

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Maraiza Oliveira Costa

Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas

Goiânia

2016

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Maraiza Oliveira Costa

Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas

Goiânia

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação


Nome completo do autor: Maraiza Oliveira Costa

Título do trabalho: Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30 / 09 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Maraiza Oliveira Costa

Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Bases Históricas da Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Lacerda Junior.

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Costa, Maraiza Oliveira
Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas
[manuscrito] / Maraiza Oliveira Costa. - 2016.
xii, 122 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Lacerda Junior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2016.

1. Psicologia Escolar. 2. Juventudes. 3. Adolescências. I. Lacerda
Junior, Fernando, orient. II. Título.

CDU 159.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-960

Fones: 3209-6215. E-mail ppgpufg@gmail.com



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DE MARAIZA OLIVEIRA COSTA**

Aos **trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis (31/08/2016)**, às **14 : 15 horas**, reuniram-se os componentes da Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado: Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior, doutor em **Psicologia** pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci, doutora em **Educação Escolar** pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-UNESP e Prof.^a Dr.^a Susie Amâncio Gonçalves de Roure, doutora em **Educação** pela UFG para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à sessão pública de defesa da dissertação intitulada: **“Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Psicologia, de autoria de **Maraiza Oliveira Costa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, **Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu início às atividades de apresentação, apreciação e avaliação da dissertação de mestrado. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-la **aprovada**. Os trabalhos foram até às **16 : 00 horas** e eu, **Fernando Lacerda Junior**, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora. Goiânia, aos **trinta e um dias do mês de agosto 2016**.

Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior(Orient.)

Fernando L. Jr.

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci

Marilda J. Dias Facci

Prof.^a Dr.^a Susie Amâncio Gonçalves de Roure

Susie Roure

Fernando Lacerda Junior (Coordenador do PPGP)

Fernando L. Jr.

*Dedico este trabalho e tudo mais que construir
na vida aos meus amados pais: Geralda e Alvaír.*

Agradecimentos

Agradeço a meus queridos pais, que me ensinaram o que de mais precioso se possa ensinar a alguém. Vocês são a razão de tudo!

Agradeço ao Leon, meu companheiro da vida toda e pra vida toda; seu apoio, cuidado, amor e carinho foram cruciais em todos os momentos. Agradeço também por ser o primeiro leitor de cada linha desse trabalho.

Agradeço a minha querida irmã; você é parte de mim, e a meu cunhado, por estarem sempre por perto.

Agradeço a meus familiares e aos familiares do Leon, pelo carinho, em especial à Lúcia, à Suzy e à Lisa.

Agradeço a todos os meus amigos! Seria impossível citar cada um, mas vocês sabem, em seus corações, o quanto foram importantes para o sucesso deste trabalho.

Agradeço ao Fernando, pelas orientações, pela paciência, pelo respeito, pelo acolhimento, pela sabedoria compartilhada em cada passo que demos na construção deste trabalho.

Agradeço à Sheila, minha primeira orientadora, pelo carinho e pelos ensinamentos.

Agradeço às professoras Miriam Fábila e Susie pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Agradeço à professora Marilda, por aceitar o convite para compor a Banca de Defesa; sua história e suas produções são modelos para mim.

Agradeço ao professor Marcos pela revisão da dissertação.

Agradeço aos companheiros do grupo CRISE, em especial ao professor Domenico, suas contribuições foram decisivas para o percurso dessa pesquisa.

Agradeço a todos os professores, colegas e servidores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFG, principalmente ao Thales, à Gisele, à Rosário, à Layce e à Andrea.

Agradeço ao Gabriel e à Larissa pelo apoio imprescindível na seleção do mestrado. E ao Luciano por estar sempre presente.

Agradeço ao IFG por ter-me permitido realizar os estudos com dedicação exclusiva; destaco o apoio dos queridos Felipe, Cintia, Marilena, Aryadne, Cristina, Gizele e Júlia.

Agradeço aos participantes da pesquisa, vocês muito me ensinaram sobre meu próprio trabalho.

Sumário

Resumo	xi
Abstract	xii
Introdução	1
1. Capítulo I - A relação entre Psicologia e Educação e sua influência no trabalho do psicólogo escolar	6
1.1 Tópicos sobre a Psicologia brasileira.....	6
1.2 A relação Psicologia e Educação: entre casamentos e divórcios.....	14
1.3 A Psicologia Escolar e seu longo caminho para a crítica.....	19
1.4 A Pedagogia histórico-crítica e seu conceito de educação escolar.....	26
1.5 Articulação entre a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia Escolar.....	30
2. Capítulo II - Juventudes e Adolescências: conceituação e caracterização no contexto brasileiro	34
2.1 Problemas na definição dos termos juventude e adolescência.....	34
2.2 Alguns conceitos de adolescência na Psicologia: uma introdução.....	36
2.3 Adolescência a partir da Psicologia histórico-cultural: um breve comentário.....	41
2.4 O que é juventude?.....	45
2.5 Juventude para o Brasil e pelo Brasil.....	49
2.6 Perfil dos jovens no contexto brasileiro no cenário de aprovação do Estatuto da Juventude.....	54
2.7 Síntese: Juventude ou Adolescência?.....	61
3. Capítulo III - O percurso metodológico da pesquisa	65
3.1 Caracterizando os participantes da pesquisa.....	65
3.2 O local de referência para a pesquisa.....	66
3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	67
3.3.1 <i>Entrevista</i>	67
3.3.2 <i>Cuidados éticos</i>	68
3.3.3 <i>Análise dos dados</i>	69
4. Capítulo IV - Descortinando as concepções sobre juventude, sobre adolescência e sobre Psicologia Escolar	71
4.1 Dando voz aos jovens da pesquisa: os resultados.....	71
4.1.1 <i>A Psicologia Escolar na concepção de Bruno</i>	72
4.1.2 <i>A Psicologia Escolar na concepção de Juliana</i>	74
4.1.3 <i>A Psicologia Escolar na concepção de Manu</i>	75
4.1.4 <i>A Psicologia Escolar na concepção de Yago</i>	77
4.1.5 <i>Adolescência e juventude para Bruno</i>	78
4.1.6 <i>Adolescência e juventude para Juliana</i>	80
4.1.7 <i>Adolescência e juventude para Manu</i>	82
4.1.8 <i>Adolescência e juventude para Yago</i>	83
4.2 Discussão.....	85
4.2.1 Tema geral: Psicologia escolar.....	85
4.2.1.1 <i>Entendimento clínico-tradicional</i>	85
4.2.1.2 <i>Psicólogo-bombeiro</i>	90
4.2.1.3 <i>Perspectivas de ação</i>	92
4.2.2 Tema geral: Adolescência.....	95
4.2.2.1 <i>Fase de mudanças e caracterização negativa</i>	96
4.2.2.2 <i>O adolescente e sua dificuldade em transformar a realidade</i>	97
4.2.3 Tema geral: Juventude.....	99
4.2.3.1 <i>Juventude como etapa do desenvolvimento</i>	99

4.2.3.2 <i>Juventude como comportamento</i>	101
4.2.3.3 <i>Juventude e transformação social</i>	103
Considerações (para longe de) finais	104
Referências	110
Anexo A	121
Apêndice A	122

Resumo

Esta dissertação inscreve-se na Linha de Pesquisa “Bases Históricas da Psicologia” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. O objetivo do estudo foi analisar de que modo as concepções dos jovens sobre juventude e sobre Psicologia Escolar podem contribuir para a problematização da *práxis* do psicólogo na escola. Para tanto, a fundamentação teórica problematizou as interfaces entre Psicologia e Educação, assim como os debates teóricos em torno das concepções de juventude e de adolescência. Na fundamentação teórica: (1) se apresenta um posicionamento em favor de uma concepção crítica de Psicologia Escolar, que se apropria das contribuições do Marxismo e da Pedagogia Histórico-Crítica; (2) se defende o uso do termo juventudes com a finalidade de enfatizar a natureza histórico-social do processo de desenvolvimento humano. Além disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa empírica em que foram propostas entrevistas semiestruturadas a quatro jovens que cursaram o Ensino Médio Integrado ao Técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. A análise de conteúdo indicou a existência de lacunas entre uma proposta de Psicologia Escolar Crítica e a concepção dos jovens sobre a Psicologia como profissão: esta seria marcadamente clínico-tradicional e caracterizada por uma atuação direcionada para o aluno-problema. Além disso, as concepções de adolescência e de juventude portam diversas contradições. Enquanto a primeira é fortemente associada com concepções patologizantes e negativas, a segunda expressa certos tipos de experiências, como a transição para vida adulta e o surgimento de novas responsabilidades. O estudo empírico e as discussões teóricas desenvolvidas neste trabalho indicam como principais desafios para a construção da *práxis* em Psicologia Escolar: a compressão da natureza histórico-social das juventudes e das adolescências e a necessidade de superação do modelo clínico e individualista de atuação do psicólogo na escola.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Juventudes; Adolescências.

Abstract

This dissertation is part of the Research Line "Historical Foundations of Psychology" of the Post-Graduate Program in Psychology at the Federal University of Goiás. The aim of the study was to analyze in which ways the conceptions of young people on youth and on School Psychology can contribute to problematize the psychologist's practice at school. In order to achieve that goal, the theoretical framework conceptualized interfaces between Psychology and Education, as well as the theoretical debates on the youth and teenage conceptions. The theoretical fundamentals: (1) positions itself in favor of a critical conception of School Psychology, which appropriates the contributions of Marxism and the Historical-Critical Pedagogy; (2) defends the use of the term youths in order to emphasize the historical-social nature of the human development process. In addition, an empirical qualitative research was carried out in which were proposed semistructured interviews with four young individuals who attended the Integrated School to Technical at the Federal Institute of Education, Science and Goiás Technology. The content analysis indicated the existence of gaps between a proposal of a critical School Psychology Review and the conception of young people about psychology as a profession: it is seen markedly as clinical-traditional and characterized by a focused action at the student-problem. Moreover, the adolescence and youth conceptions carry many contradictions. While the former is strongly associated with pathologizing and negative conceptions, the second expresses certain types of experiences, such as the transition to adulthood and the emergence of new responsibilities. The empirical study and theoretical discussions developed in this work indicate as key challenges for the construction of praxis in School Psychology: the compression of the historical-social nature of youths and adolescences, and the need to overcome the clinical and individualistic model of the psychologist in school performance.

Keywords: School psychology; youths; adolescences.

Introdução

O interesse pela relação entre Psicologia e Educação começou cedo em minha formação, desde a escolha pelos cursos de graduação: Psicologia e Pedagogia. Durante o curso de Psicologia, busquei entender a contribuição dessa área para a Educação e no curso de Pedagogia, tentei compreender o aporte que a Educação oferecia à Psicologia¹.

Dessa forma, a Psicologia Escolar² configurou-se como área de intersecção interessante entre os dois campos do conhecimento. No entanto, já na realização do estágio curricular obrigatório, percebi inúmeras dificuldades concernentes a esse campo de atuação, que serão mais adiante explicitadas.

Para o momento, vale ressaltar que a Psicologia Escolar é uma área da Psicologia que atua em instituições educativas. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2009), é um campo de atuação profissional e de produção científica “caracterizado pela inserção da Psicologia no contexto escolar, sendo que o objetivo principal deste campo é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção” (p. 651).

Após a graduação e a aprovação em concurso público, realizei um trabalho de avaliação psicológica em um Centro de Apoio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para o qual os alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem eram encaminhados pelas escolas. Por meio dessa atuação, percebi que não integrando o contexto escolar a contribuição da Psicologia era pequena e que apenas a avaliação do aluno não revelava os inúmeros determinantes imbricados na produção da queixa escolar.

Logo em seguida, houve um convite da Rede Estadual de Educação, na qual trabalhava como professora, para desempenhar a função de psicóloga escolar em uma equipe multiprofissional. Essa equipe realizava orientação itinerante em escolas estaduais, trabalho que me permitiu ter contato direto, como profissional, com a Psicologia Escolar.

Alguns anos se passaram até que outra oportunidade de trabalho surgiu nessa mesma área de atuação. Dessa vez não se tratava de um trabalho itinerante, mas da atuação em uma

¹ Esse trabalho foi formatado de acordo com as normas da *American Psychological Association* (5ª edição) e com as normas indicadas pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

² De acordo com Barbosa e Souza (2012) “as diferentes formas de nomenclaturas que se referem à relação entre a Psicologia e Educação na verdade ensejam pressupostos teóricos, práticos, metodológicos e inclusive ideológicos” (p. 164). Reconhecemos essa problemática entre o uso dos termos “Psicologia Escolar” e “Psicologia Escolar e Educacional”, entretanto não entraremos nessa discussão no presente trabalho. Aqui consideramos as duas expressões como sinônimas.

única escola, na qual o principal público alvo do psicólogo escolar eram os jovens que cursavam o Ensino Médio: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Minayo (2003) afirma que nada pode tornar-se um problema no âmbito da pesquisa, se não tiver sido, primeiramente, um problema na dimensão prática. Desse modo, a questão principal que motivou esta investigação tem sua origem na reflexão sobre esses anos de atuação como psicóloga escolar, principalmente no trabalho com jovens.

A partir de observações no contexto da escola percebi a dificuldade de delimitação das atribuições do psicólogo escolar tanto pelo próprio profissional, quanto pelos demais atores sociais que compõem o cenário escolar, entre os quais, o diretor, os coordenadores, os funcionários da limpeza, os professores, os estudantes e seus responsáveis.

Dentre uma pluralidade de expectativas apresentadas por cada um desses atores, as mais frequentes (e as que devem ser veementemente combatidas) são as de que o psicólogo deve *disciplinar* os alunos-jovens e *ajustá-los* às regras vigentes na instituição escolar e - por que não dizer? - na sociedade.

Muitas vezes, essas expectativas são entremeadas por concepções de juventude ou adolescência associadas a conflito, baderna e instabilidade emocional. Momento da vida, portanto, que necessita de vigilância e acompanhamento constante. Erausquin (2010) denuncia noções negativas que relacionam esses indivíduos “à violência, à delinquência, ao desinteresse pela participação na vida política, às avaliações desfavoráveis nos rendimentos acadêmicos, à apatia, à relutância, à falta de motivação pela leitura, à transgressão ou ao empobrecimento da linguagem” (p. 62, tradução nossa).

Outra questão observada no trabalho como psicóloga escolar é a multiplicidade de ideologias, valores e pensamentos que perpassam o contexto escolar. Tais aspectos atravessam a discussão de temáticas que emergem no cotidiano escolar tais como juventude, sexualidade, gênero, política e drogas configurando uma situação marcada por uma luta de forças diária. Em outras palavras, um simples grupo de intervenção proposto pelo psicólogo escolar sobre gênero, por exemplo, pode suscitar um certame entre as concepções de gênero da direção da escola, dos responsáveis pelos estudantes e do próprio psicólogo.

Muitas vezes são requeridas do psicólogo escolar intervenções adaptacionistas (Patto, 2010) e, caso esse seja contrário a tal perspectiva, instala-se um paradoxo permeado por valores, opções teóricas, perspectivas diferentes e, por vezes, antagônicas. A emergência

desses embates, nota-se, é forjada a partir de aspectos históricos que marcam a relação entre a Psicologia e a Educação e que, ainda hoje, permeiam as intervenções dos psicólogos nas escolas.

A história da Psicologia no Brasil, estudada a partir de uma perspectiva crítica, tal como a presente nas obras de Patto (1987, 2010), demonstra que, ao longo de décadas, essa área do conhecimento tem exercido funções que têm promovido a estigmatização de indivíduos. Nesse sentido, é importante observar que condicionantes ideológicos e institucionais atravessam o trabalho do psicólogo que atua no contexto escolar.

Dessa maneira, concordamos com Lacerda Jr. (2010) na afirmativa de que a ação do psicólogo, muitas vezes, contribui para “traduzir questões sociais, históricas e políticas em termos individualizantes, intimistas e naturalizantes” (p. 20). Entretanto, nota-se também a possibilidade de atuação a partir de pequenas resistências. O que pode ocorrer, por exemplo, quando o profissional de Psicologia propõe intervenções que vão de encontro a ações discriminatórias e autoritárias no contexto escolar.

Assim sendo, o trabalho do psicólogo escolar se efetiva em meio a rendições e resistências, que ocorrem em um movimento dialético e contraditório da realidade. Com base nisso, a pergunta da qual partiu a presente pesquisa foi: de que modo as concepções dos jovens sobre juventude e Psicologia Escolar podem contribuir para a *práxis*³ profissional de psicólogas e psicólogos na escola?

Além dessa, outra inquietação esteve sempre presente em nossa trajetória profissional, aqui retomada como objeto de reflexão: pode a Psicologia, no modo de produção capitalista, exercer um papel transformador na escola? Entendendo a complexidade de tal pergunta e os limites de um trabalho de mestrado, não pretendemos dar-lhe uma resposta. Todavia, essa pergunta norteou a escolha pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa. Identificamos na perspectiva materialista histórico-dialética pistas sobre as armadilhas de nosso tempo, assim como uma sinalização para um olhar revolucionário sobre a Psicologia.

Desse modo, visualizamos, mesmo que distante, a promessa de uma Psicologia diferente da que está a serviço do capitalismo e que visa a adaptar os indivíduos às condições

³ Entende-se *práxis* como uma atividade prático-crítica (Marx & Engels, 2007). Vázquez (1977) a define como uma “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p. 3). Diferente do *praticismo* e do utilitarismo, *práxis* é uma forma de interpretar e de transformar o mundo, “atividade material do homem social [...], a passagem da teoria à prática que assegura a íntima unidade entre uma e outra” (Vázquez, 1977, p. 6).

desse sistema. Para Vygotsky (2004), é necessária uma Psicologia nova para um *homem novo*. Todavia, ambos só podem desenvolver-se em uma sociedade nova, que viabilize a libertação dos indivíduos ao invés de seu aprisionamento. Desse modo, para a emergência de um homem novo, há que se transformar a sociedade. Nas palavras do autor: “só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social, a liberação de toda a humanidade, pode conduzir à formação de um novo tipo de homem” (Vygotsky, 1930, p. 37).

Meira (2003) aponta que a conjuntura atual, ditada pelo sistema capitalista, apresenta miséria, devastação da natureza, guerras, desigualdade social e, por conseguinte, marginalização das pessoas que não têm acesso aos meios de produção. Desse modo, pensar em uma Psicologia diferente é considerar todos esses aspectos e, necessariamente, pensar em uma sociedade diferente. Uma Psicologia para a transformação que não anuncie a necessidade de uma sociedade justa e digna para todos é uma Psicologia vazia.

É a partir dessa premissa, *da busca por uma Psicologia nova em uma sociedade nova*, que essa pesquisa pretende propor alguma contribuição, ainda que modesta, aos profissionais e estudantes da área de Psicologia Escolar, aproximando a prática em Psicologia Escolar de uma *práxis* transformadora.

Existem inúmeras pesquisas que tratam da prática em Psicologia Escolar⁴ e, seguindo suas indicações, pretendemos contribuir para a discussão sobre as possibilidades de atuação profissional. Entretanto, ao invés de partir das falas dos próprios psicólogos, escolhemos ouvir os jovens, pressupondo que é possível planejar melhores formas de atuação no contexto escolar a partir da concepção que eles têm sobre Psicologia Escolar.

Além disso, partimos da tese de que qualquer intervenção na Psicologia precisa compreender o público alvo envolvido nessa ação. Desse modo, pesquisamos também a concepção desses jovens sobre juventude, porque acreditamos que isso expressa a forma como esses estudantes entendem o momento de vida que estão vivendo.

Em síntese, o presente trabalho apresenta uma análise sobre a *práxis* do psicólogo escolar, a partir da problematização teórica dos resultados de uma pesquisa⁵ qualitativa realizada, em 2016, com quatro jovens que concluíram o Ensino Médio em uma instituição pública federal de ensino localizada no município de Goiânia.

⁴ Para citar apenas alguns exemplos destacaremos os trabalhos de Facci (1998) e Souza (2010) que tratam desse assunto.

⁵ A discussão metodológica e instrumental da pesquisa empírica será apresentada no capítulo III da dissertação.

Objetivos

O objetivo deste trabalho foi o de analisar de que modo as concepções dos jovens sobre juventude e sobre Psicologia podem contribuir para a problematização da *práxis* em Psicologia Escolar. Buscamos dois objetivos específicos:

- a) Compreender a concepção juvenil acerca da juventude, a partir de um contraponto com a concepção sobre adolescência;
- b) Aprender o modo como os jovens descrevem a Psicologia Escolar e o que esperam do profissional dessa área.

Estrutura da dissertação

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. O capítulo I, com o título *A relação entre Psicologia e Educação e sua influência no trabalho do psicólogo escolar* apresenta aspectos históricos da Psicologia no Brasil, indica discussões sobre a relação entre a Psicologia e a Educação e apresenta as noções de Psicologia Escolar e de Educação que ancoram esta pesquisa. O capítulo II, denominado *Juventudes e Adolescências: conceituação e caracterização no contexto brasileiro*, discute alguns conceitos de juventude e de adolescência na contemporaneidade, indica dificuldades nessas definições e justifica nossa preferência pelo uso do termo juventude, além de caracterizar o jovem no contexto brasileiro no cenário de aprovação do Estatuto da Juventude.

No capítulo III, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa a partir dos seguintes tópicos: caracterização dos participantes, procedimentos de pesquisa, cuidados éticos e proposta de análise. No quarto e último capítulo, intitulado *Descortinando as concepções sobre juventude, sobre adolescência e sobre Psicologia Escolar*, demonstramos os resultados da pesquisa e a discussão dos dados. Nesse capítulo, buscamos desvelar algumas questões apresentadas tanto em relação à prática do psicólogo escolar quanto em relação à concepção de adolescência e de juventude dos participantes da pesquisa.

Por fim, nas considerações - para longe de finais - lembramos de forma sintética o percurso da pesquisa e indicamos alguns desafios na reflexão sobre a *práxis* em Psicologia Escolar.

1. Capítulo I

A relação entre Psicologia e Educação e sua influência no trabalho do psicólogo escolar

No presente capítulo, explicitamos algumas discussões sobre a área da Psicologia Escolar. Assim, começamos apresentando aspectos da história da Psicologia a partir de sua regulamentação como profissão; em seguida, analisamos elementos que permeiam a relação entre a Psicologia e a Educação. Por fim, esclarecemos as concepções de Educação e de Psicologia Escolar nas quais ancoramos nossa pesquisa.

1.1 Tópicos sobre a Psicologia brasileira

Diferentes autores remontam a presença de saberes ou ideias psicológicas⁶ no Brasil já ao período colonial. Por exemplo, Antunes (2003, 2008, 2011, 2014) separa a história da Psicologia nos seguintes períodos: *colonial* (de 1500 até o início do século XIX), *institucional* (primeira metade do século XIX), *autonomização* (entre 1890 e 1930), *consolidação* (entre 1930 e 1962), *profissionalização* (a partir de 1962) e *o momento atual*.

Nesse trabalho não ofereceremos uma apresentação detalhada do percurso histórico da Psicologia na história brasileira, mas apenas destacaremos dimensões importantes sobre a relação entre Psicologia e Educação após a profissionalização da primeira. Em outras palavras, serão descritos detalhadamente apenas os dois últimos períodos demarcados por Antunes (2011): o da *profissionalização* e o *momento atual*.

Sobre os períodos anteriores, é importante ressaltar apenas que os saberes psicológicos assumiram funções sociais diferentes em cada contexto específico. Apesar das diversas diferenças, há três características que marcaram o compromisso que os saberes psicológicos tiveram com a elite brasileira: o controle, a higienização e a diferenciação de pessoas (Bock, 1999, 2009). O *controle* foi marcante na colonização do Brasil, quando ideias psicológicas já eram utilizadas por membros da Igreja ou intelectuais portugueses para controlar os índios. A *higienização* da sociedade foi uma ideologia marcante do século XIX, período em que o Brasil sofreu forte influência dos saberes europeus. Nesse contexto, era importante eliminar

⁶ Massimi (2008) define os saberes ou ideias psicológicas como “elaboraões conceituais e todas as práticas de intervenção com indivíduos e grupos, geralmente definíveis como “psicológicas”, mas formuladas e aplicadas em épocas anteriores ao advento da Psicologia científica, por diferentes culturas e em diversos contextos geográficos e sociais” (p. 69).

qualquer desvio de conduta social. Por isso, as ideias psicológicas contribuíram para uma espécie de *varredura moral*, especialmente na Educação e na Medicina. A *diferenciação* das pessoas se expressou pelo uso de testes psicológicos para medir a capacidade intelectual dos indivíduos, especialmente a partir do século XX. Influenciada pela Psicologia estadunidense, a testagem psicológica no Brasil atendeu à demanda de industrialização e modernização do país *colocando o indivíduo certo na função certa* (Bock, 1999, 2009).

Sabe-se que a história não é linear; ela é permeada por aproximações e distanciamentos, por *generalizações e dessemelhanças* (Hobsbawm, 1998), ou seja, aquilo que, à primeira vista, parece ser a mesma coisa é, na realidade, permeado por anacronismos e por diferenças. Ao mesmo tempo em que a Psicologia se comprometeu com o controle, a higienização e a diferenciação (Bock, 2009), existiram inúmeras outras características que permearam suas práticas.

Voltando à periodização proposta por Antunes (2011), cumpre ressaltar que em 1962 foi regulamentada, por meio da Lei nº 4.119, a profissão de psicólogo no Brasil (Pessotti, 1975; Antunes, 2014). Nesse mesmo ano foi aprovado “o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso universitário de psicologia” (Pereira & Pereira Neto, 2003, p. 24). O artigo 4º do Decreto-Lei nº 53.464 de janeiro de 1962 discorria sobre as funções do psicólogo, dentre as quais destacam-se o *diagnóstico psicológico* e a *solução de problemas de ajustamento*. No documento, a atribuição do psicólogo está descrita da seguinte forma: “utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: a) *diagnóstico psicológico*; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) *solução de problemas de ajustamento*” (Brasil, citado por Pereira & Pereira Neto, 2003, p. 24, grifo nosso).

Quase simultaneamente à regulamentação da Psicologia, inicia-se a Ditadura Militar, que ocasionou inúmeras consequências para o país, como repressão, autoritarismo do governo e autocracia. Esse processo histórico trouxe consequências também para a Psicologia, que acabara de ser legalmente regulamentada (Antunes, 2011). O período histórico que compreende a Ditadura Militar, que vai de 1964 a 1985, foi marcado por “uma ampla variedade de violências, assim como resultou em variados efeitos no contexto político, econômico e das relações humanas no país. A repressão política e a restrição dos direitos civis assolavam o cotidiano da população” (Scarparo, Torres & Ecker, 2014, p. 58).

Nos anos que se seguem à promulgação da Lei de sua criação, o número de profissionais registrados é pequeno (Yamamoto, 2007), quadro que vai se modificando na década 70. “Este incremento se explica pela proliferação dos cursos universitários particulares, como também pelo aumento da demanda da população por serviços psicológicos” (Pereira & Pereira Neto, 2003, p. 25). Nesse cenário, três campos de atuação se destacavam na Psicologia: a clínica, as organizações e a educação (Pereira & Pereira Neto, 2003).

Antunes (2004) afirma que a área clínica foi a mais difundida a partir da história da Psicologia enquanto profissão regulamentada no Brasil. Isso se deu por dois motivos: primeiro, porque esse campo foi veementemente enfatizado nos currículos dos cursos de graduação implantados a partir da Lei de regulamentação; e, segundo, porque essa área representava o foco principal de interesse para a maioria dos estudantes que ingressavam nos cursos de Psicologia.

Até mesmo na prática dos psicólogos que atuavam nas escolas é possível verificar essa tendência clínica. Esses profissionais realizavam atendimentos individuais, identificavam problemas de aprendizagem e aplicavam testes psicológicos. Tais ações fizeram com que muitas crianças e jovens fossem rotulados e segregados em escolas especiais. Ressalta-se, entretanto, que esse viés clínico não era uma proposta que partia somente da Psicologia para a Educação. Essa postura também correspondia a uma expectativa da própria escola, tendo em vista que raramente esse profissional participava das discussões sobre questões pedagógicas (Antunes, 2004, 2011).

A década de 70 é marcada pelo início da denúncia ao papel ideologizante que a Psicologia cumpriu ao longo de sua trajetória histórica, principalmente no que diz respeito a sua relação com a educação: “passa a ser denunciada sua função reprodutora, posto que traduz efeitos da desigualdade social em desigualdades individuais ou culturais, aprisionando-as em diagnósticos desviantes e promovendo adaptação ao estabelecido” (Roman, 2007, p. 106). Dessa forma, alguns estudos começam a apontar que a Psicologia pode exercer papel diferente daquele que vinha fazendo, ou seja, de instigar alguns conflitos sociais, ao invés de harmonizá-los (Patto, 2010).

Antunes (2004) explica que com essas críticas, e por causa delas, a Psicologia foi-se desenvolvendo enquanto ciência e profissão no Brasil e, aos poucos, foram surgindo campos de atuação além dos tradicionais (educação, trabalho e clínica), como a Psicologia

Comunitária. Essa expansão foi articulada pelo surgimento paulatino de cursos de pós-graduação. Junto com esses cursos, cresceram também o número de eventos na área da Psicologia e intercâmbios entre os profissionais da área.

É importante destacar que, mesmo com o aumento nas possibilidades de formação na área, a Psicologia se deparava com outros problemas, tais como: “precariedade da formação oferecida por muitos cursos de graduação, disparidade entre o número de formados e o de profissionais atuando de fato na área, em contraposição à carência quantitativa e qualitativa de atendimento às demandas pelo trabalho profissional do psicólogo” (Antunes, 2004, p. 145). Além disso, vale acentuar que existiam e existem disputas entre as próprias áreas da Psicologia, bem como divergências entre abordagens teóricas.

Lacerda Jr. (2013) afirma que a década de 1970 foi marcada pelo começo da *abertura democrática* no país, processo que “resultou de uma complexa conjuntura em que se assistiu à desmoralização do regime militar, à reorganização do movimento pela anistia e democratização da sociedade brasileira, assim como pelo ressurgimento do movimento estudantil e, especialmente, do movimento operário” (p. 226). No final da década de 70 a participação política da categoria de psicólogos também ganha força, principalmente “por meio da criação ou da ocupação dos sindicatos ou segmentos combativos dos psicólogos em diversos estados, e, posteriormente, do chamado ‘sistema conselhos’” (Yamamoto, 2007, p. 31). Bock (1999) explica que, em 1979, “os psicólogos, inicialmente em São Paulo, mas seguidos pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e, logo depois, Brasília, Ceará, Paraná, ocuparam ou criaram seus Sindicatos” (p. 320).

