

TATIANE STEPHAN ROCCHETTI LUZ

**PERSPECTIVAS DE FUTURO E ADOLESCÊNCIA: O
QUE EXPRESSAM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO?**

**PUC-CAMPINAS
2019**

TATIANE STEPHAN ROCCHETTI LUZ

**PERSPECTIVAS DE FUTURO E ADOLESCÊNCIA: O
QUE EXPRESSAM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO?**

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.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

**PUC-CAMPINAS
2019**

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

370.15 Luz, Tatiane Stephan Rocchetti.
L979p Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de
uma escola pública no ensino médio noturno? / Tatiane Stephan Rocchetti
Luz.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.
97f.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida,
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Ensino de segundo grau - Psicologia. 3.
Psicologia do adolescente. 4. Escolas públicas. I. Souza, Vera Lúcia
Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de
Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD – 22. ed. 370.15

TATIANE STEPHAN ROCCHETTI LUZ

**PERSPECTIVAS DE FUTURO E ADOLESCÊNCIA: O
QUE EXPRESSAM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO?**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa.Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Eveline Tonelotto Barbosa

Profa. Dra. Lilian Aparecida Cruz Dugnani

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, por me proporcionar tantas vivências nesses últimos dois anos, obrigada pela confiança em mim e em meu trabalho. Sou muito grata por todas as contribuições na construção desta pesquisa e no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Eveline Tonelotto Barbosa, que inspirou direta e indiretamente desde que iniciei minha jornada no PROSPED. É uma enorme gratidão ter sua leitura cuidadosa, seus questionamentos e contribuições neste trabalho.

À Professora Doutora Mônica Gobitta Alayon, que me acompanha desde o segundo ano de graduação, me orientou nos meus três projetos de Extensão Universitária, me apresentou o grupo PROSPED e contribuiu tanto para a construção deste trabalho. Mônica, a você eu só tenho a agradecer. Obrigada por ter sido e continuar sendo tão presente na minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Lilian Aparecida Cruz Dugnani, por todas as contribuições na escrita desse trabalho. Obrigada pela leitura cuidadosa e questionamentos pertinentes.

Aos meus pais, Rosana e Waddell, e ao meu irmão, Gustavo, pelo amor, carinho e paciência. Obrigada por estarem comigo e me apoiarem em todas as minhas decisões. Nada disso seria possível sem vocês. A vocês todo o meu amor!

À minha família, pelo apoio e por compreenderem todas as vezes que não consegui estar presente. **Agradeço especialmente à minha avó, Maria José**, por se preocupar comigo e estar sempre presente, mesmo que de longe, **e ao meu primo Aramys**, que também está vivenciando esse momento de escrever uma dissertação. Mys, obrigada pelas conversas e reflexões.

Em memória de Laurival, Waldyr e Amélia, meus avôs e minha avó que sempre me acompanharam e me mostraram a importância de querer conhecer e estudar. Muito do que está aqui, eu aprendi com vocês.

À Tatiane Bonatto, Milena Parzianello, Gabriela Teixeira, Veridiana Merlo, Milena Pieroni e Ana Paula Hidalgo, pela amizade de tantos anos! Obrigada pelo carinho e por compreenderem quando não pude estar tão presente. Agradeço por estarem ao meu lado e por me apoiarem nas minhas decisões. Vocês são importantes demais para mim!

Ao “Time” que foi meu maior presente da faculdade. **Alexandre, Antonio, Eberson, Guilherme, Luisa, Marcella, Murilo, Natália e Renan**, obrigada pelo apoio e por deixarem meus dias mais alegres. Sou muito grata por continuarmos caminhando juntos.

Ao Eberson Andrade, que esteve comigo ao longo desses dois anos compartilhando as alegrias e angústias desse processo. Obrigada pelo companheirismo, parceria e pelas conversas de todas as semanas.

Às Professoras Doutoras Isabel Cristina Dib Bariani e Maria Adelina Biondi Guanais, por me apresentarem o “bichinho da pesquisa” e deixarem ele me picar. Ser aluna e monitora de vocês foi uma das principais influências para eu escolher o caminho do mestrado. Tenho um carinho enorme por vocês!

Às Professoras Doutoras Andressa Melina Becker da Silva e Sonia Regina Fiorim Enumo, por proporcionarem o meu primeiro contato com a Pós-Graduação. Obrigada pelos ensinamentos e por permitirem a minha primeira vivência com a pesquisa acadêmica.

À Psicóloga Camila, que trouxe diversas reflexões que permitiram que eu resignificasse o meu mestrado. Agradeço por poder compartilhar minhas inquietações, alegrias, aflições e conquistas com você. Tudo isso contribuiu para que eu vivenciasse esse processo de uma maneira mais leve e equilibrada.

Ao Professor Bruno de Castro Silva, por ser uma das minhas maiores inspirações às **meninas do Jazz Enlouquecido**, pelos momentos tão especiais. Vocês são essenciais!

Aos colegas do PROSPED, por me acolherem, me acompanharem e por contribuírem com as discussões teóricas e práticas que fundamentaram este trabalho. **Aline, Beatriz, Bruna, Elaine, Elora, Fernanda, Guilherme, Juliana, Leticia, Maura, Rafael, Rômulo e Vânia**, muito obrigada por esses dois anos.

Aos alunos, professores, funcionários e gestores da instituição em que essa pesquisa foi desenvolvida. Obrigada por me receberem, acolherem e por confiarem em mim e no meu trabalho.

Ao Felipe, Rafael, Marina, Aline e Juliana, por compartilharem suas experiências com os alunos com quem trabalhei ao longo desses anos. Vocês apresentaram novos horizontes e eu agradeço muito por isso.

A Caroline Pontes, pela leitura cuidadosa e contribuição na revisão do texto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em especial às secretárias Amélia e Elaine. Obrigada pelo apoio e por esclarecerem todas as dúvidas que tive ao longo desses anos.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, que me permitiu a dedicação integral a esta pesquisa.

A Deus.

RESUMO

Luz, Tatiane Stephan Rocchetti. Perspectivas de futuro e adolescência: o que expressam alunos de uma escola pública no ensino médio noturno?. Dissertação de Mestrado. 97p. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Esta pesquisa objetivou investigar e analisar o que pensam adolescentes que cursam o Ensino Médio público do período noturno sobre o futuro e como veem a contribuição da escola para sua vida atual e futura. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e reconhecendo que o desenvolvimento ocorre na interação entre o sujeito e a cultura, esta pesquisa-intervenção também teve como intenção oferecer um espaço de reflexão e discussão para os adolescentes como possibilidade de expressão de dúvidas e afetos. Como procedimento, foram realizados 24 encontros com os adolescentes durante o período letivo de 2017, em que ocorreram debates, reflexões e atividades mediadas por materialidades artísticas, tal como pinturas, filmes e músicas, a modo estratégico para promover o envolvimento dos estudantes com as ações propostas e a ressignificação de suas percepções e relações sobre a escola. Também foram realizadas oficinas com profissionais convidados a partir da escolha de profissões de maior interesse dos estudantes. Como resultados, percebemos que a ideia de futuro dos alunos está relacionada principalmente ao trabalho e é apresentada por alguns como uma experiência concreta, pautada no real, enquanto, para outros, caracteriza-se como fantasiosa. Para os adolescentes participantes, o trabalho, seja ele dependente de uma formação universitária ou não, aparece como meio para melhorar suas condições de vida, antecedendo quaisquer outras vivências que deverão ter no futuro, como constituição de família, por exemplo. Percebemos também que não há, por parte dos alunos, o reconhecimento do papel da escola para a criação de novas possibilidades de vida, e acreditamos que o psicólogo deve estar atento para essas e outras demandas que possam emergir quando discutimos o futuro.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Histórico-Cultural; Adolescência; Perspectivas de Futuro; Ensino Médio Público.

ABSTRACT

Luz, Tatiane Stephan Rocchetti. Future perspectives and adolescence: what expresses students of a public school in the Night School?. Master's Degree Thesis, 97p. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

The aim of this research was to investigate and analyze how high schoolers teenagers perceive the future and how they see the contribution of the school to their current and future life. Based on Cultural-Historical Psychology and recognizing that development occurs in the interaction between the subject and the culture, this intervention research also had as its intention to offer a space of reflection and discussion for adolescents as a possibility of expressing doubts and affections. As a procedure, 24 meetings were held with adolescents during the academic period of 2017, in which debates, reflections and activities mediated by artistic materialities such as paintings, films and music took place as a strategy to promote the students' involvement with the proposed actions and the resignification of their own perceptions and relationships about school. There were also workshops with invited professionals from professions of greater interest of the students. As results, we perceive that the students' idea of the future is related mainly to the work, and is presented by some as a concrete experience, based on the real, while for others it is characterized as fanciful. For the participating adolescents, working, whether dependent on a university education or not, appears as a means to improve their living conditions, preceding any other experiences they should have in the future, such as family formation, for example. We also realize that there is no recognition by students of the role the school plays in creating new possibilities for life, and we believe that the psychologist must be aware of these and other demands that may emerge when discussing the future.

Keywords: School and Educational Psychology; Historical-Cultural Psychology; Adolescence; Future Perspectives; Public High School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
<i>A adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural</i>	20
<i>A imaginação na adolescência</i>	23
<i>O Ensino Médio e seus principais desafios</i>	27
<i>A Psicologia e as possíveis práticas da perspectiva crítica no contexto escolar</i>	31
MÉTODO	34
<i>Fundamentos teórico-metodológicos</i>	34
<i>Contexto e cenário da pesquisa</i>	35
<i>Participantes da pesquisa</i>	37
<i>O percurso da pesquisa</i>	38
<i>Processo de construção da análise</i>	46
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
<i>Um convite ao olhar dos alunos em relação ao futuro</i>	47
<i>Eixo 1: a trajetória até o futuro que desejam</i>	49
<i>Eixo 2: Trabalho e profissão</i>	57
<i>Eixo 3: o papel da escola na construção do futuro</i>	67
<i>Eixo 4: o papel do psicólogo na construção de horizontes por adolescentes</i>	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	91

Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 O futuro é de vocês.
 Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 Vocês sabem viver.
 Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 O Mundo é de vocês.
 Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 Livre pra viver.

Como pode o homem viver e esquecer o futuro?
 Sabe que ele planta hoje, amanhã os jovens que colherão os frutos.
 Visam o poder, fama, lucro, dinheiro sujo. É inútil.
 Sabedoria é bem melhor do que isso tudo. É o nosso estudo.
 Pra gente mudar o mundo, é só estar junto. Não é pedir muito.
 Basta ceder um pouco, respeitar o outro, amarem todos, ser justo.
 Na lembrança, a infância, inocência de criança é a esperança.
 É tempo de mudança, confiança.

Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 O futuro é de vocês.
 Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 Vocês só tem viver.
 Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 O Mundo é de vocês.
 Ei, Mundo Jovem
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 Livre pra viver.

(...)

Quem não quer viver a liberdade de um jovem?
 Quem não quer viver sem preocupar-se com a morte?
 Então não ignore.
 O mundo chora quando chove,
 só você não vê.
 E insiste em perder sua juventude.
 Está dentro de você, sua virtude é poder escolher.
 Então mude pelo bem, não seja rude.
 Mude pelo bem,
 Mude.

Mundo Jovem - Negra Li

INTRODUÇÃO

Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: o futuro é de vocês.
 Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: vocês sabem viver.
 Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: o mundo é de vocês.
 Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: livre pra viver.
 (Trecho da canção *Mundo Jovem*, da cantora Negra Li.)

“Na minha opinião, eu acho que os adultos não devem, assim muito, olhar para os jovens assim: ‘ele é jovem o que que eu faço?’. Cê quer casar, cê quer ter filhos, você quer trabalhar com quê? Você gosta de quê?”

“Com 15 anos tu quer ser advogado, com 16 anos tu quer viajar o mundo... Tu muda de pensamento muito rápido, tu muda de gosto musical muito rápido, tu vai se apropriando de certas coisas, tu vai mudando, evoluindo...”

(J. S., 16 anos, Teresina-PI e M. L. M., 16 anos, Belém-PA. Depoimentos extraídos do documentário *Nunca me sonharam*)

O presente estudo está integrado às ações do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), da linha de pesquisa Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano, do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Importa, neste momento introdutório, declarar nossa opção pela utilização da expressão “perspectivas de futuro”, utilizada no título e em algumas passagens do trabalho. Adotamo-la por entender que ela permite tratar de múltiplas questões envolvidas no modo de ser e pensar dos adolescentes, sobre suas vidas na atualidade e sobre o futuro, tais como as intenções, projetos, planos, expectativas, sonhos, fantasias, medos, enfim. Ela também revela sentidos, significados, concepções, representações, dentre outros. Nossa opção também visa, ainda que não se tenha a pretensão de discutir a questão neste escopo, contrapor-se às práticas de “orientação profissional” e/ou “projeto de vida”, tão disseminadas nos meios escolares¹.

Para introduzir a problemática desta investigação, convidamos o leitor a retornar à epígrafe deste texto, em que selecionamos um trecho da música *Mundo Jovem* da cantora Negra Li e depoimentos de alunos de Ensino Médio registrados no documentário nacional

¹ Estas questões têm sido problematizadas por dois pesquisadores doutorandos do grupo que estão pesquisando novos modos de compreender e intervir. Maiores informações ver Medeiros (2017); Arinelli (2017); Neves *et al* (2018); Arinelli e Souza (2018, no prelo) e Medeiros, Arinelli e Souza (2017, no prelo).

Nunca me sonharam (2017), dirigido por Cacau Rhoden. As falas da cantora e dos alunos ressaltam uma importante questão: o futuro pertence aos jovens e não temos que olhar isto com medo, mas precisamos proporcionar possibilidades de conhecimento e desenvolvimento.

Considerando que a escola tem papel fundamental na formação e desenvolvimento desses jovens² que deixam seus depoimentos no documentário ou que são protagonistas da música da Negra Li, buscamos sinalizar que a Psicologia pode trazer importantes contribuições a esse processo, sobretudo no que concerne à superação de concepções e representações que naturalizem a adolescência e à mobilização de ações que coloquem em relevo as potencialidades dos protagonistas do contexto escolar (Meira, 2003). Esse movimento da Psicologia Escolar pode trazer ações transformadoras para a sociedade, inclusive em relação a como olhar os adolescentes e o que ainda podem vivenciar.

Meu interesse sobre os temas relacionados à Psicologia Escolar e Educacional acompanha-me desde a graduação, quando tive a oportunidade de realizar três projetos de extensão universitária na área. Os dois primeiros projetos foram desenvolvidos em uma escola pública da rede estadual de um município do interior do Estado de São Paulo e tinham como objetivo ampliar a consciência dos professores e gestores da instituição em relação à multiplicidade das realidades dos adolescentes e de suas potencialidades que podem e devem ser trabalhadas na escola.

Desses trabalhos, pude depreender que a adolescência não é uma fase natural, caracterizada por marcos universais do desenvolvimento. Os adolescentes daquela escola, apresentados pelas falas dos professores, tinham preocupações, realidades e perspectivas de futuro muito diferentes daquelas a que eu mesma, aluna de escola particular, tinha vivenciado quando estava no mesmo ciclo de ensino. Realizamos, portanto, um trabalho com professores a fim de aproximá-los dessas vivências dos adolescentes daquela escola, objetivando um maior diálogo entre eles e os alunos (Gobitta & Luz, 2016; Gobitta, Ferrete & Luz, 2015).

Foi nesse momento que minha aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural ocorreu: não havia como olhar para o desenvolvimento humano sem considerar os aspectos

² Neste trabalho utilizaremos preferencialmente o termo “adolescentes” ao invés de “jovens”. A palavra “adolescentes”, além de ser descritor da Psicologia, remete ao desenvolvimento do sujeito, aspecto que nos interessa nesta investigação.

históricos e culturais. Desde então, realizei meus estudos fundamentados por essa visão de homem e mundo, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

Já conhecendo e me identificando com tal referencial, segui para o terceiro projeto que desenvolvi na extensão universitária, que tinha como público alvo um grupo de mulheres adolescentes de outra escola da rede estadual de ensino do mesmo município. Nosso objetivo era promover um espaço de reflexão para o favorecimento da ampliação da consciência das adolescentes sobre cidadania e saúde, aspectos presentes em todo o desenvolvimento humano. Essa experiência me mostrou a importância de um trabalho interventivo contínuo, oferecendo espaços de fala, expressão e escuta, para a promoção da apropriação e significação dos aspectos culturais e sociais que permeiam a vida dos adolescentes.

Tanto nos estágios que realizei ao final da graduação na área de Psicologia Escolar quanto nas oficinas com alunos e professores nos projetos de Extensão e em um cursinho popular onde fui psicóloga voluntária pude perceber que existe uma demanda grande por parte das instituições de ensino para que o psicólogo trabalhe com os alunos questões relacionadas ao futuro, principalmente no que diz respeito à inserção dos jovens no mercado de trabalho ou na universidade. Assim, projetos de Orientação Profissional são implementados com a intenção de ajudar o jovem a escolher uma profissão ou um curso de graduação.

Pude perceber, no entanto, que, ao refletirem sobre o futuro, os estudantes com quem trabalhei demonstravam expectativas e desejos que iam muito além das demandas apresentadas pelos coordenadores e gestores sobre discutir e conhecer profissões e universidades: os estudantes comunicavam que, no futuro, esperavam superar dificuldades relacionais, como melhorar o vínculo com seus pais e irmãos, iniciar ou fortalecer relacionamentos amorosos, construir sua própria família e conseguir renunciar ao uso de substâncias psicotrópicas.

Desde então, questiono-me sobre as possíveis ações dos psicólogos voltadas para a construção de espaços que favoreçam a expressão e significação dessas percepções e representações que povoam a vida dos adolescentes. As ações dos psicólogos na escola levam em conta esses desejos e necessidades dos jovens? Buscam compreender a visão de futuro e a produção de horizontes por esses sujeitos para além de projeções relativas à profissão e trabalhos?

A minha inserção no grupo de pesquisa PROSPED como mestranda me permitiu ter contato com as reflexões mobilizadas pelo seu atual projeto de pesquisa, intitulado “A Psicologia Escolar no enfrentamento da “indiferença”³ na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”, as quais aumentaram minhas inquietações sobre este tema e deram origem às seguintes questões: como proporcionar aos adolescentes que cursam o Ensino Médio um espaço de reflexão sobre o futuro e suas possibilidades? Este espaço seria capaz de proporcionar ao adolescente uma nova significação sobre a escola? Conseguiríamos, assim, descobrir os temas que interessam aos adolescentes para despertar sua maior participação na escola? Qual o papel da Psicologia Escolar na promoção de interações que favoreçam a produção de devires por esses adolescentes?

Nesse mesmo período, tive a oportunidade de acompanhar as discussões do grupo relativas à evasão e abandono escolar no Ensino Médio. Cabe aqui referenciar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) define a evasão como a não realização da matrícula escolar para o ano letivo seguinte, enquanto o abandono é definido pela desistência de frequentar a escola ao longo do ano letivo.

