?”. Muitos alunos se manifestaram, inclusive de maneira ofensiva uns com os outros. Fui tentando mediar e dar espaço para que todos pudessem falar, apontei-lhes que não era eu que estava reclamando da conversa, mas eles próprios. Conforme a discussão foi se desenvolvendo, acabamos caindo no mesmo assunto que havia conversado com alguns alunos antes do início da intervenção. O fato de que alguns achavam que deveríamos fazer igual a outros professores mais rigorosos, expulsar os “conversadores” da sala. Lhes disse que não pensava nisso como uma possibilidade, já que estávamos juntos tentando solucionar a situação. Neste momento, pensei que seria importante lhes mostrar como eu me sentia frente às conversas: “penso que quando vocês estão conversando muito, é porque não se interessam pela atividade. Não fico bravo, mas chateado”. Aproveitei que Andréia também estava na sala e lhe perguntei: “como você se sente quando os alunos conversam muito durante</p>

		<p>a aula?". Percebi que a professora não estava esperando aquela pergunta, mas aceitou respondê-la: “fico chateada, parece que não se interessam por nada, por mais que a gente se esforce”. Os alunos estavam em silêncio escutando o depoimento dela. Logo após a sua resposta, Andréia pediu licença para sair da sala pois iria resolver algum assunto referente à lista de presença. Fiquei com a impressão de que tinha ficado emocionada em expor como se sentia.</p>
	09.11.2016	<p>Aproximei-me de um grupo de alunos que permaneceram na sala conversando durante o intervalo, apresentei-me novamente e puxei uma cadeira. A atenção dos quatro que estavam reunidos se voltou a mim. Foi então que Luiza e Leandro começaram a me fazer perguntas sobre a área de psicologia: "por que você quis fazer psicologia?", "eu vou em um psicólogo, mas eu não gosto dele, o que eu faço?", "qual é a diferença entre psicologia e psiquiatria?"; Kátia e outra colega permaneceram no local ouvindo a conversa. Foi a primeira vez que realmente consegui conversar com aquele grupo. Já os tinha observado antes, mas normalmente permaneciam em silêncio durante as atividades. Apesar do interesse manifestado nas intervenções, pouco interagiam com a turma.</p>
Construção de devir	17.08.2016	<p>Lhes perguntei quais eram os passos para se tornar um médico. Os alunos foram construindo junto comigo o raciocínio: terminar o ensino médio, fazer 6 anos de faculdade, fazer residência(s), outras especializações, etc. Neste momento, Ian, sentado próximo a mim, comentou: "é mas precisa de muito dinheiro". Aproveitei o comentário e joguei para a classe: "precisa de muito dinheiro para se formar como médico?". Começamos a pensar juntos. Alguns responderam que sim, outros que não. Perguntei se eles conheciam as possibilidades de ingresso na faculdade, como o ENEM e outros. Eles me responderam que conheciam o ENEM, mas quando perguntei, ninguém disse que prestaria a prova naquele ano. Comentaram também sobre o FIES e o PROUNI, mas não souberam explicar exatamente o que era.</p>
	17.08.2016	<p>Fábio, sentado ao meu lado, falou que achava que o vendedor da cantina era uma profissão, porque ele precisava de um preparo para exercer aquela atividade, precisava dominar a matemática, por exemplo. Chamei a atenção da turma para o que ele estava me dizendo e lhes perguntei: "quais outras profissões precisam dominar a matemática?". Após alguns segundos de silêncio, os alunos começaram a listar: "professora de matemática", gritou Vicente ao fundo, "arquiteto" respondeu Joana "engenheiro" complementou Valério, entre outras [...] Não tivemos tempo de aprofundar o assunto, mas parecia</p>

		ter ficado claro para alguns o quanto o conhecimento de matemática seria fundamental para exercer diversas atividades profissionais no futuro.
	21.09.2016	[...] “Se o sargento estivesse aqui, qual seria a primeira pergunta que vocês fariam a ele?”, questionei os rapazes reunidos no grupo. Com a conversa, as questões foram, pouco a pouco, surgindo: “será que ele já foi para a guerra? Será que ele já matou alguém? Ele tem alguma formação acadêmica?”, diziam de forma empolgada. Me surpreendi com as perguntas, pois, apesar de os adolescentes afirmarem que já sabiam tudo sobre a carreira militar, ainda assim conseguimos construir questões que não estavam claras para eles [...] Fiquei a maior parte do tempo com o grupo que gerava perguntas ao oficial do exército, porém, quando percebi que estávamos terminando o período de intervenção, pedi licença e fui conversar com os outros dois grupos. Ao me aproximar, percebi que ambos tinham formulado muitas perguntas, as questões estavam bem elaboradas, eram contextualizadas, pertinentes com a proposta das visitas, fugiam do senso comum e se relacionavam a desafios, formação e futuro.
	21.09.2016	[atividade em que os estudantes deveriam formular as perguntas que gostariam de fazer aos profissionais convidados] Inicialmente me pareceu que os alunos estavam um pouco perdidos sobre o que fazer, o que e como gerar as perguntas [...] Comecei pelos adolescentes que estavam no grupo da veterinária: "se vocês estivessem na frente de um profissional da veterinária, qual seria a primeira pergunta que vocês fariam a ele/ela?".
Escolha	21.09.2016	Explicamos novamente a proposta de fazermos um vídeo-documentário com a vinda dos profissionais. Alguns alunos pediram para que explicássemos o que era um documentário, após o esclarecimento, Gilberto, Joana, Daniela e Luciana levantaram as mãos se propondo a filmar. Assim, pedimos para que se organizassem em grupos menores, de acordo com o interesse, poderiam formular perguntas para algum dos profissionais ou participar da equipe técnica.
Oficina	05.10.2016	[visita do ilustrador] O profissional dirigiu-se até a lousa e fez um rápido desenho em cartoon. A conversa da sala diminuiu, a atenção dos alunos se direcionou para a atividade [...] O tempo de fala do ilustrador foi longo, sempre no mesmo tom, com o mesmo ritmo e sem mais desenhos. Quando a turma estava começando a se cansar, o profissional propôs uma atividade. Percebi os olhares animados que surgiram, entre eles o de Fábio, aluno que tem interesse na carreira de dublagem e se interessa por quadrinhos, livros e filmes.

	09.11.2016	<p>[visita do Sargento] Os alunos tinham muitas perguntas, o profissional inicialmente tinha apontado que em 1 hora terminaria todo o conteúdo, mas acredito que ele não esperava tantas perguntas. A cada 5 minutos um aluno erguia a mão para expor alguma dúvida. Este também foi um ponto interessante, eles não verbalizavam diretamente as suas perguntas, primeiro levantavam a mão e depois prosseguiam. Enquanto o sargento estava falando, eles permaneciam com as mãos erguidas ou abaixavam e depois tentavam novamente. Percebi que o respeito com este profissional foi maior do que em comparação com os outros [...] Ainda assim, pude perceber que apesar da constante conversa paralela entre os alunos, diferentemente de outras situações, eles conversavam sobre os vídeos exibidos pelo profissional ou sobre a própria fala dele. Dificilmente seus comentários fugiam para assuntos diversos, ou seja, mesmo as conversas paralelas expressavam o envolvimento dos jovens.</p>
--	------------	--

**ANEXO I****Fotografia de Sebastião Salgado. Serra Pelada, 1986.**