Na virada dos anos 1970 para os anos 1980, a luta pelo estabelecimento da Psicologia “como ciência e como profissão foi gradativamente ganhando contornos que superavam o corporativismo, buscando uma ampla participação da categoria na discussão dos problemas que a envolviam, mas que não poderiam ser limitados à mera defesa de interesses intrínsecos a ela” (Antunes, 2004, p. 145).

Embora na década 1970 já houvesse trabalhos, como de Sylvia Leser Mello, que realizam crítica à Psicologia elitizada é na década de 80 que ocorre um divisor de águas para essa profissão, pois ganha força a discussão acerca do seu compromisso social (Mello, 1975; Yamamoto, 2007; Bock, 2009) debate principal do chamado *momento atual*. Nesse período histórico, “os sindicatos se uniram e criaram a Federação Nacional dos Psicólogos; os Conselhos também se fortaleceram, produzindo material escrito sobre a profissão e

organizando Congressos. [...]. Psicólogos ingressaram e fortaleceram o movimento da saúde” e se envolveram na luta antimanicomial (Bock, 1999, p. 320). Ocorreu também abertura do mercado de trabalho no serviço público, principalmente na saúde, o que fez com que os psicólogos começassem a atender outras camadas da população, além da rica (Bock, 1999; Yamamoto, 2007).

Entretanto, somente estar inserido no contexto das políticas públicas não garante que o psicólogo desempenhe um serviço de qualidade junto à população. Lacerda Jr. (2013) afirma que “os profissionais da psicologia inseridos em serviços públicos de saúde, educação e assistência social trabalham com setores pobres da população brasileira, mas não necessariamente cumprem o ‘dever-ser’ esperado e indicado pelos ideólogos do ‘compromisso social da psicologia’” (p. 246).

Lacerda Jr. (2013) alerta que, muitas vezes, essa discussão sobre o dever-ser da Psicologia, “ignora a análise e a reflexão aprofundada sobre a sociedade de classes e a impossibilidade de justiça e igualdade para a classe trabalhadora na sociedade do capital” (p. 230). Ele afirma ainda que é inútil indicar o “dever-ser” da Psicologia sem levar em conta a luta de classes. Dessa forma, é importante analisarmos a sociedade brasileira a partir de um ponto de vista mais amplo, qual seja, o dos mecanismos do modo de produção capitalista (Lacerda Jr., 2013).

Assim, não é possível entender a história da Psicologia brasileira sem olharmos a relação dela com o modo de produção vigente, ou seja, as marcas do ideário capitalista inerentes a sua constituição. Para explicitar um pouco mais sobre a relação da Psicologia com o capitalismo, escolhemos a obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* de Maria Helena de Sousa Patto (1987), uma das produções que marcam a luta por uma nova proposta de Psicologia capaz de “situar historicamente seu próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social” (p. 3).

A autora faz uma crítica à Psicologia do diagnóstico, da classificação da inteligência, do foco nos problemas de escolarização dos alunos, do modelo médico de atuação dentro da escola, bem como de qualquer atuação que não leve em conta as relações de dominação imbricadas na dinâmica institucional, nos currículos e na sociedade. A obra de Patto (2010) é influenciada por teóricos marxistas como Antônio Gramsci, psicanalistas como Sigmund Freud e por teóricos frankfurtianos como Theodor Adorno e Max Horkheimer.

O livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* é fruto da tese de livre-docência defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 1987. Nesse texto, do qual utilizaremos a edição de 2010, a autora elucida mecanismos que produzem o chamado *fracasso escolar* em uma escola pública de nível fundamental em São Paulo. A própria autora descreve essa obra como “uma contribuição ao desvelamento, que já estava em andamento na literatura educacional, da miséria do cotidiano da escola fundamental brasileira” (Patto, 2005, p. 10). Esse texto, que se tornou um clássico para a análise da Psicologia em sua interface com a Educação, é fortemente influenciado pelas contribuições de Agnes Heller⁷ e sua teoria do cotidiano.

De acordo com Patto (2010), a teoria de Heller caracteriza-se por um direcionamento às “relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana” (p. 169). Dessa forma, a contribuição de Heller se dá por ser uma “referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar” (p. 169).

A partir dessa influência teórica, Patto (2010) depreende que a vida cotidiana é permeada por preconceitos, mas não é ela que os determina, cabendo-nos procurar sua origem. Afirma que a “maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos” (p. 174). Desse modo, questiona os interesses da ciência que respalda a sociedade burguesa, opondo-se à pretensão de neutralidade em seu caráter, e diz que, ao mesmo tempo em que a vida cotidiana é o lugar de dominação da ideologia, é também lugar de resistência: “onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las” (p. 181).

Na primeira parte do livro, Patto (2010) destaca a função legitimadora da ideologia dominante que a Psicologia desempenhou, e ainda desempenha, na sociedade. Mas antes de entrar propriamente nessa discussão, a autora caracteriza o cenário que perpassa a criação

⁷ Patto (1993) escreveu um texto que discorre detalhadamente sobre a teoria do cotidiano de Agnes Heller “*O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação*”.

dessa ciência. Esse cenário relaciona-se à mudança na visão de homem que ocorreu entre o final do século XVIII e o início do século XIX. A revolução burguesa na França e a revolução industrial na Inglaterra inauguraram uma forma diferente de organizar a vida social nos países ocidentais. O capitalismo se estabelece marcado por um conflito fundamental entre duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Este vende sua força de trabalho para sobreviver e aquela tem como pressuposto explorar o trabalhador para obter lucro. O novo sistema econômico foi construído mediante a progressiva miséria da maioria e, ao mesmo tempo, o extremo enriquecimento de uma minoria.

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical (Patto, 2010, p. 40).

Nesse processo, enquanto a burguesia estimulou veementemente o desenvolvimento do conhecimento, o proletariado foi segregado também do ponto de vista cultural, apesar de existir a promessa (nunca cumprida) de que todos são livres para atingir uma boa posição social, dependendo apenas da capacidade individual de cada um. Esse “mito da igualdade de oportunidades” se manifestou em toda sociedade (Patto, 1987, 2010).

Para apresentar um exemplo de como a Psicologia⁸ serviu à ideologia capitalista no âmbito da Educação, Patto (2010) problematiza *as teorias marcadas pelo racismo científico*. A autora explica que, no mesmo cenário em que a classe trabalhadora começa a conquistar progressivamente o acesso à Educação, surgem teorias para explicar o fracasso na escola. Essas teorias não podiam se pautar por aspectos religiosos; então, utilizaram o “cientificismo” para legitimar o preconceito social e racial. As teorias racistas, influenciadas pelo ideário do darwinismo⁹, serviram de suporte para a defesa de que as desigualdades não surgem em

⁸ Parker (2014) também mostra que a Psicologia nasce no contexto capitalista de produção para atender à necessidade de manutenção, no âmbito individual, da ordem social. Vários exemplos podem ser citados sobre a forma com que Psicologia se tornou parte de mecanismos de dominação do modo de produção capitalista: a definição de processos mentais enquanto uma conquista do “eu”; a defesa de tratamento psicológico para os indivíduos não adaptados à sociedade; a propagação de explicações psicológicas para diferenças entre os povos/raças e a teorização do sofrimento e da impotência humana a partir de aspectos individuais.

⁹ De acordo com o Dicionário da APA, o darwinismo refere-se à teoria da evolução dos naturalistas britânicos Charles Darwin e Alfred Russel Wallace. Essa teoria preconiza a sobrevivência do mais apto que, nada mais é do que, “a tendência de indivíduos que estão melhor adaptados a um determinado ambiente de serem mais bem sucedidos em sobreviver e produzir descendentes” (Vanden Bos, 2010, p. 870).

questões econômico-sociais, mas em questões pessoais e raciais, colocando no centro do aparato ideológico de dominação a defesa da meritocracia e do talento (Patto, 1992, 2010).

Essas teorias mascaram o fato de que, ainda que sejam ofertadas condições educacionais para a população pobre, ela não ascende socialmente. Cria-se, como já foi afirmado, uma justificativa para a desigualdade social por um viés biológico pautado na ciência (Patto, 2010). Nesse processo, a psicométrica e a Psicologia diferencial foram altamente valorizadas e firmaram-se na crença da “superioridade intelectual inata dos brancos sobre os não-brancos [*sic*], do civilizado sobre o primitivo, do rico sobre o pobre” (Patto, 1992, p. 110). Patto (2010) mostra que, no Brasil, a mensuração do comportamento humano e, com base nisso, a justificação das desigualdades entre raças ganham força com a disseminação do liberalismo e da concepção de que o capitalismo oferece possibilidades para a distribuição de renda, inclusive para os trabalhadores recentemente *libertos* da escravidão.

Na segunda e última parte da obra, Patto (2010) apresenta o caso de algumas crianças com histórico de reprovação escolar que passaram por avaliações psicológicas. Em um dos casos, a criança foi *diagnosticada* com distúrbio de atenção, de psicomotricidade, de linguagem e imaturidade emocional; entretanto, essa mesma criança realizava de forma salutar trabalhos domésticos, cantava, dançava, apresentava equilíbrio e agilidade e sabia expor suas ideias com propriedade. Para a pesquisadora esse é só um exemplo da contradição expressiva entre as habilidades demonstradas pelos indivíduos na vida real e os relatórios psicológicos.

Patto (2010) constata que, muitas vezes, a avaliação do desempenho escolar pelos psicólogos não leva em conta as condições reais da própria escola; como se o universo da criança se constituísse somente pelas experiências familiares. Assim, “o fracasso escolar é administrado por um processo que transforma o aluno em fracassado no plano do saber psicopedagógico oficial, saber este que informa cientificamente o mesmo processo de atribuição individual do fracasso no plano institucional” (p. 422), ou seja, campos do conhecimento como a Psicologia legitimam, respaldam, dão força e credibilidade científica à defesa de que o fracasso do pobre é causado por ele mesmo, camuflando questões como

a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública [...] (Patto, 2010, p. 417).

De forma alguma pretendemos esgotar a discussão proposta por essa obra; entretanto, não poderíamos deixar de apresentá-la aqui como ponto inicial para a discussão dos cuidados que a Psicologia deve ter em sua relação com a Educação e vice-versa. Buscamos demonstrar, até aqui, também algumas tensões presentes na história da Psicologia brasileira.

Embora tenhamos nos atentado mais aos períodos históricos da *profissionalização* e o *momento atual* (Antunes, 2014), admitimos que, muito antes de ser reconhecida como profissão no Brasil, a Psicologia já exercia um papel social conveniente aos interesses da classe dominante. Desse modo, foi possível destacar, a partir dos estudos apresentados, uma estreita relação entre Psicologia, sociedade e ideologia e que essa relação não é harmônica e linear, ou seja, é uma relação de contradições, construções e desconstruções, idas e vindas.

1.2 A relação Psicologia e Educação: entre casamentos e divórcios

Ainda que o foco principal de interesse desse trabalho seja a Psicologia Escolar, consideramos necessário apresentar algumas discussões realizadas no campo da Psicologia da Educação, por acreditar que elas são importantes na compreensão da complexa relação entre a Psicologia e os processos educativos.

Mas antes de iniciarmos, cabe ressaltar que tanto a relação entre a Psicologia e a Educação, de forma mais ampla, quanto a relação entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar, de forma mais específica, não se constituem como campos marcados pelo consenso. Pelo contrário, são campos de debate e de divergências não somente entre as áreas, mas também no interior de cada uma delas. Apresentaremos aqui alguns debates, primeiramente enfatizando teóricos da Psicologia da Educação e, no próximo tópico, da Psicologia Escolar.

Miranda (2008) afirma que “a psicologia é a ciência que mais tem informado a educação escolar desde o início de sua institucionalização no final do século IX na Europa” (p. 21). Mas essa contribuição acontece em meio a incontáveis críticas. A seguir, apresentamos algumas das críticas destinadas à Psicologia em sua relação com a Educação e também algumas problemáticas, para além da relação entre a Psicologia e a Educação, que permeiam o campo educativo, a saber: o isolamento da Psicologia em relação às outras áreas do conhecimento e em relação aos reais problemas da Educação, algumas tensões da relação entre a Psicologia e a Educação e o papel assistencialista, às vezes, desenvolvido pela escola.

Goulart (2010), por exemplo, destaca o isolamento da Psicologia em relação a outras áreas do conhecimento. A autora explica que, mesmo compartilhando objetos de estudo em comum, como o ser humano, a Psicologia, muitas vezes, deixa de levar em conta, em suas análises, o acúmulo teórico de áreas como a Filosofia e a Sociologia, o que torna superficial seu olhar para o fenômeno educativo.

Outra crítica importante feita à Psicologia em geral, mas que se estende à Psicologia Educacional, é em relação às teorias do desenvolvimento humano. Goulart (2010) afirma que algumas dessas teorias segregam as chamadas “fases da vida” do contexto histórico e social nos quais crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos estão inseridos. A Psicologia Educacional utiliza-se, muitas vezes, desses estudos, desprezando a importância para a sua constituição psicológica da relação desses indivíduos com o contexto em que vivem.

Uma das principais críticas desferidas à Psicologia da Educação é relacionada ao distanciamento de suas teorias em relação à realidade vivenciada nas escolas. Goulart (2010) afirma que esse talvez seja o principal motivo do descrédito dos profissionais da Educação com relação aos conhecimentos da Psicologia.

Gatti (1997, 2003) apresenta três vertentes que se destacam na área de Psicologia da Educação. A primeira toma a Psicologia como ponto de partida e se volta para a Educação a fim de confirmar seus pressupostos teóricos, retornando, então, à Psicologia. Nessa perspectiva, a Psicologia é um sustentáculo teórico do ensino, competindo à Educação apenas absorver seus conhecimentos e aplicá-los ao ato educativo.

A segunda vertente toma a Educação como *ponto de partida e ponto de chegada*. Assim, a Psicologia e outras áreas do conhecimento são utilizadas apenas para “justificar inferências, iluminar a compreensão de um fato, ou dar certo arcabouço teórico a alguma observação específica” (p. 108). Ou seja, a Psicologia representa uma teoria de referência ou exemplificação de um tema específico do campo educativo, cabendo à Pedagogia o crivo de análise dos aspectos educativos.

Uma terceira vertente sinaliza para a complexidade do fenômeno educativo e para a possibilidade da transdisciplinaridade. Assim, não despreza a contribuição da Educação ou da Psicologia, mas vai além delas a partir da integração de diferentes áreas do conhecimento na análise das questões educativas. Essa proposta critica respostas imediatas e generalistas para o processo educacional e admite a instabilidade inerente à relação entre Psicologia e Educação (Gatti, 2003).

A partir do que já foi exposto, é possível notar que a relação entre a Psicologia e a Educação é marcada por avanços e rupturas, apropriações e expropriações, casamentos e divórcios. Ou, como afirma Gatti (1997), aproximações e afastamentos. Para Silva e Balduino (2015), a principal característica dessa relação é a contradição: “[...] entre esse par dialético, não é possível supor uma separação, ou uma simples identidade, ou uma mera integração ou falta de articulação; daí deve-se manter a tensão existente na aproximação entre esses campos distintos do conhecimento” (p. 124).

Para essas autoras, a relação entre a Psicologia e a Educação chega a ser “orgânica, visceral de tão entrelaçada e constitutiva” (*Idem*, p. 123-124), mas apesar de relacionadas, “Educação não é Psicologia, nem é área de aplicação da Psicologia, e esta tampouco está a serviço daquela” (Silva e Balduino, 2015, p. 124). Essas autoras fazem uma crítica a um olhar utilitarista sobre os conhecimentos do campo da Psicologia para a Educação.

Gatti (1997) explica que a Psicologia da Educação se configura como “espaço imperfeito e instável, como o de muitas outras áreas de conhecimento hoje, com contribuições díspares, espaço transversalizado por outros campos” (p. 18). Em outro texto, a mesma autora explica que a Educação não é constituída apenas por questões psicológicas e, nesse sentido, nenhuma área do conhecimento sozinha é suficiente para compreender a Educação (Gatti, 2003).

Nesse sentido, Miranda (2008) enfatiza que “a explicação psicológica não é capaz de dar conta da complexidade da prática pedagógica, que faz dela uma referência importante, mas não exclusiva e nem suficiente na fundamentação dessa prática” (p. 27). Para a autora, a Psicologia não é a ciência responsável por analisar todos os problemas entrepostos no ato educativo, mas isto não quer dizer que ela não possa contribuir para esse processo.

A seguir, destacaremos outra tensão recorrente na relação entre Psicologia e Educação: a abordagem *psicologista*. Ao longo da história da Educação brasileira, foram elaboradas inúmeras críticas a respeito da forma como as teorias da Psicologia foram estabelecidas no âmbito educacional. Autores como Antunes (2011), Patto (1987) e Loureiro (1997) demonstram que a chamada abordagem *psicologista* limitou - e ainda limita - processos educativos a questões individualizantes.

Libâneo (1992) explica que o psicologismo - assim como outros *ismos*, como o sociologismo ou o próprio pedagogismo - é uma forma reducionista de olhar para o campo educativo. Nas palavras do autor, “devido ao pouco desenvolvimento da ciência pedagógica,

os próprios educadores têm permitido que as ciências auxiliares da educação (Psicologia da, Sociologia da, Economia da) disputem a hegemonia sobre o especificamente pedagógico” (p. 155).

No que diz respeito ao psicologismo, o problema crucial é atribuir às abordagens da Psicologia a responsabilidade por analisar todas as questões educativas, não levando em conta aspectos sociais, políticos e econômicos, o que contribui para conservar “a crença numa sociedade harmoniosa para a qual as pessoas devem ser ajustadas, procurando principalmente no indivíduo a origem de suas condutas” (Libâneo, 1992, p. 156)¹⁰.

Libâneo (1992) demonstra que o psicologismo não é algo atual, mas é constitutivo de áreas, como a Psicologia, que acentuam, desde o seu nascimento, a ideia da constituição humana individual em sobreposição aos aspectos social e histórico: uma necessidade da produção capitalista. Assentada nesse ideário, a Psicologia legitimou a explicação de que aspectos psicológicos individuais determinam os comportamentos. Tal entendimento pressupõe que “cada indivíduo possui características que são universais e independem de influência do meio social, cabendo à Psicologia conhecer esses traços universais” (Libâneo, 1992, p. 158). Tal noção depreende a “sociedade de classes como o modelo social ideal na qual a realização individual resulta de uma perfeita harmonia entre indivíduo e sociedade. Daí a ideia corrente de ajustamento social aplicada à Psicologia e à Educação” (p. 158).

Mas não é só de psicologismos que vive a Educação; existem outros reducionismos. Libâneo (1992) explica que o pedagogismo é aquele que reserva à escola a missão redentora na luta pelas desigualdades sociais e aposta nas resoluções de todos os problemas da humanidade no interior dos muros da escola. Essa abordagem não acredita que a mudança social dependa também de outras questões para além da educativa.

Dessa forma, podemos afirmar que a Psicologia não pode ser isoladamente responsabilizada por todos os problemas da Educação, pois esta, por si só, já enfrenta inúmeros desafios. Libâneo (2012), a partir da análise das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, destaca que a escola tem sido chamada a assumir um papel de assistência, convivência, acolhimento e integração para os pobres. Para o autor, ao mesmo tempo em que essas políticas colocam a aprendizagem dos

¹⁰A crítica de Libâneo (1992) refere-se a um período anterior ao surgimento da Psicologia Escolar Crítica que, por sua vez, denuncia práticas como o *psicologismo* na Educação. Assim, não se trata de rejeitar a presença da Psicologia na Educação, mas práticas que precederam ao surgimento dessa Psicologia Escolar Crítica.

conteúdos escolares em um patamar secundário, destituem “a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos” (p. 25).

Libâneo (2012) explicita que ocorre, dessa forma, “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (p. 23). O autor afirma que tal orientação explica a baixíssima remuneração dos docentes: “para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente” (p. 23). Esse *kit* envolve aspectos tais como a má formação nas licenciaturas, a desvalorização salarial docente, o pouco investimento na educação. Tudo isso se traduz em um esfacelamento do papel do professor e da escola.

A partir das reflexões até aqui apresentadas, emerge o seguinte questionamento: será que a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar não são reforçadoras desse papel assistencial imputado a uma escola “mais acolhedora” e menos educativa? Respondo que sim e que não. A Psicologia pode servir para a dissimulação dos reais problemas da escola, ou seja, pode justificar e fundamentar práticas educativas alienantes por meio de suas teorias e técnicas. Todavia, acreditamos na possibilidade de áreas como a Psicologia (mas também Serviço Social, Fonoaudiologia, dentre outras) desempenharem papel significativo dentro das escolas. Acreditamos que o primeiro passo para uma abordagem não psicologista é assumir que, de modo algum, a Psicologia (assim como qualquer outra área) será a redentora dos problemas enfrentados pela Educação.

Os apontamentos apresentados indicam também que não é viável sinalizar para uma separação entre Psicologia e Educação e, muito menos, para a imposição de uma sobre a outra. Contudo, indicam a possibilidade de uma relação em que ambas tenham em vista a transformação social (Vygotsky, 1991). Gatti (1997) propõe que não haja sobreposição da Psicologia à Educação nem da Educação à Psicologia, ou seja, propõe uma análise circular entre esses dois campos. Dessa maneira, visualiza-se a possibilidade de uma relação profícua entre Psicologia e Educação, desde estejam comprometidas com a transformação social.

Tomando como ponto de partida tudo que foi exposto, entraremos agora no campo da Psicologia Escolar, um dos focos principais de análise na pesquisa. Mas o que é a Psicologia Escolar? Existem críticas a essa área de atuação? Qual é a diferença entre Psicologia da Educação e Psicologia Escolar? É o que nos propomos a responder no próximo tópico.

1.3 A Psicologia Escolar e seu longo caminho para a crítica

Não são apenas os objetos de análise que definem cada campo de estudo; estes se definem, também, pela forma como tentam entender os fenômenos, pelos “ângulos, as facetas que escolhem para situar sua compreensão e as maneiras como constroem esta compressão” (Gatti, 1997, p. 8). Com base nessa explicação, passaremos à discussão sobre Psicologia Escolar. Esta pesquisa nasceu a partir e para a Psicologia Escolar e, portanto, a lente utilizada por essa pesquisadora pertence a esse campo.

Para Goulart (2010) a relação entre Psicologia e Educação no Brasil é tão antiga que, quando a profissão de psicólogo no Brasil foi regulamentada, a Psicologia já era um fundamento teórico importante para a Educação. Mas só nos anos 40 do século XX foi possível identificar a Psicologia Escolar como área de atuação profissional (Maluf, citada por Meira, 2000).

Goulart (2010) afirma, ainda, que a Psicologia Escolar é um campo de trabalho considerado parte da Psicologia da Educação, pois se utiliza dos estudos desta para constituir sua prática. Antunes (2008) considera a Psicologia Escolar como área de atuação da Psicologia no espaço escolar (ou similares), fundamentada, principalmente, na Psicologia da Educação, enquanto esta é uma área do conhecimento que “tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo” (p. 470).

No entanto, autoras como Souza (2009) criticam a definição da Psicologia Escolar apenas como aplicação prática, argumentando que teoria e prática são aspectos indissociáveis na constituição dos estudos sobre o ser humano na escola. Meira (2000) também discorda dessa dicotomia que designa as discussões teóricas à Psicologia da Educação e as discussões práticas à Psicologia Escolar.

Marinho-Araújo e Almeida (2010) conceituam Psicologia Escolar “como uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores” (p. 19). Para essas autoras, portanto, além de uma área de atuação, a Psicologia Escolar é uma área de produção científica, estudo e formação.

Desse modo, a Psicologia Escolar refere-se “a uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas”

(Meira, 2000, p. 36). Essa autora explica, ainda, que “é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se devem buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar” (p. 36).

Com base no que foi descrito até aqui, podemos indicar dois grupos de definições gerais acerca da Psicologia Escolar. O primeiro concebe a Psicologia Escolar como campo eminentemente prático. O segundo considera que essa área da Psicologia guarda uma relação indissociável entre teoria e prática. Concordamos com esse último grupo, pois um dos desafios à *práxis* em Psicologia Escolar é o entendimento da prática e da reflexão teórica como inseparáveis, ainda que contraditórias.

A definição do papel do psicólogo na escola também não é um campo sem divergências. Libâneo (1992), por exemplo, parece não concordar com a atuação cotidiana do psicólogo na escola. Para o autor, a presença da *Psicologia* na escola deve dar-se em três situações. A primeira, por meio da ação do próprio professor, isto é, a partir dos conhecimentos de Psicologia a que o professor tem acesso em sua formação. Assim, o professor pode articular Psicologia e Educação em sala de aula como se fosse “um psicólogo em ação” (p. 176). A segunda situação é pelo trabalho do orientador educacional que “atua como auxiliar do professor na sala de aula, dando assistência a problemas de aprendizagem, relacionamento professor-alunos, adequação conteúdos-métodos às condições sócio-culturais [*sic*] e psicológicas das crianças, atividades de sensibilização visando mudanças de atitudes e expectativas, etc.” (p. 178). Por fim, a Psicologia pode atuar em serviços especializados de atendimento fora da escola, como é o caso de Centros de Saúde. Neste caso, o psicólogo assistiria estudantes com dificuldades de aprendizagem ou daria assistência esporádica às escolas como é o caso de “pesquisa pedagógica, treinamento em serviço, programas de recuperação nas matérias, etc.” (p. 176).

Concordamos com o autor que a Psicologia deva comparecer na formação dos docentes, compondo o conjunto de seus saberes; nas ações do orientador educacional e também em setores especializados de atendimento clínico ou psicossocial. Todavia, discordamos da tese de que a presença do psicólogo deve ser esporádica na escola, pois estando *de vez em quando* nesse ambiente, esse profissional não apreenderá a complexidade inerente aos processos educativos.

Para nós, não está em questão se o psicólogo deve ou não *estar* na escola. O problema é: *como* é sua atuação nesse local e *como* ele pode contribuir para os processos educativos, ou seja, em que medida o “olhar” da Psicologia (suas teorias, suas técnicas, seus estudos) pode coadjuvar na compreensão dos processos educativos. Também consideramos que esse desafio, de compreender e auxiliar nos processos educativos, não é só da Psicologia, mas também de várias outras áreas do conhecimento.

Para que possamos discutir em que medida a Psicologia pode exercer um papel significativo na escola, consideramos importante delinear possibilidades de ações para o cotidiano do psicólogo escolar. Mas, antes disso, apresentaremos algumas críticas comumente dirigidas a essa área de atuação.

Guzzo (2008) elenca algumas dessas críticas que comumente a Psicologia recebe em seu trabalho em instituições educativas, dentre as quais: que os psicólogos não têm clareza de suas atribuições na escola; atrapalham o trabalho docente; não conhecem a realidade da escola e suas “teorias psicológicas” são insuficientes para dar conta da realidade escolar. A autora explica que, muitas vezes, essas críticas ocorrem porque o perfil do psicólogo no Brasil ainda aparece associado a um papel conservador, apolítico e a uma atitude negligente em relação às questões sociais e educativas: “O consultório particular, o atendimento individualizado, a ideia de que o problema é centrado no indivíduo e não focado nos seus contextos imediatos e mediados de relações, ainda são a marca [dessa] profissão e [dessa] área do conhecimento” (p. 57).

Libâneo (1992) também ressalta que muitos professores se recusam a aceitar a ajuda dos psicólogos em suas práticas educacionais devido a inúmeras tentativas frustradas de implementação de uma Psicologia *cega* na escola, ou seja, uma Psicologia que não leva em consideração os múltiplos fatores colocados no cotidiano escolar e na realidade social. Desse modo, qualquer análise dos processos educativos deve levar em conta fatores como: um país que pouco investe em educação, salários defasados em todos os níveis, dificuldades em relação à estrutura física e a recursos humanos, além, é claro, de uma desigualdade social estratosférica, dentre outros fatores.

Ademais, pesquisas como a de Ramos (2011) que analisaram as representações de profissionais da educação sobre o trabalho do psicólogo na escola retratam que os professores que não têm contato direto com o psicólogo escolar geralmente o representam como alguém que “*atua nas diversas anomalias e desequilíbrios*” (p. 508) o que, segundo o autor, evidencia

uma compreensão clínica da atuação do psicólogo na escola. Além de um profissional da clínica, a Psicologia engloba, socialmente, uma noção individualizante e isso se dá por questões históricas relacionadas a essa profissão. Jacó-Vilela e Rodrigues (2004) enunciam que uma das vertentes históricas da forma com que a Psicologia é entendida no Brasil é de profissão “centrada no indivíduo, em *sua* intimidade ou interioridade, em *seus* processos cognitivos e/ou emocionais, ou mesmo em *seu* comportamento” (p. 217). O destaque nos pronomes *sua*, *seu*, *seus* foi feito pelas próprias autoras da pesquisa para enfatizar que a imagem social da Psicologia pouco engloba a dimensão social.

Para Patto (1987), os profissionais da Psicologia Escolar só promoverão mudanças que transcendam essas críticas se retirarem o estereótipo de profissional que corrige os desvios, harmoniza os conflitos e resolve as crises. Isso só é possível por meio de ações que caminhem em direção a uma Psicologia Escolar verdadeiramente crítica. Entretanto, apenas dizer-se crítico não é suficiente.

Facci (2013) e Meira (2003) explicam que os profissionais da área da Psicologia Escolar frequentemente se intitulam críticos, pois são avessos a um estereótipo de profissional tradicional, conservador. Todavia, esse discurso constitui-se, às vezes, como um modismo sem significados reais e concretos. Dessa forma, somente referir-se a uma Psicologia Escolar Crítica não é suficiente para tornar transformador um profissional. Ou seja, é necessário que tenhamos claro o compromisso social que a Psicologia desempenha na escola e em nossa sociedade (Meira, 2003).

O termo *Psicologia Escolar crítica* tem sido cunhado por alguns autores para referir-se a “um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos” (Barbosa, 2011, p. 301). A palavra crítica é entendida como aquela que “transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (Meira, 2003, p. 17).

Ao fazer uma reflexão sobre essas possibilidades, Furtado (2009) afirma que a Psicologia só será crítica quando suas referências definirem um ser humano da transformação social e revolucionário. Entretanto, por ter nascido e crescido sob uma ideologia determinista, antidialética e burguesa (Bosi, 1987), a Psicologia Escolar precisa traçar um longo caminho de mudanças (Patto, 1987).

Selecionamos alguns documentos elaborados pelo intermédio do Conselho Federal de Psicologia e um texto que podem nortear a discussão sobre propostas de ação para o psicólogo escolar: 1. Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 13 (CFP, 2007); 2. Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos (CFP, 2009); 3. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013) e 4. Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? (Del Prette, 2002).