A partir dessas discussões, pesquisamos os dados de evasão do município em que realizei meus projetos de Extensão e meus estágios na área de Psicologia Escolar, e onde realizaria a pesquisa. Análises do INEP (2017) apontaram que, no município em questão, a porcentagem dos alunos da rede pública de ensino que deixaram de se matricular ao longo do Ensino Médio é de 12,3%, enquanto do fundamental é de 3,2%.

Levando em conta esses números, perguntamo-nos sobre o que acontece no Ensino Médio que o torna o ciclo escolar em que mais estudantes deixam os bancos escolares. Nosso questionamento prossegue: quais os sentidos da escola para os alunos? Como percebem a influência da escola sobre sua vida atual e futura?

Na busca por compreender como os adolescentes percebem o futuro, fizemos levantamentos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Optamos pelo termo “perspectivas de futuro” por acreditar que aborde melhor o significado daquilo que estamos procurando: as intenções, projetos, planos e expectativas dos adolescentes em relação ao seu futuro, conforme apontado na introdução.

³ “Indiferença”: termo utilizado pelos professores da escola em que a pesquisa é realizada para se referir a não participação dos alunos nas aulas e atividades propostas.

Como resultados⁴, retornaram 175 estudos desenvolvidos entre 1992 a 2018. Com a ajuda da ferramenta do próprio website, identificamos que a maioria das produções se encontrava nas grandes áreas das Ciências Humanas (113), Multidisciplinar (22) e Ciências Sociais Aplicadas (16). Procuramos mapear, então, quais eram os principais campos do conhecimento que estavam interessados nesse tema e percebemos que os estudos pareciam se concentrar nas áreas de Psicologia, Educação, Sociologia e Saúde.

Dentre os temas identificados, pudemos perceber que algumas pesquisas, principalmente das áreas de Psicologia e Educação, buscaram também identificar às perspectivas de futuro de adolescentes ao saírem da escola, aproximando-se de nossa investigação. Por outro lado, a busca também apresentou resultados relativos às perspectivas de futuro relacionadas a questões de inclusão escolar, a representação do futuro de pessoas com doenças terminais ou que passam por dependências químicas e de pessoas em situações de vulnerabilidade.

De posse dessas informações, realizamos uma segunda busca no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando como critérios a área de Psicologia e os descritores “Perspectivas de futuro” e “Psicologia Histórico-Cultural”, e, posteriormente, “Perspectiva de futuro” e “Psicologia Escolar”, sem delimitar um período de tempo. Para a primeira combinação, o banco de teses retornou três pesquisas, sendo duas delas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Ao realizar a segunda busca de combinações, encontramos apenas três dissertações de mestrado.

Efetuamos também uma busca no portal de periódicos da CAPES para um levantamento dos artigos científicos e livros publicados, com os mesmos descritores. Retornaram 16 resultados, todos eles artigos em periódicos.

Uma breve leitura dos resumos dos estudos encontrados revela como maior público alvo das investigações jovens e adolescentes (Silva, 2016; Mattos, 1989; Castro & Bicalho, 2013; Sobrosa *et al.*, 2014; Veriguine, Basso & Soares, 2014; Ramos, Seidl-de-Moura & Pêsoa, 2013; Rodrigues, 2014; Neto, 2013) e adultos (Nascimento, 2018).

Percebe-se que o tema relacionado às perspectivas de futuro na adolescência é de interesse da comunidade científica, entretanto, com objetivos muito diversos. Como exemplo, as pesquisas citadas investigaram as percepções dos adolescentes sobre o papel da

⁴ Última busca realizada no dia 25 de novembro de 2018.

escola em relação ao seu futuro, a sua percepção de si, as perspectivas em relação ao futuro profissional ou sua preparação para tal.

Esses e outros estudos foram desenvolvidos com base nos temas e/ou subáreas de conhecimento, tais como Projeto de Vida (Araújo, 2013; Silva, 2016) e Orientação Profissional e/ou orientação de carreira ⁵(Silva-Júnior, 2014; Aguillera, 2013; A. Bock, *et al.*, 2016; Costa, 2016), entre outros.

Os instrumentos utilizados para a construção das informações, nestes estudos, em sua grande maioria são entrevistas e questionários que visavam identificar, relacionar e aferir os temas de interesses, concepções ou sentidos que consideravam influenciar os projetos de futuro dos adolescentes (Pinheiros & Arantes, 2015; Nunes *et al.*, 2014; Zappe, *et al.*, 2013; Reblim, 2015; Pini, 2013; Silva, 2016, Veriguine, Basso & Soares, 2014; Sobrosa *et al.*, 2014).

O estudo encontrado que mais se aproxima do método que utilizamos em nosso grupo é o de Rodrigues (2014). A autora construiu suas informações a partir de ações interventivas, com a criação de grupos-oficina. Em sua pesquisa, descobriu que os alunos com quem trabalhou “valorizam a educação como símbolo de ascensão social, como instrumento por meio do qual é possível superar limitações econômicas e chegar à integração dos indivíduos na sociedade” (Rodrigues, 2014, p.7). Ainda que o estudo se aproxime de nossa investigação no concernente à perspectiva de trazer uma contribuição interventiva ao mesmo tempo em que desenvolve a pesquisa, ele se diferencia amplamente da proposta do presente estudo por se caracterizar por dois encontros pontuais, enquanto que a pesquisa-intervenção que nos propomos a realizar se insere no campo e permanece pelo tempo mínimo de um ano, desenvolvendo atividades com todos os estudantes de uma sala.

As ações interventivas contínuas, citadas acima, estão fundamentadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento como um processo permanente, caracterizado por avanços e retrocessos, em um movimento dialético permanente entre sujeito e social, e social e sujeito. É também dessa perspectiva que deriva

⁵ Cabe-nos neste momento explicar que diferenciamos-nos de tais práticas, no sentido que não procuramos o estabelecimento de metas, como nos trabalhos de Projeto de Vida e não temos a intenção de, junto aos alunos, definir uma profissão a seguirem. Nossa intenção é voltada ao processo de se imaginar, em um exercício que mobiliza funções cognitivas.

a compreensão de desenvolvimento e, portanto, de adolescência que utilizamos neste trabalho.

O desenvolvimento humano nessa perspectiva é constituído por “uma unidade dialética de duas ordens essencialmente diferentes, mas uma implica a outra” (Tomio & Facci, 2009, p. 92). Ao considerar aspectos biológicos e culturais, Vigotski observa que o homem é transformado pelo seu meio ao mesmo tempo que o transforma.

Podemos dizer, portanto, que o desenvolvimento acontece nas interações do indivíduo com o meio (Tomio & Facci, 2009). Esse contato é o que permite a construção e apropriação de significados e proporciona novas relações, novas qualidades às funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1931/2006), a adolescência é considerada “idade de transição”, que equivale à passagem à vida adulta (Silva, 2016). Logo, não pode ser pensada como etapa com início e fim marcados por características de comportamento ou biológicas, tampouco concebida como “fase difícil” ou de “rebeldia”, mas como um momento em que as funções psicológicas superiores ganham novas qualidades, produzindo grande mudança no funcionamento do psiquismo e, a um só tempo, também do meio em que se vive.

É na adolescência que pensamento, imaginação, memória, entre outras funções psicológicas se complexificam a partir das novas relações do indivíduo com a realidade. Assim, percebemos nesse momento a ampliação da consciência de si e do meio, mobilizada pelo desenvolvimento do pensamento por conceito e de novos interesses e aspirações (Barbosa, 2017; Barbosa & Souza, 2015; Oliveira, 2016).

Ao discorrer sobre a adolescência, Barbosa (2017) ressalta que os processos imaginativos dos adolescentes apresentam maior complexidade devido às suas experiências anteriores e à expansão de seu pensamento, que ganham qualidades complexas e abstratas. Este processo possibilita ao adolescente projetar-se em outras realidades, que ainda que não tenha vivenciado, consegue compreender. Defendemos que assim consigam ampliar os horizontes em relação a suas condições de vida e criar novas expectativas em relação ao futuro, em quaisquer que sejam os aspectos, justificando a causa de se desenvolver uma ação com estudantes de escola pública de periferia.

Nesse sentido, acreditamos que o psicólogo escolar e educacional deve colaborar com espaços de formação, buscando refletir com educadores e estudantes sobre as

multideterminações dos processos de desenvolvimento e as possibilidades de ação para ampliar ao máximo as significações dos educandos sobre sua condição de vida e possibilidades. Movimento que passa pelas “próprias percepções de si, seus posicionamentos e relações que configuram o mundo que os rodeia” (Medeiros, 2017, p. 61). Assim, o psicólogo escolar pode realizar um trabalho amplo sobre as perspectivas de futuro, sem necessariamente direcionar um único aspecto a ser trabalhado, mas abordando o que os adolescentes demandarem. Esse processo deve proporcionar expressões e posicionamentos, produzindo devires como novos horizontes.

Diante do exposto, assumimos o pressuposto de que a construção de espaços dialógicos mediados por atividades que se relacionam às expectativas e desejos dos adolescentes envolvendo temas sobre suas vidas atuais e futuras pode favorecer a ampliação da consciência dos jovens sobre os condicionantes que estão na base de seus modos de vida e que mobilizam sua imaginação sobre sua vida futura. Nesse sentido, a pergunta que orienta a presente pesquisa é: **“O que expressam os adolescentes que estudam em uma escola pública de periferia sobre o seu futuro?”**. Define-se como objetivo geral deste estudo **investigar e analisar o que os adolescentes pensam em relação ao seu futuro nos diferentes aspectos de sua vida e qual papel atribuem à escola em sua construção.**

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar a concepção de futuro dos adolescentes e sua relação com suas ações cotidianas;
- Caracterizar a relação entre o papel da escola e a construção do futuro na visão dos adolescentes;
- Refletir sobre a atuação do psicólogo no Ensino Médio e sua contribuição na promoção do desenvolvimento de adolescentes;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como pode o homem viver e esquecer o futuro?
Sabe que ele planta hoje, amanhã os jovens que colherão os frutos.
Visam o poder, fama, lucro, dinheiro sujo. É inútil.
Sabedoria é bem melhor do que isso tudo. É o nosso estudo.
(Trecho da música *Mundo Jovem*, de Negra Li.)

A música da Negra Li desperta alguns aspectos que consideramos essenciais apresentar para discutir o que os adolescentes esperam do futuro. A cantora apresenta movimentos de projeções de futuro (o que os indivíduos visam) e de valorização da sabedoria proporcionada pelo estudo.

Mas como ocorre o processo de vislumbrar o futuro? Será que é possível conceber a escola como promotora de sabedoria?

Neste capítulo, abordaremos o desenvolvimento na adolescência fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, a imaginação como função psicológica superior que permite a projeção ao futuro para criar novos devires, o Ensino Médio e suas características e, por fim, a atuação do psicólogo no contexto escolar.

A adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A perspectiva que utilizamos nesta pesquisa para compreender a adolescência é a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seu principal representante Lev S. Vigostki. Sua fundamentação no materialismo histórico e dialético possibilita olhar a realidade para além de como ela se apresenta, a fim de questioná-la e compreendê-la em sua totalidade, a partir de suas relações, construções e contradições, de forma incessante. Nesse sentido, a realidade não é tomada como imutável e inacabada; é compreendida como transformação, movimento e sempre relacionada ao contexto (Zago, 2013; Bordignon, 2015).

A partir desse referencial, não consideramos que exista prevalência de um aspecto no desenvolvimento humano. Se por um lado os aspectos biológicos dão condições para desenvolvimento das funções psicológicas, por outro, o meio, que compreende aspectos sociais, interacionais e culturais, também assume extrema importância e é condição na constituição desse processo (Rodrigues, 2014).

Nas palavras de Souza (2016, p.19):

É o meio que cria demandas ao sujeito, no sentido de exigir novas ações ou compreensões que promovem a reestruturação de seu sistema psicológico, resultando em mudança não só no modo de compreender e agir sobre a realidade, mas também dos motivos do sujeito para agir.

Ao considerar o desenvolvimento como um movimento, Vigotski retorna à dialética, apontando que, a um só tempo, o meio modifica e é modificado pelo homem. Não há como um dos lados permanecer inalterado, e, por mais que possa parecer estático, ambos os polos devem, ao longo do tempo, configurar novos significados, alterando o curso do seu desenvolvimento. Vigotski atribui, assim, um caráter ativo à relação homem-meio: a relação que o sujeito tem com o meio é o que transforma, coloca em movimento e o que nos faz olhar para a totalidade do processo (Vigotski, 1994/2011). Não é possível, portanto, uma compreensão de desenvolvimento como linear e universal, tampouco como evolução.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento pode assemelhar-se ao que vemos em uma peça teatral. A ideia por trás desta comparação é que, assim como no teatro, que tem um enredo a ser desenrolado em vários atos, o desenvolvimento humano é transformação permanente de conjuntos de relações sociais e interfuncionais (Delari Junior, 2011). Cabe-nos, neste momento, comentar o “ato” adolescência, em que vemos um momento de grandes mudanças qualitativas no desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao pensamento e seus interesses, que serão essenciais para permitir a projeção ao futuro.

Vigotski iniciou seus estudos sobre a adolescência em uma época em que a “Psicologia tradicional” a considerava um período de alta emotividade, influenciada pela maturação sexual e desenvolvimento fisiológico (Vigotski, 1928/2006). Várias dessas concepções permeavam os estudos da adolescência, considerando-a “uma etapa natural do desenvolvimento, tendo um caráter universal e abstrato” (Bock, A. 2007, p.64). Além disso, era percebida como um momento difícil, repleto de conflitos “naturais” (*op. cit.*).

Ao considerar a adolescência e nomeá-la como “idade de transição”, Vigotski apresenta uma crítica ao reducionismo das percepções a respeito dos jovens. Considerado um momento da vida do sujeito em que as emoções assumem relevância ao lado da imaginação (Vigotski, 1928/2006), o autor defende que muito disso, a adolescência caracteriza-se por mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo, que ganha outras possibilidades de

funcionamento. Dessas mudanças, o desenvolvimento do pensamento é uma das maiores conquistas dos jovens.

Ao se aprofundar no estudo do pensamento, Vigotski (1931/2006) define o pensamento por conceito como uma estrutura e funções novas, prevalentes no período de desenvolvimento denominado “adolescência”. Diferentemente do pensamento por complexo e do pensamento por imagens sincréticas, no pensamento por conceito a forma e o conteúdo constituem uma única unidade, supõem uma verdadeira mudança no pensamento do sujeito (Medeiros, 2017, pp. 30-31).

Nessa concepção, é impossível considerar o desenvolvimento de uma função psicológica como independente de outra. Friedrich (2012) e Neves (2015) apontam que a formação de conceitos é uma ação complexa que envolve todas as funções intelectuais básicas. O desenvolvimento da linguagem é um requisito primordial nesse processo, pois é por meio dela, de seu caráter mediador que o sujeito constrói relações que permitem a atribuição de significados e sentidos ao mundo e a si próprio.

As experiências conhecidas pelos adolescentes, sejam elas vividas ou imaginadas, assumem uma grande importância no tocante à formação de conceitos. Quanto mais experiências, maiores são as possibilidades de significações, sendo assim, tal característica é representada como um salto qualitativo no desenvolvimento da adolescência (Neves, 2015).

Nesse sentido, as experiências dão condições para que o psiquismo se complexifique, facilitando a realização de diversas operações mentais. É a partir desse processo que a experiência visual direta ganha complexidade e se eleva à abstração (Neves, 2015), possibilitando que o adolescente imagine e transite por diversos cenários, sem necessariamente ter passado por aquela experiência.

Vigotski (1928/2006) afirma que a partir do momento que o adolescente assimila e apresenta os conteúdos desses conceitos, tem mais possibilidades de participar ativamente de seu contexto. É devido a esse tipo de pensamento que ocorre a ampliação de sua consciência em relação às demandas de seu meio, o que lhe permite ir além daquilo que lhe é apresentado, reconhecendo relações complexas sobre a realidade. Nesse processo, o adolescente muda a si próprio e ao mundo.

Assim, a relação entre o sujeito e seu meio na idade de transição é modificada, propiciando mudanças em seus valores, ideias e interesses, e o adolescente pode vivenciar um mundo externo completamente novo (Vigotski, 1928/2006; Vigotski, 1934/2012). Nesse processo, é interessante nos atentarmos aos jovens para compreender quais estão sendo essas mudanças e em qual direção elas caminham, inclusive para produzir interesses no âmbito da educação.

O olhar para o desenvolvimento dos interesses torna-se fundamental para a compreensão do desenvolvimento psicológico do adolescente. Anjos (2014) assinala que o processo não concerne apenas ao desenvolvimento biológico, mas principalmente ao conteúdo do desenvolvimento histórico e social, fundamentando o caráter histórico e cultural na formação do sujeito.

Ao estudar a mudança desses interesses que ocorre na adolescência, Vigotski (1928/2006) levanta problematizações de filósofos acerca da natureza dos interesses, em que questionam a objetividade ou subjetividade deles. Entretanto, Vigotski defende que não existe uma única natureza, mas que a objetividade e a subjetividades dos interesses são uma unidade indivisível, o que confere a complexidade dos interesses.

Na idade de transição, os interesses da infância tendem a se manifestar de maneiras diferentes, enquanto, ao mesmo tempo, há o surgimento de novos interesses, o que caracteriza um processo “longo, sensível e doloroso” (Anjos, 2014, p.114). Para Vigotski (1928/2006), “o interesse em sua forma superior, quando se torna consciente e livre, aparece diante de nós como uma aspiração consciente, uma atração por si mesma, ao contrário do impulso instintivo que é uma atração para si”. O interesse, dessa maneira, pode ser compreendido como um fator que pode ou não impulsionar uma atividade.

Assim, perceber tais mudanças em seu desenvolvimento permite ao adolescente pensar e repensar como se enxergam e o que esperam de seu futuro. A imaginação tem um papel fundamental para possibilitar ao adolescente transitar entre seu presente, o mundo adulto e impulsionar mudanças. A seguir, apresentamos nossa compreensão de imaginação na Psicologia Histórico-Cultural e como tal função permite essa transição.

A imaginação na adolescência

Assim como o pensamento, a imaginação é considerada uma função psicológica superior. Nesse sentido, ela depende do desenvolvimento de outras funções psicológicas, como o pensamento, a fala, a percepção, a memória, entre outras para atingir níveis mais complexos de funcionamento (Barbosa, 2017).

Vigotski (1930/2009) destaca que a base da imaginação, além da interdependência com outras funções psicológicas superiores, é a experiência e sua relação com a realidade, expressando-se assim, de forma diferente na infância, na adolescência e na idade adulta. A imaginação, para o autor, é a gênese de toda a atividade criadora humana que se expressa na vida cultural, seja no âmbito artístico, técnico ou científico.

Devido à sua dimensão criadora, **é a imaginação que permite ao homem projetar-se ao futuro, e assim criar e modificar o seu presente** (Vigotski, 1930/2009, grifos nossos). Assim, não há como negar que tal função está estreitamente relacionada à realidade. Em sua obra, Vigotski apresenta quatro formas em que se expressa esse vínculo entre tais instâncias, destacando que a imaginação e suas formas de relação com a realidade se constituem como “função vitalmente necessária” (*op. cit.*, p.16).

Partindo da premissa de que a experiência é constitutiva do sujeito, a primeira forma está mais vinculada à imaginação na infância, quando percebemos que a combinação dos elementos da realidade está sustentada nas funções como percepção, que captura informações e elementos externos ao sujeito; fala, que é responsável pela significação desses elementos e dando elementos à memória, que armazena esses conteúdos (Souza, 2016). Ao longo do desenvolvimento, a imaginação ganha complexidade e, assim, consegue combinar elementos da realidade. Takara (2017, p.28) relembra a passagem em que Vigotski (1930/2009) exemplifica tal proposição:

Quando o autor analisa um conto fantástico de Pushkin em que é descrita uma ‘casa sobre patas de galinha’, por mais irreal que seja essa imagem, ela ainda é composta por elementos que podemos reconhecer oriundos da realidade, tais como ‘casa’ e ‘patas de galinha’. Assim, a imaginação será capaz de criar associações quanto maior for a experiência do sujeito.

Vigotski (1930/2009) destaca a importância de ampliarmos as experiências para que a base da atividade criadora seja sólida. Nesse sentido, afirma que quanto mais contato com elementos diversificados de uma cultura, quanto mais se aprende e se apropria da realidade, mais significativa e produtiva será a atividade imaginativa.

Já na adolescência, a segunda forma de relação entre imaginação e realidade se manifesta. Com um pouco mais de experiência, e com a complexificação do pensamento e possibilidade da formação de conceitos, a imaginação, assim como os conteúdos do pensamento, amplia a sua capacidade de abstração e, desse modo, resulta em mais elementos para a atividade imaginativa. Souza (2016) aponta que tais considerações são um avanço no desenvolvimento, pois é nesse momento que a percepção humana deixa de ser observativa-direta e passa para além daquilo que a sua própria experiência lhe permite.

Nessa altura, a imaginação passa a ser guiada não só pela experiência própria do sujeito, mas também pela experiência alheia ou social, sendo possível imaginar aquilo que não se viu e não se conhece. Assim, novas formas de sentir, agir e se relacionar com o meio são possibilitadas.

A terceira forma proposta por Vigotski (1930/2009) diz respeito à relação entre imaginação e emoção. Para o autor, toda emoção ou sentimento interfere em nossa significação da realidade. Sendo assim, tendemos a eleger imagens no processo imaginativo que concordam com nossos afetos, ou seja, se estamos tristes, por exemplo, temos propensão a aderir a imagens tristes no contato com a realidade. Tal consideração nos permite aproximar de uma compreensão da singularidade da imaginação quanto a sua constituição e ação em cada sujeito.

Finalizando as formas de relação entre imaginação e realidade, a quarta forma retratada pelo autor diz respeito à criatividade, quando o conteúdo da imaginação pode ser objetivado em algo novo. A criatividade envolve novos modos de ação/produção, a partir daquilo que já existe na realidade que se combina de outro modo, dando a possibilidade para a materialização desse produto, de forma que ele comece a “existir realmente no mundo e a influir sobre as coisas” (Souza, 2016, p.16). Ela, a um só tempo, encerra um ciclo e dá início a outro, em um processo infundável.

Consideramos aqui necessário diferenciar a imaginação, especialmente quando nos referimos à criatividade, da fantasia, termos muitas vezes compreendidos como sinônimos

na obra de Vigotski. Apesar da fantasia também ser resultado da imaginação, e, portanto, produto de uma relação com a realidade, que contém vivências, interesses ou necessidades produzidas pelo meio, a diferença que apresenta em relação à criatividade se dá no que diz respeito à sua função e relação com a realidade (Barbosa, 2017).

Mas em que momentos o indivíduo recorre à fantasia? Uma das possibilidades a ser considerada é quando a relação entre o indivíduo e o meio se estabelece de maneira demasiadamente intensa. A fantasia, nessa situação pode representar a realidade, para que o indivíduo consiga lidar com determinada situação (Barbosa, 2017). Acreditamos assim que possa existir um predomínio afetivo em seu conteúdo.

Se por um lado a fantasia pode aliviar e libertar o sujeito de suas condições reais de vida, por outro também pode aprisioná-lo, quando por exemplo, não mobiliza o seu poder de agir. A fantasia, nesse sentido, pode ser um aspecto que liberta o indivíduo de um sofrimento ou o aprisiona em uma ilusão.

Em ambas as situações, a fantasia ainda tem sua base no real, pois se apresenta circunscrita nos limites do eu. Entretanto, ela também pode transgredir esses limites e alcançar dimensões que podem resultar em sofrimento ou mesmo ações negativas (Souza, 2016).

A imaginação, como função psicológica superior, sempre existirá no homem, porém, sendo apresentada em diferentes formas em cada ciclo do desenvolvimento. Vemos que, na infância, há uma maior liberdade para a expressão espontânea dos conteúdos imaginativos, apesar de ser na adolescência e idade adulta que tal função ganha complexidade e evolui, devido ao maior número de experiências vivenciadas.

Ao voltar nossa atenção para a adolescência, notamos que a mudança de interesses da idade de transição interfere diretamente na imaginação. Nesse processo, o adolescente encontra-se entre elementos do mundo infantil e do mundo adulto, e a própria imaginação é característica na busca de um novo equilíbrio entre esses mundos. A ampliação das vivências subjetivas do adolescente desperta a necessidade de que ele crie seu próprio mundo interior, que muitas vezes acompanha a materialização desses processos no mundo objetivo, por meio de versos, ficções, literatura e outras formas artísticas (Vigotski, 1930/2009).

A imaginação, portanto, está presente em processos como os de significação, indo além da realidade concreta, e de execução e vivência, pois possibilita a projeção de situações mentais antes que estas aconteçam. Ela precisa ser pensada e considerada, sobretudo, nas

relações sociais, nos espaços intersubjetivos, produtores de significações. É somente porque imagino o que o outro sente, pensa, deseja e espera que consigo regular minha ação, meus sentimentos e meu pensamento, e a imaginação é a função que está no centro dessa construção.

É devido à imaginação que o homem pode se libertar de suas condições de vida e do que limita o seu desenvolvimento. A criatividade possibilita a reconstrução de uma realidade e, assim, o alcance de um certo grau de liberdade, que percebemos tanto atrair os adolescentes (Barbosa, 2017; Sawaia e Silva 2015; Pino, 2006).

Mas será que a escola pública, como funciona atualmente, fornece condições para o desenvolvimento da imaginação? Ou ela a mantém aprisionada, ao não oferecer oportunidade de ampliação das relações, interpessoais ou com o conhecimento? A seguir, discutiremos as questões relacionadas ao Ensino Médio.

O Ensino Médio e seus principais desafios

“Sabedoria é bem melhor do que isso tudo. É o nosso estudo.”

Considerando a epígrafe do início deste capítulo, indagamos: a escola, em especial o Ensino Médio público, problematiza com os alunos o conhecimento e seu processo de aquisição? As características da escola permitem aos alunos valorizarem a sabedoria?

Uma das principais funções da escola seria promover o desenvolvimento do sujeito, visto que ela se constitui como espaço de socialização de cultura, visando à humanização e sociabilidade dos indivíduos pela via da educação. Os educandos, nesse processo, apropriam-se de conhecimentos, modelos e valores que devem facilitar a autonomia e seu pertencimento ao grupo social (Bock, A. Furtado e Teixeira, 2011).

Historicamente, não foi sempre que os adolescentes deviam frequentar a escola. Muito pelo contrário, eram poucos aqueles que tinham o direito à educação em séculos passados. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial trouxeram mudanças nesse âmbito e criou-se a necessidade dos estudos, para posteriormente, a imersão no universo do trabalho (Bordingnon, 2015).

Com a inspiração da educação europeia, especialmente a francesa, o Ensino Médio brasileiro consolidou-se como ciclo escolar que deve ser oferecido para a população entre 15

e 17 anos, e é dever da família e do Estado garantir o acesso dos jovens à escola (Oliveira, 2017; Rodrigues, 2014). Segundo o Censo Escolar de 2017, 7,9 milhões de adolescentes estão matriculados nas 28,5 mil escolas que oferecem o Ensino Médio no território nacional.

Em relação ao Ensino Médio, o artigo nº 35 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) expressa em relação ao que deve promover o Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Bock, A., Furtado e Teixeira (2011) atentam ao distanciamento dessa proposição para aquilo que realmente acontece na escola. Segundo os autores, as teorias pedagógicas, tentando “proteger” crianças e adolescentes, acabam distanciando-os da compreensão sobre como os conhecimentos aprendidos podem ser aplicados em sua vida cotidiana.

O que ocorre nesse processo é que os conteúdos transmitidos pela escola são apenas apresentados aos alunos, que se relacionam com eles de modo passivo, impossibilitando questionamentos e uma melhor compreensão do motivo daquele conteúdo escolarizado ser importante para a vida na sociedade. O entendimento de como esse conhecimento pode ajudá-lo a atuar em seu mundo de forma mais consciente e efetiva não consegue, na maioria das vezes, ser transmitido.

Dessa forma, questionamo-nos: é possível um ensino organizado nesses moldes motivar os alunos a continuarem os estudos? O que os alunos levam da escola para a vida? Daí que surgem os dizeres que reiteradamente escutamos quando entramos na escola: “Não preciso saber isso” (sic.), “Nunca vou precisar disso na minha vida” (sic.)⁶, deixando claro esse distanciamento. Bock, A., Furtado e Teixeira (2011, p.268) ainda ressaltam: “Os alunos

⁶ Falas que diariamente escutamos de alunos. Também escutamos diariamente os professores reclamando dessas falas.

passam a viver duas realidades diferentes: a ‘realidade escolar’ e a ‘realidade social’”. Entendemos assim que o que os alunos vivem e aprendem na escola, não parece ser relacionado com os outros aspectos de sua vida, por isso, tendem a diferenciar a realidade escolar da realidade social.

Os motivos que levam os alunos a vivenciarem o distanciamento da realidade escolar aparentam ser os mais diversos. Na rede pública, que representa 68,2% das escolas que oferecem o Ensino Médio em todo o Brasil (Censo Escolar, 2017), outros fatores parecem deixar a escola menos atrativa. Dayrell e Carrano (2010) procuraram dar voz aos alunos para que apontem o que consideram como dificuldade na escola, e as respostas voltaram-se, primeiramente, à infraestrutura precária, apontando a não utilização dos espaços disponíveis para aprofundarem os conhecimentos (sala de informática, laboratórios, biblioteca, entre outros). O modo como os professores e a gestão atuam no processo de ensino-aprendizagem, assim como a postura dos próprios alunos e a inexistência de espaços de discussão e diálogo, tal como o grêmio escolar, aparecem logo em seguida.

Quando essas demandas se encontram com a baixa qualidade de ensino, observamos um desafio para a compreensão do real significado da escola. Os alunos deixam de se apropriar dos conteúdos e não percebem motivos para prosseguir frequentando a escola, o que, de acordo com Melo (2017, p.66), conduz muitos alunos à desistência, que pode ser entendida não somente pela evasão ou abandono, mas também pela não participação ou por uma “participação descompromissada”.

Rodrigues (2014) afirma que a educação de qualidade se torna um desafio para as políticas públicas. A qualidade é o que possibilita que a escola cumpra seu papel como uma “instituição mediadora de conhecimentos e de instância formadora para a juventude brasileira” (Rodrigues, 2014, p.34). Arinelli (2018, p.23) atenta para o mesmo desafio, apontando “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”, descumprindo o que o artigo 35 da LDB compreende como função do Ensino Médio.

Souza (2016) chama a atenção para o fato de a escola preferir atividades que envolvem procedimentos fechados, como copiar o conteúdo escrito na lousa, encontrar respostas em textos repetitivos e exercícios que envolvam respostas prontas, investindo na

memorização e reprodução. Assim, o espaço escolar deixa de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, como a atenção autorregulada, a linguagem em suas dimensões comunicativa e planejadora da ação, a imaginação como constituidora da criatividade e o pensamento crítico, viabilizado pelos conceitos científicos favorecidos pela apropriação dos conteúdos escolarizados.

No ensino noturno, tais considerações parecem ser ainda mais acentuadas. Para contextualizar, embora seja a cópia do ensino diurno em termos de conteúdo programático, muitas escolas contam com uma aula a menos para cumprir o mesmo conteúdo e, desse modo, ocorre uma adaptação no planejamento que resulta em menor quantidade de atividades a ser executada. O ambiente, por si, parece menos rígido e “mais adulto” (Krawczyk, 2011).

Os responsáveis pela aprendizagem dos alunos são os professores, os quais, na maioria das vezes, já estão em seu terceiro turno de trabalho e excessivamente cansados para propor metodologias diferentes. Krawczyk (2011, p.764) nota que, ainda assim, existem professores que procuram trabalhar da mesma modo com os alunos de ambos períodos, apostando que “apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo”.

Krawczyk (2014) revela ainda que existem poucas políticas públicas que visam garantir o ensino noturno e sua manutenção, tendo em vista que a demanda por esse período anda diminuindo nos últimos anos. O que figura ocorrer, segundo a autora, é que a alta taxa de reprovação de alunos do ensino diurno parece “empurrar” o aluno para o período noturno.

O que encaminha o estudante a escolher o ensino noturno pode ter diversas causas, entre elas o clima escolar “mais adulto” (Krawczyk, 2014, p.26) ou a possibilidade de um trabalho. Entretanto, grande parte dos alunos do período noturno não comparece na sala de aula para garantir a possibilidade de trabalhar durante o dia. Segundo a autora, fundamentada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de alunos que estudam e trabalham ou que estudam e procuram trabalho caiu entre 2001 a 2011 de 31,7% para 25%.

Nos últimos anos, o Ensino Médio tem sido alvo de muita discussão, e as polêmicas derivadas do que se tem denominado “Reforma do Ensino Médio” parecem longe de terminar. Com a Medida Provisória (MP) 746/2016, o Governo Federal encaminhou à Câmara seu projeto de reformulação, resultando em grandes embates decorrentes de opiniões discordantes de diversos setores da sociedade.

Em fevereiro de 2017, o Governo Federal sancionou a reforma, transformando-a em lei. O “Novo Ensino Médio”, que ainda não tem data definida para a implementação⁷, mas contará com mudanças nas disciplinas e conteúdos obrigatórios estudados pelos alunos, tomando como sustentação uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com alterações na carga horária de horas-aulas anuais, que passará de 800 para 1.400 (Câmara dos Deputados, 2017; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2017). Essas diretrizes valerão para todas as escolas das redes pública e particular.

Como principal propaganda, vende-se a ideia de uma “flexibilização” dos conteúdos estudados. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017) e a última versão da BNCC (março/2018), apenas as disciplinas Português e Matemática serão obrigatórias a todas as escolas. O estudante complementarizará suas horas, escolhendo itinerários formativos, ou seja, poderá escolher uma área eletiva para aprofundar seus estudos ou um curso técnico. Serão oferecidas aos alunos as ênfases nas áreas “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional”.

Conforme afirmamos anteriormente, a polêmica em torno dessa reforma ainda deve perdurar, sobretudo a partir do momento em que se colocar em prática a proposta curricular. Neste momento em que se desenvolve a presente pesquisa, destaca-se ainda mais a importância da problematização do Ensino Médio: será que essas mudanças reduzirão a evasão escolar? Como será possível ampliar as experiências e conhecimentos dos alunos com um currículo tão cindido? Como essas mudanças influenciarão as perspectivas de futuro dos alunos? O que a Psicologia pode e deve fazer nesse contexto de tantas mudanças?

Buscaremos, a seguir, apresentar brevemente a Psicologia no contexto escolar.

A Psicologia e as possíveis práticas da perspectiva crítica no contexto escolar

O início da história entre a Psicologia e o contexto escolar deu-se de uma maneira em que a Psicologia acabava servindo às demandas da escola, em geral relacionadas a queixas

⁷ Segundo o website do Ministério da Educação, apesar do plano inicial para implementar as mudanças em 2019, o Governo ainda busca aprovação de aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Devido a isto, a previsão para a implementação do Novo Ensino Médio ainda está em discussão. (<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> - último acesso em 25 de novembro de 2018).

acerca do comportamento dos alunos. Muitas vezes, o psicólogo era procurado para resolver questões de alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamento, aproximando-se mais de uma atuação clínica do que de uma ação voltada ao coletivo da escola.

As críticas a essas práticas ganharam corpo na década de 1980, quando questionamentos sobre a visão de desenvolvimento e educação que estaria na base daquelas ações passaram a ser problematizadas. Segundo Meira (2003), é nesse momento que é levantada a necessidade de um olhar e de uma prática que levem em consideração as dimensões sociais e históricas envolvidas nos fenômenos relacionados à psicologia e à educação.

Tal movimento ampliou-se e colaborou com a atuação crítica que temos hoje na escola. O conhecimento de que o psicólogo deve estar atento ao contexto histórico e social, assim como às relações existentes na escola, deve fundamentar sua prática profissional.

Petroni (2013) menciona a necessidade do psicólogo escolar reconhecer que a escola é um espaço em que emergem relações por vezes conflituosas. Devido a isso, é necessário que o profissional da Psicologia procure compreender como os sujeitos constituem e são constituídos nessas relações.

Essa concepção distancia-se do perfil que o psicólogo assumia de que seu olhar deveria ser voltado ao “aluno-problema”, que outrora era seu foco de atuação. A psicologia escolar crítica passa a ter uma visão mais ampla, para além das demandas de um gestor ou professor, que buscam abranger a comunidade escolar como um todo.

Entre as ações nesse contexto, o grupo ao qual se vincula esta pesquisa tem defendido que o psicólogo deve considerar a importância da promoção do diálogo, a fim de possibilitar novos sentidos e significados às vivências escolares, investindo em reflexões com os membros da escola sobre suas condições de trabalho e aprendizagem.

O desenvolvimento de ações envolvendo o coletivo, de modo a compreender os motivos e afetos presentes nas relações e como estes implicam os sujeitos, assim como a participação e expressão de todos, valorizando as diversas maneiras de pensar, ser e agir parece colaborar para o desenvolvimento dos atores da escola (Souza, 2016).

Souza (2016, p.25-26) ainda destaca outros princípios para atuação do psicólogo na escola: “estimular os sujeitos à superação dos limites por meio da cooperação, propondo alternativas de ações que possam transformar uma situação social conflituosa na direção de

encontros mais saudáveis” e “propor a reflexões com educadores sobre o desenvolvimento do sujeito, a quem deve se dirigir a ação dos docentes”.

Dessa forma, acreditamos que as ações do psicólogo devem promover a ampliação da consciência e facilitar a percepção de que os indivíduos nesse contexto são sujeitos ativos e transformadores de seu meio e de sua história. Assim sendo, o psicólogo contribui para o desenvolvimento da percepção de que existem outros horizontes e possibilidades a serem alcançados por alunos e educadores.

MÉTODO

Para a gente mudar o mundo é só estar junto. Não é pedir muito.
Basta ceder um pouco, respeitar o outro, amarem todos, ser justo.
Na lembrança a infância, inocência de criança é a esperança.
É tempo de mudança, confiança.
(Trecho da música *Mundo Jovem*, de Negra Li.)