A Resolução nº 13 do Conselho Federal de Psicologia institui o título de Especialista em Psicologia na área da Psicologia Escolar/Educacional. Embora o objetivo principal do documento não seja o de descrever parâmetros de atuação, ele pode orientar os profissionais no estabelecimento de algumas especificidades desse campo. No caso da Psicologia Escolar/Educacional, o documento descreve atribuições gerais de intervenção relacionadas à discussão sobre currículo, às políticas educacionais, ao projeto pedagógico, à assistência de pessoas com deficiência, a grupos, à orientação profissional, à pesquisa. Em síntese, descreve ações que envolvem “todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem” (p. 18).

O documento intitulado *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos* foi construído a partir da decisão do Sistema Conselhos de Psicologia de que o ano de 2008 seria dedicado a discussões sobre Educação. Para tanto, houve diversos eventos regionais e um nacional com o objetivo de construir parâmetros de atuação para a área da Psicologia Escolar. No documento, elaborado a partir do Seminário Nacional, foram descritas algumas possibilidades para a atuação do psicólogo junto às instituições educativas, dentre elas: proposição de projetos coletivos na escola, produção de pesquisas e referências de atuação para a área da Psicologia Escolar, auxílio na construção de estratégias de ensino e aprendizagem, discussão da temática da medicalização a partir de uma perspectiva crítica, proposição de esclarecimentos sobre sua função na escola.

As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica foram elaboradas com o apoio do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a partir da proposta do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop) e contou com a

colaboração de inúmeros estudiosos da área¹¹, bem como da categoria de psicólogos. Esse documento é permeado pela defesa de uma educação para humanização e, a partir disso, oferece orientações práticas para a Psicologia no contexto escolar. Dentre as funções do psicólogo escolar elencadas, citaremos: participar da elaboração do projeto político da escola; propor discussões e intervenções em grupos de pais/responsáveis, alunos e professores; promover ações para a inclusão, dentre outras. Tudo isso, levando em consideração cada contexto em que está inserido e participando efetivamente do cotidiano escolar. Os autores que elaboraram o material sintetizam alguns aspectos imprescindíveis às intervenções dos psicólogos escolares:

- a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar;
- b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social;
- c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas;
- d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional;
- h) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores;
- i) participação nas análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas (CFP, 2013, p. 68).

Além dos documentos elaborados com o apoio do Conselho Federal de Psicologia, vários autores da área descrevem propostas de atuação para o psicólogo na escola. O texto de Del Prette (2002) discorre sobre as seguintes possibilidades: contribuição no projeto pedagógico da escola, na avaliação dos alunos e no treinamento da equipe escolar, no trabalho com familiares com o foco no desenvolvimento dos alunos, no auxílio na dinamização pedagógica dos espaços escolares, na proposição de programas de temas tais como “desenvolvimento emocional e relações interpessoais, orientação vocacional e preparação para o trabalho, orientação sexual, prevenção de uso de substâncias psicoativas, desenvolvimento emocional, criatividade etc” (p. 28).

A análise desses documentos e textos revelou algumas proposições gerais ao trabalho do psicólogo escolar: 1. todos alertam para a importância de se levar em conta as especificidades de cada contexto de atuação; 2. o uso das palavras “assessoria”, “contribuição”, “participação”, o que denota uma preocupação com o papel contributivo que o psicólogo deve desempenhar na escola; 3. ênfase no trabalho em equipe, fundamentado

¹¹ A comissão de elaboração desse documento contou com a colaboração de estudiosos da área da Psicologia Escolar como: Marilda Gonçalves Dias Facci, Marilene Proença Rebello de Souza, Carmem Silvia R. Taverna, Iracema Neno Cecilio Tada, Raquel Souza Lobo Guzzo, Marisa Lopes Rocha.

sempre na ideia de que, sozinho, o psicólogo não promove ações que contribuem com o processo educativo.

Apesar de considerarmos todas as referências citadas até aqui como extremamente importantes na discussão sobre Psicologia Escolar, nossa pesquisa priorizará as contribuições teóricas de duas autoras: Marilda Facci e Marisa Meira. Trata-se de autoras marcadas pela influência teórico-epistemológica da Pedagogia histórico-crítica, abordagem que também fundamenta nossa pesquisa.

Para Facci (1998), uma teoria pode ser considerada crítica quando “compreende a realidade, enquanto processo que se constrói nas relações sociais, que analisa o singular dentro de uma universalidade e que não separa sujeito de objeto nem teoria da prática” (p. 51). Desse modo, a construção de uma Psicologia Escolar Crítica passa por um alicerce teórico consistente, pela superação do fazer clínico na escola e, principalmente, pelo compromisso com a socialização dos saberes construídos historicamente pelos seres humanos (Facci, 2013).

Dessa maneira, a ação que o psicólogo escolar desempenha na escola está sempre tracejada por uma concepção de indivíduo, de mundo, de Psicologia e de Educação. Os fundamentos teóricos que amparam sua atuação constituem um importante “mediador na percepção do funcionamento da dinâmica da escola e [serve] como apoio para as explicações e sugestões que dará como contribuição para o processo educativo” (Facci, 1998, p. 13). Com base nisso, a autora afirma que toda atribuição do psicólogo na escola deve ter como objetivo último o processo de ensino e aprendizagem para que, junto com os docentes, possa contribuir verdadeiramente com uma educação para emancipação.

A Psicologia Escolar teorizada por Facci (2009) tem como defesa a “humanização dos alunos por meio da apropriação do conhecimento científico” (p. 108). Desse modo, “propor uma prática nessa direção implica compreender que a educação deve desempenhar o papel central no processo de formação do gênero humano” (p. 108). Assim, o psicólogo escolar, para direcionar seus afazeres, precisa entender seu papel em relação a essa função formativa desempenhada pela escola.

Sabe-se, no entanto, que uma mudança para a perspectiva crítica é um desafio para o psicólogo escolar, tendo em vista que a realidade é contraditória e dialética e a reflexão sobre o fazer cotidiano é algo complexo, principalmente em um contexto diverso e dinâmico como o escolar. Os profissionais da área da Psicologia Escolar enfrentam inúmeras dificuldades em

seu contexto profissional. A primeira - e talvez a maior delas - é deparar-se com uma escola não democrática inserida em uma realidade desigual e injusta (Meira, 2000). Outra dificuldade refere-se ao fato de que, ainda que o profissional queira promover mudanças, ele tem, por ser “empregado” da instituição, que se submeter, muitas vezes, aos delineamentos dos gestores que, em última instância, o remuneram.

Meira (2000) afirma que, todavia, essas dificuldades não podem levar o profissional “à recusa teórica de refletir sobre novas possibilidades de atuação, o que significaria negar o próprio caráter dialético e contraditório do real que atravessa todas as instâncias sociais e permite continuamente a gestação da transformação” (p. 53). Desse modo, essa autora disponibiliza, após intensa discussão sobre o papel da Psicologia em uma perspectiva crítica, algumas direções para a atuação: auxílio na proposta de uma gestão democrática, ampliação da participação da comunidade na escola, participação nas discussões sobre as diretrizes educacionais, conteúdos e métodos de ensino.

A partir da contribuição dessas autoras, podemos apontar que a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com aspectos sociais precisa situar-se historicamente, cumprir preceitos éticos da profissão, lutar por uma educação melhor para todos e, sobretudo, contribuir para que a escola cumpra seu papel de oportunizar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade.

Assim como Facci (1998, 2012) acreditamos que a Pedagogia histórico-crítica pode contribuir para a construção de uma *práxis* em Psicologia Escolar condizente com uma educação voltada para a humanização. Dessa forma, tomamos essa teoria como norteadora de nossa pesquisa. Mas, antes de delimitar algumas de suas contribuições, apresentaremos comentários de Saviani (2012a) sobre outras teorias da educação. Essa exposição indica também o motivo pelo qual escolhermos a Pedagogia histórico-crítica (e não outra teoria da educação) como fundamento teórico.

1.4 A Pedagogia histórico-crítica e seu conceito de educação escolar

Saviani (2012a) separa as teorias da educação em não críticas e crítico-reprodutivistas. As não críticas compreendem as teorias tradicionais, a Pedagogia nova e a Pedagogia tecnicista. As crítico-reprodutivistas são a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista.

A Pedagogia tradicional é aquela que centra as ações educativas no professor, na transmissão dos saberes. De acordo com essa teoria, o papel dos alunos é absorver os conhecimentos de forma passiva. Nessa perspectiva, o conhecimento é acessível a toda a população; no entanto, essa perspectiva não só não universalizou a educação, como não garantiu bons resultados para aqueles que dela usufruíram.

A partir da crítica à Pedagogia tradicional, surgiu a Pedagogia nova, que, pautada em contribuições da Psicologia e de outras áreas, propunha um ensino que valorizasse a espontaneidade do aluno e o não diretivismo. Assim, “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (Saviani (2012a, p. 9). O autor afirma que, ao invés de se democratizar o ensino, sob a égide dessa teoria, intensificaram-se os problemas educacionais, pois se propunha um aperfeiçoamento das propostas técnico-pedagógicas em detrimento das discussões políticas. A qualidade do ensino era a promessa, mas só para alguns, pois assumia o argumento de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (p. 11).

De acordo com Saviani (2012a), no fim da primeira metade do século XX, a Pedagogia nova apresentava sinais de abatimento e, junto com várias outras tendências, surgiu a Pedagogia tecnicista. O autor explica que: “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (p. 11). Desse modo, nem o professor nem o aluno são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, cabendo o protagonismo aos instrumentos e à técnica. A proposta tecnicista era formatada a partir do burocratizante preenchimento de formulários pelos professores. Esse ritual transformou o magistério em uma espécie de *sistema fabril* fastidioso, o que fez com que o trabalho docente perdesse completamente sua especificidade educativa.

Diferentemente das teorias do primeiro grupo, as crítico-reprodutivistas ganharam essa nomenclatura, pois compreendem a educação a partir de seus condicionantes sociais. A teoria do sistema de ensino como violência simbólica tem como obra de referência o livro “A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino” de Bourdieu e Passeron. Nesta perspectiva, “a violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais, etc; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc.” (Saviani, 2012a, p. 18). A

educação é um dos mecanismos reprodutores da ideologia dominante e, por conseguinte, das desigualdades sociais.

Outra teoria crítico-reprodutivista destacada por Saviani (2012a), cujo principal expoente é Althusser, apresenta a escola como um aparelho ideológico de Estado. Este seria formado por aparelhos repressivos (como o governo e a polícia) e por aparelhos ideológicos (religião, escola, família). A escola funcionaria para legitimar o Estado e, por isso, dela não pode emanar transformação social, pois é submissa à ideologia burguesa.

A teoria da escola dualista foi elaborada, ainda segundo Saviani (2012a), por Baudelot e Establet. De acordo com essa teoria, a escola é dividida de forma similar à divisão que ocorre na sociedade: entre burguesia e proletariado. A escola é instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado e seus objetivos são preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho e impor a ideologia dominante.

Saviani (2012a) afirma que as teorias crítico-reprodutivistas contribuíram imensamente para o entendimento de que a educação não é neutra, mas atravessada por interesses que, em grande parte, são os da classe dominante. Entretanto, como em todo fenômeno da realidade, a educação também é contraditória, pois seu papel não é um reflexo passivo de interesses.

Dessa forma, a compreensão da educação implica uma teoria que realize a crítica necessária ao papel reprodutor da ideologia dominante na Educação, mas considere, também, a possibilidade de contribuição da Educação para a transformação social. É esta a proposta da Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012b).

A escolha por essa teoria também é justificada a partir de três contribuições: compreender a educação a partir de seu movimento dialético e contraditório; entender a correspondência da educação com as relações de produção do capital e reconhecer a escola como espaço privilegiado de socialização do saber produzido ao longo da história da humanidade (Meira, 2003). Enfim, para nós, a Pedagogia histórico-crítica se destaca dentre as demais teorias da educação, pois tem como principal matriz teórica o materialismo histórico e dialético, que também fundamenta nosso trabalho.

A Pedagogia histórico-crítica inicia-se no Brasil em meados da década de 1970 e foi fortemente influenciada pelo materialismo histórico-dialético e por autores como Antônio Gramsci, Georges Snyders e Mario Manacorda. Diferentemente das *teorias crítico-reprodutivistas*, que consideravam a educação mera reprodutora das desigualdades

sociais, a Pedagogia histórico-crítica busca apontar alternativas possíveis de mudança da realidade concreta (Saviani, 2012b).

Essa teoria foi pensada a partir da proposta de analisar a Educação com base na história e em seus aspectos contraditórios. Dessa forma, a escola é tomada como instituição determinada e determinante (Saviani, 2012a). Ou seja, a Pedagogia histórico-crítica pretende ser uma teoria “crítica sem ser reprodutivista” (Saviani 2012b, p. 57). O autor fundador da teoria explica que

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. [...] os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (p. 61).

Saviani (1996) afirma que os objetivos gerais da educação são possibilitar subsistência, libertação, comunicação e transformação, mas explica que seriam necessárias instituições completamente diferentes das que hoje existem para que esses objetivos sejam atingidos em sua plenitude. No entanto, é preciso que, dentro da realidade tal como se apresenta, sejam propiciadas condições para que a realidade se transforme (Saviani, 1996).

Saviani (1996, 2012a) considera que o compromisso social da escola passa pela defesa dos interesses populares, pela transformação das relações de produção, pela consciência de classe e pela organização social. Ou seja, para se pensar em uma Pedagogia marxista é necessário que se faça uma reflexão acerca da função ontológica da Educação e da essência da ação educativa (Saviani & Duarte, 2012).

Nesse sentido, Rossler (2012) afirma que “o papel da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é justamente contribuir para a formação da consciência revolucionária” (p. 80). Entretanto, para o autor, a educação só será exitosa nesse papel social “se ficar *realmente* unida à luta de classe do trabalhador, às lutas revolucionárias; se organizar suas atividades concretas teórico-práticas na direção da superação ideológica, mas também real, material, das relações de produção capitalistas” (p. 80).

Saviani e Duarte (2012) acrescentam que a responsabilidade pela revolução social não está a cargo somente da educação escolar, pois a escola sozinha não tem o poder de mudar a sociedade. Entretanto, o acesso de todos aos conteúdos filosóficos, artísticos e científicos, torna mais curto, certamente, o caminho para a superação revolucionária do capitalismo, pois

neste atual modo de produção, os conhecimentos produzidos pela humanidade são, em sua quase totalidade, dominados pela classe dominante. É concedido à classe trabalhadora apenas o conhecimento necessário para que se constitua como força produtiva eficaz ao bom andamento do sistema (Saviani, 2012b).

A Pedagogia histórico-crítica tem como proposta fazer com que a classe trabalhadora tenha oportunidades de se apropriar do patrimônio histórico acumulado pela humanidade, o que só ocorrerá se a educação estiver “a serviço da referida transformação das relações de produção” (Saviani, 2012a, p. 76). Acreditando nessa possibilidade real de luta, o autor afirma que a desigualdade não pode ser combatida somente pela ação pedagógica, “mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global” (p. 78).

Nesse processo, é fundamental que se reconheça a escola como instituição condicionada pela estrutura social e pelos modos de produção, o que não esvazia a possibilidade de ultrapassagem dessa posição. Trata-se do que Saviani (1996) chama de *entusiasmo crítico*, que nada mais é do que a esperança de transformar a realidade, sem iludir-se com o fato de que essa conquista é espontânea, individual e simples. Ou seja, é admitir que a escola é condicionada pelo modo de produção capitalista e, ainda assim, admiti-la como espaço de *poder efetivo* de superação desse sistema.

Sendo a Educação lócus privilegiado de luta, a atividade docente nesse processo é muito importante. É nesse sentido que Saviani destaca que o professor, também faz política, especialmente quando sua aula oportuniza o acesso aos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade aos estudantes, pois se trata de um saber que é histórico e que pertence a todos (Saviani, 2012b). A partir disso, o ato educativo pode ser definido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2012b, p. 13). Por meio dessa célebre definição, Saviani define a ação do educador como a que democratiza o conhecimento e o oportuniza a todos os indivíduos, sem distinção.

1.5 Articulação entre a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia Escolar

Em que medida as contribuições da Pedagogia histórico-crítica podem auxiliar na *práxis* em Psicologia Escolar? Apontaremos nesse tópico algumas possíveis articulações entre essa teoria e a Psicologia Escolar.

Podemos afirmar, a partir das relações desenvolvidas até aqui, que a construção de uma Psicologia Escolar Crítica passa pela apropriação de uma concepção também crítica de Educação. Nesse trabalho, assumimos a Pedagogia histórico-crítica como uma das teorias do ideário pedagógico que nos auxilia nesse desafio. Para essa abordagem teórica, a escola, tal como já citamos, é um espaço de luta e de transformação real das desigualdades sociais, sobretudo por defender o acesso de todos aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, o psicólogo norteado também por esse objetivo pode, junto com os professores e demais profissionais que atuam na educação, intentar práticas transformadoras.

Tanamachi e Meira (2003) confirmam que o foco principal da Psicologia em uma instituição educacional deve ser o de “contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos” (p. 42-43). É nesse sentido que as ações do psicólogo na escola devem contribuir, fundamentalmente, para que a escola cumpra sua função na sociedade (Meira, 2000).

Sendo a Educação o processo fundamental pelo qual “os indivíduos se objetivam como humanos apropriando-se dos bens produzidos pelo conjunto dos homens” (p. 26) e a Psicologia a ciência que pretende elucidar a “construção do campo subjetivo a partir do campo objetivo, então *os processos de subjetivação/objetivação do mundo social* devem constituir o seu principal objeto de estudo” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 27).

Apoiando-se na perspectiva histórico-cultural, Tonus (2009) afirma que a educação escolar representa o lugar sublime no qual acontece o desenvolvimento humano, pois “ao transmitir conceitos, valores, significados de maneira mais elaborada e sistematizada em relação às instituições não escolares, a escola solicita, promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores [...], desta forma, humaniza” (p. 18).

De acordo com Saviani (2012b), a Psicologia contribui para a Educação quando compreende os indivíduos como concretos e não empíricos. Nessa perspectiva, a Psicologia precisa superar a compressão do desenvolvimento humano dos manuais universalizantes de Psicologia (indivíduo empírico) para chegar ao entendimento do indivíduo multideterminado e *síntese de inúmeras relações sociais* (indivíduo concreto). Nas palavras do autor:

[...] colocando-se numa perspectiva marxiana, a psicologia deveria tomar como seu objeto não o indivíduo empírico, como ocorre predominantemente, mas o indivíduo concreto. O empírico é aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx [...] no Método da

economia política, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais (Saviani, 2012c, p. 40).

Outra questão para a qual a Psicologia deve estar atenta é a da importância da educação na constituição do ser humano. Sobre isso, Saviani (2012c) afirma que o homem não se torna homem naturalmente. Ele o faz por meio da relação que estabelece com o outro e com as produções das gerações anteriores a ele. Portanto, para constituir-se enquanto parte do gênero humano, cada indivíduo precisa ter acesso à educação. Seguindo esse pensamento, uma das defesas da Pedagogia histórico-crítica é a de que, nesse processo, o professor tem papel imprescindível, pois ele pode contribuir com a conscientização dos indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos científicos e, por conseguinte, sua humanização. Também fazemos essa defesa e acreditamos que o trabalho da Psicologia Escolar pode constituir-se como apoio aos professores.

Além disso, defendemos que os outros profissionais da escola exerçam também, em alguma medida, um papel educativo, uma vez que suas intervenções podem contribuir para a autonomia e conscientização dos indivíduos. Assim, o próprio psicólogo escolar, assim como o assistente social e o fonoaudiólogo, podem ser agentes de mudanças no contexto escolar, desde que comprometidos com o papel transformador da escola na sociedade.

Todavia, é imprescindível considerar o caráter contraditório dessa construção. Ainda que uma teoria como a Pedagogia histórico-crítica oriente a prática em Psicologia Escolar, a ação do profissional será reprodutora da ideologia dominante, tendo em vista a impossibilidade de uma atuação plenamente crítica na conjuntura social em que vivemos. Tal contradição, no entanto, não pode permitir que fiquemos de ‘braços cruzados’ esperando a revolução, pois, como afirma Arcary (2011), o capitalismo não morrerá de morte natural; sua morte só ocorrerá mediante ações revolucionárias empreendidas por sujeitos sociais.

Consideramos, dessa forma, que não é possível a construção de uma Psicologia bem como de uma Educação de qualidade para todos sem que haja uma mudança radical no sistema econômico vigente. Entretanto, isso não quer dizer que não possamos apontar, cotidianamente, caminhos alternativos para que, na atual conjuntura, possamos encontrar lacunas de resistência e possibilidades de transformação.

Tendo em vista que o objetivo desse trabalho não é o de analisar a *práxis* do psicólogo em qualquer contexto educacional, mas de problematizar os processos empreendidos por ele

no trabalho com jovens na escola, a finalidade central do próximo capítulo será a de explicitar o conceito de juventude assumido nessa pesquisa.

2. Capítulo II

Juventudes e Adolescências: conceituação e caracterização no contexto brasileiro

Neste capítulo, apresentamos algumas discussões sobre Juventudes e sobre Adolescências. Iniciamos expondo algumas dificuldades na definição dessas categorias para, a partir disso, delimitar o que entendemos por ambas. Também discutiremos sobre o perfil dos jovens no cenário brasileiro e justificamos a escolha pelo uso do termo juventude em nossa pesquisa.

2.1 Problemas na definição dos termos juventude e adolescência

Como enunciado acima, temos, neste capítulo, o desafio de conceituar juventudes e adolescências. Antes disso, entretanto, consideramos importante ressaltar que todo e qualquer conceito é uma construção social e histórica. Portanto, um conceito reflete “concepções predominantes ou hegemônicas do ser humano, de estruturação econômica e social existentes, que perpassam sujeitos concretos” (Oliveira & Trancoso, 2014, p. 20). Um conceito é, pois, uma produção do ser humano e pode ser transformado constantemente na medida em que as relações sociais se transformam.

A discussão sobre os conceitos de juventude e adolescência podem conter aspectos socialmente controversos, representando algo que é reverenciado e, ao mesmo tempo, indesejado. Reverenciado, por um lado, em uma sociedade em que o velho é atrelado ao antigo, ao ruim, ao ultrapassado. Indesejado, por outro lado, por aqueles que as associam a uma noção de conflito e instabilidade emocional. Esse paradoxo demonstra que as concepções acerca das juventudes e adolescências são diversas e contraditórias.

Trancoso (2012) observa que juventude é um “conceito em andamento, em constante construção, posto que tanto os processos de reflexão como os empíricos se dão em um contexto no qual os discursos e conteúdos são produzidos e implicados na teia de sentidos e significados que as pessoas tramam” (p. 90). Apresentaremos, a seguir, algumas concepções de juventude e de adolescência que ilustram a complexidade da discussão.

No entendimento biologicista, a juventude e a adolescência são compreendidas a partir de mudanças corporais, relacionadas principalmente à possibilidade reprodutiva do ser humano. Groppo (2000) explica que “as ciências médicas criaram a concepção de

puberdade¹², referente à fase de transformações no corpo do indivíduo que era criança e que está se tornando ‘maduro’” (p. 13), ou seja, apto a reproduzir a espécie.

Juventude também pode ser definida como uma fase de transição. Lapassade (citado por Viana, 2015) afirma que, nessa noção, o modelo de ‘adulto-padrão’ é tomado como ponto de partida. De acordo com essa aceção, o adulto, principalmente o da classe dominante, seria um ideal esperado na sociedade capitalista. Viana (2015) explica que, nessa perspectiva, o jovem é considerado “um ser incompleto, um ser transitório que deve chegar ao modelo ideal, sem questionar se tal modelo corresponde à realidade, se é adequado, se é socialmente constituído” (p. 32). Ou seja, a juventude seria uma simples transição, uma fase que deve ser transposta para que os indivíduos cheguem à idade adulta.

O entendimento jurídico geralmente direciona-se em busca de uma delimitação etária, ou seja, demarcando a juventude e a adolescência de acordo com a quantidade de anos de vida que os indivíduos possuem, aproximando-se também de uma concepção biologicista. No Estatuto da Juventude são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Para a Organização das Nações Unidas a faixa etária dos jovens é compreendida entre 15 e 24 anos, sendo ‘jovens adultos’ os indivíduos com faixa etária entre 20 a 24 anos (Eisenstein, 2005). Já no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal 8.069 de 1990, denomina-se adolescente todo indivíduo que possui entre 12 e 18 anos de idade¹³ (Brasil, 1990).

Freitas (2005) afirma que o uso do termo adolescência no Brasil acontece, muitas vezes, concomitantemente ao uso do termo juventude, às vezes como sinônimo e às vezes de modo complementar. De acordo com a autora, algumas teorias descrevem a adolescência (delimitada pela idade entre 12 e 17 anos), como fase que se inicia após a infância, e a juventude como período de preparação para a fase adulta e o mundo do trabalho (a partir dos 17 anos). Entretanto, esse aparente ajustamento entre os termos não resolve o dilema posto, pois apenas leva em conta a questão da idade, ignorando aspectos relacionados à geração, à população e à categoria social.

¹² A puberdade também é definida por Becker (2003) como “período da vida em que o indivíduo se torna apto para a procriação, isto é, adquire a capacidade física de exercer a função sexual adulta” (p. 18).

¹³ De acordo com Liberati (2006), a lei não considera aspectos psicológicos ou sociais, mas apenas caracteriza os adolescentes como indivíduos *em desenvolvimento*. Essa expressão aparece em vários trechos do Estatuto e a intenção do legislador em utilizá-la é indicar a necessidade de proteção da criança e do adolescente a partir de sua condição peculiar, isto é, por estar em processo de desenvolver-se enquanto pessoa.

Sobre a questão etária, reconhecemos que a idade é apenas uma das várias formas de se delimitar a juventude e a adolescência, ou seja, a idade não é um critério universal igualmente válido para todos os indivíduos para definição dessas categorias (Lemus, 1998). Concordamos com Checchia (2006) na afirmação de que a definição etária pode ser importante na definição de leis e políticas públicas, mas não é suficiente para contemplar a totalidade desses fenômenos. Por isso, é necessário problematizar esses termos para além de parâmetros temporais ou biológicos (Abramo, 2005b).

De modo geral, o termo adolescência é utilizado por áreas como a Psicologia para fazer referência às transformações comportamentais de uma fase de desenvolvimento da vida. Já o termo juventude é tratado pela Sociologia como “período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto” (Groppo, 2000, p. 14). León (2009) também afirma que “disciplinarmente, tem sido atribuída à Psicologia a responsabilidade de analisar a adolescência, na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação” (p. 49). Enquanto a Sociologia, a Antropologia, a História e outras áreas das ciências sociais atentam-se, mais comumente, para os estudos da categoria juventude.

Com o exposto até aqui, fica clara a existência de polêmicas e dificuldades para se trabalhar com as noções de adolescência e juventude. Apresentaremos a seguir, separadamente, algumas delimitações que se referem a cada uma dessas categorias, para, depois, justificarmos nossa escolha pelo uso predominante do termo juventude em nossa pesquisa.

2.2 Alguns conceitos de adolescência na Psicologia: uma introdução

No senso comum e na mídia, a adolescência é comumente relacionada a conflito emocional, instabilidade afetiva ou, ainda, a delinquência e rebeldia. Tanto as vertentes teóricas quanto o saber popular contribuíram para a estruturação de uma representação coletiva da adolescência como o fenômeno do ‘não ser’: o sujeito adolescente não é adulto e não é criança (Cesar, 1998). Por isso, essa autora afirma que é o período do retalho, pois “trata-se de indivíduos grandes demais para serem ‘descartados’ e pequenos demais para serem ‘aproveitados’” (p. 47).

De acordo com o Dicionário de Psicologia da *American Psychological Association*, a adolescência é “um período de desenvolvimento humano que começa com a puberdade (10-

12 anos) e termina com a maturidade fisiológica (aproximadamente aos 19 anos), embora o intervalo exato de idade varie entre os indivíduos” (p. 38). Afirma-se ainda que “durante esse período ocorrem grandes mudanças, em ritmos variados, nas características sexuais, imagem corporal, interesse sexual, papéis sociais, desenvolvimento intelectual e autoconceito” (Vanden Bos, 2010, p. 38).

O termo adolescência vem do latim *ad* que significa para e *olescere* que pode ser traduzido como crescer, daí a significação crescer para (Becker, 2003). Em um manual de Psicologia sobre Desenvolvimento Humano, Papalia, Olds e Feldman (2006) sinalizam que a adolescência é um momento de transição entre a fase infantil e a fase adulta, carregada por transformações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais. Seu início se dá, geralmente, entre os 11 e os 14 anos, com a puberdade. Já o término dessa etapa é difícil de ser definido, tendo em vista que, na contemporaneidade, ela tem se estendido cada vez mais.

Becker (2003) explica que, até o século XVIII, existiam apenas os termos infância e adultez. A transição entre esses períodos era marcada pela possibilidade de independência financeira, muito mais do que por características físicas ou mudanças hormonais. A adolescência surgiu a partir da necessidade de se criar um período que justificasse maior tempo na escola. Mais adiante, teceremos outros comentários a respeito.

No findar do século XIX e no início do XX, é possível identificar produções da área médica, psicológica e educacional que trabalharam com o conceito de adolescência. É a partir desse período que o termo adolescente começa a aparecer no discurso médico como “um indivíduo instável, um rebelde contra os adultos e os valores da tradição” (Barrán, citado por Cesar, 1998, p. 32).

Cesar (1998) realizou um trabalho de problematização em manuais de Psicologia que descrevem essa imagem típica da adolescência. Sua pesquisa mostrou que os manuais se constituíram como fontes científicas de *autoridade* sobre a temática e ajudaram na construção do retrato ideal de adolescente para a sociedade: “esses manuais foram elaborados tendo em vista formar e informar os indivíduos inseridos nas teias institucionais incumbidas de ‘educar’ os ‘adolescentes’, a família e a escola, a partir da produção de um ‘sujeito ideal’” (p. 9).

Contrariamente a essa visão, Cesar (1998) propõe que a adolescência seja vista não só em relação às mudanças biológicas e psicológicas próprias desse momento da vida, mas também a partir da realidade cultural e social. A autora afirma que, dada a impossibilidade de

estipular comportamentos-padrão para todos os indivíduos e nomeá-los a partir de uma única adolescência, é necessário usar o termo adolescências.

Becker (2003) afirma que, no contexto ocidental, é possível identificar algumas características comuns aos adolescentes: necessidade de pertencimento a um grupo, discordância com as ideias dos pais, oscilação entre o desejo de dependência e autonomia, luto do corpo e dos pais da infância. Entretanto, ressalta que esses comportamentos são só algumas possibilidades. Já a classe social é determinante nos padrões de comportamento do adolescente e, embora as transformações físicas sejam quase universais, as psicológicas e sociais são diversas.