Assim como a artista comenta o que é necessário para mudar o mundo, revelaremos adiante como nossas pesquisas são realizadas, especialmente no que concerne à teoria que fundamenta nossa prática, além de apresentarmos o cenário, contexto, participantes e percurso do estudo.

Fundamentos teórico-metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa. Minayo (2000) destaca que tal abordagem metodológica elege como foco os significados e representações atribuídos pelo participante ao fenômeno investigado, bem como as contradições e transformações que emergem ao longo do seu desenvolvimento.

Ao considerarmos o homem como um ser constituído nas suas relações com o social, levando-se em consideração o momento histórico em que se manifesta o fenômeno pesquisado, assume-se como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo as ideias de Vigotski, uma vez que seus pressupostos oferecem subsídios ao que se propõe analisar.

Para a investigação de um fenômeno, Vigotski (1927/1991) salienta a necessidade de se olhar para além daquilo que é aparente, atentando-se ao seu processo de desenvolvimento e reconhecendo não apenas seu resultado, mas principalmente o processo, devendo-se procurar desvelar os motivos que estão na base dos comportamentos cristalizados que dificultam os modos do sujeito ser, estar e agir no mundo.

Para essa compreensão, Vigotski (1982/1995) defende que o fenômeno deve ser colocado em movimento, de forma que suas tensões e contradições se tornem aparentes. Tal colocação fundamenta a pesquisa-intervenção como método de pesquisa do Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED). Barbosa (2017, p.68) destaca que:

A intervenção, à princípio como forma de acesso e construção das informações, afeta o fenômeno pesquisado e põe em questão a própria pesquisa em um movimento permanente de característica dialética. Essa interdependência entre intervenção e pesquisa constitui uma unidade – pesquisa-intervenção. É unidade visto que as ações de pesquisar e intervir no cenário investigado são, a um só tempo, contraditórias e complementares, emergindo como prevalente ora a intervenção, quando a pesquisa sustenta as ações interventivas, ora a pesquisa, quando guia as ações, e a intervenção configura-se como condição ao seu desenvolvimento.

A pesquisa-intervenção conta com a participação ativa do pesquisador, que deixa de lado o papel de observador da realidade, tornando-se partícipe desta, juntamente com os sujeitos. Nesse sentido, aproxima-se da pesquisa-ação quanto ao cunho participativo e imersivo do pesquisador no campo, visando ações coletivas e o desenvolvimento. Entretanto, distancia-se desse método no sentido de que os participantes não são produtores da pesquisa, apesar de serem da intervenção e de não visar à resolução de um problema a partir de hipóteses.

No processo de conhecer a realidade, o pesquisador e o sujeito a modificam, entrando em uma lógica dialética em que não há como conhecer sem transformar, ao mesmo tempo em que não há como transformar sem conhecer. Sendo assim, o grupo PROSPED defende que a pesquisa-intervenção busca contribuições para a realidade investigada, ao mesmo tempo em que as informações são construídas, o que implica a avaliação constante do pesquisador a respeito das implicações do seu trabalho para os participantes da pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa leva em consideração a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne às pesquisas com seres humanos. O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Psicologia, sob o parecer 2.438.337/2017.

Contexto e cenário da pesquisa

É uma sala de 50 pessoas, mas só 30 comparecem. O que vee, sao pessoas que gostam de pedi bala gosta de meche no celular, cada menina da sala uma odeia a outra, a maioria das meninas gosta de tira foto, a maioria dos alunos só tem nota vermelha, não tem respeito com os Professores, ninguém colabora com a psicóloga,

sempre quando chega um aluno novo, sempre tem um que fica em cima e dentro da sala tem drogas que eu e meu primo vende. As vezes a sala colabora com a lição mais nem é sempre, dentro da sala tem pessoas que pega caneta emprestada mais não devolve. A M. mete o loco de vez em quando, tem alguns professores que passa as coisas mais não explica.

Quando dá nove e dez todo mundo sai correndo pra porta só por causa da merenda e quando volta do intervalo todo mundo pede pra ir no banheiro.⁸

(Texto produzido por um grupo de alunos a partir da proposta de escolha de um personagem do filme *Tudo que aprendemos juntos*. O grupo de alunos, entretanto, escolheu comentar sobre sua própria classe).

O que eu acho da escola é que ela é legal com só eu me ponho no lugar de alguns alunos que não fazem as lições direitas é ingual eu.

Eu fazia tudo só que com o tempo eu faltava e ai perdia a matéria ou ja não sabia mais fazer a lição e o professor já não explicava mais ae muita das vezes perdia a coragém de continuar ai eu parava de fazer lição mais agóra fasso tenho um pouco de dificuldade mais estou corrigindo e graças a Deus nunca repeti e prétendo nunca repiti. E éssa escola a noite não tem aula de física só a manhã e a tarde e eu acho isso muito chato mais tirando isso o résto acho legal.

(Texto produzido por um aluno a partir da proposta de representação da escola que estudam)

As falas acima retratam a visão de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio noturno que participaram desta pesquisa. Em ambos os textos retratam a visam que possuem sobre sua classe e sua escola, nosso cenário da pesquisa.

A escola pertence a uma à rede estadual de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Localizada a aproximadamente 15 km do centro da cidade e em uma das regiões mais populosas e de menor poder aquisitivo, possui, em suas redondezas, um centro comercial, uma escola de Ensino Fundamental I e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

⁸ Nesta pesquisa, optamos por manter a escrita original dos textos produzidos pelos alunos.

A instituição oferece Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nos períodos matutino e vespertino e Ensino Médio (1º ao 3º ano) nos períodos matutino e noturno, acolhendo cerca de 1.500 alunos. Sua gestão é formada por uma diretora, uma vice-diretora, uma professora coordenadora responsável pelo Ensino Fundamental II e um professor coordenador pedagógico responsável pelo Ensino Médio. A escola conta ainda com um corpo docente formado por 43 professores, dois agentes educacionais (inspetores) e funcionários responsáveis pela limpeza e pela alimentação (cantina e refeitório).

Olhando pelo lado de fora, deparamo-nos com um muro grafitado em que se encontram dois portões de acesso à escola. O primeiro deles, geralmente utilizado por visitantes ou pais de alunos, leva a uma recepção; ao atravessar o segundo, aberto apenas para a entrada e saída de alunos, encontramos dois corredores que levam às salas de aula. O primeiro desses corredores proporciona mais facilmente o acesso às salas da direção, dos professores e dos coordenadores, enquanto o segundo, a algumas das 20 salas de aula da instituição. Olhando de dentro da escola, entre esses corredores, encontra-se um pátio que contém apenas dois bancos, um mural para cartazes e um bebedouro.

A escola também conta com um banheiro feminino e um banheiro masculino, para uso dos alunos, um refeitório, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca e uma sala de informática, sendo que todos esses ambientes (inclusive o banheiro), só podem ser acessados durante o horário de aula, pelos alunos com autorização de professores e/ou agentes educacionais.

Entrando pela porta de cada sala de aula, onde os alunos permanecem a maior parte do seu tempo, observamos, em uma das paredes, uma lousa, um ventilador e, ao seu lado, um pequeno armário, em que os alunos deixam os livros que pertencem à escola. Na parede ao lado, uma janela, e, nas outras duas, são distribuídos alguns cartazes com trabalhos realizados pelos alunos. Ao centro da sala, encontramos cerca de 40 carteiras organizadas em seis fileiras, o que chama atenção, pois, principalmente no período noturno, há mais alunos matriculados do que carteiras disponíveis nas salas. Apenas em três das 20 salas disponíveis existem recursos multimídias para apresentações, como tela e aparelho de projeção.

Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio Noturno. A escolha desta turma para a realização da pesquisa se deu a partir de uma demanda do coordenador do Ensino Médio, alegando que era uma classe que tinha “muitos problemas” (sic.), como por exemplo, brigas constantes com os professores.

No início do ano de 2017, a classe contava com 52 adolescentes entre 14 e 18 anos matriculados. Entretanto, em nossas participações semanais na escola, observamos uma frequência que oscilou entre 30 e 35 alunos, média confirmada pelas professoras consultadas. Considerando as faltas, suspensões e transferências de alunos, tivemos contato com apenas 42 adolescentes ao longo do ano e, ainda assim, muitos encontramos esporadicamente.

Dos 42 alunos que participaram desta pesquisa, 19 eram do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Ao início das intervenções, a maior parte dos alunos não trabalhava formalmente e apenas frequentava a escola regular no período noturno. Inicialmente, apenas cinco alunos exerciam trabalhos formais, todavia, ao longo do ano, três relataram iniciar trabalhos na função de menor aprendiz, e outros três relataram cursar escola técnica ou profissionalizante.

Entre os participantes dessa turma, encontramos alguns com questões particulares em relação à evasão e abandono escolar. Por volta do mês de agosto, foi transferido para essa sala um adolescente que havia retornado aos estudos no ano anterior, após três anos de evasão escolar resultantes de questões familiares e mudanças constantes de cidade. Nessa classe, também encontramos um adolescente que pouco frequentava as aulas e, após o primeiro semestre, abandonou os estudos.

Os alunos participantes desta pesquisa não souberam responder sobre sua renda familiar. Esses participantes são moradores do bairro em que a escola se localiza e das imediações. Pais, mães, irmãos ou responsáveis (especialmente avós) constituem as famílias, sejam em seu conjunto ou separados.

O percurso da pesquisa

Quando iniciei a minha pesquisa em 2017, o grupo PROSPED, ao qual esta investigação está vinculada, já estava presente na instituição de ensino. O primeiro contato do grupo que possibilitou que os seus membros realizassem suas pesquisas na escola ocorreu

em abril de 2016, quando houve uma abertura da instituição para o desenvolvimento das propostas de pesquisa-intervenção. Na ocasião, a escola apresentou como demanda uma atuação que visasse compreender e explicar o que chamavam de “indiferença” dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

O grupo PROSPED fundamentou o método de trabalho, apresentando a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, que acredita que o psicólogo deve assumir seu papel no contexto educacional, atuando não somente junto aos alunos que possuam dificuldades, mas com a comunidade escolar de maneira integral, envolvendo a todos (ou o maior número possível) os atores desse contexto e assumindo uma postura de colaboração.

No primeiro contato que tive como mestrande na escola, procurei entender as demandas da instituição, e foi solicitada minha entrada no primeiro ano do Ensino Médio do período noturno pelo coordenador da escola, devido, principalmente, ao que os educadores denominavam “indisciplina dos alunos”.

Aderindo à demanda, procurei os professores interessados em desenvolver um trabalho em conjunto. Uma das professoras que lecionava aula em um dos primeiros anos, a professora de Artes, logo demonstrou simpatia pela parceria e sugeriu uma das turmas para minha inserção, relatando que era uma turma com a qual estava tendo grandes dificuldades de relacionamento. Após esse contato, procurei a professora de Português, a qual colegas do grupo PROSPED haviam indicado, que igualmente demonstrou interesse pelo projeto e aceitou que eu realizasse as intervenções em suas aulas. Informei às professoras que estaria junto a elas e à turma uma vez na semana, por cerca de 1h30min., tempo de uma aula de 45 minutos da professora de Artes e uma aula com igual duração da professora de Português.

Na semana seguinte, levei o projeto e o cronograma de intervenções, explicando que, ao longo dos encontros, ambos poderiam ser alterados. Solicitei, então, a opinião das professoras a respeito, informando que elas poderiam contribuir com o projeto e que, se desejassem fazer alguma crítica ou sugestão, eu gostaria de escutá-las.

Após firmada a parceria com as duas professoras, bem como a data de início da intervenção e os horários em que ela aconteceria, tive um primeiro contato com a turma, fazendo observação da sala e, logo na semana seguinte, dei início às intervenções que nortearam esta pesquisa.

Todas as intervenções foram gravadas por meio de um aplicativo de celular de gravação de voz, com o consentimento dos alunos e professoras. Após os encontros, eram escritos diários de campo com as principais informações da atividade e sentimentos despertados nos alunos e na pesquisadora. As gravações de voz auxiliavam no registro das falas literais que foram mais significativas para a pesquisadora, presentes nos diários de campo.

Ao total, foram realizados 24 encontros, sendo eles um encontro de planejamento com as professoras e alunos, nove encontros entre os meses de abril e junho e 14 encontros entre os meses de agosto e novembro de 2017. Como seguíamos o calendário escolar, não houve intervenções nos meses de julho e dezembro, devido às férias escolares.

Durante esse período, contamos em alguns momentos com a presença de duas psicólogas-parceiras também do grupo PROSPED para auxiliar nas intervenções. O quadro a seguir organiza as atividades realizadas na intervenção com o intuito de favorecer a compreensão do leitor em relação às nossas ações na escola.

Quadro 01. Atividades desenvolvidas com os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio no ano de 2017.

Encontros	Atividade	Objetivos	Materialidade	Desenvolvimento da atividade
1	Definição de turma e professores parceiros.	Definir, junto à coordenação, a classe em que seria desenvolvida a pesquisa e quais professores seriam parceiros.	–	Foi marcado um encontro com o coordenador do Ensino Médio com o fim de apresentar o projeto e verificar a possibilidade de professores para consolidar parceria para realização do projeto.
2	Observação turma 1º ano E.	Observar a classe, atentando às relações dos alunos entre si e com os professores.	–	Observação dos alunos e suas relações.

3	Apresentação.	Apresentar a história da pesquisadora e conhecer os alunos a partir de suas próprias histórias.	Narrativa elaborada pela pesquisadora em forma de história.	Em roda, a pesquisadora contou sua história de vida e, posteriormente, possibilitou aos alunos um espaço para que se apresentassem, e, caso se sentissem confortáveis, contassem as histórias deles.
4	Apresentação psicóloga-pesquisadora parceira.	Apresentar aos alunos a psicóloga parceira e iniciar a discussão sobre o futuro.	Música: Esquadros Adriana Calcanhoto.	Foi realizada a apresentação de uma das psicólogas-pesquisadoras parceiras. Devido ao tempo restrito, não foi possível iniciar a discussão sobre o que os alunos esperavam do seu futuro.
5 e 6	Apresentação psicóloga-pesquisadora parceira e proposta de outros modos de apresentação dos alunos.	Apresentar aos alunos a psicóloga parceira. Discutir os diversos modos de se apresentar a outra pessoa.	*Músicas: Oração - Banda mais bonita da cidade; Dia especial - Tiago Iorc. *Obras coleções “Composições” e “Improvisações” de Wassily Kandinsky.	Outra psicóloga-pesquisadora parceira foi apresentada à turma, e foram discutidos os diversos modos de se apresentar. Os alunos contaram com quais músicas e gêneros musicais se identificavam e, posteriormente, foram apresentadas as imagens do pintor Wassily Kandinsky para os alunos produzirem como representariam suas identificações através de músicas/imagens.

7	Discussão sobre histórias de vida a partir de imagens do fotógrafo Sebastião Salgado.	Discutir com os alunos diversas realidades, trabalhar imaginação.	Apresentação em <i>PowerPoint</i> de várias fotografias dos projetos “Trabalhadores”, “Etiópia”, “Êxodo” e “Genesis” com a música “Computine d’un Autre Été - Die fabelhafte Welt der Amélie (Piano) – ao fundo.	A coletânea de imagens foi exibida e, em seguida, foi solicitado que os alunos escolhessem uma fotografia e criassem uma história relativa a um dos personagens presentes nas imagens.
8 e 9	Apresentação de imagens do Surrealismo.	Trabalhar a imaginação e refletir, junto aos alunos, sobre seus sonhos.	Apresentação em <i>PowerPoint</i> das pinturas do artista Sérgio Ricciuto Conte.	Foram realizadas uma apreciação das obras e uma discussão sobre surrealismo. Posteriormente, pedimos que os adolescentes se inspirassem nas produções artísticas e desenhassem o que sonhavam para o futuro.
10	Discussão “O que pretendo fazer depois da escola?”	Debater com os alunos sobre o que eles esperam fazer após concluírem a escola.	Carta dedicada ao futuro inspirada nas história e trajetória profissional do cantor Projota.	Para essa atividade, escrevemos um texto como se este fosse uma carta de um de seus artistas favoritos, que hoje se encontra com 32 anos, contando ao seu eu adolescente tudo que ocorreu em sua vida desde então. Foi proposto que os adolescentes fizessem o mesmo, escolhendo uma idade para se projetarem e relatando para seu eu atual tudo o que o futuro lhe reservava.
Férias Escolares	–	–	–	–

11	Levantamento de profissões que os alunos conheciam.	Ampliar o repertório de profissões existentes, discutir a diferença entre emprego, trabalho e profissão, levantar quais profissões mais despertavam o interesse dos alunos.	-	Foi solicitado que os alunos se reunissem em grupos e indicassem todas as profissões que conheciam. Após o levantamento, cada grupo apresentou as profissões para a sala e foi feita uma votação de quais eles tinham mais interesse em conhecer.
12, 13 e 14	Apresentação do filme <i>Tudo que aprendemos juntos</i> e discussão sobre os personagens.	Exibir o filme para possibilitar a discussão sobre aspectos da escola, adolescência e profissão.	Filme <i>Tudo que aprendemos juntos</i> .	Em seguida à apreciação do filme, duas atividades foram desenvolvidas. Na primeira, os adolescentes narraram o que fariam de diferente se fossem os escritores/diretores do filme, e, na segunda, escolheriam um ou mais personagens para contar a história deles.
15	Discussão sobre profissões com o Guia do Estudante e elaboração de perguntas para oficina com profissionais escolhidos.	Aprofundar o conhecimento acerca de algumas profissões que apareciam no filme <i>Tudo que aprendemos juntos</i> e elaborar possíveis perguntas para o momento em que os profissionais convidados realizassem a oficina com os alunos.	-	Foram levadas informações sobre as profissões que apareciam no filme. Os adolescentes leram as informações, discutiram a respeito em grupo e, depois, elaboraram algumas questões para fazer aos profissionais que viessem compartilhar informações sobre a profissão a partir da semana seguinte.

16	Oficina com um advogado.	Discutir sobre o curso de Direito.	–	O advogado convidado conversou com os alunos sobre o curso de Direito, os principais desafios e as possibilidades de atuação.
17	Atividade “Que mensagem eu gostaria de deixar para o meu futuro?”	Dialogar sobre o que os alunos consideram importante ter no futuro.	Entrevista Criolo - Programa Esquadros; videoclipe <i>Não existe amor em SP</i> - Criolo.	Foi proposto que os alunos assistissem a uma entrevista com o rapper Criolo sobre trajetórias de vida e, seguidamente, foi apresentado um videoclipe não oficial de uma música do cantor com mensagens grafitadas pelos muros de São Paulo. Após a apreciação, foi proposto aos alunos que desenhassem uma mensagem que gostariam de ver em seu futuro.
18	Oficina com um engenheiro mecânico.	Discutir sobre o curso de Engenharia Mecânica.	–	Foi realizada a apresentação do curso de Engenharia Mecânica, das diferenças entre o curso profissionalizante de mecânica e a faculdade de Engenharia e das possibilidades de acesso à universidade.
19	Oficina com uma veterinária.	Apresentar o curso de Medicina Veterinária.	–	Foram apresentados o curso de Medicina Veterinária, as faculdades que oferecem o curso e especificidades da área.