Ao longo da história da Psicologia nota-se a existência de diversas teorias que apresentam concepções que tentam universalizar comportamentos para o adolescente, ou seja, analisam o adolescente cancelando aspectos sociais e culturais. Trata-se de teorias psicológicas universalizantes da adolescência. Autores como Osório (1989), Aberastury e Knobel (2007) podem ser citados como representantes dessas teorias. Aberastury e Knobel (2007), por exemplo, teorizaram a adolescência como uma *síndrome normal* composta por vários sintomas, dentre eles: comportamentos fantasiosos, tendência antissocial, conduta contraditória e oscilações do humor.

Seguindo um caminho parecido, Osório (1989) define adolescência como um “complexo psicossocial, assentado em uma base biológica” (p. 12) caracterizado por: redefinição da imagem corporal; troca do vínculo de dependência parental; realização de lutos em relação à perda da infância; identificação com os pares; embate ou separação da geração anterior e admissão de *papéis sexuais auto-outorgados*¹⁴. Esse autor afirma, ainda, que “mesmo em condições de vida extremamente adversas, desde que asseguradas a satisfação das necessidades básicas de alimentação e agasalho, podemos encontrar a sequência dos eventos psicodinâmicos que configuram o processo adolescente e a crise da identidade que o caracteriza” (p. 21).

Em ambas exposições notamos a tentativa de um enquadramento da adolescência a partir de características universais de base biológica. Normalmente, a adolescência é associada à ideia de período difícil, conflituoso e instável. Tais concepções também podem

¹⁴ Osório (1989) explica que essa admissão significa “consoante inclinações pessoais independentemente das expectativas familiares e eventualmente (homossexuais) até mesmo das imposições biológicas do gênero a que pertence” (p.12).

ser encontradas nas pesquisas sobre representação de adolescência realizadas por Ozella (2003) com profissionais de Psicologia e por Ozella e Aguiar (2008) com jovens.

A primeira pesquisa contou com a participação de 51 psicólogos e teve como objetivo principal compreender os significados que esses profissionais enunciam sobre *adolescência*, público-alvo de sua intervenção profissional. Essa investigação apontou que muitos participantes relacionam a adolescência com uma fase de conturbações, problemas e impulsividade. Poucos profissionais apresentaram uma noção de adolescência que leva em conta sua constituição social (Ozella, 2003).

Ozella (2003) problematizou que, muitas vezes, os profissionais da área da Psicologia agem de acordo com determinada concepção, ainda que não se deem conta disso. A partir dessas análises, o autor critica a formação do psicólogo que, muitas vezes, não possibilita uma conscientização crítica a respeito dos fenômenos que se manifestam em seu cotidiano profissional. Entretanto, ao mesmo tempo, aponta que tal construção ultrapassa os limites da universidade, pois tem relação também com um posicionamento político do profissional.

Em outra pesquisa sobre representação de adolescência, dessa vez com os próprios jovens, os participantes definiram a adolescência como “momento de crise, rebeldia, transitoriedade, turbulência, tensão, ambiguidade, conflito” (Ozella & Aguiar, 2008, p. 103). Com base nos dados apresentados, os pesquisadores afirmaram que “a forma pela qual os adolescentes significam esse momento por eles vivido, [...] revela e reforça a expectativa social, produz e reproduz a ideologia liberal, reafirmando concepções naturalizantes e aistóricas [*sic*]” (p. 104).

Ambas as pesquisas apontadas, demonstraram uma recorrente tendência patologizante nas representações de adolescência. É notório que algumas falas dos participantes nas duas pesquisas assemelham-se às proposições apresentadas por autores como Aberastury e Knobel (2007) e Osório (1989), o que nos permite inferir que essas teorias universalizantes da adolescência funcionam como um saber cotidiano sofisticado travestido por uma conceituação cientificista.

Ozella e Aguiar (2008), Ozella (2002), Bock (2004), Checchia (2010) já realizaram críticas a essas teorias. Ozella (2003) afirma que autores como Aberastury e Knobel tornaram-se populares nos cursos de Psicologia, principalmente a partir da década de 1980 e, até hoje,

seus pressupostos estão presentes na área da Psicologia e na mídia, transmitindo uma concepção estigmatizante do adolescente.

Bock (2004) apresenta a crítica ao autor Erik Erickson, que caracterizou a adolescência como “uma fase especial no processo de desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como [...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (Erickson, citado por Bock, 2004, p. 33). Checchia (2010) ressalta que Stanley Hall atribuiu aos adolescentes os seguintes aspectos: “conflitos, inquietações, rebeldia (vista de forma pejorativa), vulnerabilidade acentuada, dispersão e irresponsabilidade” (p. 13). Dias (citado por Leal, 2010) faz uma crítica à afirmação de Anna Freud de que os adolescentes são “excessivamente egoístas, como se fossem o centro do universo, formando relações apaixonadas e rompendo-as abruptamente, oscilando entre a cega submissão e a rebelião insolente” (p. 26).

Para exemplificar como a representação patologizante de adolescência é respaldada ainda hoje por psicólogos também na mídia, faremos a exposição de uma entrevista concedida pela psicóloga clínica e neuropsicóloga Ednalva Borges ao programa *Revista BH News*¹⁵. Durante a entrevista, a profissional explica o que é a *síndrome normal da adolescência* e as questões neurológicas que estão relacionadas ao conjunto de comportamentos demonstrados nessa fase da vida.

Para Borges (2014), a *síndrome normal da adolescência* pode ser definida como um conjunto de “características e comportamentos que indicam que a pessoa, o sujeito está passando pela fase da adolescência”. A psicóloga afirma que essa síndrome “é normal porque *todos* vão passar, *todos* vão ter esses comportamentos, não é patológico. Às vezes esses comportamentos, essas características são imperceptíveis, mas *todos* vão passar”. E continua:

[...] A síndrome, ela começa dos 12 até aos 18 porque isso tem uma explicação neurológica, né, é porque nós, nossa formação cerebral temos a parte do lobo frontal, que é essa parte aqui da frente, né, ela é desenvolvida nesse período dos 12 aos 18 anos, aonde as nossas conexões cerebrais vão nos permitir a inibição de comportamentos indesejados, a questão de abrir mão das coisas, saber o limite, que é o que a criança não sabe ainda.

A adolescência, segundo a profissional, é definida a partir de três aspectos:

¹⁵ Essa entrevista foi concedida à repórter Angélica Hodge pela psicóloga clínica especialista em neuropsicologia, Ednalva Borges e publicada no dia 04 de dezembro de 2014 no link: https://www.youtube.com/watch?v=64jQTa3zW_k

são três vértices né a biológica, que a partir da transformação do corpo, a social que a partir daí ele vai querer o seu grupo, aí vem a característica que o grupo do pai, da mãe já não faz parte do mundo dele, não quer saber de sair com os pais, é, ele vai começar a querer fazer seus grupos, né?! Querer ter as suas atividades recreativas separadas e a parte psicológica, aí que vem a questão da alteração do humor, que é nítido, os chamados aborrecentes [...] e a questão da instabilidade temporal, eles não conseguem esperar, a temporalidade do adolescente é muito difusa, ele não consegue saber, esperar até amanhã, porque é algo que se for do desejo, da vontade dele, agora responsabilidade ele sempre vai deixar pra depois.

A psicóloga declara ainda que

uma coisa também que os pais têm que sempre prestar atenção é a questão dos estudos, estudo para o adolescente não é prioridade, mas não porque ele tá irresponsável, é porque nesse período ele tá começando a ter também acesso a liberdade entre aspas, ele vai começar a querer sair sozinho, a conhecer, é o conhecimento. Então, até um certo nível, é comum cair o rendimento do adolescente na escola depois de uma certa idade né. Porque quando cai muito também, tem que tomar cuidado né, tem que prestar atenção. Mas cair um pouco desse rendimento é provável que aconteça.

Ao ser questionada se havia algum aspecto neurológico que explicasse o pouco rendimento escolar nessa idade, Ednalva Borges afirma

o aspecto neurológico é a questão que, como tá tendo essa ramificação sináptica né, ele vai tá tendo muita energia, e essa energia, essas vontades, essas, esses, o foco dele, a atenção dele vai ser difusa, vai ser em várias questões ao mesmo tempo, automaticamente não vai ser só, apenas. O foco de interesse dele não vai ser apenas a escola, o colégio, as obrigações, então isso faz com que a atenção dele fique difusa, aí a baixa no rendimento escolar.

Esta entrevista, junto com as pesquisas apresentadas anteriormente, comprova a afirmação de Bock (2004) de que alguns psicólogos têm tratado teoricamente a adolescência como uma fase universal e natural do desenvolvimento humano, ou seja, de que *todas as pessoas indiscriminadamente passam por uma fase específica chamada adolescência ou ainda “aborrecência”*. Desse modo, espera-se que junto com as mudanças biológicas ocorridas com a puberdade necessariamente comportamentos como o de irresponsabilidade sejam apresentados. Para essa autora, a Psicologia precisa rever seus conceitos e teorizações, englobando em suas análises as questões sociais, que estão relacionadas a qualquer momento da existência humana.

2.3 Adolescência a partir da Psicologia histórico-cultural: um breve comentário

Contraopondo-se a concepção de adolescência como a exposta no tópico acima por Borges (2014), autores como Vygotsky (2006), Ozella (2002), Mascagna e Facci (2014), Oliveira e Trancoso (2014), Leal e Facci (2014) propõem uma definição de adolescência a partir da perspectiva histórico-cultural e fazem uma análise social de sua constituição. Para Ozella (2002), a adolescência “é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais” (p. 21). Em outras palavras, ele afirma que:

a adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado e interpretado pelo homem. Há marcas que a sociedade destaca e significa. Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou. Muitas outras coisas podem estar acontecendo nessa época da vida do indivíduo e nós não as destacamos, assim como essas mesmas coisas podem estar acontecendo em outros períodos da vida e nós também não as marcamos como, por exemplo, as mudanças que vão acontecendo em nosso corpo com o envelhecimento (p. 21).

O autor reconhece que existem aspectos biológicos presentes na adolescência, mas ressalta que esses aspectos sozinhos não influenciam diretamente a subjetividade dos indivíduos. As mudanças corporais são significadas nas relações estabelecidas entre os indivíduos. Portanto, dependem do contexto social e histórico em que esse adolescente vive.

A perspectiva vigotskiana admite que existe uma dimensão biológica importante na análise do desenvolvimento humano. No entanto, para Vygotsky, “as questões estão abertas para um processo de significação que pode redundar em rupturas, permanências, sempre numa relação dialética estabelecida” (Oliveira & Trancoso, 2014, p. 23).

Nessa direção, Elkonin (citado por Leal & Facci, 2014) defende que “a maturação sexual exerce sua influência de forma mediatizada, através das relações do indivíduo com o mundo circundante, através da comparação de si mesmo com os adultos e com os outros adolescentes” (p. 29). Para Leal e Facci (2014), ainda que possam existir algumas peculiaridades semelhantes na adolescência, ela não pode ser “considerada como um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais e biológicas, mas um processo dinâmico, que pode transcorrer de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere” (p. 22).

No texto *'Paidología del adolescente'*¹⁶ publicado nas *Obras Escogidas IV*, Vygotsky (2006) analisa a adolescência a partir de uma análise sócio-cultural, histórica do desenvolvimento humano e afirma que

as funções psicológicas do ser humano, em cada etapa de seu desenvolvimento, não são anárquicas ou automáticas ou causais [...]. Por isso, é equivocado analisar o desenvolvimento das funções e processos psicológicos somente em seu aspecto formal, independentemente de sua orientação, das forças motrizes que colocam em movimento os mecanismos psicofisiológicos (p. 11- tradução nossa).

Em outras palavras, Vygotsky (2006) afirma que para se entenderem as mudanças que ocorrem nessa idade, não basta analisar as transformações biológicas que acontecem no corpo humano, mas sim a força motriz da conduta humana, qual seja, seu aspecto sociocultural. A realidade social “é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, para estudar a dinâmica de qualquer idade, é esclarecer sua situação social de desenvolvimento” (p. 264, tradução nossa).

Mascagna e Facci (2014) explicam que, para Vygotsky (2006), existem três leis que orientam o desenvolvimento do indivíduo:

A primeira lei é o desenvolvimento histórico e cultural da conduta humana, ou seja, o desenvolvimento do comportamento vai transformando-se das formas naturais para o comportamento mediado. Na segunda lei, há uma relação do desenvolvimento das funções superiores com o desenvolvimento das formas coletivas que são introjetadas e apropriadas no âmbito individual, nas formas do comportamento e do pensamento do indivíduo. A [para] terceira e última lei [...] os indivíduos se expressam e se constituem primeiro externamente, no coletivo, depois se apropriam das produções humanas, tornando-as internas (p. 49).

A perspectiva de Vygotsky, conforme Leal e Facci (2014) apresentam, analisa o desenvolvimento humano a partir da premissa de que “todo comportamento primeiro ocorre em nível interpsicológico – entre as pessoas – para depois tornar-se intrapsicológico, apropriado pelo indivíduo” (p. 16). Ou seja, “o conteúdo social deve ser incorporado e transformado em individual, sendo a realidade social a verdadeira fonte do desenvolvimento” (p. 30). Desse modo, mesmo que na adolescência os indivíduos experienciem novas formas de pensamento, o pensamento em conceitos, esse novo processo não ocorre de forma automática

¹⁶ Para se aprofundar na análise que esse autor fez sobre a adolescência, ver, além do texto Vygotsky (2006), Facci (2014), Oliveira e Trancoso (2014), Leal e Facci (2014), Mascagna e Facci (2014).

e mecânica, ele desenvolve-se a partir da “vida prática dos homens” (Mascagna & Facci, 2014).

No entanto, afirmar que o aspecto social tem importância no desenvolvimento humano não implica afirmar que o indivíduo não possa ‘reagir’ a esse social. Sobre isso, Ozella (2002) argumenta:

o subjetivo não é igual ao social. Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo. Os elementos desse mundo psíquico vêm do mundo social (atividades do homem e linguagem), mas não são idênticos a ele (p. 22).

A partir disso, é preciso entender a adolescência com base em uma análise da totalidade, ou seja, é “importante perceber que a totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem as condições sociais, a adolescência não existiria ou não seria essa da qual falamos” (Ozella, 2002, p. 22).

Leal, Facci e Souza (2014) nos convidam a analisar a adolescência a partir de várias dimensões para além do ponto de vista negativo, como comumente se expõe na mídia e em algumas teorias da Psicologia. Para as autoras, a crise que ocorre nesse momento da vida é também um momento construtivo e cheio de potencialidades que devem ser exploradas. A partir das contribuições de Vygotsky (2006), as autoras afirmam que “[...] o conteúdo aparentemente negativo do desenvolvimento nesses períodos críticos é, na verdade, uma faceta velada de mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal da idade crítica” (p. 13).

Com base no que foi exposto podemos considerar que o conceito de adolescência na perspectiva histórico-cultural é substancialmente diferente das teorias universalizantes. Enquanto estas patologizam a adolescência elencando comportamentos e *sintomas* de uma síndrome padrão e presente em todos os indivíduos, a perspectiva histórico-cultural dinamiza a definição de adolescência trazendo o sócio-histórico-cultural como determinante de sua constituição. Consideramos, dessa maneira, que esse último grupo se aproxima de um entendimento concreto sobre o *ser adolescente*, pois considera o movimento contraditório, social e dinâmico da realidade em suas análises. Agora, apresentaremos algumas definições de juventude ou juventudes.

2.4 O que é juventude?

Juventude é uma palavra que permeia o cotidiano de todos, seja pela convivência com algum jovem, seja porque todos já foram jovens algum dia. No entanto, esse termo não é tão simples de se definir, considerando-se os inúmeros ângulos pelos quais essa temática pode ser abordada (Abramo, 2005a). Para Machado Pais (2008), quando nos referimos à juventude, “estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas” (p. 8).

Levi e Schmitt (1996) explicam que juventude deve ser entendida como uma construção social. Isto é, não pode ser delimitada de acordo com critérios especificamente biológicos, demográficos ou jurídicos, tal como se manifesta em algumas das definições apresentadas no início deste capítulo. Assim, os autores enfatizam a centralidade de aspectos culturais das sociedades. Desse modo, não é possível falar em uma única juventude, em um formato pronto e acabado, pois os jovens estão imbricados nas relações sociais e em contextos específicos e distintos.

Da mesma forma, Abramo (2005a) defende que é mais adequado o uso do termo *juventudes* e não juventude, pois há diferentes modos de vivê-la. Congruentes com tal definição, Abramovay e Castro (2006) explicitam que existem, ao invés de uma única juventude, “grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (p. 21).

Stamato (2008) afirma que o contexto em que o jovem vive, produz uma complexidade tal que se torna impossível referenciá-lo a partir de um único formato de existência: “as desigualdades de classe, renda familiar, etnia, gênero, estilos de vida, local e condição de moradia rural e urbana, central ou periférica, determinam a constituição de diferentes tipos de juventudes, gerando diferenciadas possibilidades de desenvolvimento, inserção e participação social” (pp. 13-14).

Com base nos autores até aqui apresentados, notamos elementos importantes que devem ser levados em conta na conceituação da juventude. Esta é uma categoria social, plural, não demarcada apenas por aspectos biológicos e etários. Existe, porém, outra característica importante na definição das juventudes: sua historicidade. Sobre isso, Viana (2015) afirma que nem sempre, na história da humanidade, existiu a noção de juventude. Em algumas

sociedades pré-capitalistas, por exemplo, as crianças eram submetidas a um processo de socialização e, logo em seguida, entravam na idade adulta, não existindo um período de *transição*.

O autor indica que juventude é uma invenção engendrada pelo modo de produção capitalista, pois nessa nova configuração se amplia a divisão do trabalho. Cria-se uma necessidade econômica e social logo após a infância, uma espécie de “nova socialização” preparatória para o ingresso de indivíduos no *mundo adulto* (p. 60).

Viana (2015) afirma que essa nova configuração social adiou a entrada dos indivíduos no mercado, aumentando gradativamente o tempo na escola. Tudo isso está relacionado “ao aumento da média de vida dos indivíduos e, conseqüentemente, maior número de adultos disponíveis no mercado de trabalho e exigência de maior qualificação para certos setores de atividades” (pp. 61-62). A divisão em classes sociais, para esse autor, é um fator imprescindível na definição das juventudes. Para ele, a *ressocialização* ocorre de maneira distinta dependendo da classe social em que o indivíduo está inserido. Assim, juventudes só podem ser definidas considerando-se as “relações sociais concretas, ou seja, reais, históricas, determinadas” (p. 58).

Dayrell (2003) propõe uma definição de juventude a partir da diversidade. O autor afirma que essa categoria só pode ser definida se considerarmos as experiências reais de cada indivíduo. Ou seja, a juventude não é um espaço predeterminado no qual os indivíduos se enquadram e também não é somente um período de preparo para a vida adulta. Ser jovem é um processo que, ao mesmo tempo, engloba aspectos mais gerais como as questões de classe, mas também guarda uma dimensão específica construída pela existência de cada indivíduo. Nas palavras do autor,

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (p. 42).

Entendemos que a juventude não pode ser compreendida a partir da análise de uma só dimensão; ela não é idade *somente*, “não é uma palavra” *somente*, não é um processo biológico *somente*, não é transição para a vida adulta *somente*. Juventude engloba também aspectos plurais de raça, cor, etnia, classe social, sexo, gênero, dentre outras questões.

Ao considerar que as juventudes são determinadas também por questões sociais e históricas, não queremos dizer que sua constituição seja passiva e que a atuação dos jovens na sociedade não possa provocar mudanças concretas. Consideramos que as juventudes sejam determinadas socialmente e, ao mesmo tempo, determinantes. Assim, podemos afirmar que os jovens se constituem a partir das condições concretas e materiais de vida e, ao mesmo tempo, que sua própria ação também transforma esse contexto que os produziu, ou seja, a relação jovem-sociedade é um movimento constante de transformação.

Desse modo, juventude “representa, histórica e socialmente, uma categoria social gerada [por] tensões [...]” (p. 160). Ou seja, o jovem e a sociedade exercem pressão um sobre o outro, “num equilíbrio de forças” que, por vezes pode ser transposto (Foracchi, 1929). Para Foracchi (1977), ainda que o jovem seja determinado por aspectos do contexto social, nem sempre essa luta de forças é neutralizada e as juventudes acabam por desempenhar um papel relevante na transformação da sociedade.

A partir dessas análises, considera-se que, ao mesmo tempo em que a juventude acontece de forma diferente para cada indivíduo, também existem condições concretas e materiais de existência que podem caracterizá-la como uma condição social (Abramo, 2005b). Juventude é um processo social, histórico e cultural que deve ser analisado a partir das condições materiais que generalizam e particularizam cada indivíduo.

Mas como o jovem é visto pelo Estado? Na tentativa de desvelar mais algumas noções de juventude da contemporaneidade, apresentaremos, a seguir, quatro entendimentos expostos por Krauskopf (2002), pesquisadora da Universidade de Costa Rica que analisou a relação dos conceitos de juventude com enfoques das políticas e programas sociais na América Central.

O primeiro entendimento apresentado pela autora é o de juventude enquanto processo de passagem *da infância para a fase adulta*. A autora utiliza-se de um termo do teórico Erik Erikson, *moratória psicossocial*, para explicar que essa noção de juventude a concebe como preparação para a fase adulta. A partir dessa concepção, o objetivo da sociedade e da escola é oferecer condições para que, no futuro, esse jovem seja um adulto digno, trabalhador e responsável. De acordo com a autora, esse paradigma não reconhece dois aspectos fundamentais para a população juvenil em situação de desigualdade social: a incerteza do futuro e o fato de que assumir responsabilidades, como a manutenção da família, não espera a alteração hormonal da puberdade nem uma faixa etária específica.

A segunda concepção de juventude por ela apresentada está relacionada ao

comportamento problema, ou seja, é uma noção negativa do jovem, tido como quem perturba a ordem social e associado “à delinquência, às drogas, ao abandono escolar, às gangues, etc” (Krauskopf, 2002, p. 22 - tradução nossa). Essa ideia estigmatizante de juventude propõe programas compensatórios de controle dos indivíduos, os quais são direcionados para a contenção de comportamentos de transgressão, visando à proteção ao *risco* que apresentam à sociedade. Segundo a análise da autora, esse paradigma se mostra ineficaz e, aos poucos, têm surgido iniciativas que procuram construir conceituações mais abrangentes do *ser jovem*, tal como será demonstrado na próxima definição.

A terceira definição é a da *juventude cidadã como sujeito das políticas*. A autora afirma que, desde a década de 1990, tem-se difundido um enfoque do jovem como sujeito de direitos, o que gradualmente tem promovido mudanças na legislação. “A construção de políticas a partir desse paradigma da cidadania contribui para o avanço das políticas de juventude e tem dado centralidade à participação dos jovens e ao reconhecimento desta etapa como um importante período de desenvolvimento social” (Krauskopf, p. 24 - tradução nossa).

A última definição apresentada pela autora é a de *juventude como ator estratégico de progresso*. Essa concepção está pautada na crença dos jovens como sujeitos que superam dificuldades, flexíveis, que assumem desafios, criativos e que se adaptam com facilidade às inovações tecnológicas. Tudo isso parece ser parte de um ideal de capital humano para desenvolvimento do mercado.

Essa ideia pode estar aproximada às proposições de autores como Léon (2009) e Weisheimer (2009). O primeiro afirma que a juventude pode ser representada como *estado de espírito* ou, ainda, como qualidade de algo que é atual, moderno. E o segundo apresenta o conceito juventude como cultura, expressa por estilos de “vestimentas, acessórios, linguagem, gostos musicais e práticas esportivas e de lazer” (p. 79). Esse *modo de ser* estaria ligado aos ditames da sociedade de consumo e a mídia seria sua grande propagadora. Assim, ser jovem é um modo de viver que pode ser assumido em qualquer faixa etária, desde que esteja relacionado ao consumo.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, consideramos que todas essas concepções aparecem, simultânea e contraditoriamente, na realidade brasileira. Dessa forma, analisaremos, em seguida, alguns debates sobre as políticas públicas para a juventude no Brasil.

2.5 Juventude para o Brasil e pelo Brasil

Abramo (1997) afirma que são recentes as discussões sobre as políticas públicas¹⁷ para a juventude no Brasil. As primeiras iniciativas nesse sentido se deram com o objetivo de atender jovens/adolescentes em situação de desigualdade social a partir de programas de educação (não-formal) e capacitação para o trabalho. A autora explica que a maioria dos programas tinha como intenção ocupá-los ou afastá-los da rua. Juventude é comumente considerada como uma etapa de transição da infância para a fase adulta que requer a internalização de certas normas e comportamentos.

Analisando as discussões sobre o processo de formulação das políticas públicas para juventude no Brasil, Abramo (1997) afirma que os jovens pouco foram chamados para o diálogo acerca de sua própria condição, predominando, por muito tempo, propostas de ações para contê-los ou salvá-los. Desse modo, a tematização da juventude passou por diversas faces, dentre elas, a de delinquente, a de transgressor, a de rebelde, a de ameaça social, dentre outras. Essa autora propõe uma explicação panorâmica sobre alguns modos como os jovens foram vistos pela sociedade brasileira nas últimas décadas.

A década de 1950 foi marcada por um ideário social do jovem, principalmente o jovem pertencente às classes populares, como delinquente e rebelde *sem causa*. Soma-se a isso uma ideia de adolescência como “fase da vida turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora; como um momento patológico em si, demandando cuidados e atenção concentrados de adultos para ‘pastorear’ os jovens para um lugar seguro, para uma integração normal e sadia à sociedade” (p. 30). Quando esses comportamentos, considerados insurgentes, ultrapassam as classes economicamente menos favorecidas e se tornam presentes inclusive nas classes médias, a noção de juventude delinquente se transfere de uma explicação classista para uma explicação biologicista, ou seja, o jovem/adolescente é transgressor devido à idade a qual pertence e, se devidamente integrado à sociedade, tornar-se-á um indivíduo sadio na adultez (Abramo, 1997).

¹⁷ Sposito e Carrano (2003) explicam que “em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição [...]” (p. 17).

Nos anos 1960, próximo ao início da ditadura militar, surgiram no Brasil movimentos juvenis como os *hippies* que lutaram contra o autoritarismo político, social e de consumo. Esses movimentos deram visibilidade aos jovens como sujeitos de uma “geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social” (Abramo, 1997, p. 31). Isso fez com que a ideia de jovem delinquente incluísse também a noção do jovem sonhador. Iulianelli (2003) afirma que, nesse período, a juventude era vista como sujeito da transformação social, mas também como irracional e iludida.

Ainda sobre o período da ditadura, Coimbra (1995) relata outras noções de juventude criadas e legitimadas por militares e profissionais psi. Foram realizadas pesquisas¹⁸ para traçar o perfil psicológico dos militantes políticos presos, as quais tinham como perguntas-hipóteses:

por que os filhos da classe média, da pequena burguesia, que têm tudo para ascender socialmente e se tornarem, inclusive, ideólogos do capitalismo, estão indo para o caminho da contestação a este sistema? Por que se tornam “terroristas”, negando suas origens de classe? As causas não estariam vinculadas à “crise” da família moderna? Não seriam esses terroristas jovens “desajustados emocionalmente”, com famílias “desestruturadas”? (Coimbra, 1995, p. 198).

A pesquisa apontou as seguintes características como inerentes aos jovens: imaturidade, instabilidade, insegurança e desajustamento. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que o momento em que o jovem está mais suscetível às influências externas é quando estão firmando sua personalidade. Tudo isso foi realizado para divulgar uma ideia patologizante daqueles jovens que resistiram e lutaram contra o Regime Militar.

Já em meados dos anos 1980, o jovem passa a ser caracterizado por individualismo, conservadorismo, consumismo e incapacidade de se mobilizar em prol de um ideal social transformador. Iulianelli (2003) destaca que ressurgiu, também nessa época, o debate sobre a delinquência e uma proposta de abordar esse assunto pela ótica do direito e não da polícia (Abramo, 1997).

A partir dos anos 1990, o jovem é visto a partir de diferentes perspectivas. Ao mesmo tempo em que se envolve com ações da coletividade, o individualismo permanece uma característica marcante. Ocorre também um reavivamento da noção de comportamento desviante, retratada pelo envolvimento com drogas e com a criminalidade. De acordo com Abramo (1997), isso se deve a “uma situação anômala, da falência das instituições de

¹⁸ A pesquisa a que se refere Coimbra (1995) foi realizada no segundo semestre de 1970 com 44 presos no Forte do Leme no Rio de Janeiro.

socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma dissolução do social” (p. 32).

Nesse momento histórico (final da década de 80 e início da década de 90) emerge o debate sobre o protagonismo juvenil, expressão utilizada por estudiosos da área da juventude para incentivar o jovem como ator de sua própria história. Iulianelli (2003) explica que “educadores e educadoras que trabalhavam com jovens em situação de risco, na América Latina, formularam esse conceito para expressar um novo modelo político-pedagógico” (p. 59).

Abramo (1997) destaca a importância dos projetos que assumem a ideia do jovem como protagonista de sua história. Vários estudiosos relacionaram o *protagonismo juvenil* à participação efetiva da juventude nos processos sociais, o que resultou em uma ênfase na proposta de que as políticas públicas para a juventude deveriam ser construídas com os jovens (Abramovay & Castro, 2006).

Há mais de duas décadas essa expressão está presente nas discussões acadêmicas e em programas governamentais. Entretanto, é possível observar que ela tanto serviu a iniciativas que propunham um olhar para o jovem como sujeito de direitos, como foi utilizada de forma transviada (Stamato, 2008; Iulianelli, 2003). Desse modo, o protagonismo juvenil é definido como um “campo semântico em disputa” (Iulianelli, 2003, p. 55) e observa que essa expressão parece ter sido muito mais apropriada pelos educadores do que pelos próprios jovens. Desse modo, uma iniciativa que era valiosa para alguns começou a tomar dimensões diferentes do originalmente proposto.

Sposito e Carrano (2003) explicam que a expressão *protagonismo juvenil*, tão comum nos programas e projetos previstos para a juventude, parece ser autoexplicativo na medida em que propõe que o jovem seja atuante em sua própria vida; no entanto, alertam que os estudiosos da área devem estar atentos para a ideologia que, às vezes, está encoberta nesse conceito.

A expressão *protagonismo juvenil* emergiu no Brasil em meados da década de 1980, mas a palavra *protagonista* vem do teatro grego, “como aquele que ocupa o papel central nos acontecimentos, em torno do qual gira toda a ação e toda a trama, passando uma ideia de que o protagonista dá as diretrizes dos processos em que está envolvido” (Stamato, 2008, p. 58). De acordo com Iulianelli (2003), esse protagonismo da definição tem muito mais relação com

uma ação individual de um sujeito, do que com uma ação coletiva em busca da autonomia de um grupo e da sociedade.

Em sua tese de doutorado, Souza (2006) apresenta uma crítica contundente ao uso da expressão *protagonismo juvenil* para justificar uma valorização do “ativismo privado” (p. 11) e esclarece que

em nome do protagonismo juvenil, jovens e ONGs espalhados por todo o Brasil têm prestado serviços gratuitos à coletividade, prática nomeada, geralmente, de trabalho voluntário e explicada por meio da valorização da cidadania, da Educação, da solidariedade. Veiculam a ideia de que iniciativas particulares podem ser bem-sucedidas na “solução” dos problemas sociais (p. 8).

O autor explica que o *empreendedorismo juvenil* (como também o protagonismo) se configuram como estratégias ideológicas neoliberais que colocam o jovem como sujeito apto a ultrapassar as barreiras da pobreza por ele mesmo. Nessa concepção, a responsabilidade do governo é transferida para o indivíduo: o jovem seria o “único responsável tanto por seu emprego ou desemprego - e, desse modo, por sua sobrevivência - quanto pelo desenvolvimento da coletividade a que pertence” (p. 174).

Por sua vez, Sposito e Corrochano (2005) denunciam que, muitas vezes, o discurso do protagonismo juvenil em programas governamentais ou não governamentais é uma tentativa de ocupar e controlar o tempo ocioso dos jovens em situação de desigualdade social. Como exemplo, os autores citam projetos que disponibilizam bolsas ou sugerem voluntariado para jovens desempenharem trabalho na comunidade e perguntam: por que tais projetos são desenvolvidos justamente em locais onde o poder público menos atua ou inexistente? Por que justamente os jovens pobres, e não os de classe média e alta, formam o público alvo dessas propostas? Por que somente os sujeitos mais privados de direitos devem promover o desenvolvimento de sua comunidade?

Os autores apontam, ainda, que esses programas parecem promover uma dissimulação das reais desigualdades sociais, pois “na ausência de direitos assegurados resta aos atores jovens, muitas vezes sem nenhum apoio de caráter mais duradouro, a tarefa de construir um projeto voltado para o ‘desenvolvimento local ou comunitário’” (Sposito & Corrochano, 2005, p.166). Dessa forma, os jovens sentem-se encarregados tanto pelos eventuais ganhos quanto pelos fracassos dessas ações, transferindo mais uma vez para o indivíduo a responsabilidade que não é dele (ou não é só dele).

Desse modo, percebemos que inúmeros estudiosos da área da educação e da juventude utilizam o termo protagonismo juvenil enfatizando, de fato, o papel político e transformador que ele denota. Entretanto, verificamos também que houve um processo de esvaziamento dessa expressão a partir da apropriação pela ideologia capitalista da ideia do jovem como ator solitário na sociedade. Enfatizaremos o protagonismo ou a participação juvenil a partir da primeira acepção.

Mannheim (1973) acentua a importância da participação do jovem na transformação da sociedade. Ele afirma que, ao entrar na juventude, os indivíduos comumente têm maior contato com o ambiente externo à família. Dessa forma, começam a perceber valores da vida pública que até então não percebiam. Assim, o que para o adulto já é cotidiano, para o jovem pode ser novidade e, inclusive, questionado. Daí emana a possibilidade latente de simpatia com movimentos sociais de luta por uma sociedade diferente. Apesar dessa tendência apontada, Mannheim (1973) é categórico na afirmação de que “a juventude não é progressista nem conservadora por natureza; é, porém, uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (p. 52). A juventude como transformadora da realidade é uma possibilidade latente que tanto mais se efetiva quanto mais a sociedade é dinâmica e receptiva a mudanças.

Sobre a participação juvenil na política, Augusto (2008)¹⁹ observa que existe uma concepção, às vezes romântica, às vezes pejorativa, dessa relação. A romântica é aquela que deposita na conta da juventude a responsabilidade por toda a transformação social, enquanto a pejorativa é aquela em que os jovens são considerados alienados em relação à política, isto é, conforma um grupo chamado também de juventude “endemicamente apolítica” (p. 155). O autor aponta que existe, de fato, um distanciamento dos jovens em relação à participação política convencional na contemporaneidade, mas o jovem tem participado em um formato diferente, que não segue necessariamente modelos institucionalizados, como, por exemplo, os partidos políticos. Esse processo, chamado de desinstitucionalização, parece ser uma resposta à desconfiança em relação ao maquinário formal da política.

Muitas vezes a participação dos jovens nas questões relacionadas à política é vista ainda como revolta gratuita, tal como afirma Augusto (2008): “não se estranha, como tal, que os comportamentos e as atitudes dos jovens sejam frequentemente vistos como algo que ‘logo passa’, sem consequências, e não como uma reação ao mundo social e político que

¹⁹ Embora as pesquisas realizadas por Augusto (2008) tenham como referência principal os jovens portugueses, percebemos inúmeras semelhanças em relação ao Brasil.

experimentam” (p. 158). Esse autor explica que “na maioria dos casos, essa reação é vista mais como uma patologia associada à condição juvenil do que como um sintoma da (fraca) capacidade por parte do sistema para integrar as novas gerações” (p. 158).

Tendo em vista essas problematizações, Augusto (2008) observa que a relação dos jovens com a participação política não pode ser analisada de forma superficial e estanque, mas a partir do contexto social e político como um todo. No caso da realidade por ele descrita, os caminhos não convencionais percorridos pelos jovens em relação à participação política podem ser exemplificados por atitudes como “a assinatura de petições, a participação em manifestações, o boicote a produtos por motivos políticos ou ambientais e a participação eletrônica” (p. 169).

Além dessa noção do jovem enquanto protagonista ou participante, apresentamos neste tópico outras ideias difundidas socialmente sobre o *ser jovem*. Percebemos que têm sido atribuídas à juventude características como delinquência, transgressão, individualismo e consumismo. Importante é ressaltar que nenhuma dessas noções sobre juventude constituíram-se separadamente uma das outras, pois, muitas vezes, coexistiram no mesmo período histórico. Outra questão importante que deve ser destacada é a estereotipia presente em muitas dessas noções. Falar simplesmente que o jovem é individualista ou delinquente não traduz a complexidade de experiências vividas por diferentes juventudes. A seguir, aprofundaremos um pouco mais a discussão sobre o *ser jovem*, apresentando a diversidade dessa condição no contexto brasileiro.

2.6 Perfil dos jovens no contexto brasileiro no cenário de aprovação do Estatuto da Juventude

Severo (2012) afirma que “o Brasil é um dos últimos países da América Latina a constituir direitos civis ao jovem, e mesmo assim, o projeto de lei foi aprovado na Câmara dos Deputados após sete anos como objeto de discussão” (p. 8). Isso aconteceu por vários motivos, dentre os quais disputas políticas e entendimentos infundados sobre a real condição juvenil no Brasil.

Em 1985, a ONU declarou o Ano Internacional da Juventude e, segundo Severo (2012), até 1997 quase nada havia sido feito em relação aos jovens no Brasil. Nesse ano apareceram iniciativas governamentais de prevenção à violência contra o jovem, mas de

forma bastante tímida e, somente em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude. Sobre a história parlamentar de defesa pela aprovação do Estatuto, Severo (2012) explica que

a aprovação do Estatuto da Juventude no Brasil foi uma conquista conjunta dos deputados jovens de três mandatos consecutivos (2003-2006/2007-2010/2011-2014) que, mesmo empenhados em temas diferentes na Câmara dos Deputados, uniram-se em 2011, à Frente Parlamentar em Defesa da Juventude para pedir a votação do estatuto. Os polos hegemônicos de disputa, da direita e da esquerda política se confrontaram. Os instrumentos para adiar a votação foram os mais diversos, e os questionamentos também. Portanto, pode-se concluir que os sete anos de tramitação mudaram substancialmente o projeto original, com a exclusão de artigos e títulos importantes, e a retirada de temas como da saúde sexual, da proteção à gravidez precoce, da ressocialização de jovens em conflito com a lei, do acesso ao trabalho digno, dos direitos humanos, e das medidas de acompanhamento do Estatuto (p. 163-164).

Desse modo, após vários anos de tramitação, o Estatuto da Juventude foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff em 2013, por meio da Lei Federal nº 12.852. Nessa lei são previstos alguns direitos: à diversidade e à igualdade; ao desporto e ao lazer; à comunicação e à liberdade de expressão; à cultura; ao território e à mobilidade; à segurança pública e ao acesso à justiça; à cidadania, à participação social e política; à representação juvenil; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à saúde; à Educação; à sustentabilidade e ao meio ambiente (Brasil, 2013).

Outra questão que norteia o Estatuto é a participação juvenil, entendida como

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais; II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País; III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto (Parágrafo único do artigo 4º, Brasil, 2013).

Embora muitos de seus princípios já estejam garantidos pela Constituição da República de 1988, o Estatuto representa uma grande conquista nas políticas para as juventudes, pois detalha especificidades da juventude que precisam ser afirmadas e consideradas no cenário brasileiro.

Além desse Estatuto, outra conquista para a juventude pode ser notada no próprio texto constitucional, quando o termo “jovem” foi inserido por meio da Emenda Constitucional nº 65 de 2010. O capítulo sétimo da Constituição Brasileira é um exemplo disso. O texto

original foi alterado de “*Da família, da criança, do adolescente e do idoso*” para “*Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso*”. Esse acréscimo pode ser notado em todo o capítulo: nos locais em que havia apenas a palavra adolescente foi acrescentado o termo jovem. Para exemplificar citaremos um fragmento do art. 227 da Constituição abaixo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente **e ao jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Embora saibamos que as leis não atuam de forma automática e instantânea sobre a cultura, ou seja, que o fato de jovens estarem contemplados no texto constitucional e no Estatuto não garantem realmente que eles sejam sujeitos das políticas públicas, reconhecemos que esse é um importante passo para a construção de uma imagem social do jovem enquanto sujeito de direitos.

Tomando como ponto de partida esses direitos garantidos em lei, apresentaremos, a seguir, alguns fragmentos da realidade dos jovens brasileiros nos anos 2012 e 2013, que cercaram a aprovação do Estatuto da Juventude. Utilizaremos, para isso, três pesquisas: 1. *Mapa da violência* (Waiselfisz, 2015 - dados de 2012); 2. *Mapa do encarceramento* (Brasil, 2015 - dados de 2012); e 3. *Pesquisa Agenda Juventude Brasil* (Abramo, Castro, Venturi, Lobato & Bezerra, 2013 - dados de 2013).

A pesquisa intitulada *Mapa da Violência* foi realizada por Waiselfisz (2015) com o apoio da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Secretaria Nacional da Juventude, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essa investigação teve, dentre outros objetivos, o de descrever as estatísticas e o perfil das vítimas por armas de fogo (AF), dando destaque aos jovens entre 15 e 29 anos no Brasil.

Analisando a mortalidade dos jovens por armas de fogo nas capitais, o autor propõe dois indicadores de análise: a *taxa de homicídios por armas de fogo* (THAF), que representa o número de homicídios em relação à população geral e o índice de *vitimização juvenil por armas de fogo* (IVJ-AF) que indica esse fenômeno em relação às pessoas em condição juvenil, isto é, indivíduos com idade entre 15 e 29 anos.

Afirma que “em 2012, morreram proporcionalmente 285% mais jovens que não jovens. Assim, foram vítimas de homicídio por AF perto de quatro vezes mais jovens que não jovens” (Waiselfisz, 2015). Observou-se em relação às regiões do país que

- na região Nordeste concentram-se as maiores THAF tanto de jovens quanto de não jovens, sendo a região com maior IVJ-AF do país: 312%, isto é, a região que mais vitima os jovens via homicídio por AF;
- Sudoeste é a única região que consegue TAFH abaixo de 10 para sua população não jovem, seguida de perto pela região Sul com taxa de 11,2 por 100 mil;
- entre as UFs, destaque pesado e altamente preocupante nesse campo é Alagoas, com níveis totalmente inaceitáveis de assassinatos por AF tanto para sua população jovem (123,6) quanto para a não jovem (28,2);
- mas é no Espírito Santo que se encontra o maior IVJ-AF: 394%. Por cada não jovem, em 2012 foram assassinados cinco jovens por AF;
- também Amapá, Alagoas, Minas Gerais, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Bahia apresentaram índices extremamente elevados de vitimização juvenil;
- os menores índices de vitimização juvenil foram registrados em Rondônia e Roraima: em torno de 130%. Ainda assim, são índices extremamente altos: nesses estados, a proporção de mortes jovens é o dobro dos não jovens (p. 65-66).

Entre os anos de 1980 e 2012 verificou-se que o número de vítimas jovens por armas de fogo é bem maior se comparado com o resto da população: enquanto na população geral a vitimização aumentou em 387%, para os jovens a porcentagem é de 463,6%. O pico do número de mortes por armas de fogo se dá aos 19 anos.

Esse percentual de violência em 2012, além de idade, possui características de sexo: a porcentagem de jovens vítimas por armas de fogo é de 95% para homens e 5% para mulheres. Outra característica marcante é a cor/raça: no total foram 10.632 vítimas de cor branca e 28.946 de negros. Ou seja, o número de negros (indivíduos que na pesquisa foram classificados como pretos ou pardos) mortos por armas de fogo é duas vezes e meia maior do que de brancos. Os Estados que mais se destacaram pelos elevados índices de homicídio de negros por armas de fogo foram Distrito Federal, Alagoas, Paraíba e Espírito Santo.

Ao comparar os anos de 2003 e 2012, Waiselfisz (2015) verifica que os índices de homicídios de brancos diminuíram de 14,5 para 11,8 em cada 100 mil pessoas brancas, ao passo que, para os negros, esse número aumentou de 24,9 para 28,5. Em outras palavras, “as taxas brancas caem 18,7% e as negras aumentam 14,1%” (p. 82).

Dentre os inúmeros impactos demonstrados por essa pesquisa, o autor conclui que as armas de fogo mataram 15 vezes mais jovens que o vírus da AIDS em 2012. Se tomarmos os percentuais gerais totalizam-se 116 mortes em cada dia do ano. Isso demonstra que, ainda que não esteja em guerra civil, o Brasil possui índices equivalentes a tal cenário, pois possui um

número maior de vítimas por armas de fogo do que ocorreu na guerra do Golfo e da Chechênia.

Brasil (2015) também evidencia que “os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos” (p. 9). Estatísticas do Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde de 2012 apontam que eram jovens mais da metade dos 56.337 mortos por homicídios, 77% desse montante eram negros e 93,3% do sexo masculino.

Além dos homicídios, existe no Brasil outro retrato da violência contra os jovens: a vulnerabilidade ao sistema prisional. De acordo com o Sistema Integrado de Informação Penitenciária (Infopen), 54,8% da população carcerária no Brasil no ano de 2012 era constituída por jovens, sendo 143.501 com idade entre 18 e 24 anos e 266.356 entre 25 e 29 anos (Brasil, 2015). Para demonstrar essa outra forma de vitimização da juventude brasileira utilizaremos o *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil* (Brasil, 2015).

Nessa pesquisa utilizaram-se dados provenientes principalmente do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen) e foram considerados jovens, os indivíduos entre 18 e 29 anos e não jovens aqueles com 30 anos ou mais. Negros são nomeados aqueles indivíduos de cor preta ou parda. O Mapa do encarceramento mostra que existe um perfil específico da população carcerária brasileira e existe também uma espécie de *seletividade penal*, que pode ser retratada pela citação a seguir:

Publicada nos anos 2000, uma pesquisa da Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados) analisou todos os registros criminais relativos aos crimes de roubos, no estado de São Paulo entre 1991 e 1998. A constatação foi de que réus negros são, proporcionalmente, mais condenados que réus brancos e permanecem, em média, mais tempo presos durante o processo judicial (Lima, Teixeira & Sinhoretto, citado por Brasil, 2015, p. 15).

Em 2012 60,8% da população prisional era negra²⁰ e “proporcionalmente o encarceramento de negros foi 1,5 vezes maior do que o de brancos” (Brasil, 2015, p. 34). A seletividade penal não se dá somente em relação a cor/raça, mas também em relação à faixa etária, pois, em 2012, o encarceramento de jovens entre 18 e 29 anos foi, em termos proporcionais, 2,5 vezes maior do que de não jovens, ou seja, “para cada grupo de 100 mil

²⁰ O autor do documento *Mapa do encarceramento* alerta para o fato de que não se sabe como a coleta sobre cor/raça é realizada nos sistemas prisionais. Esses índices se basearam no InfoPen que é um Sistema Integrado de Informações Penitenciárias alimentado pelos gestores dos sistemas prisionais.

habitantes jovens acima de 18 anos havia 648 jovens encarcerados, enquanto para cada grupo de 100 mil habitantes não jovens acima de 18 anos havia 251 encarcerados” (Brasil, 2015, p. 35).

A gravidade desse dado é evidenciada por outras informações sobre o sistema carcerário no Brasil. Em 2012, havia 515.482 presos no Brasil, 38% destes esperando julgamento. A média brasileira de presos por vaga é de 1,7, existindo estados, como Alagoas, que apresentam o quantitativo de 3,7 presos por vaga, o que evidencia uma superpopulação no sistema carcerário no Brasil. Para cada mulher presa, são 15,19 homens. A maioria dos presos não possui Ensino Fundamental completo, sendo o principal crime pelo qual são presos o patrimonial (49,1%), seguido por entorpecentes (cerca de 25,3%). Os crimes contra a pessoa chegam a menos de 12%. A ausência de assistência jurídica aos presos brasileiros é alarmante e “não são raras as notícias de pessoas que permanecem presas mais tempo do que deveriam ou ainda aquelas que passam meses, e às vezes, anos presas sem nenhum contato com um defensor” (Brasil, 2015, p. 38).

A pesquisa coordenada pela Secretaria Nacional da Juventude no ano de 2013, intitulada *Agenda Juventude Brasil*, contou com 3.300 jovens entre 15 e 29 anos em todo o território brasileiro²¹. Além de dados relativos a idade, a pesquisa abordou questões relacionadas a sexo, cor, moradia, renda, religião, escolaridade e à percepção dos jovens sobre assuntos como escola, trabalho e política.

Quanto à idade, 47% dos participantes tinham entre 18 e 24 anos, 33% entre 25 e 29 anos e 20%, entre 15 e 17. Em relação ao sexo, havia 49,6% de homens e 50,4% de mulheres. 15% dos jovens pesquisados se autodeclararam de cor preta e 45%, de cor parda, enquanto 34%, de cor branca. No tocante ao local de moradia, 85% moram na cidade, enquanto 15% são do meio rural. A renda domiciliar *per capita* foi estratificada em baixa (até R\$290,00), média (entre R\$290,00 e R\$1.018,00) e alta (acima de R\$1.018,00). A partir desses parâmetros, o perfil da população foi descrito como: 28% dos jovens têm renda baixa, 50% renda média e 11% renda alta.

²¹ “A amostragem foi feita de forma probabilística nos primeiros estágios (sorteio dos municípios, dos setores censitários, dos quarteirões e dos domicílios), combinada com controle de cotas de sexo, idade e por condição do ponto (urbano ou rural) para a seleção dos indivíduos (estágio final). [...] Os critérios de dispersão, seleção e tamanho da amostra de jovens entrevistados (as) garantem a representatividade dos resultados obtidos – guardados os parâmetros estatísticos do desenho amostral – para o conjunto do universo em foco: 48,85 milhões de jovens, correspondentes a cerca de 1/4 da população brasileira (PNAD 2012 –IBGE)” (Abramo, Castro, Venturi, Lobato & Bezerra, 2013, p. 13)

No que diz respeito à escolaridade dos jovens, 16% tinham o Ensino Fundamental incompleto, 11% concluíram o Ensino Fundamental; 21% declararam Ensino Médio incompleto, 38% finalizaram o Ensino Médio e 13% chegaram ao Ensino Superior. No que tange ao mundo do trabalho, a pesquisa constatou que 53% dos jovens trabalham, 21% procuram trabalho e 37% estão apenas na escola, sendo que, quanto maior a idade, maior o contato com o trabalho. Além disso, 40% dos jovens têm filhos, dos quais a grande maioria é de mulheres.

Em relação à percepção dos jovens, destacamos alguns dados. Aproximadamente nove entre cada dez participantes afirmaram que os jovens podem transformar o mundo. De modo geral, os jovens reconhecem a relevância da escola em suas vidas, afirmando que ela serve para comunicar-se melhor, para o futuro profissional, para conseguir trabalho, para entender a realidade, para fazer amigos, para conhecer seus direitos e deveres, para se preparar para o ENEM ou para o vestibular. Além disso, a pesquisa mostrou que, a partir dos 18 anos, a maioria dos jovens está trabalhando ou procurando emprego, grande parte deles por necessidade e/ou desejo de independência²².

Uma ressalva importante feita pelos pesquisadores diz respeito à diferença entre as realidades vividas pelos jovens entre 15 a 17 anos em relação aos que possuem entre 18 e 24 anos e os com a idade entre 25 e 29. Em geral, o primeiro grupo, chamado de adolescentes pelos pesquisadores, depende financeiramente dos familiares e está nas escolas. O segundo grupo ocupa lugar, predominantemente, no mundo do trabalho e o terceiro já é caracterizado pela busca do próprio sustento e o de seu(s) filho(s).

Uma análise geral realizada sobre a relação juventude-violência nessa pesquisa revela que, além da violência contra os jovens mortos, suas marcas incidem também sobre os vivos: “metade dos jovens já perdeu alguém próximo, na maioria das vezes outro jovem, de sua geração, de forma violenta (por acidente ou homicídio)” (Abramo, Castro, Venturi, Lobato & Bezerra, 2013, p. 111). Supreendentemente, essa pesquisa demonstrou, ainda, que o consumo não é algo tão valorizado entre os jovens e que, apesar de todas as dificuldades, eles entendem sua situação social como melhor se comparada com a de seus pais e acreditam em um futuro melhor.

²² Todos os dados acerca da *Agenda Juventude Brasil* aqui apresentados o foram de forma global; detalhes estão disponíveis através do link https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa_/1?e=12152407/10902032

A apresentação das três pesquisas tem o objetivo de demonstrar a diversidade e, ao mesmo tempo, a unidade da condição juvenil no cenário brasileiro sob aprovação da principal lei que os contempla: o Estatuto da Juventude. Os dados evidenciaram que nunca foi tão necessária uma lei que reafirmasse os direitos desse grupo.

Um dos aspectos alarmantes que identificamos nas duas primeiras pesquisas foi o fato de que a descrição das vítimas por armas de fogo é equivalente à descrição dos presos no Brasil em 2012: em ambos os casos, trata-se de pessoas predominantemente jovens, do sexo masculino, negros e pobres. A última pesquisa demonstrou que a violência não é sofrida somente pelo indivíduo que morre, mas também pelos que ficam. Outra questão, que pode ser notada nas três pesquisas, é a divergência em relação aos estereótipos de jovem individualista, consumista ou protagonista, que coexistiram na década de 80. Nenhuma dessas características, sozinha, descreve os jovens dessas pesquisas.

Em síntese, os documentos retrataram alguns aspectos que caracterizam uma parcela da juventude brasileira, quais sejam: injustiça social, preconceito racial, subemprego, extrema desigualdade na distribuição de renda, déficits das políticas públicas, criminalização e disparidade entre as regiões do país. As três pesquisas revelam que há juventudes e não juventude, ou seja, “nascer branco, negro ou indígena, viver no Semiárido, na Amazônia ou numa comunidade popular nos grandes centros urbanos, ser menino ou menina ou ter deficiência, ainda determinam de forma cruel a forma com que os jovens exercerão seus direitos” (Poirier, 2011, p. 4).

2.7 Síntese: Juventude ou Adolescência?

Reconhecemos que vários autores, tais como os que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural, utilizam o termo adolescência em uma perspectiva crítica. Para Mascagna e Facci (2014), Facci (2014) e Bock (2004), por exemplo, a Psicologia precisa analisar a adolescência não somente do ponto de vista biológico ou hormonal, mas também do social, histórico e cultural. Reconhecemos a importância desses autores na construção de uma noção real e concreta de adolescência. Mesmo assim, escolhemos enfatizar, nesse trabalho, o uso do termo juventude.

Para León (2009), adolescência e juventude não representam campos pacíficos de discussão entre os pesquisadores, ou seja, não são termos hegemônicos do ponto de vista

semântico. Entretanto, é importante situar tanto adolescência quanto juventude como construção “sócio-histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas” (p. 47), a partir das quais podemos discutir o momento da vida compreendido entre a infância e a idade adulta. A partir dessa perspectiva, a questão da adolescência será analisada aqui como elemento enriquecedor na compreensão do que seja juventude. Faremos como Moreira, Rosário e Santos (2011), que tomaram a adolescência para compreender os elementos de aproximação e de distanciamento da noção de juventude. A seguir, apresentaremos algumas justificativas para a escolha da juventude como categoria principal de estudo nessa pesquisa.

Em trabalho realizado para a disciplina do Programa de Pós-graduação em Psicologia *Processos Psicossociais e Educacionais*²³ com o objetivo de produzir um vídeo sobre a temática *Juventude*, foram realizadas entrevistas com dez participantes. Nessa ocasião, perguntou-se: *O que é juventude?* e, logo em seguida, *O que é adolescência?*

A investigação evidenciou que a noção de juventude, para esses indivíduos, está relacionada a: ser alegre, estado de espírito, ser jovem com qualquer idade, um comportamento, um modo viver, estar aberto às mudanças, às novidades, ter energia. Enquanto adolescência está associada a: fase difícil; mudança do corpo físico; fase de dúvidas; não ter responsabilidade; ser imaturo, não conhecer bem as coisas da vida, do mundo; ser impulsivo. Ainda que a apresentação dessas informações tenha, para esta dissertação, caráter apenas ilustrativo, essas entrevistas possibilitaram uma reflexão preliminar sobre as concepções de adolescência e juventude apresentadas por esses sujeitos.

As respostas apresentadas apontam que o termo *Adolescência* parece representar uma noção delimitada e estereotipada do fenômeno. Enquanto que *Juventude* parece carregar uma amplitude maior e mais global, possível de ser explorada em diferentes aspectos²⁴.

²³ Disciplina ministrada pela Prof.^a Dr.^a Sheila Daniela Medeiros dos Santos no primeiro semestre de 2015 como disciplina obrigatória de linha do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

²⁴ Em uma apresentação oral dessa pesquisa no I Simpósio Internacional Aproximações com o Mundo Juvenil (em janeiro de 2016, na cidade de Belo Horizonte) notamos que a separação entre esses termos é algo óbvio para alguns pesquisadores da área da juventude: adolescência é considerada uma categoria pertencente ao campo da Psicologia e juventude uma categoria própria da Sociologia, da Antropologia, da História, da Educação. A partir de alguns comentários logo após nossa apresentação, percebemos que, para eles, essa problemática é quase indigna de se constituir como problema de pesquisa, pois essa dessemelhança se dá simplesmente pela diferença entre os campos do saber. Entretanto, os resultados da pesquisa mostraram que a relação entre as concepções de juventude e adolescência não é óbvia e nitidamente separada por campos do conhecimento. Pelo contrário, ela é parte também de *representações cotidianas* sobre o ser jovem e o ser adolescente. Trata-se, portanto, de uma relação que merece ser explorada e discutida.

Ainda sobre uma possível diferenciação entre adolescência e juventude, Waiselfisz (1998) afirma que a categoria juventude parece ter “um sentido dinâmico e coletivo, e nos remete a um segmento populacional que faz parte de uma determinada sociedade, ao passo que a adolescência nos conduz a um aspecto mais relacionado ao plano individual e demarcado cronologicamente” (p. 153). Sposito, Silva e Souza (2006) explicam que, “a ideia de adolescência carrega não só estigmas de natureza psicológica ou patológica, tradicionais em algumas teorias facilmente absorvidas pelo senso comum, como incorpora o estereótipo que designa aqueles que ameaçam a sociedade” (p. 255).

Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) também optam por utilizar o termo juventude, ao invés de adolescência, por acreditarem que o segundo carrega uma tendência ideológica que naturaliza os indivíduos e se fixa em uma lógica desenvolvimentista que estipula comportamentos obrigatórios para determinada idade, como: impulsividade, rebeldia, crise e instabilidade emocional. As autoras explicam que essa concepção não é desinteressada; ela procura estipular um formato certo de existir no mundo o que, por sua vez, acaba por limitar possíveis movimentos inerentes a qualquer momento da vida. Desse modo, há uma preferência por juventude, pois o termo parece não se vincular com uma idade específica ou com um estereótipo de comportamentos socialmente esperados.

Embora reconheçam que apenas a mudança em uma terminologia não assegure uma visão menos naturalizante, as autoras acreditam que a análise das “multiplicidades e diferenças para se questionar o conceito de adolescência pode funcionar como uma estratégia contra as capturas e produções impostas por saberes que se apoiam em uma realidade normatizada, que eliminam a possibilidade do acaso e que se pretendem neutros” (Coimbra, Bocco & Nascimento, 2005, p. 8).

Outra justificativa para o uso do termo juventude é o fato de essa categoria estar, muito mais que adolescência, relacionada socialmente com trabalho. Abramo (2005b) afirma que a categoria trabalho talvez seja um elemento importante na diferenciação entre adolescentes e jovens, pois, enquanto para o adolescente o trabalho é proibido e danoso²⁵, para o jovem deve ser assegurado e incentivado como parte importante do seu desenvolvimento²⁶.

²⁵ Tal como está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁶ Aqui cabe uma ressalva: a relação entre os jovens e o trabalho é contraditória, pois ao mesmo tempo em que pode ser uma via para sua autonomia e independência, também é o caminho da opressão e alienação.

Para nós, o termo juventude parece englobar, desde que analisado de forma cuidadosa e plural, *a unidade na diversidade*²⁷ e parece estar mais aberto para marcadores político-sociais. Algumas dessas problematizações serão apontadas mais adiante na análise dos dados, mas, antes, apresentaremos, no capítulo seguinte, o percurso metodológico e os resultados da pesquisa.

²⁷ O uso dessa expressão foi baseado em Saviani (2008).

3. Capítulo III

O percurso metodológico da pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, começando pela descrição dos participantes e do local de referência da pesquisa até os procedimentos de coleta e análise dos dados bem como os cuidados éticos da pesquisa.

A pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu-se a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com jovens de 18 e 19 anos de idade. As entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Goiás nos meses de março e maio de 2016 e os resultados foram analisados a partir de *análise de conteúdo*.