20	Discussão “A escola que temos e a escola que queremos” (participação de aluna de Iniciação Científica).	Abordar, junto aos alunos, a percepção da escola que eles vivenciam e como eles gostariam que ela fosse.		Os alunos foram convidados a desenhar e discutir a escola que tinham e a escola que queriam.
21	Autobiografia.	Escrever a autobiografia dos alunos, recorrendo o que consideram importante em sua vida.	Música: <i>Muleque de Vila</i> – Projota; Videoclipe: <i>Marry the night</i> - Lady GaGa.	Foram lembradas as diversas formas de contar uma história de vida e que já havíamos trabalhado e apresentado outras duas: a música <i>Muleque de Vila</i> , do Projota, e o videoclipe de <i>Marry the Night</i> , da Lady GaGa. Em seguida, os alunos juntaram-se em duplas e apresentaram, como se fosse uma entrevista, sua autobiografia.
22, 23	Atividade “O que de meu futuro gostaria de ver pela fechadura da minha porta?”	Verificar o que os alunos esperam de seu futuro e como a escola atua para a realização de suas perspectivas.	Adaptação do poema <i>O buraco da fechadura</i> - Heidi Keller.	A atividade foi elaborada junto à professora de Artes. Propusemos aos alunos que, após escutar a poesia, desenhassem uma fechadura e o que viam de seu futuro através dela. Depois, os alunos deveriam compartilhar em que a escola os influenciaria.

24	Finalização e avaliação do processo.	Retomar as atividades desenvolvidas no decorrer do ano com os alunos e avaliar o que permaneceu desses encontros.	Episódio “O Orientador” – Série de televisão <i>Todo mundo odeia o Cris</i> .	Para finalizar o processo foi apresentado o episódio “O orientador”, da série “Todo mundo odeia o Cris” e discutido e avaliado com os alunos os caminhos pelos quais percorremos durante o ano.
----	--------------------------------------	---	---	---

Processo de construção da análise

O processo de construção dessa análise contou com a leitura e releitura dos materiais produzidos pelos alunos e dos diários de campo realizados ao longo dos 24 encontros com os alunos durante o ano de 2017. Desses materiais, destacaram-se as produções que os alunos desenvolveram ao longo das intervenções, que envolvem os desenhos e histórias produzidos a partir de apreciações das materialidades artísticas. Os diários de campo, abrangendo as falas dos alunos e as impressões que se revelaram importantes no decorrer dos encontros, tendo em conta os objetivos da pesquisa, também foram utilizados na construção desta análise.

As primeiras leituras de materiais tiveram um olhar voltado aos aspectos que mais se repetiam nas produções e falas dos alunos registradas nos diários de campo. Em um segundo momento, selecionamos para a análise, as produções e falas de alunos que se relacionavam com os objetivos desta pesquisa.

Posteriormente, buscamos realizar as leituras com um olhar voltado ao que aparece semelhante e o que aparece de contradições, para, assim, gerar eixos e temas a serem analisadas com base no referencial teórico que fundamenta este estudo. Apresentaremos, a seguir, os eixos de análise derivados desse processo.

Quadro 02. Apresentação dos eixos de análise e temas de discussão

Eixo de Análise	Temas
A trajetória até o futuro que desejam	<ul style="list-style-type: none"> • A trajetória pautada em dados da realidade • A trajetória pautada na fantasia
Trabalho e Profissão	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho requer formação (estudo) • Profissões que não requerem formação universitária
O papel da escola na construção do futuro	
O papel do psicólogo na construção de horizontes por adolescentes	

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

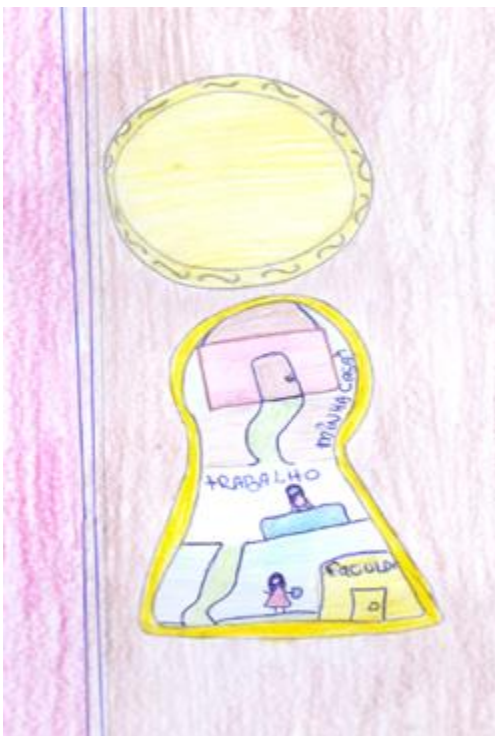
Um convite ao olhar dos alunos em relação ao futuro

Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: o futuro é de vocês.
 Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: vocês sabem viver.
 Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: o mundo é de vocês.
 Ei, mundo jovem, mundo jovem, mundo jovem: livre para viver.
 (Trecho da Música *Mundo Jovem*, de Negra Li.)

Retornamos à estrofe que utilizamos para introduzir este trabalho. Agora, discutiremos diretamente o futuro que os adolescentes desejam. Será que eles têm a mesma percepção da artista de que o futuro é deles, de que eles sabem viver, de que o mundo é deles e que eles são livres para viver?

Para principiarmos a discussão, gostaríamos de convidá-los a apreciar um desenho produzido por Stela⁹, aluna que nos acompanhou em grande parte das intervenções como participante desta pesquisa. A produção é referente a uma atividade em que foi solicitado aos alunos que imaginassem a si próprios olhando seu futuro através do buraco de uma fechadura.

⁹ Stela, assim como todos os outros nomes que aparecem nesta pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.



Escolhemos a produção de Stela por acreditarmos que ela sintetiza a concepção de futuro da maior parte dos adolescentes com os quais trabalhamos. Na produção da aluna, nos parece nítido que o percurso em direção ao futuro parece um: origina-se na faculdade, exige o trabalho como atividade central e se realiza com a aquisição da casa.

Percebemos, assim, que o futuro que esses adolescentes acreditam que lhes pertence pode ser representado por atividades (frequentar uma faculdade, trabalhar), pela posse de bens (ter a própria casa) e, como veremos adiante, pela mudança das condições de vida que eles têm atualmente. Em nossas percepções, o futuro, na concepção dos alunos participantes desta pesquisa, pode ser apresentado a partir de dois verbos: SER (geralmente acompanhado de uma profissão) e TER (acompanhado por uma família, um emprego ou por bens materiais). Em alguns momentos percebemos inclusive que o futuro exige SER para TER aquilo que é desejado.

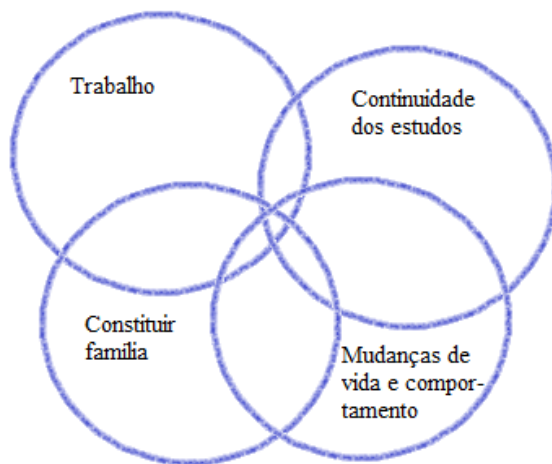
Ao compreender que o futuro é constituído na relação entre indivíduo e meio, não podemos descartar que as concepções dos alunos são construídas com base no que por eles é conhecido e nas experiências que possuem. Assim, Barbosa (2017) afirma que a imaginação, como função psicológica superior, assume um papel importante nessa configuração dos sentidos, pois ao possibilitar que o indivíduo transite entre a lembrança do passado e a

projeção ao futuro, integra dimensões do tempo, do que foi vivido e das possibilidades do que pode viver (Barbosa, 2017).

Levando em conta tais considerações, discutiremos, a seguir, a compreensão de futuro dos adolescentes no que concerne à sua constituição, focalizando os aspectos que emergem com maior prevalência nos dados da pesquisa. Para tanto, foram elaborados quatro eixos de análise, que, em seu conjunto, deverão oferecer elementos para um melhor entendimento sobre o que pensam sobre seu futuro os jovens que cursam o Ensino Médio público noturno em uma escola da periferia de uma grande cidade.

Eixo 1: a trajetória até o futuro que desejam

Quando propomos discutir sobre o futuro, emergem das expressões dos adolescentes um certo encadeamento de fatos ou situações que indica um percurso ou trajetória a percorrer. Nesse movimento, os seguintes temas são recorrentes em suas produções:



Melsert e Bock, A. (2015, p.776) explicam que almejar tais aspectos tem relação com a reprodução do “padrão de adulto valorizado socialmente”. Na maioria dos casos, percebemos que há uma naturalização da presença desses aspectos nas trajetórias dos jovens. Mas como os adolescentes significam essas vivências? Essas expectativas, que aparentemente se somam, diferenciam-se em sua imaginação, havendo predomínio de

alguma delas? Como comparecem o espaço e o tempo em sua construção? Há elementos que indiquem não se tratar de reprodução de discurso, mas de projeto de futuro?

Para maior aprofundamento das trajetórias pensadas pelos alunos e em busca de respostas aos questionamentos supracitados, discutiremos adiante aportadas em Vigotski e seu conceito de imaginação, apresentando a dimensão das trajetórias pautadas na realidade, bem como os elementos que se caracterizam como fantasia.

A trajetória pautada em dados da realidade

Como abordado anteriormente, para Vigotski (1930/2009) a realidade é compreendida como a base da imaginação. Nesse sentido, é a partir das experiências individuais e daquilo que é conhecido pelo indivíduo que a imaginação, como função psicológica superior, promove relações que possibilitam ao sujeito se projetar e criar o que pode ser seu futuro.

Quando olhamos para as produções dos alunos, notamos que o futuro é uma continuação de tudo aquilo que conhecem e/ou já vivenciam. O futuro é ter trabalho, é ter família. É ter uma condição melhor de vida em relação à que se tem no presente, que segundo o que relataram ao longos dos encontros, exige que logo comecem a trabalhar, muitas vezes em atividades com as quais não se identificam, e continuar estudando; saindo no início do dia de casa e só retornando ao final da noite. Mas quais são os passos para realizar essas idealizações?

Para identificar tais questões, propusemos uma atividade em que os alunos deveriam se imaginar no futuro escrevendo uma carta para seu “eu” adolescente, descrevendo o que havia acontecido em sua vida, qual a trajetória que haviam tomado. Veremos aqui as cartas escritas pelos alunos a partir dessa proposta, ressaltando que alguns deles apresentaram dificuldades em se situar em um tempo futuro, portanto, consideramos também as produções dos alunos que realizaram o caminho inverso, redigindo uma carta para seu “eu” do futuro.

No futuro, com 30 anos de idade, eu me imagino trabalhando em administração, quero estar conquistando o meu sonho de ser cabeleira vou estar morando em minha própria casa, quero também está casada só não sei se vou querer estar com filho nessa parte da minha vida, acho que nem todos irão me apoiar por esse

sonho pois tenho escoliose na costas e por esse problema imagino que alguns irão falar que o trabalho por si cansativo pode acabar prejudicando mais, talvez até lá por algumas opções posso mudar de ideia e fazer uma faculdade de administração gosto muito também dessa área não pode ser só por as opções mas sim porque gosto muito da área, até com 30 anos de idade quero tá com várias amizades novas ter conhecido outros países, estados **e depois por fim ter 2 filhos e viver a minha vida com a minha família** – Bárbara

Quando nos voltamos para esse texto, percebemos que a primeira realização projetada em relação ao futuro é o trabalho, e não apenas o trabalho sonhado, mas o trabalho possível. O trabalho aparece antes da posse de bens materiais (casa própria) e antes dos relacionamentos afetivos. O final da trajetória é encontrado na frase “e depois por fim ter 2 filhos e viver a minha vida com a minha família”.

Em especial na fala dessa adolescente, ainda que sua condição física seja vivida como algo que possa comprometer o que visualiza para o futuro, ela parece fazer um movimento de buscar superar sua condição atual e realizar o que entende ser condição para sua felicidade. Ou seja, a imaginação já aparece em sua potência para projetar o sujeito no futuro, fazê-lo pensar sobre novas condições de vida.

Vamos observar outras produções de alunos:

No meu futuro eu penso ser um policial, mas eu não sei se é essa carreira que eu vou exercer para mim. Eu quero ter um futuro bom, que eu possa ser um profissional, penso em ter uma família e dar do bom e do melhor para minha família. Quero dar uma vida boa igual os meus pais me deram e me dão. Então é isso que eu penso e quero para mim. – Guilherme

Com 30 anos eu quero está trabalhando não sei ainda do que mais quero está, quero esta namorando ou casa com uma pessoa que gosta de mim de verdade não sei se é com o meu namorado de hoje em dia, não quero ter filho com 30 ano esse é meu pensamento hoje com 15 anos. Quero ter minha casa não morar mais com meu pai e quero ter meu carro. – Stela

Quando Guilherme e Stela descrevem suas trajetórias, constatamos a certeza de que o trabalho deve ser o primeiro passo, mesmo sem saber ao certo como e qual ele será. É apenas depois que o trabalho for consolidado que outras dimensões que afetam os adolescentes ganham espaço em seu futuro.

Nas três produções apresentadas até o momento, vemos que o trabalho é o primeiro e principal passo na trajetória dos adolescentes que projetam o futuro preso nas condições atuais de vida. Aproximamo-nos, assim, de Bock, A. e Liebenys (2003), que ao discutir a naturalidade com a qual o trabalho desponta nos projetos de futuro, alertam que parece não haver questionamentos por parte dos adolescentes do porquê se deve trabalhar. As autoras apontam o trabalho como uma necessidade a todos, homens e mulheres, e arriscamos dizer, adolescentes e adultos, que permite inclusive um adiamento dos outros aspectos da vida.

Observamos na sociedade capitalista uma promessa de que o trabalho e o esforço individual garantirão a superação das condições precárias de vida. Essa mensagem é reproduzida em diversos discursos pertencentes à cultura: nos meios de divulgação cultural não são difíceis encontrar comerciais e histórias (sejam de filmes, novelas ou séries de televisão) transmitindo a mensagem de que é somente com o esforço pessoal que a transformação da vida é possível.

Tais proposições podem ser configuradas pelo sujeito, interferindo no seu modo de pensar sobre o mundo, especialmente na mobilização da imaginação, e no modo de ser e agir do indivíduo.

Continuamos com as produções dos adolescentes. Na produção abaixo, Júlio evidencia quando a imaginação não ultrapassa sua realidade concreta e sua projeção ao futuro encontra-se presa em suas experiências cotidianas. Entretanto, parece ter muita clareza das possibilidades – ainda que mínimas e limitadas – de superar sua condição atual de vida, ao colocar em etapas, encadeadas no tempo, os obstáculos a enfrentar e superar.

“Empresas -> GE Energy Company -> Ser efetivado na empresa quando completar 18 anos -> Comprar meus bens desejados -> Trabalhar um ano gastando somente o necessário -> Estudar nas horas vagas para conseguir uma bolsa de 50% na faculdade -> Começar a faculdade de direito -> Finalizar a

faculdade -> Continuar na empresa até eu achar algum espaço entre os advogados da minha região -> Seguir a minha carreira como advogado trabalhista -> **Depois que minha carreira estiver feita, pretendo até os 30 anos ter um filho (a) -> E claramente me casar.**” – Júlio

O trabalho aqui aparece como possibilidade de realização. Júlio menciona precisar ser efetivado para conseguir comprar seus “bens desejados” e depois trabalhar gastando somente o necessário enquanto estuda para conseguir uma bolsa de 50% de desconto em uma universidade (particular). Se por um lado a trajetória de futuro pensada parece presa a uma condição de vida que oferece poucas possibilidades, por outro a estratégia de Júlio revela a experiência de muitos jovens de sua convivência e revela-se como possibilidade de mudança no futuro.

Lembramos da tese de doutorado de Bock, S. (2008), que concluiu que, para os participantes de sua pesquisa, o trabalho poderia ser a viabilização de um curso superior, como é o caso de Júlio. O autor discute que o adolescente tem “certa consciência” de que o trabalho que tem talvez não garanta a mudança de sua condição social, assim sendo precisa continuar trabalhando para depois, futuramente, tentar obter outra formação.

Barbosa (2017, p.119), fundamentada em Vigotski, assinala que “a imaginação presentifica o devir, que tem como materialidade um presente empírico e imaginado, um passado real ou recriado e um futuro como horizonte”. Em vista disso, percebemos que ao vislumbrarem o horizonte os alunos voltam-se para o que eles já conhecem, trabalhos com os quais já tiveram algum contato e trajetórias pautadas na realidade em que vivem.

Percebemos aqui que a capacidade de abstração que possibilita o adolescente se projetar em outros horizontes além daqueles que conhecem ou vivenciam, como postulado por Vigotski (1930/2009), para esses adolescentes parece bastante limitada. Entretanto, questionamos: esses adolescentes são estimulados a imaginar um futuro diferente? Existem condições sociais para que possam ter futuros diferentes?

Por isso, buscamos em nossas intervenções apresentar outras trajetórias. Para tanto, convidamos os professores-parceiros a contarem suas trajetórias assim como outros profissionais que os alunos manifestaram interesse em conhecer. Com a presença desses profissionais, procuramos apresentar a eles programas sociais que possibilitem o ingresso em

uma universidade, estágios para adolescentes e outras possibilidades que talvez os alunos não conheçam. Quando Vigotski (1930/2009) discute as formas de relação da imaginação com a realidade, demonstra a importância de ampliarmos as experiências do sujeito para que a atividade imaginativa tenha mais elementos, impulse os processos criativos e sua materialização.

A atividade imaginativa, entretanto, pode levar a uma visão fantasiosa da realidade e do futuro, como discutiremos a seguir.

A trajetória pautada na fantasia

Enquanto a trajetória projetada por alguns jovens se pauta na concretude da realidade, a de outros configura-se com elementos da fantasia, parecendo ser esta a porta de saída para que se libertem de suas condições de vida. Na obra de Vigotski, a fantasia é apresentada como um aspecto da imaginação, e, portanto, também tem em sua base elementos da realidade.

Conversamos com Barbosa (2017, p.42), que, partindo de Vigotski, afirma que representar a realidade a partir da fantasia “tem em sua base experiências, necessidades e/ou interesses produzidos no e pelo social”. Desse modo, o indivíduo encontra na fantasia um modo de atender às suas necessidades e aspirações, que outrora foram produzidas na relação com o meio.