3.1 Caracterizando os participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de quatro estudantes que, no início de 2016, haviam concluído o Ensino Médio em uma instituição federal de educação situada em Goiânia. Os critérios para escolha dos participantes foram os seguintes: ter 18 ou 19 anos de idade, ter concluído o Ensino Médio em 2016²⁸ e ter tido algum contato com o trabalho do psicólogo escolar na instituição em que cursou o Ensino Médio. Escolhemos entrevistar estudantes com essa faixa etária, pois acreditamos que esse momento/idade pode ser representativo tanto de questões relacionadas à adolescência quanto de questões vinculadas à juventude. Além disso, era mais provável que, ao final do Ensino Médio, os participantes tivessem tido contato com o serviço de Psicologia Escolar da instituição.

²⁸ Os estudantes concluíram o Ensino Médio no início de 2016 devido à greve realizada no ano anterior.

Tabela I: Características socioeconômicas dos participantes

Identificação ²⁹	Sexo	Idade	Composição Familiar	Renda <i>per capita</i> da família (R\$)	Curso Superior no qual que ingressou em 2016	Trabalhando atualmente
Bruno	Masculino	18 anos	Mora com os pais e um irmão	1.500,00	Engenharia	Não
Juliana	Feminino	19 anos	Mora com os pais	1.666,00	Ainda não ingressou na universidade	Sim
Manu	Feminino	19 anos	Mora com os pais	500,00	Engenharia	Não
Yago	Masculino	18 anos	Mora com os pais e um irmão	1.666,00	Psicologia	Não

Algumas características socioeconômicas dos participantes aparecem na tabela I. Note-se que contamos com dois participantes do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idade variando entre 18 e 19 anos. Todos moram com os pais. Três deles tinham acabado de ingressar no ensino superior e uma estava apenas trabalhando. A renda familiar per capita variou entre 500,00 e 1.666,00 reais.

3.2 O local de referência para a pesquisa

Embora as entrevistas tenham sido realizadas na Universidade Federal de Goiás, a instituição na qual os participantes cursaram o Ensino Médio foi um Instituto Federal (IF). Desse modo, descreveremos aspectos gerais dessa instituição e o motivo que nos levou a escolhê-la como foco da pesquisa.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás³⁰ é uma instituição pública, gratuita e multicâmpus. Em geral, oferta as seguintes modalidades de ensino: Técnico integrado ao Ensino Médio, Técnico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Técnico Subsequente, Superior em Tecnologia, em Bacharelado e em Licenciatura e Pós-graduação. Além de ensino, a instituição realiza atividades de pesquisa e de extensão.

²⁹ Nomes fictícios.

³⁰ A caracterização da instituição foi realizada com base em informações encontradas no site institucional <http://www.ifg.edu.br/sic/index.php/perguntasmaisfrequentes#oqueeintegrado>; <http://www.ifg.edu.br/index.php/instituicao> e <http://www.ifg.edu.br/index.php/historico>.

A investigação proposta contou com a participação dos alunos que concluíram no ano de 2016 o *Técnico Integrado ao Ensino Médio*. Esse curso é caracterizado pela oferta, em quatro anos, de disciplinas do Ensino Médio concomitante a disciplinas técnicas. Para ingressar nestes cursos é necessária a aprovação em processo seletivo que ocorre anualmente. Os estudantes são predominantemente jovens entre 15 e 20 anos de idade.

A escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para a realização da pesquisa se deu porque a pesquisadora é psicóloga escolar nessa instituição e acredita que os resultados desta pesquisa podem auxiliá-la no planejamento de atividades futuras para esse mesmo espaço.

3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

3.3.1 Entrevista

Entrevista é uma técnica de coleta de dados que possibilita aos participantes revelarem “sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas” (Kaufmann citado por Abramovay & Castro, 2003, p. 49). Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa são compreendidos como “produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores” (*Idem*, p. 48).

Para Triviños (1992), a entrevista semiestruturada pode ser definida como aquela “que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (p. 146). Desse modo, esse tipo de entrevista considera importante as intervenções do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite ao participante da pesquisa condições de expressar-se com mais liberdade.

Escolhemos essa modalidade de entrevista, pois ela nos possibilitou efetuar comparações a partir do roteiro comum de pesquisa, e, ao mesmo tempo, por ter flexibilidade para permitir a exploração de respostas imprevisíveis ou que merecessem maiores desdobramentos (Kaufmann citado por Abramovay & Castro, 2003). Tendo em vista essas definições, a presente pesquisa aconteceu da seguinte forma:

No primeiro contato com a instituição escolhida como referência para a pesquisa, solicitamos a uma das psicólogas escolares e a uma das coordenadoras administrativas que cada uma indicasse dois jovens para participarem da pesquisa, o que totalizaria quatro jovens,

que deveriam satisfazer aos seguintes critérios: ter 18 ou 19 anos, ter concluído o Ensino Médio no ano de 2016 e ter tido contato com uma das psicólogas escolares da instituição.

Depois da indicação dos jovens, fizemos contato com cada um deles, explicando-lhes o tema da pesquisa e perguntando se tinham interesse em participar da entrevista. Depois de confirmado o interesse, agendamos hora e local de encontro para a entrevista na Universidade Federal de Goiás. As entrevistas aconteceram individualmente e foram gravadas. Em média duraram entre 20 e 70 minutos.

Pessoalmente, explicamos mais detalhadamente a pesquisa aos participantes e pedimos que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Depois do esclarecimento de eventuais dúvidas e da concordância em participar, solicitamos a assinatura do termo.

As entrevistas iniciaram-se com breve caracterização de cada participante, ocasião em que perguntamos sobre o contexto familiar, situação escolar e laboral atual, idade, dentre outras informações. Em seguida, seguimos um roteiro (Apêndice A) previamente elaborado que norteou as perguntas aos participantes; todavia, durante todas as entrevistas surgiram perguntas não previstas, com o fim de aprofundar um pouco mais o entendimento dos temas propostos.

3.3.2 Cuidados éticos

Essa dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa *Psicologia de grupos, instituições e coletivos sociais: intervenções psicossociais*, coordenado pelo prof. Dr. Domenico Uhng Hur, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, cujo cadastro corresponde ao número CAAE: 39300714.7.0000.5083.

No início de cada entrevista, por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, descrevemos aos participantes da pesquisa a liberdade de vetar o uso de partes da entrevista, de recusar a responder questões que lhe causassem constrangimento, de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Esclarecemos ainda sobre o caráter voluntário da pesquisa, o sigilo que assegura a privacidade e anonimato do participante, bem como o fato de a pesquisa não lhe trazer qualquer risco físico ou psicossocial.

3.3.3 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da colaboração teórica de autores como Vázquez-Sixto (1997) e Bardin (2011). Ambos descrevem a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam às comunicações ou aos *discursos* (Bardin, 2011).

Vázquez-Sixto (1997) a define também como “uma ferramenta, uma técnica de investigação que nos permite sistematizar informação. Mais concretamente, nos permite, a partir de certos dados, formular inferências que remetem a um contexto específico” (p. 2 - tradução nossa). Entretanto, essas inferências não se dão ao acaso; elas são resultado de uma análise cuidadosa dos conteúdos obtidos na pesquisa e de um processo incansável de retomar os objetivos.

Para esse autor, inferências são definidas como “interpretações a partir dos dados manifestos com vistas a obter um significado que ultrapasse estes dados e nos permita a realização de leituras que transmitam as condições que estes foram produzidos” (Vázquez-Sixto, 1997, p. 4 - tradução nossa).

De modo geral, a análise de informações produzidas no processo de pesquisa pode ser organizado em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e b) tratamento dos resultados e interpretação. A *pré-análise* é o momento de organização da pesquisa, na qual se realiza um plano de análise com as ideias sobre como a investigação será sistematizada e operacionalizada (Bardin, 2011).

A *exploração do material* é o momento da aplicação das decisões tomadas na pré-análise. Faz-se também nessa fase a codificação, que nada mais é do que transformar “os dados brutos do texto” em unidades agregadas, “as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, citado por Bardin, 2011, p. 133). E na etapa de *tratamento dos resultados e interpretação* o pesquisador propõe interpretações que desvendem “o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto” (Gomes, 2003, p. 76).

A análise de conteúdo é uma ferramenta metodológica utilizada em vários formatos de pesquisa. No caso deste trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para Flick (2009), esse método de pesquisa está destinado “à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (p. 37). A importância da pesquisa qualitativa se dá, dentre outros motivos, pela forma como permite analisar a interação dos indivíduos no cotidiano, isto é, possibilita apreender os

significados dos participantes da pesquisa sobre determinado fenômeno (Flick, 2009; Creswell, 2010).

Dessa maneira, buscamos apreender o sentido do conjunto das respostas dos participantes sem deixar de destacar as particularidades de cada uma delas, com o objetivo de transformar os dados brutos (a entrevista transcrita) em dados úteis, ou seja, em dados que nos permitam compreender um pouco mais sobre o problema proposto pela pesquisa (Vázquez-Sixto, 1997).

O percurso metodológico iniciou-se com a transcrição das entrevistas pela própria pesquisadora, o que permitiu uma reaproximação com as falas dos participantes e o início de algumas reflexões sobre os dados da pesquisa. Depois realizamos a chamada “leitura flutuante” que consiste em ler todo o material transcrito inúmeras vezes para que emergjam impressões, ideais e orientações a respeito dos dados da pesquisa (Bardin, 2011).

A partir disso, iniciamos a codificação do material de pesquisa. Fizemos isso fragmentando todo o texto transcrito das entrevistas em unidades de registro. Para Vázquez-Sixto (1997) essa separação “consiste em delimitar uma seção de conteúdo ou segmento com significação” (p. 6 - tradução nossa). Depois disso, iniciamos o processo de categorização: agrupamos as unidades de registro por critérios de afinidades e depois organizamos em tabelas o que chamamos de *temas gerais* e *temas específicos*.

Para Vázquez-Sixto (1997) é necessário explicitar os critérios que nos levaram a *decidir* cada sistema de categorias. Desse modo, para justificar cada tema da tabela, inserimos exemplos das falas dos participantes que correspondiam a cada categoria, a fim de confirmar se cada tema geral e específico realmente representava a fala do participante.

Depois de elaboradas as tabelas, retomamos os objetivos da pesquisa e, a partir deles, propusemos interpretações que, acreditamos, desvelem aspectos subjacentes aos temas manifestos (Gomes, 2003), ou seja, intentamos uma nova visão sobre os conteúdos aparentes da pesquisa. Nesse processo, revisitamos várias obras estudadas na elaboração dos capítulos teóricos da Dissertação e, nelas fundamentada, foi realizada a discussão dos dados.

4. Capítulo IV

Descortinando as concepções sobre juventude, sobre adolescência e sobre Psicologia Escolar

Nos capítulos anteriores, buscamos delimitar teoricamente três temáticas centrais para essa pesquisa: Psicologia Escolar, Juventude(s) e Adolescência(s). Tais demarcações teóricas foram fundamentais para orientar a análise dos dados obtidos. Por isso, a exposição dos resultados começa por uma apresentação das concepções de cada um dos jovens sobre cada uma dessas temáticas para, em seguida, apresentarem-se e se discutirem as categorias de análise.

Na primeira parte da exposição, as falas de cada participante são apresentadas a partir de dois eixos principais. O primeiro, *Psicologia Escolar*, apresenta as respostas às perguntas sobre o que faz o psicólogo na escola; se existe diferença entre o psicólogo que trabalha na escola e o psicólogo que trabalha fora da escola; quais seriam, na opinião deles, as dificuldades que esse profissional poderia enfrentar em sua atuação na escola e, finalmente, se o psicólogo escolar poderia contribuir para a trajetória escolar dos jovens e de que forma. O segundo eixo, *Adolescência e Juventude*, apresenta as respostas às questões sobre o que é adolescência; se o adolescente pode contribuir com a transformação da realidade; o que é juventude; se o jovem pode contribuir com a transformação da realidade e se o participante se considera jovem, adolescente ou as duas coisas.

Na segunda etapa de análise, apresentamos as categorias criadas a partir da análise de todas as falas em seu conjunto. Organizamos as categorias por temas gerais e temas específicos. O primeiro tema foi *Psicologia Escolar* desenvolvida a partir dos enunciados: *Entendimento clínico-tradicional*, *Psicólogo-bombeiro* e *Perspectivas de ação*. O segundo tema foi *Adolescência* com os seguintes subtemas: *Fase de mudanças e caracterização negativa* e *O adolescente e sua dificuldade em transformar a realidade*. Por último, *Juventude*, analisada como *Etapa do desenvolvimento*, *Comportamento* e *Juventude e transformação social*.

4.1 Dando voz aos jovens da pesquisa: os resultados

4.1.1 A Psicologia Escolar na concepção de Bruno³¹

Bruno relatou duas experiências com o serviço de Psicologia Escolar. A primeira aconteceu no Ensino Fundamental, em uma escola particular, e depois, durante o Ensino Médio no Instituto Federal.

O psicólogo na minha escola anterior, ele era... você só ia nele quando você tinha problema. [...] nota baixa ou quando você fez alguma coisa de errado ou com seu coleguinha ou qualquer coisa do tipo. No IF também é assim, mas se você quiser chegar na psicóloga e conversar, vamos conversar. [...] Assim eu fiquei bastante próximo a ela e quando, pelo menos na minha sala, quando falava que tinha conversar com a S. T. O.³² era porque tinha algum problema.

Referindo-se ao trabalho do psicólogo escolar, notamos que Bruno associou, às vezes, o papel desse profissional ao de um amigo:

[o psicólogo] precisa deixar de ser profissional e ser amigo. É que às vezes você tá vendo aquela pessoa ali como uma autoridade, sabe?! Você tá vendo ela ali em cima do palanque ou, você tá ali abaixo.[...] Eu nunca sei qual que era a diferença, não sei se eu conversei com ela e ela tava sendo profissional ou tava sendo, é, uma pessoa, um amigo pra conversar.

Sobre se existe diferença entre o psicólogo que trabalha na escola e o que trabalha fora da escola, Bruno afirmou:

Tem, o que trabalha na escola ele, sei lá, ele é contratado. E o que trabalha no seu consultório, ele é uma coisa comercial né?! Aí isso pode, sei lá, ter uma diferença entre cada um. Por que um, porque o psicólogo normal, que você vai no consultório dele lá e paga uma taxa, uma hora com ele, ele pode assim, ser mais relacionado com sua vida e o psicólogo de escola não, ele é diferente porque só vai te ver caso ocorra algum problema, isso não é o esperado né, mas geralmente é assim. Ele só ocorre se tiver algum problema. Algo que deveria mudar.

Sobre as dificuldades que o psicólogo encontra em sua atuação na escola, Bruno faz uma comparação da atuação desse profissional ao electricista que se torna o “Zé-faz tudo” ou um “quebra-galho”. A partir disso, pedimos que ele explicasse um pouco mais sobre quando o psicólogo é esse “Zé-faz tudo” e quando ele não é:

[o psicólogo] é ‘Zé’ quando chega lá com o problema, menino tirou nota baixa, vamos resolver e não resolve, né?! Mas quando ele deixa de ser o tal Zé é quando ele participa e já previne aquilo, não é?!

³¹ Ao longo da exposição dos resultados e na análise de dados existe uma quantidade maior de falas desse participante. Essa questão muito se deve ao fato de que foram realizadas duas entrevistas com ele, uma primeira como piloto em março de 2016 e outra, após reelaboramos o roteiro de entrevista, em maio de 2016.

³² Iniciais fictícias para nomear uma das psicólogas escolares da instituição.

Tem lá um problema, vai lá e arruma, um quebra-galho.

O participante reafirma que o psicólogo não consegue realizar o seu trabalho de forma efetiva, pois atua também como um médico clínico geral que, de acordo com ele, tenta resolver tudo, mas não se atenta para o principal: prevenir os problemas.

Porque o psicólogo é pontual [...] ser pontual é igual clínico geral, ele tá dentro do consultório, ele não sai do consultório, ele tá ali. O psicólogo é isso, ele é pontual, ele tá ali nas terças e quintas do horário tal a tal, aconteceu isso, uma coisa, fora desse horário, ele não tá ali. E pronto. Não tô falando que ele tem que tá lá toda hora, mas ele tem que, pelo menos, conhecer aquele ambiente, ele tem que tá se situando naquele ambiente, tem que conhecer, não é só tá ali terças e quintas de manhã, do horário tal a tal, de tarde do horário tal a tal.

Então [o psicólogo] tem que chegar antes, tem que ver o problema antes e não só tá com o problema ali, é manutenção preventiva e não corretiva, entendeu?! Porque a corretiva, já aconteceu o estrago, já foi então não adianta mais, e o estrago vai acontecer várias vezes, né?!

O trabalho preventivo, para o participante, envolve aproximar-se não somente dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, notas baixas, infrequência nas aulas, mas também daqueles que *aparentemente* não demonstram tais problemas:

Como o psicólogo vai chegar nele, o menino não tem problema nenhum, o menino tá tirando nota boa, não tem problema nenhum porque ele não é de se envolver em confusão, porque o psicólogo é pontual, só vai naquele ali que se diz sofrendo, né?! [...] Ele tá agindo com aquele que tá tirando nota 3, mas aquele que tá tirando nota 9,5 é o que tá sofrendo mais, não é aquele que tá tirando 3, entendeu!? Porque pra ele tá tudo certo, entendeu?! Mas não tá certo, ele tá sofrendo, porque a escola é convivência também, né?!

Quando questionado se o psicólogo pode contribuir com a trajetória escolar dos jovens, Bruno disse que sim. As ações que o profissional deveria desenvolver para isso estão, segundo o participante, relacionadas ao currículo escolar e à discussão de temáticas como sexualidade e racismo:

Eu acho que é mais é, ações da Psicologia é mais como é currículo escolar, né?! Acho que a psicologia deve entrar nisso, né?! Pra ver o que que você tá estudando. [...] às vezes tem alguns temas que devem ser tratados na escola, né?! Sexualidade, é que mais, racismo, né?! [...] É, é são questões que eu acho que cabem à Psicologia. Eu acho que são, porque, você tem que tratar isso na escola, né?!

De modo geral, Bruno retratou o papel do psicólogo escolar como aquele que lida com o aluno-problema. Para o participante, as dificuldades que esse profissional enfrenta em sua atuação podem ser representadas pela expressão figurativa do *Zé-faz-tudo*, um profissional

que tenta solucionar diversos problemas do cotidiano escolar sem se atentar para o principal: a prevenção. Para Bruno, o trabalho do psicólogo escolar pode ser importante na trajetória escolar dos jovens e, para isso, ele precisa contemplar, também, os alunos que aparentemente não apresentam problemas de notas ou comportamento na escola. Uma das ações que, segundo ele, o psicólogo poderia realizar na escola é a discussão sobre o currículo escolar e a promoção de debates sobre temas como sexualidade e racismo.

4.1.2 A Psicologia Escolar na concepção de Juliana

Para a participante Juliana, o trabalho do psicólogo escolar está muito relacionado ao atendimento clínico:

Às vezes não é fácil a gente ter esse tipo de atendimento e poder ir toda semana, essas coisas. Mas eu gosto, acho que se eu tivesse oportunidade de fazer assim sempre, ir em consultas e tal e poder falar as coisas eu gostaria, acho legal.

Em relação à diferença entre o psicólogo que trabalha na escola e o que trabalha fora da escola, ela afirma:

eu acho que o que trabalha na escola, ele vai atender só alunos e acho que fica mais naquelas preocupações de dentro da escola, acho que de fora é diferente porque ele atende qualquer tipo de pessoa, qualquer idade e tal, eu acho que acaba variando mais os assuntos, não sei, me pareceu.

Juliana afirmou ter tido contato com esse profissional ao longo do Ensino Médio. E, para ela, o número de alunos pode ser um fator de dificuldade para esse profissional na escola:

Eu acho que talvez, por exemplo, lá no IF, era uma escola muito grande, talvez ter aluno demais pra falar com ele, não sei.

Juliana afirmou que o psicólogo pode contribuir com a trajetória escolar dos jovens:

Eu acho que sim, porque acho que a maioria dos jovens, pelo menos dos meus amigos que eu convivi no Ensino Médio, não sei se em todas as escolas, mas pelo menos lá no IF era, às vezes era, muito barra pesada, a gente tinha muita coisa, tinha que lidar com muita coisa e às vezes a gente, tem muita gente lá que não tinha apoio do pai. Por exemplo, tá fazendo música e acho que precisava conversar com alguém pra ver se se conseguiria continuar no curso, terminar o Ensino Médio, porque eu acho que muita gente tem vontade de desistir, não só no IF. Porque escola é difícil, você tem que ser determinado, você tem que estudar. Então acho que é bom, que ajuda, você tem que conversar com alguém.

A participante Juliana elencou como ações do psicólogo escolar oferecer apoio/ajuda aos alunos e trabalho com grupos, o que ela chama de *programas*:

Teve aquela história de alguns alunos no IF que suicidaram; eu acho que quando a pessoa pensa nesse tipo de coisa é porque ela tá muito sozinha, não tem rumo e tá tipo... o mundo dela acabou, talvez se tivesse algum programa, alguma coisa para fazer os alunos entrar mais em contato com eles mesmos, algum dia na semana fizesse alguma atividade juntos, tipo todo mundo lá no pátio pra essas pessoas terem a oportunidade de conhecer outros amigos, essas coisas, porque eu acho que isso mexe muito com o psicológico, você ter alguém que você sabe que você vai poder contar, pra ver que você não tá sozinho no mundo, eu acho que seria importante, ainda mais com a pressão que a gente sente no Ensino Médio, de ter que ir pra faculdade e essas coisas, eu acho que isso leva as pessoas a pensar nesse tipo de coisa. Acho que seria legal se tivesse isso pra gente ter tipo um apoio, com mais gente [...].

Em linhas gerais, Juliana considera que o trabalho do psicólogo escolar é realizar atendimentos aos alunos, ou seja, concebe a Psicologia Escolar como Psicologia Clínica na escola. Para a participante, as dificuldades que o profissional pode ter em seu cotidiano relacionam-se com a grande demanda criada pelo número de alunos. Ela considera que o psicólogo pode contribuir para a trajetória dos jovens na escola ao cumprir a função de apoio àqueles que necessitam e, também, realizando trabalhos com grupos de alunos, o que ela chama de *programas*.

4.1.3 A Psicologia Escolar na concepção de Manu

Também para a participante Manu, o trabalho desenvolvido pelo psicólogo na escola está relacionado ao atendimento de alunos.

A psicóloga, assim no geral, na escola mesmo, eu acho que tem um papel fundamental na escola porque, querendo ou não, pode atender o aluno. Na minha opinião, adolescência é uma fase de muita mudança na sua vida assim, acaba que algumas pessoas acaba que não sabe lidar bem com isso e junta a pressão de escola, de tudo, principalmente algumas pessoas que entram no IF que se a pessoa não souber ter jogo de cintura, dependendo ela pode tender pro lado não muito bom e nisso a psicóloga ajuda muito né?! Porque tem muitas pessoas que não tem com quem, não tem liberdade pra falar com todo mundo, né?! E a psicóloga é uma pessoa que pode ajudar.

Para Manu não existe diferença entre o trabalho do psicólogo que atua na escola e o que atua fora da escola:

Pra mim, né, pra mim não tem muita diferença, na minha opinião. Porque eu creio assim que na escola o psicólogo na escola não vai falar com o aluno só assuntos da escola, ele vai poder falar assuntos do dia a dia também, né? Daquilo que o aluno

vive. Que às vezes o aluno vive uma coisa em casa também que ele não tem liberdade de contar pra ninguém, ele pode contar pra psicóloga. Assim como a psicóloga de fora também, né?! Na minha opinião.

Manu respondeu que teve contato com o psicólogo escolar durante o Ensino Médio, mas não foi atendida por ela.

Sim, mas não fui atendida pela psicóloga.

Para a participante, a dificuldade que essa profissional pode enfrentar na escola é a resistência dos estudantes em conversar com ela:

Ah ela pode enfrentar a questão do estudante não querer conversar com ela, porque muitas ..., querendo ou não, muitos estudantes..., muitos tem uma dificuldade de se abrir nessa idade. Então, querendo ou não, acho que... acho que é a maior dificuldade que ele enfrenta é a pessoa se abrir.

A participante afirma que o trabalho da Psicologia Escolar pode contribuir para os jovens na escola e descreve que as ações que esse profissional poderia desenvolver são relacionadas ao atendimento e à orientação. Embora tenha dito também que ele pode conversar com os professores para mediar questões relacionadas ao discente.

a psicóloga ajuda, se uma pessoa se abre com a pessoa, a psicóloga orienta e ele pode ter uma melhora, então obviamente, vai melhorar na atuação dele na escola. Assim, em segundo lugar ela pode tentar, por ser psicóloga ela pode tentar conversar com os professores, dependendo do assunto se for uma coisa mais assim, que diz respeito ao professor, essas coisas, ela pode também tá, a psicóloga pode tentar conversar com o professor, coordenador pra ver se resolve também o problema, se ajuda mais o aluno na sala de aula.

De forma genérica, as respostas de Manu associaram o trabalho do psicólogo escolar ao atendimento clínico. Para ela, praticamente não existem diferenças entre o psicólogo que atua na escola e aquele que atua fora da escola. Desse modo, a dificuldade que o psicólogo escolar pode ter em sua atuação é a resistência do estudante em desabafar com ele. Na opinião da participante, o profissional pode contribuir na trajetória escolar do jovem a partir de ações como atendimento, orientação, suporte psicológico e mediação na relação entre o aluno e o professor.

4.1.4 A Psicologia Escolar na concepção de Yago

Ao perguntarmos a Yago, que concluiu o Ensino Médio no ano de 2016 e, em seguida, ingressou no curso de Psicologia³³, sobre o que faz o psicólogo na escola, ele respondeu que tinha duas concepções sobre a Psicologia Escolar, uma antes e outra depois que iniciou o curso:

Quando eu não estudava Psicologia eu achava que era um psicólogo que era pra atender os alunos dentro da escola. Até achei estranho um dia que eu fui lá na psicóloga perguntar se ela podia fazer atendimento comigo. Ela falou, não, não posso. Achei que era uma regra da instituição e tal. Agora que estou na faculdade entendi que não é bem isso. O psicólogo escolar é aquele que vai ajudar na dinâmica da escola, pra tornar o processo de ensino aprendizado mais eficiente.

Yago disse que antes tinha uma ideia de Psicologia Escolar “de senso comum”:

Sim, eu tinha uma ideia de senso comum antes. [...] Que é um psicólogo que tá ali pra atender os alunos, que ele não vai interferir no processo de institucional, que ele vai tá ali só pra atender mesmo. Como se fosse um psicólogo clínico dentro da escola.

Perguntamos para Yago se existia diferença entre o psicólogo que trabalha na escola e aquele que trabalha fora da escola. Ele respondeu da seguinte maneira:

Sim, porque o psicólogo que tá na escola ele vai trabalhar no processo educacional como um todo né?! Na forma com que as matérias são dadas, como tá o desempenho na turma. A professora inclusive falou, acho que foi ontem, ele vai ver coisas que são recorrentes e vai tentar dar sugestões e propor soluções para esses problemas que são mais recorrentes. Por exemplo, matérias que dão muita reprovação, porque que essas matérias tão reprovando tanto.

Yago relatou que uma das ações da Psicologia Escolar que ele vivenciou durante o Ensino Médio foi o trabalho de mediação na comunicação entre o aluno e a instituição:

[a psicóloga escolar do IF] tava também sempre naquele processo de tentar fazer a comunicação entre o instituto e os alunos se tornar mais efetiva. Porque às vezes o tom dos coordenadores, dos professores é um tom mais institucional que a gente não se dá muito bem. Ela não, ela vinha conversar com a gente e a gente conseguia entender.

Yago afirmou que o psicólogo pode contribuir para a trajetória escolar dos jovens, e as ações que, segundo ele, poderiam ser realizadas por esse profissional são: estabelecer uma

³³ Importante enfatizar que embora o participante Yago seja aluno de Psicologia, no momento em que foi realizada a entrevista ele havia cursado pouco mais que 1 mês de aula na universidade.

relação de confiança com os jovens, verificar problemáticas recorrentes no cotidiano escolar e trabalhar com grupos.

Acho que primeiro é estabelecer um contato com o jovem pra ele saber que qualquer problema ele tem lugar pra procurar ajuda.

E eu acho que essa coisa também de encontrar os problemas que estão se repetindo muito. Por exemplo, no IF a gente teve muitos casos de suicídio recentemente né?! Então, assim, encontrar uma origem comum para esses casos, investigar na vida dessas pessoas o que que tinha em comum porque por mais que não seja algo da instituição pode se ter algo que se possa fazer na instituição pra evitar que isso aconteça. Então, assim, criar algum programa pra prevenção disso.

Às vezes atendimento em grupo é uma solução mais viável para uma instituição daquele tamanho. Acho que ele pode ajudar bastante nisso. [...] A questão da sexualidade, a gente vê que no IF as pessoas encontram muito da sua sexualidade lá ne. Elas chegam de uma forma e saem de outra. Às vezes tem que se esconder por conta da família e tudo. Isso acontece bastante. Crise da vida mesmo, dessa idade que a gente passa muitas delas né. Crises de identidade e tudo. Questões de drogas também. Entender como essa relação do ser humano com a droga, entender por que o ser humano usa tantas drogas, quais os benefícios, quais os malefícios podem causar. E tentar fazer uma... uma troca com esses alunos, de entender o lado deles também, porque não adianta chegar e falar não usa, porque eles vão falar: coisa careta, coisa chata.

Além disso, Yago afirmou ser importante delimitar nitidamente suas funções para os alunos e demais integrantes da escola.

Estabelecer também os limites de até onde vai essa ajuda, sabe?! Porque às vezes eles querem, chegam lá procurando demais e é algo que o psicólogo escolar não pode oferecer, que seria um psicólogo clínico ou talvez algo a mais. Às vezes resolver problemas da vida pessoal também não é muito a questão do psicólogo escolar.

A concepção atual do participante sobre Psicologia Escolar está relacionada a uma atuação institucionalizada. Para ele, esse profissional pode intervir em todo o processo educacional, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Yago afirma que o psicólogo escolar pode contribuir com a trajetória escolar dos jovens estabelecendo uma relação de confiança com eles, verificando problemáticas recorrentes no cotidiano escolar e discutindo assuntos como sexualidade e drogas em grupos. Além disso, o participante sugere que esse profissional delimite e esclareça suas atribuições aos alunos para que não se gerem expectativas de uma Psicologia Clínica na escola.

4.1.5 Adolescência e juventude para Bruno

Bruno descreve adolescência como período de instabilidade, de transformações biológicas, de transição, de projeto de algo que se efetivará no futuro. Também considera adolescência como uma coisa “chata”.

É às vezes querer uma coisa, querer ser adulto, outras horas querer ser criança e aí você fica nessa coisa, assim, em cima do muro, não sabe o que que faz e aí ocorrem algumas coisas que você quer sair, quer ter independência financeira, quer comprar as coisas, tudo mais. E às vezes é um pouco frustrante porque você não dá conta de fazer tudo isso [...].

Adolescente é assim, é hormônio demais lutando lá dentro.

Adolescente é visto como uma coisa chata, né?! Quando eu era pequeno eu falava assim: quando eu [...] passar por isso, eu não quero ficar chato.

Quando questionado sobre a possibilidade de o adolescente e o jovem transformarem suas realidades/o mundo, Bruno responde:

Adolescência? Eu acho que não, a adolescência não, a juventude sim, mas a adolescência não. Porque a adolescência não é algo que seja levado a sério, não é algo que é levado muito a sério. Porque sempre é adolescência, está mais relacionado à rebeldia, né?! E rebeldia não tá fundado em nada, não tá fundado em nada. Tá fundado em quê? Em querer, é um projeto, né?! Adolescência é mais uma transição, um projeto para o que você vai ser, o que você está querendo ser, é isso. Então juventude sim, adolescência não.

Já a concepção de juventude foi representada como espírito, jeito de ser, estilo:

Juventude é mais é espírito, né?! Não é algo, assim, juventude você pode querer ser jovem para sempre, né?! Querer ter um espírito jovem, identifica em estilo, né?! Você, o jeito que você veste, os lugares que você vai. É...é o seu jeito de ser, de falar, de gostar das coisas, é mais em espírito e não fase. Porque adolescência é fase, né?! Mas juventude é mais estilo, espírito. Ah, você tem o espírito jovem, você não, você tem espírito de gente velha, você não gosta de coisas atuais, você tem problemas em aceitar o que tem de novo, é isso. [...] Eu acho que hoje as pessoas estão querendo ser mais jovens, ter esse espírito jovem.

Quando questionado: “Você é adolescente ou jovem?”, ele respondeu:

Eu sou jovem, eu não sou adolescente não. Eu nunca gostei dessa coisa de adolescente, eu sempre gostei de achar que eu tenho independência, que eu posso fazer. Às vezes eu faço coisas erradas, assim, comprar coisas pra mim, é sair! Mas eu nunca gostei de coisa de adolescente não.

Para Bruno, adolescência é um período de instabilidade, de transformações biológicas, de transição para algo que será no futuro. Adolescência, para ele, também significa “coisa

chata”. Juventude é representada a partir da ideia de espírito, de jeito de ser, de estilo, podendo *ser jovem* em qualquer momento da vida. O participante considera que o jovem pode transformar a realidade, já o adolescente não, pois sua rebeldia não está assentada em fundamentos sérios, reais.

4.1.6 Adolescência e Juventude para Juliana

A participante Juliana descreve adolescência como uma fase de mudanças, na qual estão presentes comportamentos como planejar o futuro, de responsabilidade. Parece sinalizar também para uma espécie de pressão social sofrida pelo adolescente nesse momento da vida.

[adolescência] é fase de mudança, assim, de você ser muito criança e do nada começar a ter responsabilidade [...]. Mas quando você tá passando por essa fase você tem que começar a pensar no futuro, no seu emprego, essas coisas, o que que você vai ser.

Depois que solicitamos a definição de juventude, a participante relaciona, espontaneamente, a noção de adolescência a não preocupação, comportamento infantil.

Adolescência é mais sem preocupação, só escolinha e tal e brincar. Eu brincava na adolescência. Quando a gente entrou no IF a gente era meio adolescente né?! E minha turma, a gente era muito criança e bagunçava e gritava no corredor, essas coisas. Acho que agora não vai ter isso, tipo a gente entra na faculdade é totalmente diferente.

Para Juliana, o adolescente não pode transformar o mundo/a realidade, pois ainda está voltado para seus próprios problemas, dependente do adulto e é imaturo:

Ah não sei, falando de mim, assim, quando eu era adolescente eu num, acho que eu não prestava muita atenção nessas coisas de crise e os problemas assim, porque normalmente, acho que quando a gente é adolescente, criança é nossos pais que cuidam e eles que resolvem tudo então a gente acha, parece que não tem problema nenhum, a gente só vê os nossos problemas, tipo: ah, você tá apaixonadinho [...] acho que é preciso a pessoa ser mais madura pra mudar o mundo.

Já a concepção de juventude da participante Juliana está muito relacionada à passagem para a vida adulta.

Fase antes de você virar um adulto mesmo, ter uma família, essas coisas. Ai que você começa a ter seu primeiro emprego e faculdade, né?! E começa a pensar em relacionamento fora da sua família e com amigos e namorado ou namorada e acho que você começa a pensar nessas coisas sérias; antes você não pensava nisso.

Que nem eu falei que antes era mais essa passagem né?! Parece que cê torna, cê vira adulto. Assim, e eu acho que eu me sinto mais adulta agora, nessa parte, eu tô quase entrando na faculdade, eu já tenho emprego, cê ter o seu dinheiro.

A participante parece sinalizar também para uma espécie de pressão social sofrida pelo jovem nesse momento da vida.

Eu mesmo fico preocupada com isso, porque já parei um ano agora né?! Não fiz faculdade e todo mundo parece que termina o Ensino Médio e vai para faculdade, fiquei muito preocupada com isso.

Acho que é isso mais ou menos, quando você está quase nos 20 anos, cê tem que ter tudo, emprego, as pessoas que não estão namorando, acham que tem que ter namorado que se não vai morrer sem ninguém. Eu acho que é isso. Acho que isso é mais juventude.

Falando sobre a possibilidade de o jovem transformar o mundo/a, realidade, a participante Juliana afirma que o jovem luta por direitos:

Se for comparar o jovem e o adulto, acho que os jovens são aqueles que mais transformam o mundo hoje em dia. Ainda mais que a gente tá passando por esse momento de crise, por exemplo, o aumento da passagem do ônibus. Normalmente cê só vê jovem e gente de escola indo pra rua e gritando lá pra, pelos nossos direitos e tal. E tipo, normalmente os adultos que vão falar que a gente tá doido, que a gente vai pra rua fazer arruaça, mas a gente pensa diferente, pra gente a gente tem que gritar por ai pra gente ser escutado, pra acontecer as mudanças que a gente quer, que a gente acha que a gente merece. Então acho que sim, o jovem transforma.

Quando perguntamos se ela era jovem, adolescente ou os dois, afirmou:

Eu acho que eu sou jovem. Adolescência eu acho que já passei por isso. É, sinto mais diferença agora, acho que sou mais pra jovem adulto do que jovem adolescente, assim.

Juliana expressou sua concepção de adolescência de duas formas. Primeiramente, considerou como uma fase de mudanças, de novas responsabilidades e de planejar o futuro. Depois, afirmou que o adolescente apresenta, geralmente, comportamento infantil e de despreocupação em relação à realidade. A participante afirma que o adolescente não transforma o mundo, pois está voltado apenas para seus próprios problemas, além de ser imaturo e depender do adulto para resolver problemas. A juventude é considerada uma passagem para a fase adulta, um momento em que se pensa em “coisas sérias” como o primeiro emprego, a faculdade e os relacionamentos. Para ela, o jovem, até mais do que o adulto, é aquele que tem condições de transformar a realidade e lutar por condições melhores de vida para todos.

4.1.7 Adolescência e juventude para Manu

A participante Manu apresenta uma concepção de adolescência relacionada a fase de mudança, meio conturbada, momento de tomar muitas decisões:

Adolescência pra mim é uma fase assim... meio... um pouco conturbada, porque é uma fase de mudança né?! Que a gente tá dentro de muitas mudanças, tanto estudantil, quanto de aprendizado geral da vida mesmo e acaba que a gente tem que tomar, querendo ou não, a gente tem que tomar certas decisões. No IF a gente aprende muito isso: que as decisões ali, dependendo da que você tomar pode ser.. é crucial para sua vida.

Depois que solicitamos a definição de juventude, ela complementa a concepção de adolescência por meio da seguinte afirmação:

Na adolescência a gente, por a gente ser novo, não ser tão... não ter tanto assim uma certa... um certo conhecimento da vida em geral, por não ter tanto maturidade, assim, acaba que a gente é meio que... não é inocente, não sei bem a palavra. A gente é, sei lá, não sei explicar. A gente não tem a mesma maturidade que a gente vai adquirindo ao longo dos tempos sabe?! Aí quando a gente cria, vai amadurecendo, vai criando uma certa idade, você vai percebendo.

Manu explica que o adolescente pode transformar o mundo/a realidade, mas com ações no âmbito individual:

Respeitando os pais em primeiro lugar, respeitando a sociedade também, em geral, já é um passo. Porque se a pessoa não respeitar um ao outro também não adianta. Eu acho que o princípio de tudo é isso, que depois a pessoa, tendo isso em mente respeitar um ao outro.

A juventude foi apresentada pela participante como momento de novas experiências, no qual o indivíduo se encontra mais amadurecido. Para ela, a juventude é permeada por decisões, responsabilidades.

Juventude na minha opinião é uma fase que você já tá... é um pouco mais... era pra tá, pelo menos, mais amadurecido. Onde cê tá, é, sempre novos aprendizados, né?! Sempre cê vai aprender mais, sempre cê vai ter novas experiências.

Uma fase que cê tem mais responsabilidades, mais, tem que tomar mais decisões, ter mais uma certa maturidade.

Sobre a possibilidade de o jovem transformar o mundo/a realidade, Manu afirma que ele pode transformar, entretanto não diz como. Ao final de sua resposta ela relativiza:

Pode, pode e muito. Porque, querendo ou não, o jovem de hoje é o... como diz né... é o velho de amanhã, né?! Querendo ou não a gente vai ser o futuro né do... da sociedade

em geral. E assim, tanto ele pode ajudar na sociedade quanto ele pode fazer o contrário. Depende das decisões que a pessoa vai tomar.

Manu respondeu que entre ser jovem, adolescente ou os dois, ela se considera jovem:

Eu diria que hoje eu me considero jovem, porque assim, eu não sei, eu fui. Hoje, hoje mesmo, comparando com o que eu era antigamente, a gente vê que mudou um pouco e hoje eu me considero jovem.

Em geral, Manu considerou adolescência como fase conturbada de mudanças, um momento de tomar decisões, mas na qual não há muita maturidade. Para a participante o adolescente transforma a realidade por meio do seu comportamento individual em relação aos pais e à sociedade. A Juventude foi representada como momento de novas experiências, responsabilidades, amadurecimentos. Ela afirma que o jovem pode transformar a realidade, dependendo das decisões que tomar em sua vida.

4.1.8 Adolescência e juventude para Yago

Este participante explicou que considera adolescência como período de mudanças, incertezas e também de formação da identidade.

Eu acho que é um período de muitas mudanças, muitas transformações.[...] Descobertas [...] Muitas dúvidas, questionamentos.[...]A identidade ela tá sendo formada nesse momento. A gente começa a descobrir quem a gente é e descobrir quem a gente quer ser também, né. Começa a mudar a gente mesmo.

Sobre a possibilidade de o adolescente transformar o mundo/a realidade, Yago disse que, para isso acontecer, ele precisaria do apoio de algum adulto, pois, sozinho, não teria condições para tal.

Eu acho que o adolescente sozinho não tem capacidade ainda de transformar sozinho. Acho que a gente sempre precisa de um apoio quando a gente é adolescente. [...] com a ajuda dos adultos e... tudo é possível... gerar uma grande transformação. Até porque é um desejo das pessoas mais novas: transformar. Que é uma coisa que todo mundo fala que o adolescente gosta muito de revolucionar, de transformar, né?! Mas que a gente precisa sempre de um apoio, eu acho.

Já a concepção de juventude foi colocada como uma transição entre a infância e a vida adulta, um momento de adaptações e responsabilidades.

A juventude é um período de transição, você consegue perceber bem quando a pessoa tá na juventude. Ela não é adulta, mas ela também não é mais adolescente. É um período de transição, mas que existem transições entre ela.

Começar a se adequar ao mercado de trabalho. Começar a ter mais responsabilidades. Começar entender como que funciona o modo de vida capitalista e como você vai ter que viver dentro desse sistema.

Acho que adolescência é um período aonde a pessoa vai se formar, mas acho que na juventude é aonde isso se estabelece. Acho que é onde... como se fosse construir uma parede e o concreto seca na juventude.

Para Yago, o jovem pode transformar o mundo/a, realidade no momento em que entende o seu papel nesse mundo:

Acho que a partir do momento em que a gente entende nosso papel no mundo e como a gente pode transformar esse mundo. A gente ter ciência de quem a gente é, das nossas capacidades e dos nossos defeitos pra gente melhorar esses defeitos.

Referindo-se a si próprio, o participante Yago disse que acredita estar vivendo a transição entre a adolescência e a juventude:

Eu tô saindo da adolescência e entrando na juventude. Acho que, assim, tô bem na transição. Acho que esse ano vai ser bem decisivo pra isso.

Perguntamos para Yago, que é estudante de Psicologia, como ele acha que um psicólogo definiria juventude. Ele afirmou:

acho que pra um psicólogo não existiria muito bem uma juventude assim. Mais um... a juventude seria caracterizada pelas pessoas que estão ali, sabe, pelas pessoas que não são adultas ainda. Não seria um período específico, mas um grupo de pessoas que não se encaixam nem num grupo nem no outro. Seria assim. Porque não acho que a juventude está dentro dos períodos da vida, acho que é uma divisão mais social.

Perguntamos ainda se ele concordava com essa definição; ele disse que sim.

Yago relatou que adolescência é um período de mudanças, incertezas e de formação da identidade. Para o participante, o adolescente sozinho não tem capacidade de transformar a realidade, pois precisa do apoio do adulto. Já o jovem transforma a realidade a partir do momento que entende seu papel nesse mundo. Para ele, juventude é transição da infância para a vida adulta, momento de adaptações e responsabilidades. Yago afirma que, para a Psicologia, não existiria um período específico chamado juventude, pois esse momento é característico de pessoas que não chegaram ainda à fase adulta.

4.2 Discussão

Apresentamos, a seguir, uma análise dos três temas gerais da pesquisa codificados a partir dos resultados das entrevistas: *Psicologia Escolar*, *Adolescência* e *Juventude*. *Psicologia Escolar* será apresentada a partir dos seguintes temas específicos: *Entendimento clínico-tradicional*, *Psicólogo-bombeiro* e *Perspectivas de ação*. No tema *Adolescência*, descreveremos: *Fase de mudanças e caracterização negativa* e *Adolescente e sua dificuldade de transformar a realidade*. A partir do tema geral *Juventude*, os temas específicos são: *Juventude como etapa do desenvolvimento*, *Juventude como comportamento* e *Juventude e transformação social*.

Tabela II: Temas gerais e temas específicos de análise das categorias

Tema Geral	Temas Específicos
Psicologia Escolar	Entendimento clínico-tradicional
	Psicólogo-bombeiro
	Perspectivas de ação
Adolescência	Fase de mudanças e caracterização negativa
	O adolescente e sua dificuldade em transformar a realidade
Juventude	Juventude como etapa do desenvolvimento
	Juventude como comportamento
	Juventude e transformação social

4.2.1 Tema geral: Psicologia Escolar

4.2.1.1 Entendimento clínico-tradicional

De modo geral, os participantes da pesquisa relacionaram *os fazeres* da Psicologia Escolar ao atendimento de estudantes. Esse atendimento foi descrito por meio das palavras apoio, ajuda, auxílio, e, ainda, consulta e atendimento semanal. Também vincularam o trabalho desse profissional ao acompanhamento do aluno-problema, que foi representado

como aquele que tem notas baixas e comportamentos indesejados no contexto escolar. Esse entendimento também ficou evidente quando perguntamos aos participantes se há diferença entre o trabalho do psicólogo escolar e o trabalho do psicólogo que atua fora da escola. Manu respondeu que não existe diferença entre os dois profissionais, reafirmando uma noção clínico-tradicional da Psicologia Escolar.

As respostas de Bruno e Juliana também indicaram uma aproximação da Psicologia Escolar à Psicologia Clínica, embora tenham afirmado que existem diferenças entre o trabalho do psicólogo que está fora da escola e aquele que atua no contexto escolar. Para Bruno, enquanto o primeiro é comercial, ou seja, presta um serviço assim que solicitado, independentemente de existirem problemas ou não, o trabalho do psicólogo escolar só é acessado caso o indivíduo *apresente algum problema* e não tem fins comerciais. A participante Juliana afirmou que ambos realizam atendimentos; a diferença está no fato de que o psicólogo escolar atende alunos e questões relacionadas à escola, enquanto o psicólogo que atua fora da escola atende qualquer tipo de pessoa ou idade, seja aluno ou não.

Apenas Yago apontou aspectos qualitativamente distintos daqueles relacionados ao entendimento clínico-tradicional. Para justificar a diferença entre esses dois profissionais, o participante destacou a natureza do trabalho. Ele afirma que o psicólogo escolar é aquele que atua “no processo educacional como um todo”.

Embora, ao longo das entrevistas, algumas respostas tenham evidenciado também outras concepções de Psicologia - analisadas logo à frente - o entendimento que denominamos clínico-tradicional foi identificado em parte significativa dos resultados da pesquisa. Destacaremos mais um exemplo disso: Manu considerou parcial seu contato com a Psicologia Escolar, tendo em vista que não foi atendida individualmente pela profissional dessa área durante o período em que estudou na instituição. Ou seja, a participante considera que o estudante só é assistido por esse serviço caso tenha experienciado um atendimento clínico.

Autores como Antunes (2004, 2011) enunciam que, desde a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, a área clínica é a mais enfatizada nos currículos e nas práticas profissionais. Isso influenciou, inclusive, a atuação do psicólogo na escola. Acreditava-se que o bom psicólogo escolar era o bom clínico na escola, o que passou a ser fortemente criticado a partir de meados da década de 1970. A tendência clínica na escola produziu resultados catastróficos, como a segregação e a rotulação de crianças e jovens que passavam pelo atendimento do psicólogo escolar. Outra crítica que a Psicologia recebeu em

sua interface com a Educação diz respeito a que o foco de seu trabalho ter sido o aluno-problema. Sobre isso, devemos lembrar que, desde sua criação como profissão no Brasil, a Psicologia tem tido a atribuição de solucionar problemas de ajustamento dos indivíduos (Brasil, citado por Pereira & Pereira Neto, 2003).

Os resultados até aqui analisados mostraram que a crítica intentada desde a década de 1970, a respeito de uma proposta de Psicologia pautada em fazeres distintos ao clínico na escola, ainda não foi suficiente para transformar as concepções cotidianas de Psicologia Escolar. O entendimento clínico-tradicional foi considerado, pelos participantes dessa pesquisa, como algo inerente ao trabalho do psicólogo escolar.

Esse entendimento é, provavelmente, expressão do ideário popular sobre a profissão ou, ainda, consequência das práticas de Psicologia vivenciadas pelos participantes no contexto escolar. Imprescindível é salientar que não esperávamos dos jovens uma concepção crítica de Psicologia Escolar a partir de si próprios; o objetivo de pesquisar suas concepções era justamente compreender a referência que tinham acerca desse profissional, com base no que vivenciaram no Ensino Médio, bem como em outras instituições que, eventualmente, tenham-lhes oferecido serviços de Psicologia Escolar.

Esse resultado corrobora a afirmação de Guzzo (2008) de que, até hoje, “o consultório particular, o atendimento individualizado, e a ideia de que o problema é centrado no indivíduo e não focado nos seus contextos imediatos e mediados de relações, ainda são a marca da profissão e [dessa] área do conhecimento”.

O fato de a Psicologia Escolar ser pensada como uma prática muito próxima à atuação clínica pode ser questionada a partir da perspectiva teórica de autores como Facci (1998, 2013) e Meira (2003). Para as autoras, a Psicologia Escolar pautada no atendimento clínico individual se afasta de uma proposta crítica de atuação. Esta vislumbra uma perspectiva grupal, institucional. Acredita-se que pensar ações em um contexto educativo é pensar em pessoas inter-relacionadas em processos que são, por sua vez, fundados nas várias dimensões do ser humano: social, política, religiosa, dentre outras.

Por ter-se constituído como predominantemente clínico, o imaginário social em torno da Psicologia é ainda de um profissional que atende dentro de um consultório e faz perguntas provocadoras ao inconsciente de seus pacientes. Essa concepção é, muitas vezes, transferida ao trabalho do psicólogo na escola, para o qual também se voltam inúmeras expectativas

relacionadas à terapia e ao divã, o que também pode explicar o entendimento clínico-tradicional presente na fala dos participantes.

Outro elemento apontado nas respostas de Bruno e que parece reforçar o entendimento clínico-tradicional da Psicologia Escolar é a concepção do psicólogo como amigo. O participante verbaliza que para ser um *bom psicólogo* é preciso ser *amigo*. Ele explica que caso o psicólogo assuma uma posição *profissional* instaura-se uma barreira hierárquica³⁴ que o aluno não pode transpor, pois não confiará em “alguém que está acima dele”. Em outras palavras, o participante afirma que o psicólogo deve tratar os estudantes em nível de igualdade, estabelecendo com eles uma relação de amizade.

Essa resposta provavelmente está relacionada com uma expectativa presente no ideário popular de que a postura típica de um profissional de Psicologia, principalmente na clínica, é de alguém que acolhe e compreende os sofrimentos alheios. O que, por sua vez, pode relacionar-se (de forma equivocada) a um “fazer não profissional” e exercido por qualquer pessoa, como por exemplo, um amigo. Essa mesma noção também pode estar relacionada à ausência de cientificidade existente, algumas vezes, na Psicologia, questão que ocorre também com outras áreas das Ciências Humanas, como o Serviço Social.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre a concepção do psicólogo enquanto amigo é a tenuidade da linha que separa o papel institucional exercido pelos profissionais da escola e o interesse humano nos sujeitos que ali estão. Ainda que a neutralidade na relação entre o profissional e o estudante seja impossível, devemos salientar que atentar para a vida escolar do estudante, pensar o seu desenvolvimento e buscar intervenções que contribuam para sua formação não são ações de generosidade ou amizade, mas funções inerentes à profissão do psicólogo. Uma noção próxima a essa está descrita no documento do Conselho Federal de Psicologia como atribuição do psicólogo escolar: “conectar-se com o saber dos alunos, sua vida, suas necessidades, pois é preciso aprender com o aluno, de modo a oferecer uma educação que cumpra sua função social” (CFP, 2009, p. 81).

Em relação à concepção clínico-tradicional, pode-se destacar a atualidade da análise do teórico José Carlos Libâneo. Tal como foi afirmado anteriormente, o autor observa que a escola tem deixado cada vez mais de oferecer um ensino de qualidade em detrimento da oferta

³⁴ Bruno criticou, em sua fala, a hierarquia que, muitas vezes, estabelece-se na escola entre os profissionais e os alunos. A discussão sobre as hierarquias nas instituições é importante e necessária; não se constitui, entretanto, como foco de análise desta pesquisa.

de outros serviços como os de *assistência, convivência, acolhimento e integração para os pobres*. Ele faz uma crítica ao papel assistencialista que a escola realiza em detrimento do papel educativo que deveria desenvolver (Libâneo, 2012). Nesse sentido, o papel do psicólogo enquanto clínico na escola que, por sua vez, focaliza no indivíduo a resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, parece reforçar esse papel assistencialista.

Desse modo, desenvolver uma prática que reproduz o entendimento clínico-tradicional é esvaziar o papel da escola e reforçar seu distanciamento das suas funções primordiais de educar, formar e humanizar. Essa questão levanta um problema bastante importante para a Pedagogia histórico-crítica: contribuir para que a escola seja espaço no qual se oportuniza o acesso de todos ao patrimônio cultural, histórico e científico acumulado pela humanidade (Saviani, 2012a).

Yago apresentou uma concepção diferente de Psicologia Escolar. Relatou que a psicóloga escolar que o acompanhava no Instituto Federal tentava tornar, por meio de suas ações, a comunicação entre os estudantes e a instituição *mais efetiva*, mais acessível aos alunos. Atualmente estudante de Psicologia, o participante disse que, até começar a graduação, vinculava o trabalho do psicólogo escolar ao atendimento clínico de alunos, mas, depois, passou a perceber que esse tipo de atribuição não faz parte da Psicologia Escolar e que o psicólogo “é aquele que vai ajudar na dinâmica da escola, pra tornar o processo de ensino aprendido mais eficiente” (Yago).

Importante é destacar que, mesmo quando descreve perspectivas próximas a uma proposta mais crítica de Psicologia Escolar, Yago relaciona os fazeres desse profissional a um resultado *eficiente*. Ainda que pareça não ter sido a intenção do participante, o uso desse termo reproduz a ideia do psicólogo como instrumento de uma espécie de *engrenagem*, ou seja, de um profissional que está na escola para fazer com que ela funcione, fazer com que o aprendizado seja eficiente, sem, necessariamente, refletir ou questionar a intencionalidade ou a qualidade desse processo. É como se fosse um profissional apenas operativo e não reflexivo acerca da relação ensino-aprendizagem. A partir dessa observação, é importante salientar que a apropriação de uma concepção de Educação que ancore as práticas de Psicologia Escolar é fundamental. Só por meio disso é que o psicólogo escolar poderá ter consciência dos processos educativos que suas ações na escola fortalecem ou não.

Patto (2010) critica a ideia de que o funcionamento da escola deva ser otimizado de forma acrítica por meio de técnicas psicológicas conciliatórias. A autora defende que devem

ser criadas formas de luta, espaço para o conflito em busca de melhorias para as instituições, para os alunos, para os professores e para os demais servidores. Nas palavras da autora devem-se “criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes” (p. 427).

Assim, é preciso analisar formas mais críticas por meio das quais o profissional de Psicologia na escola possa auxiliá-la a proporcionar o acesso de todos ao que de melhor foi produzido ao longo da história da humanidade. Mais adiante, discorreremos sobre algumas perspectivas de ação que se aproximam ou se distanciam dessa proposta. Para o momento, vale ressaltar que o entendimento clínico-tradicional parece ser desfavorável à constituição de uma *práxis* em Psicologia Escolar, tendo em vista que esse entendimento fortalece o psicologismo na educação, ou seja, a concepção de que as questões educacionais podem ser resolvidas do âmbito psicológico individual (Libâneo, 1992).

4.2.1.2 Psicólogo-bombeiro

Os participantes da pesquisa apontaram algumas dificuldades que o psicólogo escolar pode enfrentar em sua atuação. Dentre elas, o número grande de estudantes em uma instituição como o Instituto Federal (Juliana) e a não abertura dos alunos em confidenciar com o psicólogo (Manu). Consideramos que essas dificuldades remetem, mais uma vez, ao entendimento clínico-tradicional.

Daremos destaque aqui a uma dificuldade enfrentada por esse profissional e que não necessariamente tem a ver com o trabalho clínico na escola. É a noção de *Psicólogo-bombeiro*: Bruno afirma que o psicólogo escolar, muitas vezes, funciona como um *quebra-galho* ou um profissional que *apaga incêndios* na escola, alguém que acode problemas que surgem no cotidiano escolar, sem, necessariamente, ir à raiz desses problemas. Desse modo, o psicólogo escolar deixa de refletir sobre a formação dos estudantes e passa a desenvolver um trabalho semelhante ao de um bedel. Tal como afirma Facci (1998), podemos afirmar que *apagar incêndios* não nos conduz a uma Psicologia Escolar Crítica, pois desenvolver intervenções emergenciais não nos permite planejar ações com objetivos de médio e longo prazo, o que dificulta a promoção de mudanças no contexto escolar, a partir das ações da Psicologia.

Uma noção semelhante a essa foi enfatizada pelo mesmo participante, ao comparar a atuação do psicólogo escolar ao eletricitista. Para ele, o psicólogo frequentemente é chamado para realizar ações que não são do seu campo de atuação, mas ainda assim, as realiza, não obtendo sucesso. Ele denomina o psicólogo que age dessa forma de *Zé-faz-tudo*.

Logo em seguida, o participante relaciona o trabalho do psicólogo também ao médico clínico-geral que se propõe a resolver tudo, mas no fim, não atenta para o principal: as ações de prevenção. Dessa maneira, para Bruno, não estabelecer ações preventivas na escola torna o psicólogo escolar um profissional que “realiza ações pontuais” e, muitas vezes, não tem êxitos no processo educacional como um todo.

As críticas até então apontadas ao trabalho do psicólogo escolar nos lembram uma expressão popular da Língua Inglesa: *Jack of all trades, master of none*. Essa expressão descreve uma pessoa que exerce diversas competências de forma elementar, mas não resolve com habilidade particular nenhuma delas. O sentido dessa frase parece se aproximar, em certa medida, da concepção do participante sobre o trabalho que o psicólogo às vezes realiza na escola.

No capítulo I da dissertação elencamos dificuldades que o psicólogo escolar enfrenta no cotidiano profissional, uma delas é que precisa adequar-se aos parâmetros delineados na instituição que o emprega, tendo em vista que é, em última instância, um *empregado*. Levando em consideração também essa questão, podemos observar que a disseminação da imagem de um profissional “Zé-faz-tudo” ou “Bombeiro” vai muito além das ações do próprio profissional. Ela também pode ser consequência de uma expectativa institucional sobre seu trabalho ou de demandas levantadas pelos próprios estudantes e familiares.

Existe também no imaginário social a ideia de que o psicólogo chega na escola para resolver todos problemas instantaneamente, que lê a mente das pessoas e propõe conclusões acertadas aos problemas. Para Facci (1998), é fundamental que o psicólogo não ocupe o lugar mitológico de quem “possui uma bola de cristal”, que, por isso, resolve todos os problemas da escola.

Desse modo, o psicólogo não deve assumir uma postura autoritária, de quem tudo sabe. Pelo contrário, ele deve reconhecer, primeiramente, que é um mediador e que esse papel não pode ser de alguém que já tenha respostas, mas de alguém que pode refletir, junto com a equipe escolar, possibilidades para que a escola atinja seu objetivo de humanizar e de

oportunizar a todos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história.

4.2.1.3 Perspectivas de ação

Bruno acredita que o foco principal do trabalho do psicólogo escolar deva ser a prevenção. Ele diz que esse profissional deve antever os problemas antes que eles aconteçam realizando atividades planejadas e não emergenciais em seu cotidiano profissional. Argumenta que, muitas vezes, as ações do psicólogo escolar só consideram os alunos que tiram notas baixas ou apresentam comportamentos de indisciplina. Nesse sentido, ele defende que, ao realizar ações preventivas, o psicólogo escolar pode fazer intervenções que contemplem também os demais estudantes, oportunizando a todos o acesso a seus serviços.

Nesse sentido, discutiremos outro tipo de prática que parece desvincular-se tanto do entendimento clínico-tradicional quanto do Psicólogo bombeiro. É o trabalho com grupos de discussão na escola. Três dos quatro participantes apontaram que o trabalho em grupos deveria ser uma ação da Psicologia Escolar e que, dessa maneira, poderia haver maior contribuição para a trajetória escolar dos jovens. Além do trabalho com grupos, os participantes disseram que o psicólogo poderia contribuir para as discussões sobre currículo (Bruno) e na mediação de questões da relação entre aluno e professor (Manu). Essas perspectivas de ação convergem para o que CFP (2007), CFP (2009), CFP (2013), Del Prette (2002) e Meira (2000) descrevem como possibilidades de atuação do psicólogo escolar em um sentido mais institucional.