Discutiremos, a seguir, algumas trajetórias que se utilizam de elementos da fantasia para projetar o futuro. Começaremos com a carta de Yara:

“Bom, você não sabe o que quer ser no futuro, na verdade pensava em ser muito famosa, rica, não ter filhos e morar em seu apartamento dos sonhos com escadas, bastantes quartos, uma piscina bem grande. Você Yara sempre quis ser de tudo um pouco médica, advogada, policial, detetive, secretaria, empresária, etc...

Uma profissão que você conseguiu juntar tudo isso foi ser atriz. Você se tornou uma das atrizes mais conhecidas dos Estados Unidos, se casou com o cantor Justin Bieber e não teve filhos, mora em Nova York em seu apartamento dos sonhos, sua agenda anda sempre ocupada sabia que você se tornou até modelo, participou de vários desfiles importantes e você é ótima com as câmeras fotográficas e muito boa

nas passarelas. Você é muito boa fazendo comida também fez um curso de culinária. Bom você se casou com o seu cantor favorito isso é ótimo.” – Yara

Diferentemente dos participantes que pautavam seu futuro em dados da realidade, abordando o trabalho e a profissão como um primeiro passo em direção ao futuro, aqui vemos que quando a projeção do futuro se descola da realidade, o desejo liberta-se e então é possível pensar para além do mundo vivido, entrar no campo do sonho e trazer para a realidade virtual tudo que um imaginário de felicidade pautado no ter suscita: beleza, fama, dinheiro, amor, sucesso, prazer, etc. E, nesse movimento, o trabalho ou o estudo são absolutamente secundários, pois seu resultado é o que importa, e não a atividade em si. Então a vida futura é mágica, assim como o mundo e as pessoas ou situações que nele ocorrem.

O primeiro trabalho escolhido por Yara é o trabalho de atriz, o qual, conforme menciona, possibilitaria viver todas as outras profissões que já quis ser em outros momentos (médica, advogada, policial, detetive, secretária, empresária etc.). Percebemos nesse ponto a fantasia de que a profissão de atriz serviria para livrá-la da tarefa de escolha – por intermédio dela posso viver todas e, o melhor, sem ter que se formar, saída bastante criativa para o conflito que costuma caracterizar a vida da maioria dos adolescentes ao final do Ensino Médio – a escolha da profissão.

Yara deseja a mudança completa de sua realidade, mas parece não ter clareza de como suas condições atuais de vida se relacionariam com o sonhado, tampouco da vinculação entre o futuro e suas ações na atualidade.

Assim como Yara, Igor é um jovem que procura outra condição de vida, sem mencionar um processo ou uma trajetória de mudança. Na atividade em que propusemos aos alunos imaginarem que estão olhando pelo buraco de uma fechadura e retratassem o que visualizavam de seu futuro, o adolescente representa:



“Eu vejo um futuro bom em uma praia deserta e susegada que um dia sonho em ficar.” – Igor

Assim como outros participantes, Igor espera uma outra condição de vida de seu futuro. Uma condição de sossego, de prazer puro, sem demandas ou exigências. Uma visão própria de contos de fada ou de filme romântico. Claro está que esses imaginários de felicidade plena são construídos a partir da veiculação da mídia sobre o que significa ser feliz – ou seja, a felicidade está tão distante e impossível que o único meio de alcançá-la é pela fantasia. Parece não haver conflitos nas escolhas desses adolescentes, a fantasia parece livrá-los disso. Entretanto, este não parece ser o caso de Karla. Ao escrever sua carta, a adolescente revela estar consciente das dificuldades que encontrará em sua trajetória:

“Por meio de brigas e humilhações você chegou ao seu destino, você é uma doutora formada em medicina, tanto que você queria ser.

Você pensava em ser atriz, modelo ou estilista, mas nenhuma dessas profissões você não estava destinada a fazer. Pra você chegar onde chegou foi preciso muito estudo, muitas pessoas falavam que você não ia conseguir, falaram que você não iriam chegar tão ‘alto’ assim que você estava sonhando muito alto, mas você largou pra tras esses pensamentos negativos. Pra terminar você está aí com 26 anos à 11 anos atrás você tinha 14, você tem uma família formada com pensamentos de ter um filho,

seu sonho sempre foi de ter uma menina, mas você falava o que vier tá ótimo desde que venha com saúde, mas então, Parabéns pra você ter seguido o seu sonho.” – Karla

Ao longo da carta, Karla apresenta a ideia de que o seu futuro, mais especificamente a profissão, está a ela destinada, e que, superar as dificuldades e chegar onde se pretende só depende de seu esforço. Apesar de ser um discurso facilmente escutado e reproduzido, de que algumas pessoas “nasceram” para exercer determinada profissão, acreditamos que a ideia de sua trajetória ser predestinada faz-nos identificar que a função psicológica na base de seu pensamento, neste caso, é a fantasia.

A esse respeito, Barbosa (2017, p.42), ao citar Vigotski, menciona “as condições do meio são tão conflitantes e dolorosas, que o sujeito recorre à fantasia como forma de conseguir, ainda que minimamente, aliviar seu sofrimento e poder seguir com seus objetivos ou projetos de vida”. Nesse sentido, volvemo-nos novamente à carta de Karla: vemos que a adolescente descreve que, em suas condições de vida, acreditar que pode ser médica resulta em brigas, humilhações e descrenças de que ela conseguiria realizar seu sonho. Assim, fiar-se em um destino no qual a profissão era destinada a ela, a liberta dos sofrimentos causados pelas suas condições materiais de vida.

De todas as trajetórias discutidas, o trabalho é a dimensão que aparenta estar mais presente. No próximo eixo, discutiremos a representação do trabalho para os alunos e quais as profissões consideradas que possibilitam a mudança no que tange suas condições atuais de vida.

Eixo 2: Trabalho e profissão

Quando olhamos os dados do eixo anterior e constatamos que para os adolescentes o trabalho aparece como o primeiro passo para uma mudança na condição de vida, sentimos a necessidade de discuti-lo, tomando como base o que os adolescentes compreendem como trabalho e sua relação com as mudanças futuras.

Iniciamos apresentando a concepção de trabalho a partir da perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural.

Castro (2013, p.124) atenta que para entender a definição do termo “trabalho”, devemos retornar às bases epistemológicas que sustentam a perspectiva. Em uma passagem, lembra:

O significado ontológico do conceito de trabalho, isto é, sua raiz, sua base, está nos fundamentos das formulações filosóficas e metodológicas das teorias marxista e histórico-cultural. O trabalho para estas teorias representa a atividade vital humana que possibilita a relação do homem com a natureza e com os outros homens originando o que se chama de humanidade. Quando o homem atua sobre o meio modificando-o, também é modificado.

Ao apresentar Vigotski, Medeiros (2017) retrata que é nesse processo de atuação em seu meio que o homem consegue se apropriar de sua condição humana e acessar as produções construídas pela humanidade. Para Vigotski, é pelo trabalho que se consolida o “ser social”.

Dugnani (2011) sintetiza a compreensão de trabalho na Psicologia Histórico-Cultural como “toda atividade humana voltada conscientemente para um fim, mediatizada por ferramentas e instrumentos psicológicos, e objetivada em produção cultural humana, que tem como resultados produtos físicos e simbólicos” (Dugnani, 2011, p.27).

Chegamos aqui a algumas percepções fundamentadas por Vigostki (1934/2008; 1925/2004): “trabalho” não existe por si só, mas por uma necessidade humana na relação com o outro e com o mundo. Sendo assim, devemos considerar que a atividade implica aspectos físicos, psíquicos, culturais e sociais, além da apropriação pelo homem dos signos e da cultura.

A partir destas colocações, voltamos à discussão do significado do trabalho para os alunos. Foram poucos os momentos em que os alunos discutiram ou questionaram a presença do trabalho em suas vidas. A primeira vez em que a discussão ocorreu foi quando realizávamos um levantamento das profissões que os alunos conheciam, e destas, quais as que mais os interessavam.

Tratando sobre as formas de trabalho em um dos encontros com o grupo, surgiram questionamentos relativamente a alguns tipos de ocupação – se seriam ou não trabalho, como, por exemplo, a prostituição e atuação no tráfico de drogas. Chamei a atenção da classe

para essas questões e sugeri que falássemos sobre o que entendíamos como trabalho. Júlio foi o primeiro a se manifestar:

“-A definição de trabalho é você aplicar suas energias para um modo, aí se eu me entregar de corpo é trabalho, mas não necessariamente uma profissão (sic.).

Sua fala foi seguida de vários comentários, como:

- É uma coisa chata, mas necessária.
- O trabalho é o que faz a gente ter dinheiro”

(Trecho do diário de campo da 11ª intervenção com os alunos, realizada em 10 de agosto de 2017.)

Dado o modo como o trabalho é representado pelos adolescentes, elegemos dois aspectos para a análise: 1) o trabalho como profissão que requer formação superior (estudo) e 2) o trabalho como ofício que não requer formação específica.

O trabalho requer formação (estudo)

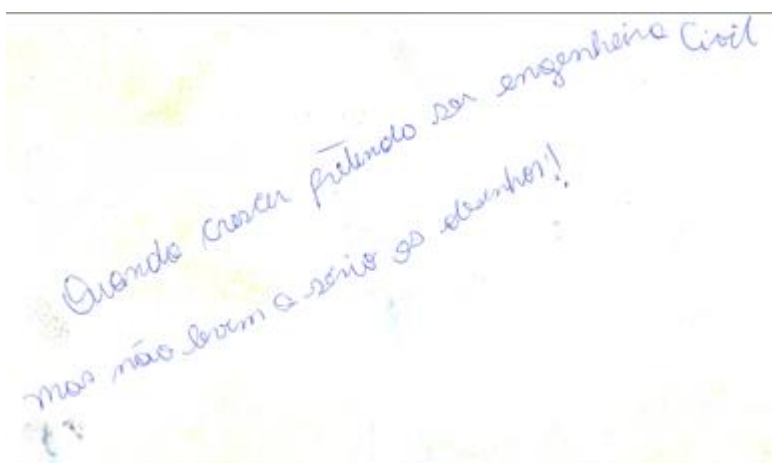
Em um dos encontros com o grupo propus que discutíssemos sobre a diferença entre trabalho e profissão, e Júlio respondeu-me que o que distingue trabalho de profissão é o reconhecimento, algo que alegasse que conhece, estudou e teve uma formação para poder trabalhar. Karla complementou: “um diploma”.

(Trecho do diário de campo da 11ª intervenção com os alunos, realizada em 10 de agosto de 2017.)

Iniciamos a discussão sobre esse tema a partir da fala de dois alunos que discutiam as diferenças entre trabalho e profissão. Karla, ao complementar a frase de seu colega Júlio, declara que a diferença entre um e outro se dá na posse de um diploma. Esse documento pode ser adquirido na finalização de cursos técnicos, profissionalizantes e/ou universitários. A partir dos dados desta pesquisa, coube a nós direcionar nosso olhar principalmente aos cursos universitários.

A inserção do adolescente de classe econômica baixa na universidade era praticamente inimaginável até o início dos anos 2000. O ensino superior, até então, era quase restrito às classes mais abastadas financeiramente. Foi a partir desse momento que novas políticas sociais e econômicas foram criadas para ampliar o acesso desse público ao ensino superior, e, conseqüentemente, a busca por profissionalização, que ainda era pequena, cresceu (Oliveira e Bock, 2016).

Assim sendo, percebemos que os adolescentes veem na universidade uma possibilidade de se especializar, encontrar um emprego com maior remuneração e alterar sua condição social. Para os participantes desta pesquisa, as profissões que almejam seguir em busca de “um futuro melhor” são:

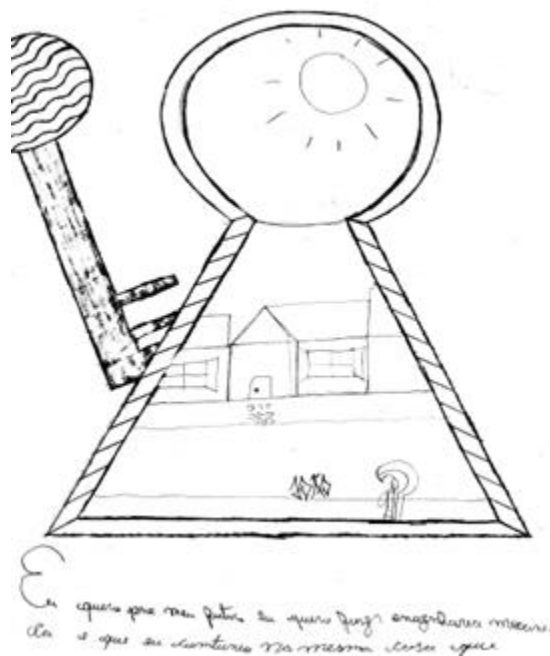


“Quando eu crescer pretendo ser engenheira civil mas não levem a sério os desenhos!”

– Jéssica



“Veterinário.” – Otávio



“Eu quero pro meu futuro eu quero fazer engenharia mecanica e que eu continuo na mesma casa que eu moro.” – João

No transcorrer das intervenções, realizamos um levantamento das profissões que os alunos tinham interesse em conhecer. A seguir, nós as apresentaremos:

Quadro 3. Levantamento de profissões que os alunos participantes tinham interesse em conhecer*

Profissão	Número de alunos interessados em conhecer
Veterinário	5
Advogado	4
Engenheiro	5
Médico	6
Arquiteto	4

*informações retiradas do 11º diário de campo

Como podemos verificar, as profissões que despertam interesse são as chamadas “profissões tradicionais”, proprietárias de um reconhecimento maior pela sociedade e, conseqüentemente, uma “promessa” de breve retorno financeiro que parece atrair os adolescentes.

As profissões que exigem ensino superior e interessam os participantes desta pesquisa não diferem daquelas eleitas por outros adolescentes brasileiros, de classes econômicas ricas e pobres, segundo um levantamento do Guia do Estudante em 2017, em que se sinalizou que um terço dos jovens que se inscrevem no vestibular busca por aprovação nos cursos de Medicina, Direito, Administração, Engenharia e Pedagogia.

Voltemos para a literatura. Melsert e Bock, A. (2015) explicam que apesar da desigualdade econômica os adolescentes brasileiros tendem a se assemelhar em suas projeções para o futuro. Quando é tomada a escolha de uma profissão, idealizam-se também a estabilidade financeira, possibilidade de garantir bens materiais e a ideia de ruptura com o atual modo de vida (Bock, A. *et al.*, 2017).

No entanto, parece-nos que não obstante o adolescente desejar seguir futuramente uma determinada profissão que depende de um diploma universitário, essa profissão é pouco ou nada conhecida. Toda as vezes que questionávamos o motivo da preferência de uma determinada profissão aos participantes desta pesquisa, a resposta era geralmente “porque sim”, “porque vai dar dinheiro” ou “porque eu sempre quis”. Não identificávamos, nessas respostas, um conhecimento das práticas profissionais relacionadas a ela.

Nos momentos em que levamos profissionais para dialogar sobre suas práticas e sua formação, era-nos evidente esse desconhecimento, o que impossibilitava aos alunos perguntarem e aprofundarem seus saberes a respeito.

“A conversa toda foi praticamente entre Patrícia e a veterinária convidada e parecia que Patrícia sabia o que estava perguntando (...). Quando saímos da sala, elogiei a participação rara da aluna. A adolescente então me contou que sua mãe trabalhava como assistente veterinária e, por isso, conhecia e inclusive pensava em cursar.”

(Trecho retirado do diário de campo referente a 19ª intervenção com os alunos, realizada no dia 17 de outubro de 2017.)

“Enquanto os outros alunos perguntavam sobre o salário, a trajetória do profissional e questões relacionadas a morar sozinho, vida adulta, etc..., Júlio e o engenheiro conversaram sobre coisas mais técnicas da profissão. Era pergunta de material, do que fazer se acontecesse algum acidente no trabalho, e Júlio aproveitou para tirar dúvidas do que havia visto no curso técnico.”

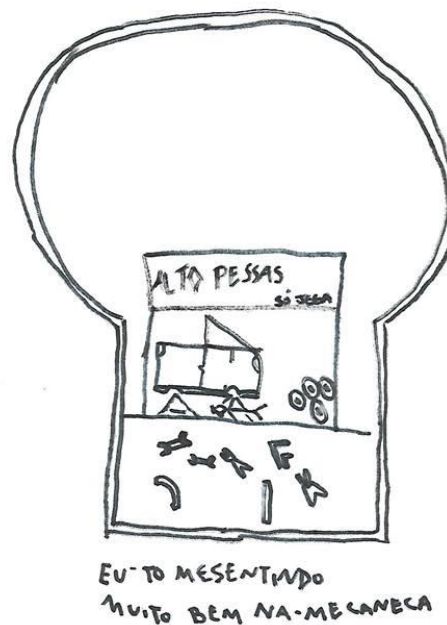
(Trecho retirado do diário de campo referente a 18ª intervenção com os alunos, realizada no dia 03 de outubro de 2017.)

Bock, S. (2008) nota que a escolha profissional passa por motivos pessoais (gostar, sentir-se bem e sentir que há condições para aprender) e socioeconômicos (esperança de melhoria da condição de vida), entretanto é acanhado o conhecimento que os adolescentes têm sobre a profissão que estão escolhendo. Segundo o autor, “esses jovens estão, realmente, distantes da ‘cultura das profissões universitárias’. Não convivem com profissionais de formação superior e não têm, em seu grupo social, muitos exemplos e questões relativas a essa formação.” (Bock, S., 2008, p.147).

Ainda procurando tal compreensão, realizamos o levantamento das profissões conhecidas pelos alunos (**Anexo 1**). Das 61 profissões conhecidas, apenas 13 necessitam de diploma universitário. Abordaremos, a seguir, a discussão sobre as profissões que os alunos almejam desempenhar e que não necessitam de um diploma universitário.

Profissões que não requerem formação universitária

Em uma das intervenções realizadas nesta pesquisa, foi proposto aos alunos que listassem todas as profissões que conheciam. Desta atividade, enumeramos 61 profissões, das quais 48 não necessitavam de formação universitária. Observamos que as profissões que não exigem formação no ensino superior ainda estão muito presentes na vida dos participantes da pesquisa. Além de serem as profissões que seus pais, mães, familiares e conhecidos exercem, também são as profissões que alguns alunos desejam desempenhar no futuro.



“Eu tô me sentindo muito bem na mecanica” – Erick

Quando observamos as profissões que os alunos incluem na atividade em que contam sua trajetória como cabeleireira ou ainda como mecânico, percebemos que há um pouco do contato com as profissões que o bairro em que vivem os proporciona. Com essa reflexão em mente, logo recordamos do que Sato (2017) pondera em relação à organização do trabalho nas cidades. Ao mencionar o geógrafo Milton Santos, a autora discute os circuitos econômicos urbanos, demonstrando uma polarização do trabalho nas cidades.

Sato (2017) apresenta a teoria do geógrafo, indicando os dois polos que movem a economia na cidade: de um lado, encontram-se as grandes empresas com função de reproduzir o capital, enquanto do outro encontram-se os pequenos negócios, que servem ao mercado local e têm como finalidade garantir a sobrevivência. Reconhecemos essa divisão no caminho que realizamos para chegar à escola: quanto mais próximo ao local que

realizávamos a pesquisa, menos víamos as empresas e mais víamos estabelecimentos de prestação de serviço.

Mas, se por um lado há adolescentes que escolhem seguir profissões que identificam no próprio bairro, por outro, há os que procuram encontrar nas profissões vivências diversas daquelas que observam em sua realidade. São elas, por exemplo, a carreira de aeromoça, como é o caso de Eliana, e de empresário, como é o caso de Thiago.



Desenho de uma aeromoça produzido por Eliana.

EU PRETENDO QUANDO SAÍ DA ESCOLA
SER EMPRESÁRIO

“Eu pretendo quando sai da escola ser empresário.” – Thiago

Essas profissões chamaram-nos a atenção visto que eram diferentes daquelas que os outros alunos aludiram. Vejamos um trecho do diário de campo produzido após essa atividade, em que a psicóloga conversa com Eliana e Thiago:

- Eu achei bem bacana que você quer ser aeromoça, Eliana. Uma amiga minha realizou o curso há alguns anos...
- É, eu tenho vontade de fazer... Já pensou viajar o mundo inteiro, conhecer vários lugares?
- E você, Thiago? Me conta: por que você quer ser empresário?
- Ah, empresário tem vida boa, ganha dinheiro.
- Mas trabalha também... Você já sabe do que você quer ser empresário?
- Ainda não, mas de algo que dê dinheiro.” – (Diário de campo relativo ao 9º encontro, realizado no dia 13/06/2017).

Nessas conversas, percebemos que a escolha por estas profissões oferece algo que a própria realidade não permite: adolescentes oriundos de classe socioeconômica baixa, de escola pública, viajando o mundo, ganhando muito dinheiro. Parece-nos, entretanto, que a escolha dessas profissões está pautada pela fantasia que serve de base a um discurso que envolve uma promessa de satisfação pessoal e um retorno financeiro, e não por um conhecimento do que se trate, de fato, a profissão.

Segundo Aguiar e Ozella (2003, p.273), se por um lado os adolescentes percebem suas condições financeiras como impedimento para realizar seus projetos de futuro, por outro buscam uma “saída salvadora”, que os libertará de suas condições atuais de vida.

Bock, A. e Liebesny (2003, p.218) mencionam:

Poucos são os elementos críticos em relação ao trabalho, que aparece mais como emprego do que como uma contribuição social. O que os jovens desejam é ter um emprego no futuro. O emprego é fonte de remuneração, prestígio, cansaço e status. Dá estabilidade. O trabalho (emprego) aparece também simplesmente como trabalho, sem qualquer consideração ou especificação, mas sempre com presença garantida na vida futura.

Com essas reflexões, procuramos compreender se a escola favorece ou não a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de trabalho e suas condições. Para isso, abordaremos nos próximos parágrafos a compreensão dos alunos sobre a escola.

Eixo 3: o papel da escola na construção do futuro

Enquanto as intervenções eram realizadas, algo chamou-nos a atenção: a escola, como instituição formadora, que tem como papel contribuir para o desenvolvimento psicológico e social do aluno, não aparecia nas produções dos alunos como constituinte dos seus projetos de futuro. Tendo isso em vista, procuramos abordar mais diretamente a questão da escola em nossas intervenções, buscando compreender o que os alunos pensavam sobre ela e como enxergavam sua influência em seu futuro.

Ao acessar a visão dos alunos sobre a escola, a primeira coisa que surge são queixas em relação à estrutura física: reclamaram da iluminação fraca, dos vidros quebrados e principalmente da falta de limpeza, comparando a escola como “um lixo” ou “um zoológico”, visto não ser raro encontrarem animais como ratos e baratas em diferentes espaços. Veremos, em seguida, algumas expressões dos estudantes a esse respeito.

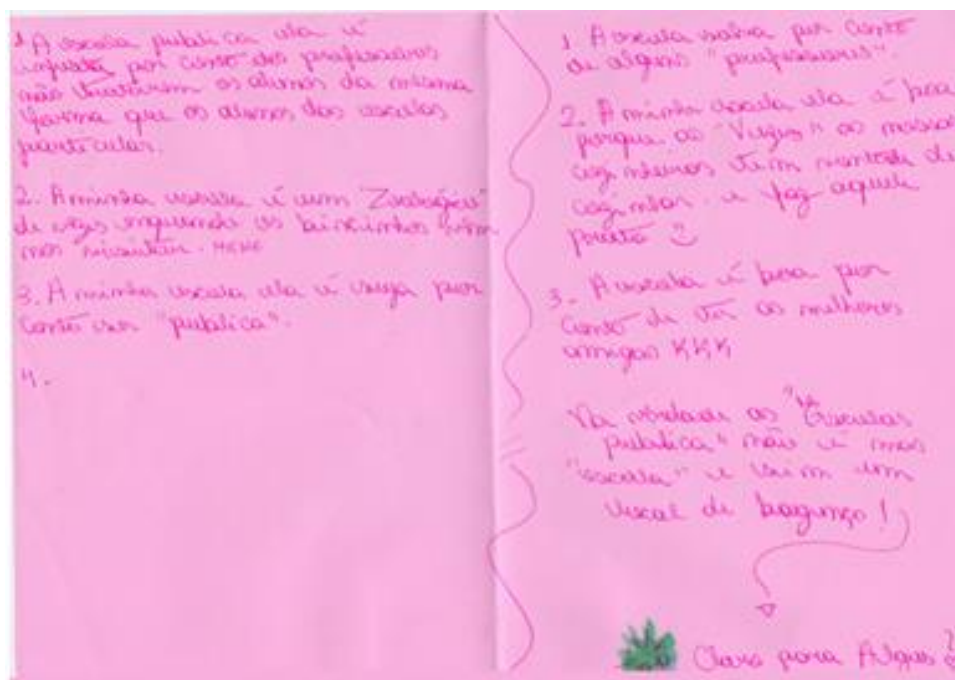
“A escola é um lixo. É so destruída em mal condições. Banheiro com mal cheiro ainda sem papel gienico, tudo pinchado e intupido. Lampada queimadas vidros da janela quebrados. Tempo de intervalo muito pouco.” – Registro anônimo



Representação referente a como os alunos reconhecem a escola (esquerda) e como gostariam que ela fosse (direita). À esquerda encontramos frases como “Calma, é só um rato”, “Meu Deus um rato”, “AAAAA” e “Um rato”, enquanto à direita, os balões encerram as falas “Que aula boa”, “Que escola bonita”.

Leão, Dayrell e Reis (2011) apontam que essas manifestações são comuns entre os jovens estudantes de escola pública e decorrem da percepção do descaso do Estado com a educação. Para os autores, a resistência ao investimento na educação pública agrava ainda mais a situação.

A aprovação da Emenda Constitucional 241 em 2016, que decreta o congelamento no teto de gastos para os próximos 20 anos em relação à saúde e educação, pode acentuar ainda mais esses problemas estruturais encontrados na escola pública. A percepção de que a escola pública apresenta mais limitações que outras escolas foi explorada por uma aluna nessa mesma atividade:



À esquerda: “1. A escola pública ela é injusta por conta dos professores não tratarem os alunos da mesma forma que os alunos das escolas particulares. 2. A minha escola é um

‘Zoológico’ de vezes enquanto os bixinhos veem nos visitar hehe. 3. A minha escola ela é suja por conta ser ‘pública’”.

À direita: “1. A escola salva por conta de alguns ‘professores’. 2. A minha escola ela é boa porque as “vezes” as nossas cozinheiras tem vontade de cozinhar e faz aquele prato =). 3. A escola é boa por conta de ter os melhores amigos kkk Na verdade as ‘Escolas Públicas’ não é mas ‘escola’ e sim um local de bagunça! Claro para alguns”. (Atividade anônima.)

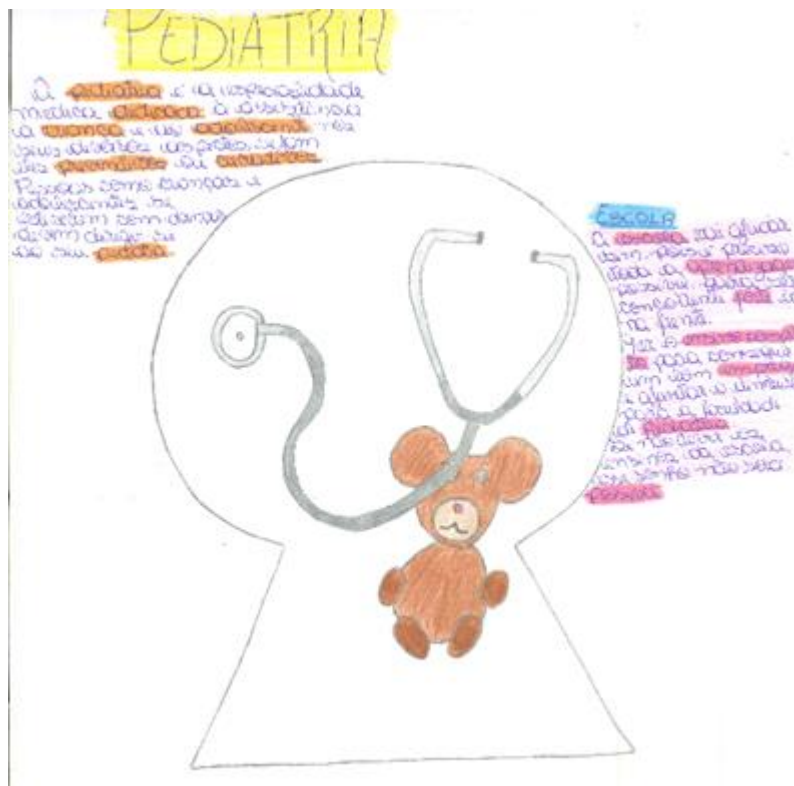
As ideias da aluna sobre a escola pública, não como uma instituição de ensino, mas como “um local de bagunça” (sic.), conduz-nos a questionar: estaria a escola contribuindo verdadeiramente para o desenvolvimento de seus alunos? Como isso está sendo feito com todas essas limitações? Como ela colabora na constituição dos projetos de futuro dos alunos?

Dessa forma, chegamos ao segundo momento da nossa investigação e solicitamos que, na atividade da fechadura, os alunos comentassem qual a importância da escola para seu futuro. Veremos, a seguir, algumas de suas considerações:

A escola ajuda a ter um futuro melhor, ajuda ter grandes empregos grande faculdade etc. Sem a ‘escola’ você não vai ter um futuro bom.

O papel da escola é te ajudar la na frente vai te ajudar a ter grandes possibilidades vai fazer você acreditar nos seus sonhos e o que fez você quer ser da vida. Sem a escola você não chega a lugar nenhum, e ela é muito importante.

– Karla



“A escola vai ajudar sim, pois é preciso toda a aprendizagem possível para ser concorrente forte lá na frente. Ter o ensino completo para conseguir um bom emprego e juntar um dinheiro para a faculdade de pediatria. Se não tiver os ensinamentos da escola esse sonho não será possível.”

– Luciana

As representações de Karla e Luciana trazem um fator em comum: a ideia de que a escola fará uma diferença “lá na frente” (sic.), seja possibilitando ser uma “concorrente forte” ou proporcionando “grandes possibilidades”. Ambas as alunas também apresentam a noção de que a escola é o que possibilitará a realização de seus sonhos, não no momento presente, mas em um futuro que soa ser distante. Entretanto, o ensino, em suas representações, acaba aparecendo como o meio para a realização desses objetivos, mas é descrito de maneira vaga.

Bock, A. *et al.* (2017, p.239) procuram compreender quais são as aprendizagens atribuídas pelos alunos à escola:

Entre as potencialidades da escola que favorecem a construção do futuro almejado, presente nas narrativas dos jovens, emergem significações que ressaltam

aprendizagens de habilidades básicas requeridas em uma sociedade letrada, como a leitura, a escrita e o cálculo, relacionadas, em especial, às disciplinas de Português e Matemática (...).

Para os autores, a escola parece contribuir para promover habilidades que servem para “gerência da vida cotidiana” (Bock, A. *et al.*, 2017, p.239). Porém, ao invés de proporcionar discussões que desenvolvem pensamentos críticos e contribuir com uma participação ativa na sociedade, parece reproduzir o ensino como um instrumento básico para inserção no mundo do trabalho e na sociedade de consumo.

E por falar em trabalho, continuaremos vendo as produções dos alunos:

Eu dependo da escola para realizar meu sonho, porque sem ela eu não vou conseguir um emprego bom, ganhar um bom salário. Logo depois que eu terminar a escola pretendo fazer um curso para melhorar o meu conhecimento, eu pretendo fazer um curso de ingles ou de comunicação pessoal

– Igor



“Mais pa frente me vejo sendo aeromoça, seria um dos meus sonhos.

A escola em si não se envolve com a profissão que eu quero seguir, (eu acho). A parte de aeromoça usa línguas (inglês, espanhol...) acho que isso não envolve muito escola. Mas como qualquer profissão precisamos ter estudos, né!”

– Laís

Enquanto Igor compreende a escola como o que lhe proporcionará emprego e salário, Laís parece não entender em que grau a escola se relaciona com sua profissão. Dos relatos dos alunos, parece-nos que o que eles percebem que a escola tem a oferecer é unicamente a inserção do estudante na universidade ou no mercado de trabalho, não compreendendo, contudo, o motivo dessa influência, ou seja, que será o conhecimento apropriado na escola o promotor do desenvolvimento de formas complexas e mais elaboradas de pensamento, as quais são exigidas para o ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, quando examinamos o artigo nº 35 da LDB, vemos que o Ensino Médio parece não cumprir sua função, especialmente no que diz respeito à relação dos conhecimentos da teoria científica-tecnológica às práticas sociais e no desenvolvimento do educando em sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

Para que os alunos consigam identificar de maneira não superficial como a escola influencia na construção do futuro, Leão, Dayrell e Reis (2011) fazem menção ao dever da escola de preparar o adolescente para a vida. Parece que há uma cisão entre a formação geral (os conteúdos que devem ser ensinados) e as outras dimensões da vida.

Araújo (2013) repara que, nesse processo, o adolescente dificilmente se considerará como produtor do seu conhecimento e seu mundo. E, complementamos, parece-nos que os adolescentes também não se enxergam como indivíduos ativos na construção de seu futuro.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p.270-271) apontam que tanto a escola quanto a sociedade parecem não oferecer muitas perspectivas aos alunos: “Eles se encontram com limitados suportes institucionais, materiais e subjetivos que os ajudem a vislumbrar possíveis caminhos no seu futuro”.

Nesse momento, percebemos como a escola parece estar colaborando com o desenvolvimento dos alunos. Afiguram-se para nós não apenas uma limitação de recursos da escola, mas também uma limitação de possibilidade de desenvolvimento. A escola parece

deixar de investir na promoção das funções psicológicas superiores, colaborando para que os alunos não tenham um pensamento crítico ou conhecimento do que podem fazer em relação aos seus caminhos futuros.

A seguir, discutiremos como o psicólogo pode atuar de modo a contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes nesse contexto.

Eixo 4: o papel do psicólogo na construção de horizontes por adolescentes

Levando em consideração os dados que vimos até o momento, sentimos a necessidade de abordar a atuação do psicólogo na escola na discussão sobre o futuro. Sabemos que, tradicionalmente, o debate sobre o futuro ocorre nas poucas escolas em que há Orientação Profissional, porém, como o próprio nome define, direciona-se à dimensão do trabalho.

Nossa intencionalidade difere de uma orientação, visto que não procura orientar o aluno a qual profissão ou o caminho profissional seguir, de acordo com suas “capacidades” e adaptação aos perfis profissionais que existem na sociedade. Aproximamo-nos, assim, do que nos alerta Martín-Baró (1996, p.21), ao mencionar que a tarefa de orientação atribuída ao psicólogo, se não passar por uma visão crítica, pode acabar contribuindo para “a reprodução do sistema estabelecido com seus esquemas de passividade e falta de criatividade, de domínio e submissão”.

Quando realizamos os encontros com os alunos, independentemente dos temas em discussão, buscamos trazer informações e debates para além do que está dado em sua realidade ou do que eles reproduzem. Quando voltamos às produções desempenhadas pelos participantes, sentimos que parece existir um caminho “certo” a ser seguido: sair da escola, trabalhar, ingressar em uma universidade, trabalhar mais, casar e ter filhos.

Tal caminho aparenta ser comum e naturalizado pelos adolescentes. Acreditamos, assim, que um dos papéis do psicólogo nesse processo é introduzir o questionamento de elementos críticos em relação ao futuro imaginado pelos alunos. Acreditamos que tal exercício proporciona o desenvolvimento e a ampliação da consciência, uma vez que desenvolve o pensamento crítico em relação à vida atual e futura.

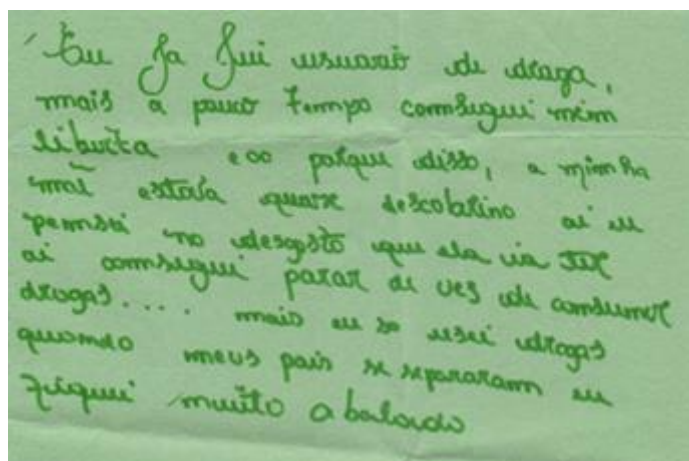
Nosso trabalho, nesse passo, deve ampliar as discussões para além da realidade dos alunos. A psicologia pode apresentar situações, fatos e narrativas que evidenciam outras

possibilidades de futuro, por um lado, e oferecer apoio e orientação para que os adolescentes de escola pública do período noturno se desenvolvam no sentido de construir condições para a escolha e vivência de caminhos em direção a novos horizontes.

Sentimos igualmente a necessidade de pontuar que o psicólogo, nesse espaço e com essa proposta, deve estar atento e aberto ao que os alunos queiram dialogar, preferencialmente partindo de suas demandas. Acreditamos que não é porque o psicólogo está atuando com alunos do Ensino Médio que deva apenas propor projetos relacionados à escolha de uma profissão ou ao estabelecimento de metas para o futuro. A Psicologia Escolar lida com diversas demandas dos alunos, mostrando sua complexidade de atuação.

A cada intervenção realizada, ao olhar o que os alunos escreviam, desenhavam ou nos diziam, percebemos que suas produções apresentavam outras preocupações que não o trabalho. Discutiremos, a seguir, outras dimensões que se revelaram pertinentes nas ações com os adolescentes.

Na intervenção que solicitamos que os adolescentes escrevessem sua trajetória de futuro, Otávio chamou-me para entregar e conversar sobre sua produção:



Eu ja fui usuario de droga,
 mais a pouco tempo comeguei mim
 liberta e o porque disso, a minha
 mãe estava quase descobrindo ai eu
 pensei no desgosto que ela ia ter
 ai comeguei parar de vez de consumir
 drogas... mais eu so usei drogas
 quando meus pais se separaram eu
 fiquei muito abalado

“Eu ja fui usuario de droga, mais a pouco tempo comeguei mim liberta e o porque isso, a minha mãe estava quase descobrindo ai eu pensei no desgosto que ela ia ter ai comeguei parar de vez de consumir drogas.... mais eu so usei drogas quando meus pais se separaram eu fiquei muito abalado.”

Quando Otávio me entregou sua produção, logo me alertou, dizendo que sabia que não havia escrito sobre o futuro, mas que desejaria que eu lesse ainda ali. Li o trecho e perguntei: ‘E o futuro?’. Otávio respondeu-me que no futuro não queria mais passar por isso, receava “decepcionar” sua mãe novamente, mas não sabia com quem poderia conversar.

(Trecho do diário de campo referente a 10ª intervenção com os alunos, realizada no dia 20 de junho de 2017.)

Essa última frase de Otávio nos sensibiliza, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de outros profissionais na escola que possam desenvolver projetos voltados às relações dos alunos com a vida, com a escola, com as famílias, com o futuro, enfim. Não um psicólogo que atenda individualmente, que reproduza a clínica, mas alguém que atue coletivamente e faça circular, pela socialização das histórias e experiências de cada um, as possibilidades de vidas atual e futura. Otávio está pedindo socorro, e o psicólogo pode ouvir e encaminhar a ajuda possível.

Outro momento em que os alunos demonstraram que sua preocupação com o futuro não estava apenas relacionada ao trabalho, mas a outras questões sociais, foi quando realizamos uma intervenção a partir da música *Não existe amor em SP*, do rapper Criolo. Após escutarmos a música e assistirmos a um videoclipe não oficial que registrava alguns grafites da cidade de São Paulo, pedimos que os alunos imaginassem que poderiam grafitar uma mensagem que consideram importante para seu futuro e que a registrassem em uma folha. As mensagens foram:

MAIS AMOR
MENOS
HOMOFOBIA

A hand-drawn poster with the text 'MAIS AMOR MENOS HOMOFOBIA' in a simple, outlined font. The words are arranged in three lines. There are four decorative 'X' marks: two in blue at the top corners and two in orange at the bottom corners. A yellow sun is drawn to the left of the word 'MENOS', and a rainbow is drawn to the right of 'MENOS'.

– Jéssica

MAIS AMOR
MENOS
PRECONCEITO

A hand-drawn poster with the text 'MAIS AMOR MENOS PRECONCEITO' in a simple, outlined font. The words are arranged in three lines. A pink horizontal line is drawn above the word 'AMOR'.

– Bárbara

+ AMOR
- HOMOFOBIA

A hand-drawn poster with the text '+ AMOR' and '- HOMOFOBIA' in a simple, outlined font. The text is arranged in two lines. There are four decorative flower-like icons: one in the top right corner and three in the bottom row.

– Letícia

Levando em consideração as produções de Otávio, Jéssica, Bárbara e Letícia, além de todas as outras que observamos anteriormente, compreendemos que não existe somente uma dimensão a ser ouvida ou focalizada quando falamos sobre futuro, mas uma pluralidade de assuntos que os alunos demandam conhecer e conversar. O psicólogo deve estar atento a essas demandas e, assim, proporcionar espaços de fala e escuta sobre os diversos temas que permeiam os pensamentos dos adolescentes. Nesse sentido, corroboramos com Arinelli (2017), ao propor que a construção de espaço de fala e escuta pode propiciar a ressignificação dos sentidos que atribuem ao seu futuro e também da relação com a instituição.

Destacamos aqui a importância de um trabalho em conjunto com a comunidade escolar (alunos, professores e gestores) para tal ressignificação. Acreditamos que é a partir do trabalho coletivo que se torna possível mobilizar afetos e motivos que se constituam como base às nossas ações, por um lado, e ao envolvimento dos atores da escola, por outro.

Consideramos, portanto, que a atuação do psicólogo pode contribuir para a significação e ressignificação pelos adolescentes de suas vidas atual e futura e do papel que tem a escola em sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está dentro de você, sua virtude é poder escolher.
Então mude pelo bem, não seja rude.
Mude pelo bem,
Mude.

(Trecho da música *Mundo Jovem*, de Negra Li)

Trouxemos este trecho de *Mundo Jovem* para comentar o processo que se verificou no desenvolvimento desta pesquisa-intervenção. Escolhas e mudanças caminharam conosco no decorrer de todo o percurso, seja ele a construção da pesquisa ou a própria intervenção.

Apesar do objetivo da nossa pesquisa não ter se alterado durante o processo de pesquisa-intervenção, nossa prática e, principalmente, o nosso olhar para os participantes, para suas vivências e para os dados desta pesquisa se encontraram em constante mudança. Quanto mais nos aproximávamos dos adolescentes, mais sentíamos a necessidade de ampliar seus horizontes.

Tentamos, então, apresentar materialidades que pudessem impulsionar os alunos para as discussões. As materialidades que mais realizavam tal feito eram as que mais tinham proximidade com suas realidades: a história de um dos cantores que mais gostavam, um filme que retratava uma escola com a qual se identificavam, os grafites, que traziam mensagens sobre a vida. Percebíamos que não somente as trajetórias estavam pautadas na realidade, mas o modo de se relacionar com as materialidades também estava.

As percepções que tivemos nas intervenções e ao olhar as produções nos impulsionaram a criar os eixos e temas de análise. Éramos afetadas pelas falas e textos dos alunos e, assim, tentamos trazer um pouco do que mais nos chamava atenção. No primeiro eixo, as trajetórias marcadas pela fantasia ou pautadas na realidade nos ampliaram a visão em relação aos alunos. Foi a primeira vez que sentíamos uma maior proximidade com eles, e que eles, também afetados pela materialidade, abriram-se e se expressaram e descreveram seus universos para nós.

Entretanto, ao escrever esse eixo, percebemos grandes desafios que os adolescentes com quem realizamos essa pesquisa vivenciam. Para nós, ficou nítido que muitas vezes não há tempo para sonhar com um futuro diferente. O futuro e o presente parecem ser o mesmo tempo, exigir as mesmas necessidades. Por mais que tentássemos ampliar as experiências dos

adolescentes por meio da imaginação, em diversos momentos percebíamos a complexidade desta atuação, pela sociedade não oferecer condições iguais a todos.

O trabalho ser a dimensão mais impactante na vida dos adolescentes nos afetou para escrever o segundo eixo de análise. O trabalho parecia ser o fator central para que os adolescentes pudessem realizar o que desejavam para seu futuro. Buscamos compreender o que eles conheciam sobre trabalho, se existia algum questionamento sobre porquê era necessário trabalhar em nossa sociedade, quantos já tinham essa vivência e quantos apenas imaginavam como ela seria. Sentimos que falta um pensamento crítico em relação ao trabalho e deixamos para futuras pesquisas a necessidade de explorar os significados atribuídos pelos adolescentes a questões relacionadas ao trabalho, a partir de intervenções que desenvolvam o pensamento crítico sobre o tema.

Não podíamos distanciar todas essas questões do local que estávamos inseridos. A escola não era apenas um espaço em que realizamos nossa pesquisa, era nossa fonte. Sentimos como indispensável entender as relações presentes da escola (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-gestão e aluno-espaço escolar) para compreender como elas influenciavam no que o adolescente esperava de seu futuro, especialmente no que dizia respeito a escolher continuar os estudos em um ensino superior ou não.

Isso tudo fez-nos pensar em nosso quarto eixo de análise, do papel do psicólogo para promover novos horizontes. Percebemos ao longo das intervenções que ainda existem muitos desafios à Psicologia Escolar, que ainda não tem seu espaço para atuação garantido por lei. Um dos principais desafios que percebemos neste momento atual é o de estabelecer espaços em que possam ser desenvolvidos pensamentos críticos em relação às vivências dos adolescentes e do que esperam deles e proporcionar espaços que permitam a manifestação de afetos e o poder de agir.

Todavia, mais que os dados que tivemos nesta pesquisa, percebemos o quão o processo de intervenção e construção nos foi essencial. Vigotski (1927/1991) já apresentava como uma das premissas de seu método a necessidade de olhar não somente para os resultados, mas principalmente para o processo. Esse movimento de olhar constantemente para como a pesquisa-intervenção estava sendo desenvolvida, assim como realizar as intervenções semanalmente com os alunos, permitiram-nos conhecê-los para muito além dos

rótulos que recebiam de professores e gestores e que eles próprios assumiam, fez notar o que estava por trás dos comportamentos e atitude dos alunos.

Encerramos esta pesquisa com novos questionamentos sobre os adolescentes, os futuros desejados e suas relações com trabalho e escola. Mas assim ocorre a pesquisa-intervenção: acompanha-nos um constante movimento de questionar, repensar e mudar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: Ozella, S. (Org.). (2003). *Adolescências construídas: a visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez.
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção* (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=133644.
- Anjos, R. E. (2014). Aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de adolescentes. *Atos de Pesquisa em Educação*, 9(1), 106-126. Recuperado de: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3475/2641>
- Araújo, M. Y. (2013). *Jovens, projetos de vida e escola: relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió*. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=468421
- Arinelli, G. S. (2017). *A Psicologia Escolar no Ensino Médio público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Arinelli, G. S. e Souza, V. L. T. (2018, no prelo). Psicologia escolar e escolha profissional: intervenções com alunos do Ensino Médio público (artigo submetido).
- 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). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

- Barbosa, E. e Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255-270. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932015000200255&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100007&script=sci_arttext
- Bock, A. M. B., Furtado, O, Teixeira, M. L. T. (2011). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 14a ed.
- Bock, A. M. B., Perdigão, S. A., Santos, L. N., Kulnig, R. C. M. e Toledo, R. (2016). Significações sobre a escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: Aguiar, W. M. J. e Bock, A. M. B. (Orgs.) (2017). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1a. ed.
- Bock, A. M. B. e Liebesny, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: Ozella, S. (Org.). (2003). *Adolescências construídas: a visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2001). *Orientação Profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Bordignon, J.C. (2015) *Psicologia e adolescência: o que revelam as pesquisas* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (2017). Sancionada a Lei do Novo Ensino Médio, 16 de fevereiro de 2007. *Câmara dos Deputados*. Recuperado de:

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523264-SANCIONADA-LEI-DO-NOVO-ENSINO-MEDIO.html>

Brasil. (2017). Novo Ensino Médio - Dúvidas. Ministério da Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#barra-brasil>

Castro, A. C. e Bicalho, P. P. G. Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(spe), 112-123. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500012&lng=en&tlng=pt.

Castro, F. S. O conceito de Trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural; *Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM)*, 22, 123-128. Recuperado de:

periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/download/16414/11224

Costa, E. F. L. (2016). *Projetos de vida e escolha profissional: dilemas dos estudantes do ensino médio* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3071801.

Dayrell, J. e Carrano, P. C. R. (2010). Relatório Final: diálogos com o ensino médio. Rio de Janeiro: Ministério da Educação.

Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-197. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>

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.

- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gobitta, M.; Luz, T. S. R. (2016, setembro). Discutindo a adolescência na escola: oficinas com professores e gestores. In: CEBEU, *7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Ouro Preto, MG, Brasil.
- Gobitta, M.; Ferrete, Y., Luz, T. S. R. (2015, maio). Subsídios para a atuação com adolescentes no contexto da escola pública: uma intervenção com docentes e gestores. In: *XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*, Habana, Cuba.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2017). *Indicadores de fluxo escolar da Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2018). *Censo escolar 2017*. Brasília: MEC.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>
- Krawczyk, N. (2014). Ensino Médio: empresários dão cartas na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, 35(126), 21-41. Recuperado de:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24562/1/S0101-73302014000100002.pdf>
- Leite, F. M. (2012) *O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. Recuperado de: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8953>
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Medeiros, F. P. (2017). *Vivências de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Medeiros, F. P. e Arinelli, G. S. (2016). A orientação profissional como prática do psicólogo na escola: a arte promovendo escolhas. III Encontro Paulista da ABRAPEE, Santos, São Paulo, Brasil.
- Medeiros, F. P. ; Arinelli, G. S. e Souza, V. L. T. (2017, no prelo). O lugar da Psicologia no Ensino Médio: a arte como mediação do trabalho com adolescentes. Curitiba: Champagnat (Artigo submetido)
- Mello, L. C. B. (2017). *O sentido e o significado do Ensino Médio para os estudantes: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- Melsert, A. L. M e Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 773-790. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (2000). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Nascimento, V. S. (2018). *“Eu não quero ser pequeno nem grande, quero ser igual”*: significações sobre o futuro construídas por pessoas em situação de rua. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

- Neves, M. A. P. (2015). *Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., Reis, E. C. G., Medeiros, F. P. e Souza, V. L. T. Psicologia Escolar no Ensino Médio: reflexões sobre trabalho e profissão. In: Souza, V. L. T., Aquino, F. S. B., Guzzo, R. S. L. e Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.). (2018). *Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*: Campinas, Alínea.
- Neto, O. C. M. (2013). *Adolescência e juventude em vulnerabilidade - Perspectivas de futuro, trabalho e escola* (Dissertação de mestrado). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, Sergipe, Brasil. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=228684
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., e Dell'Aglio, D. D.. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200203&lang=pt#aff01.
- Oliveira, C. R. (2017). *A indiferença de estudantes de ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação de consciência de gestores* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Pinheiro, V. P. G. e Arantes, V. A. (2015). Valores e Sentimentos nos Projetos de Vida dos Jovens Brasileiros. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(61), 201-209. Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2015000200201&lang=pt#aff2.

Pini, V. A. S. (2013). *Eu sonho em ser uma pessoa digna: uma análise do discurso sobre projeto de vida de jovens inseridos numa instituição de assistência social* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado de:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=94579.

Pino, A.(2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, 17(2), 47-69. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>.

Reblin, J. F. (2015). *Perspectiva de futuro, projeto de vida e contextos significativos para adolescentes acolhidos institucionalmente* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3267855

Rodhen, C. (Direção). (2017). *Nunca me sonharam*. [Documentário cinematográfico]. Brasil: Maria Farinha Filmes.

Rodrigues, C. (2014). *Jovens alunos do Ensino Médio: concepções e perspectivas manifestadas em relação à educação e outras questões sociais* (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=490926.

Sato, L. Diferentes faces do trabalho no contexto urbano. In: Coutinho, M. C., Bernardo, M. H., Sato, L. (2017). *Psicologia Social do Trabalho*. Petrópolis: Vozes.

- Sawaia, B. B. e Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622015000400343&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Silva, D. L. (2016). *Projeto de vida e estima de lugar: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4898115
- Silva, E. (2016). Perspectivas de futuro de adolescentes em situação de acolhimento institucional: uma visão histórico-cultural (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.
- Silva-Junior, J. R. S. *A escolha profissional das camadas pobres do município de Manaus: um estudo sobre sentidos e significados* (Dissertação de mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16165>.
- Sobrosa, G. M. R. (2012). *O que jovens em contexto de vulnerabilidade sócio-econômica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul pensam sobre trabalho e futuro educacional e profissional* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10312?show=full>
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. In: Souza, V. L. T. e Dazzani, M. V. (Orgs.) (2016). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*, (pp. 77-93), Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza, V. L. T., Petroni, A. P. e Andrada, P. C. (Orgs.). (2016). *A*

psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem. São Paulo: Edições Loyola.

Souza, V. L. T., Reis, E. C. G., Arinelli, G. S. e Luz, T. S. R. (2017). Orientação profissional no enfrentamento da indiferença na escola. Anais do IV Fórum Iscar Brasil, Londrina, Paraná, Brasil. Recuperado de: https://forumiscar.files.wordpress.com/2017/04/cr-versc3a3o_elaine_15_4_isbn.pdf

Takara, L. M. (2017). *Nóis pixa vocês pinta, vamu ve quem tem mais tinta: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do Ensino Médio* (Dissertação de mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Todos pela Educação (2017). Anuário Brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Editora Moderna. Recuperado de: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf.

Tomio, N. A. O. e Facci, M. G. D. (1999). Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99.

Vygotski, L. S. (1987). Imagination and its development in childhood. In: Rieber, R. B. e Carton, A. S. (Orgs). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Nova York: Plenum Press, (pp. 339-349) (Originalmente publicado em 1932).

_____ (1991). El significado de la crisis de la Psicología. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*, I, (pp. 257-407), Madrid: Visor (Originalmente publicado em 1927).

_____ (2004). *Teoria e Método* (3 ed.). (C. Berliner, Trans.) São Paulo: Martins Fontes

_____ (2006). *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil* (2° ed.). Madrid: A. Machado Libros. (Originalmente publicado em 1931).

_____ (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. (1a ed). Lisboa: Relógio D'água. (Originalmente publicado em 1930).

Zappe, J. G.; Moura Jr., J. F.; Dell'aglio, D. D. e Sarriera, J. C. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91-100. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552013000100009

ANEXOS

Anexo 1: Quadro de profissões conhecidas pelos alunos e relação de quantos alunos possuem interesse em conhecer a profissão

Quadro 4: Relação profissões conhecidas pelos alunos participantes e número de alunos interessados em conhece-las.

PROFISSÃO	NÚMERO DE ALUNOS/Observações
Veterinário	5
Psicólogo	2
Mecânico	5
Eletricista	2
Advogado	4
Professor	0
Policial	8
Delegado	1
Gerente	0
Traficante	Comentaram que conhecem vários e que desejam conhecer a rotina
Psiquiatra	0
Cozinheiro	0
Faxineiro	0
Taxista/Uber/Cabify	0
Enfermeira	0
Cardiologista	0

Pedreiro	0
Atendente	0
Lixeiro	0
Prostituta	Muitos alunos (praticamente todos os meninos e 2 meninas) queriam que trouxesse.
Lojista	0
Frentista	1
Bombeiro	0
Vendedor	1
Jogador	5 – Futebol
Jornalista	0
Apresentador	0
Empresário	6
Pintor	1
Fazendeiro	0
Político	2
Técnico Geral	0
Gogoboy	0
Costureiro	0

Arquiteto	4
Engenheiro	5 – Civil, químico, agrônomo, mecânico
Ator	0
Segurança	0
Padre/Pastor	0 – 2 alunos que são tímidos relataram ficaram com vergonha de dizer que sim, mas quando perguntei apenas pra eles, eles me disseram “Não se pode desobedecer o Senhor” (sic.)
Manicure	0
Esteticista	0
Ginecologista	6
Carteiro	0
Cobrador	0
Garçom	0
Autônomo	0
Radioalista*	1
Editor	0
Padeiro	0
Lenhador	0
Piloto	6

Agente de viagens	0
Biólogo	0
Artesão	0
Agente de saúde	0
Pescador	2
Cantor/Músico	0
Astronauta	1
DJ	0
Tatuador	4
Modelo	0
Cabelereiro	6
Funileiro	0
Nutricionista	0
Oftalmologista	0
Administrador	3
Adestrador	1