Com exceção do atendimento individual de alunos, as demais atribuições verbalizadas pelos participantes podem ser encontradas nesses documentos e produções. Analisaremos separadamente cada uma das atribuições apresentadas pelos participantes.

A *discussão sobre currículo* é reconhecida como possível ação ao psicólogo escolar, contemplada na Resolução nº 13 (CFP, 2007): “em conjunto com a equipe, [o psicólogo] colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais” (p. 18). Entretanto é importante enfatizar que esse profissional tem papel apenas auxiliar nesse processo, tendo em vista que a discussão sobre currículo é atribuição basilar dos docentes.

Sobre a *mediação de questões discentes junto ao professor*, cabe ressaltar que a relação entre psicólogo escolar e professor nem sempre é harmônica, como ressaltamos no capítulo I; ela vem, muitas vezes, carregada de descrédito da parte dos professores. Em CFP (2013) descreve-se que “especialistas e professores nem sempre têm conseguido produzir uma rede potente para pensar as práticas escolares, indagar sobre a singularidade de um cotidiano nas suas ações para mudar a vida no que ela os desafia” (pp. 42-43).

Desse modo, salientamos que a mediação de questões ligadas ao trabalho docente deve observar o estabelecimento de uma relação de parceria com os professores. A partir dessa parceria, é possível, sim, mediar situações que permeiam o cotidiano escolar de alunos e professores. A pesquisa realizada por Facci (1998) também aponta que o psicólogo pode contribuir com os professores, desde que construa com eles uma aliança, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

A sugestão de Juliana, Yago e Bruno de que o psicólogo deve *propor debates* ou realizar *trabalhos com grupos* ou ainda propor *programas* na escola, com temas como sexualidade, racismo, drogas e suicídio, devem ser, no nosso entendimento, o foco principal de atuação nas escolas, tendo em vista que as intervenções em grupo oportunizam mais a realização de ações preventivas. O grupo é uma forma de dar voz aos jovens, de conhecê-los, de debater com eles sobre questões relacionadas à escola e aos demais contextos ligados à sua vida.

Nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013), defende-se que a discussão coletiva oportunizada também pelos trabalhos com grupos “pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (p. 56). Algumas temáticas sugeridas nesse documento para serem trabalhadas na proposta do grupo são: adolescência, sexualidade, violência, gênero, preconceito, desigualdade social, direitos humanos, dentre outros.

O detalhamento das teorias psicológicas de grupo não é o foco principal dessa dissertação. Para o momento, cabe apenas destacar como o trabalho em grupo pode ser utilizado como ação formativa e de luta dentro da escola, o que não quer dizer que, independentemente das intenções do grupo proposto pelo psicólogo, esse objetivo será atingido. É preciso que cada grupo seja ancorado em teorias que fundamentem a intencionalidade dessa ação e, como define Saviani (2008), quanto mais sólida for essa teoria, mais sólida será a prática.

Desse modo, baseamo-nos na proposição de Patto (2010) sobre a importância do trabalho com pequenos grupos. Com base na teoria de Agnes Heller, a autora afirma que é nessas instâncias que habita “a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes” (p. 425). O trabalho com grupos é uma forma de ação no qual pequenas conquistas podem acontecer, pois a revolução visível não pode ser feita sem a revolução invisível, ou seja, a grande revolução não pode ser conquistada antes que pequeníssimas revoluções sejam tentadas. Desse modo, afirma que “é no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação” (p. 181).

Acreditamos que o psicólogo escolar pode contribuir com esse processo, oportunizando a formação de grupos de discussão sobre temas diversos na escola. Nesse sentido, assumimos, tal como Heller (citada por Patto, 2010), que a discussão em grupo oportuniza reflexões menos unilaterais e particularizadas da realidade, tendo em vista que é no grupo que os indivíduos podem ser confrontados com opiniões diversas das suas. Nesse sentido, o grupo torna-se uma oportunidade de transformar questões sociais em questões particulares e vice e versa.

Outro aspecto indicado por Bruno é que o psicólogo deve conhecer o contexto escolar, vivenciá-lo, para, daí então, intervir nesse espaço. Ele afirma que não é possível a atuação de um profissional na escola sem que ele seja parte dela e a vivencie em sua completude. Encontramos na literatura algumas consonâncias com a concepção de Bruno. Autores como Guzzo (2008) afirmam que é essencial que o psicólogo escolar conheça a instituição educativa e participe efetivamente de tudo que nela *pulsa*. Nas Referências Técnicas do CFP (2013) também foi salientada essa importância; para o CFP, é necessário que o psicólogo tenha verdadeira compreensão do cotidiano da escola a fim de que suas intervenções estejam de acordo com esse contexto.

Concordamos com essas proposições e com Bruno, pois, estando fora da instituição escolar, o profissional pouco pode contribuir para esse espaço. A complexidade do fenômeno educativo é enorme e envolve aspectos diversos: sociais, políticos, econômicos, subjetivos, etc. Não estando no “chão da escola” e não vivendo com os professores as dificuldades desse cenário, suas contribuições serão míopes, ou seja, próximas dos manuais tradicionais de psicologia, mas longe da realidade.

A última perspectiva de ação que destacaremos é a proposta por Yago. Ele afirma que o psicólogo precisa delimitar suas funções na instituição escolar para que os estudantes não

criem expectativas de um fazer clínico dentro da escola. Essa perspectiva de ação ajuda a romper com o pressuposto do entendimento clínico-tradicional enunciado no tópico anterior.

Não só essa última observação feita por participante Yago, como também as outras perspectivas discutidas nesse tópico - a necessidade de realizar um trabalho de prevenção (Bruno), a discussão sobre o currículo escolar (Bruno), a proposta do trabalho com grupos (Juliana, Yago e Bruno), a mediação de questões da relação aluno-professor (Manu) e a necessidade de vivenciar o contexto escolar em sua completude (Bruno) - parecem compor um conjunto de práticas que se aproximam de uma perspectiva mais crítica em Psicologia Escolar. Entretanto, somente elencar as atribuições do psicólogo não é suficiente para que se construa uma Psicologia Escolar Crítica. Para Facci (1998) essa construção passa pela compreensão dos pressupostos filosófico-metodológicos que ancoram cada uma das ações que, por sua vez, devem buscar a superação da divisão de classes.

A partir disso consideramos que um fazer que se aproxima da *práxis* em Psicologia Escolar é um fazer que reflita a teoria; um fazer que se aproprie de questões sociais, históricas e políticas; um fazer que tenha como objetivo a humanização; um fazer pautado no reconhecimento da contradição.

4.2.2 Tema geral: Adolescência

Escolhemos pesquisar as concepções de adolescência e de juventude dos participantes, pois acreditamos que definir juventude *em relação à* adolescência e adolescência *em relação à* juventude alarga um pouco mais a compreensão da complexidade vinculada a cada uma dessas categorias. Além disso, tínhamos como hipótese de pesquisa que adolescência, no ideário popular, está mais relacionada a questões negativas e a comportamentos universalizantes, enquanto juventude estaria mais vinculada a questões político-sociais.

Dessa forma, solicitamos aos participantes que respondessem o que é adolescência e, logo em seguida, o que é juventude. Depois perguntamos se o adolescente e se o jovem podem contribuir com a transformação da realidade.

4.2.2.1 Fase de mudanças e caracterização negativa

Em linhas gerais, a adolescência é retratada por todos os participantes como período de mudanças. Ela foi descrita também, por Manu e Yago, como momento de decisões e de formação da identidade e, por Juliana, como período de novas responsabilidades.

Algumas dessas concepções estão em consonância com a abordagem de Leal e Facci (2014) sobre a adolescência. Para as autoras, esse momento da vida é caracterizado por novas responsabilidades, novos papéis sociais, novos valores e pela formação de uma nova identidade.

Entretanto, a adolescência também foi relacionada pelos participantes a comportamentos negativos. Interessante é observar que aqueles participantes que não apresentavam comportamentos negativos como característica da adolescência no primeiro momento, durante a definição de juventude, retificaram suas opiniões lançando alguns atributos à concepção de adolescência, como imaturidade, comportamento infantil, despreocupação, como foi o caso das participantes Juliana e Manu. As falas de Juliana serão novamente transcritas para demonstrar esse paradoxo:

[adolescência] é fase de mudança, assim, de você ser muito criança e do nada começar a ter responsabilidade [...]. Mas quando você tá passando por essa fase você tem que começar a pensar no futuro, no seu emprego, essas coisas, o que que você vai ser.

Durante a definição de juventude, Juliana retornou espontaneamente a noção de adolescência, afirmando:

Adolescência é mais sem preocupação, só escolinha e tal e brincar. Eu brincava na adolescência. Quando a gente entrou no IF a gente era meio adolescente né?! E minha turma, a gente era muito criança e bagunçava e gritava no corredor, essas coisas. Acho que agora não vai ter isso, tipo a gente entra na faculdade é totalmente diferente.

Para Bruno, adolescência é período de transformações hormonais, momento de instabilidade e indecisão. Esse participante disse ainda que nunca quis ser adolescente, pois “Adolescente é visto como uma coisa chata”.

Essas últimas concepções parecem vincular o ser adolescente a um sujeito “em cima do muro” e que não se define por si mesmo. Além disso, é visto como alguém “chato”, chamado de *aborrecente*, um termo pejorativo que aglutina o verbo *aborrecer* ao substantivo *adolescente*.

Essa questão também é abordada por Facci (2014) na seguinte citação:

A mídia, todo o tempo, tem destacado as características negativas dos adolescentes, considerando-os rebeldes, sem limites, consumistas, egoístas e centrados em si mesmos, taxando-os, muitas vezes, de “aborrecentes”, e explicando tais comportamentos como decorrentes de fatores biológicos, hormonais, sem levar em conta o avanço dos jovens nesse período em sua capacidade intelectual e na possibilidade de ampliar o conhecimento da realidade por meio da apropriação dos conhecimentos das várias ciências. O que impera, muitas vezes, são as características negativas e não as potencialidades (p. 113).

Uma noção negativa de adolescente também está presente, tal como foi destacado no capítulo II deste trabalho, nas teorias universalizantes da Psicologia que descrevem adolescência como uma *síndrome normal* (Aberastury & Knobel, 2007). Em teorias como essa, fica evidente o intuito de formatar a adolescência a partir de características universais e patológicas.

Os relatos dos jovens entrevistados mostram a força da *síndrome normal da adolescência* na vida cotidiana, pois apresentaram uma noção muito próxima às teorias universalizantes e próxima, também, ao que o senso comum preconiza como *ser adolescente*. Não podemos afirmar, ao certo, se o senso comum constituiu essas teorias ou se elas próprias originaram ou certificaram uma noção cotidiana de adolescência. De qualquer forma, acreditamos, tal como Patto (2010), que “o poder que a teoria assume quando penetra no pensamento popular é tanto maior quanto mais coincide com as formas cotidianas de pensar” (p. 176). Assim, no caso da *síndrome normal da adolescência*, a Psicologia utiliza-se de uma suposta neutralidade para forjar uma ideologia à categoria de saber científico, ou seja, legitimam um “saber popular” e o traveste com uma máscara de ciência.

4.2.2.2 O adolescente e sua dificuldade em transformar a realidade

De modo geral, as respostas dos participantes sinalizaram que o adolescente não transforma ou tem dificuldade de transformar a realidade, de lutar pelos seus direitos. Para Bruno e Juliana, o adolescente não pode mudar a realidade, pois vive um momento de egoísmo ou de rebeldia que, por sua vez, *não pode ser levado a sério*. Os jovens afirmaram que o adolescente está voltado somente para seus próprios problemas, é imaturo, “um rebelde sem causa”.

A ideia do adolescente enquanto “rebelde sem causa”, presente nas entrevistas e também no imaginário popular, faz emergir a necessidade de um debate acerca dos

preconceitos relacionados à adolescência em nossa sociedade. Essa noção lembra a imagem social do jovem da década de 1950, período em que comumente se associou a ideia do *rebelde sem causa* ao comportamento desviante, delinquente (Abramo, 1997).

Já Yago apresentou uma opinião diferente sobre a possibilidade de o adolescente transformar a realidade. Para ele, o adolescente sozinho não é capaz de desempenhar ações revolucionárias; todavia, se apoiado por um adulto, ele consegue. Podemos indicar, a partir dessa fala, a percepção da importância do outro na formação de uma consciência de luta, o que corrobora com as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky (2003) deixa clara a essencialidade da presença de outro ser humano para que a criança transcenda do nível de desenvolvimento próximo para o nível de desenvolvimento real, ou seja, da resolução de problemas com o auxílio de outrem para a execução sozinha de tais ações. Podemos fazer uma analogia dessa teoria com a necessidade que o adolescente também tem de apoiar-se no adulto para empreender ações de transformação que, sozinho, ainda não consegue realizar.

Com base nessas afirmativas e em pressupostos teóricos retomados aqui, reafirmamos a importância da mediação do adulto e de outros adolescentes/jovens para que o comportamento de transformar a realidade seja tentado. Entretanto, cabe destacar também outro aspecto que parece emanar da fala de Yago, que afirma precisar o adolescente sempre de apoio para que suas ações gerem transformação na realidade. Essa questão também pode estar relacionada a paternalismo ou tutela, ligados a uma concepção do *adolescente imaturo*. Se retomarmos as contribuições de Abramo (1997), notaremos que é antiga no Brasil a ideia de que o adolescente necessita ser “pastoreado” pelos adultos.

Além da importância do adulto, também existe o fortalecimento de ações por meio dos grupos com próprios adolescentes, ou seja, nem toda tentativa de transformar a realidade deve ser conduzida necessariamente por um adulto, mas construída coletivamente por indivíduos que possuem um objetivo em comum.

Manu disse que o adolescente pode transformar a realidade, mas explicou que ele transforma no âmbito particular, comportando-se bem diante da família e da sociedade, como por exemplo, respeitando os pais. Ou seja, apresentou uma transformação individual e não coletiva da realidade. Essa resposta nos recorda a crítica exposta por Souza (2006) ao ativismo privado. Para a autora, esse tipo de participação tem sido o que caracteriza o discurso do protagonismo juvenil como estratégia ideológica do capital para transferir ao indivíduo uma responsabilidade que é social, de todos.

Desse modo, ressaltamos que quando o assunto é transformar a realidade a mobilização coletiva seja a via mais concreta de ação. O coletivo se constitui como forma de aprendizado mútuo e de planejamento de ações de luta.

4.2.3 Tema geral: Juventude

4.2.3.1 Juventude como etapa do desenvolvimento

Os participantes representaram a juventude como etapa do desenvolvimento de duas formas: como pós-adolescência e como período de passagem para a vida adulta.

A juventude como pós-adolescência foi expressa por Yago como um período que vem depois da adolescência, no qual culminam construções que foram iniciadas nesse primeiro momento. De forma metafórica, afirmou que “é como se fosse construir uma parede e o concreto seca na juventude”.

A partir dessa fala, consideramos que, ao mesmo tempo em que adolescência e juventude são expressas por definições completamente distintas, elas são concebidas também como categorias complementares. Nesse caso, a juventude é representada como desdobramento da adolescência, um período pós-adolescência, momento em que se estabiliza o que foi iniciado na *fase* anterior.

Essa polêmica aparece, também, na Lei. Pelo Estatuto da Juventude, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Já no Estatuto da Criança e do Adolescente, é adolescente todo indivíduo que possui entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990). A partir disso está presente uma sobreposição de idades. Os sujeitos com idade entre 15 e 18 anos são considerados adolescentes, mas também considerados jovens.

Em síntese, podemos dizer que o espaço que delimita o ser adolescente e o ser jovem é impreciso. Dessa forma, o uso desses termos pode sempre ser relativizado de acordo com cada contexto. Podemos considerar que somente a questão etária não é suficiente para definir o sujeito adolescente ou jovem, sendo preciso analisar com mais cuidado as outras dimensões, ou seja, considerar sempre a existência de diferentes adolescências e diferentes juventudes.

Além de pós-adolescência, a juventude também foi retratada como período de *passagem para a vida adulta*. Essa concepção esteve presente nas falas de Juliana e Yago. Associadas a essa ideia, estão as falas de Manu, Juliana e Yago, que também disseram ser

juventude um período de novas experiências, de responsabilidades, de decisões, no qual o indivíduo se encontra mais amadurecido.

No discurso de Juliana, a única participante que trabalha atualmente, nota-se mais fortemente a ênfase na questão do primeiro emprego e das novas responsabilidades definidoras desse momento da vida. Ela afirmou que na juventude vive-se uma espécie de *pressão social*, tendo em vista a necessidade de trabalhar, de ingressar na faculdade e de constituir uma família. Essa concepção reafirma o que já demonstramos do capítulo II, que o contato com o mundo do trabalho parece ser um dos definidores do *ser jovem*, marcante no desdobramento desse processo.

Todas as características descritas pelos participantes como definidoras dessa *passagem para a vida adulta* são recorrentes nas teorias sobre Juventude. Tanto que essa aceção foi considerada também pela UNESCO como um dos aspectos que definem juventude (Weisheimer, 2009).

Entretanto, atentar-nos-emos em demonstrar, a partir das contribuições de autores como Dayrell (2003, 2007) e Augusto (2008), outra vertente da definição de juventude como *passagem*. Augusto (2008) considera que essa aceção pode colocar o jovem no lugar de “vir a ser”, ou seja, em função do futuro, o que pode transmitir uma ideia de “vácuo temporal no ciclo de vida, que se define mais pelo que *não é* - nem criança e nem adulto - do que pelo que efetivamente é” (p. 158).

Essa questão também pode indicar outro aspecto, de acordo com Dayrell (2003), para um jovem que somente será alguém no futuro, e não no presente, a escola se torna um espaço transitório, frágil de ação. A Pedagogia Histórico-crítica propõe um conceito de escola na contramão disso: para os estudiosos dessa teoria, a escola é uma instituição que deve, *no aqui e agora*, transmitir conhecimentos para indivíduos concretos. Desse modo, numa concepção de juventude como aquela que será cidadã somente após a obtenção de um diploma é dificultada a possibilidade de a escola tornar-se um espaço real de luta no presente.

Lapassade (citado por Viana, 2015) mostra que essa noção de juventude-passagem tem como ideal o adulto, mas não qualquer adulto. De acordo com o autor, principalmente o adulto da classe dominante seria um ideal esperado na sociedade capitalista. Sobre isso, emergem as seguintes questões, também realizadas por Krauskopf (2002): se a “adultez” é a meta a ser atingida por esse conceito de juventude-passagem, que adulto é esse a ser considerado como referência? O modelo contemporâneo de adulto é suficiente para orientar

essa preparação? E, ainda, se a discussão gira em torno do porvir, do futuro, como fica o jovem do presente?

Uma contradição marcante que, apesar de não responder a essas questões, torna-as ainda mais instigantes, é que o adulto tomado como modelo nessa concepção de juventude é justamente aquele que busca ter, hoje em dia, um comportamento jovem. Este problema reaparece no tema descrito a seguir.

4.2.3.2 Juventude como comportamento

Bruno apresentou a juventude como espírito, jeito de ser, estilo. Para ele, qualquer um pode ser jovem, em qualquer idade, dependendo do comportamento que assume frente à vida. Juventude é também aceitar o que tem de novo, de atual, de moderno, de tecnológico. Ele disse, ainda, que juventude está na moda, que todos querem ser jovens. Cabe desvelar, portanto, dois aspectos sobre a concepção recorrente na sociedade desse ideal do comportamento jovem.

O primeiro aspecto é considerar se essa concepção corresponde ao surgimento de um período histórico em que se exige, cada vez mais, o atendimento às demandas de mercado: sujeitos flexíveis, enérgicos, dispostos a superar todas as dificuldades de forma criativa. Segundo Kuenzer (2007), as novas exigências do capital fazem com que novas habilidades sejam requeridas. Ser um trabalhador uniforme/padrão não é mais suficiente, o que se pretende agora é um *indivíduo flexível, multitarefa, rápido, que resolva conflitos e seja criativo*. Em outras palavras, um sujeito com o *espírito jovem*. Essa ideologia cria um discurso de que os indivíduos possuem mais autonomia, mais oportunidades e mais vantagens, mas, na verdade, essas são formas mais aperfeiçoadas de alienar e explorar o trabalhador.

O segundo aspecto diz respeito à expectativa de um comportamento jovem, que corresponde a uma demanda de consumo, ou seja, o sujeito que deseja ter um perfil jovem deve consumir determinados produtos que ensejam esse *modo de ser*. Desse modo, concordamos com Debert (2010) na afirmação de que a juventude passa a ter cada vez menos conexão com o sujeito entre a infância e a fase adulta, para tornar-se um valor conquistado em qualquer momento da vida por meio de formas determinadas de consumo.

Tendo como base toda essa discussão, concluímos que existem pelo menos duas

vertentes a serem problematizadas a partir de nossa pesquisa: o jovem real e o “espírito jovem”. O jovem real é aquele com quem podemos concretamente nos deparar na sociedade; é aquele que tem uma idade, uma cor, uma raça, uma classe social, habita em uma cidade, em um país; é o indivíduo de *carne e osso*. E o *espírito jovem* é aquele que permeia o imaginário social, o mercado de trabalho e de consumo, como um ideal de comportamento previsto para pessoas de diversas idades, de diversas realidades.

Para o jovem real, notam-se poucos avanços no que diz respeito ao cumprimento dos direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988, haja vista os dados explicitados no *Mapa da Violência* e no *Mapa do Encarceramento*, descritos no capítulo II da Dissertação. Já o *espírito jovem* é cada vez mais intensificado, difundido, esperado socialmente, principalmente pelo mercado de trabalho, que espera um perfil flexível, dinâmico, rápido, interativo para atender a suas demandas. Dessa maneira, uma contradição que parece estar posta é: para o jovem real falta emprego, faltam políticas públicas, faltam condições dignas de existência. Já o *espírito jovem* é facilmente absorvido pelas exigências do capital e, por conseguinte, é explorado por esse sistema. Ou seja, o mesmo sistema que rejeita o jovem real, deseja, propaga (e explora) o *espírito jovem*.

O jovem real enquanto sujeito de direitos é conquistado no Brasil de forma morosa, haja vista a dificuldade na efetivação do Estatuto da Juventude. Essa lei se destaca como documento que especifica alguns direitos para o público jovem; entretanto, temos muito a avançar nas ações para além da lei, ou seja, na efetivação das políticas públicas para os jovens, principalmente os que se encontram em situação de desigualdade social. Como já foi dito, embora a lei não mude uma cultura, ela pode significar um primeiro passo na defesa de que o jovem seja tratado enquanto sujeito de direitos. Concordamos com Abramo (2005b) na afirmação de que o caminho para contemplar a questão dos jovens em sua integralidade não é uma lei, um programa, uma política pública, mas um conjunto de ações integradas que levem em conta as múltiplas dimensões das vidas desses sujeitos, sobretudo ações de correção das desigualdades sociais e de acesso aos direitos universais.

Todas essas noções de juventude - pós-adolescência; passagem para vida adulta; período de novas experiências, de responsabilidades e de amadurecimento; momento marcado pelo primeiro emprego, pelo ingresso na faculdade e pela constituição de uma família e, finalmente juventude como espírito - compõem uma multiplicidade de representações presentes na cotidianidade. A partir das falas nas entrevistas e da pesquisa teórica podemos

considerar que a juventude não pode ser definida por um único aspecto, pois ela é diversa, múltipla, cheia de cores. E, apesar de não terem sido contemplados nas respostas dos participantes, aspectos como classe social, gênero, cor, raça, nacionalidade certamente ajudam a compor a definição de juventude.

4.2.3.3 Juventude e transformação social

Todos os participantes reconheceram o jovem como um agente potencialmente transformador da realidade, alguém que luta por condições melhores de vida para todos. Isso confirma o resultado da *Pesquisa Agenda Juventude Brasil*, na qual, aproximadamente nove dentre dez participantes acreditam que os jovens podem transformar o mundo (Abramo, Castro, Venturi, Lobato & Bezerra, 2013).

Os participantes consideraram que os jovens podem transformar o mundo com base nas seguintes justificativas: eles sabem os motivos pelos quais lutam, não agem simplesmente para chamar atenção, agem a partir de uma perspectiva fundamentada na realidade. Essa simpatia do jovem em relação à transformação da realidade foi teorizada por Mannheim (1973). Para esse autor, as injustiças sociais que, às vezes, podem ser cotidianas no mundo adulto, para o jovem são algo novo, e, portanto, digno de ser contestado.

Juliana salienta que, na tentativa de transformar a realidade, o jovem é visto, muitas vezes, como *doido*, *arruaceiro*, mas, na verdade, ele está simplesmente lutando por um direito em relação ao qual o adulto já se conformou e se calou. Augusto (2008) também ressalta que a participação dos jovens nas questões relacionadas à política é considerada, frequentemente, como *revolta gratuita*. Entretanto, o que muitas vezes é visto como comportamento sem consequências é, na realidade, uma reação às injustiças que assolam nossa realidade. Desse modo, a possibilidade do jovem de transformar a realidade parece ser proporcional a sua capacidade de indignar-se diante das mazelas sociais.

Entretanto, Mannheim (1973) faz um alerta para não colocarmos toda a possibilidade de transformação social na conta da juventude, como se somente ela fosse capaz de lutar pelos direitos de todos. Para esse autor, a juventude não é progressista por natureza, muito menos conservadora por natureza, mas essa tendência é tanto mais evidenciada quanto mais dinâmica é a sociedade.

Considerações (para longe de) finais

No mundo há muitas armadilhas e o que é armadilha pode ser refúgio e o que é refúgio pode ser armadilha. [...]. Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las.

Ferreira Gullar

O objetivo deste trabalho não foi oferecer prescrições ao fazer da Psicologia na escola, nem apresentar uma definição acabada de adolescência e de juventude. A tentativa nele presente é de evidenciar algumas armadilhas que permeiam tanto o cotidiano da Psicologia como algumas definições de adolescência e de juventude, para que, a partir desses elementos, possamos intentar reflexões sobre a *práxis* do psicólogo com o jovem na escola.

Para isso, começamos o capítulo I da dissertação abordando tópicos sobre a história da Psicologia brasileira e reflexões sobre a complexa relação entre Psicologia e Educação. Depois, apresentamos alguns debates sobre a Psicologia Escolar e, por fim, sinalizamos contribuições da Pedagogia histórico-crítica para pensar a função da escola e orientar o psicólogo escolar.

No capítulo II, discutimos as temáticas da adolescência e da juventude. Buscamos delinear primeiramente algumas dificuldades na construção desses conceitos e, depois, explicitamos discussões, principalmente do campo da Psicologia para o caso da adolescência, e da Sociologia para o caso da juventude. Apresentamos também um perfil de jovens do cenário brasileiro com base em três pesquisas nacionais dos anos de 2012 e 2013.

Por fim, nos capítulos III e IV indicamos, respectivamente, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa e demonstramos os resultados oportunizados pelas entrevistas com quatro jovens entre 18 e 19 anos de idade, que concluíram, no ano de 2016, o Ensino Médio em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Goiânia.

Falando agora sobre a trajetória percorrida neste trabalho, cabe ressaltar que várias questões podem ser aprofundadas em estudos futuros. A primeira foi em relação ao número de participantes. Apesar das quatro entrevistas já terem oferecido material importante para a discussão, acreditamos que ampliar esse número poderia enriquecer ainda mais os dados obtidos. A inclusão de mais jovens na pesquisa oportunizaria que alunos de diferentes gêneros, cores e raças opinassem sobre questões tão complexas como as levantadas nesse estudo.

Outra questão que devemos salientar é que, neste trabalho tivemos como ponto de partida a fala de jovens de 18 e 19 anos que tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Médio. Nossa pesquisa não contemplou jovens que, em função da desigualdade social, são impedidos de frequentar a escola. Para esses jovens, é vedada qualquer possibilidade de luta por educação e por melhores condições de vida. Em próximas pesquisas talvez seja interessante evidenciar uma realidade econômica e social bem distinta da verificada em relação aos participantes abordados nessa pesquisa.

Um aspecto que não se configura como ponto de aprofundamento para as próximas pesquisas, mas que deve ser destacado como dificuldade encontrada no percurso desta pesquisa, foi que, em vários momentos das entrevistas, os participantes estavam se referindo aos problemas concernentes a um trabalho que a própria pesquisadora ajuda a construir. Ouvir esses apontamentos foi, de certa forma, difícil. Mas, ao mesmo tempo, de uma riqueza inestimável, pois nos oportunizou reavaliar conceitos e problematizar estereótipos que nós mesmos, sem perceber, reproduzimos.

Feitas essas considerações, salientamos que a intenção desta pesquisa não foi, tal como já observou Dayrell (2003), tomar as falas dos participantes como modelos, pois cada um deles é um indivíduo concreto com vivências singulares no tocante a cada temática abordada na entrevista. Apesar disso, as respostas dos participantes compuseram um tecido único, que foram os resultados dessa pesquisa, aqui brevemente retomados junto com os objetivos específicos.

O primeiro objetivo da pesquisa foi compreender a concepção juvenil acerca da juventude a partir de um contraponto com a concepção de adolescência. A partir disso, chegamos a três categorias sobre juventude: a juventude como etapa do desenvolvimento, a juventude como comportamento e a juventude como transformadora da realidade. Sobre adolescência, as categorias a que chegamos foram: fase de mudanças, caracterização negativa e o adolescente e sua dificuldade de transformar a realidade. Consideramos que o contraponto com a adolescência fez-nos perceber que as concepções de juventude apresentadas na pesquisa parecem estar mais abertas a uma análise histórico-cultural do que as concepções de adolescência, que carregam uma noção universalizante desse momento da vida.

O segundo objetivo foi apreender o modo como os jovens descrevem a Psicologia Escolar e o que esperam do profissional dessa área. A partir desse objetivo, pudemos verificar que, de uma forma geral, os participantes da pesquisa representaram o psicólogo escolar como

um psicólogo clínico e também como o profissional que foca suas intervenções nos chamados *alunos-problema*.

Esses dois resultados - a patologização da adolescência e a Psicologia do aluno-problema - desvelam uma das expectativas possíveis que o jovem tem em relação ao papel do psicólogo escolar: a de uma Psicologia *tutelar*, ou seja, para um adolescente problema, é necessária uma intervenção mais próxima do controle, da defesa contra si mesmo, da contenção, da descrição de regras. Observamos que, na prática, muitas vezes, o profissional da Psicologia Escolar é chamado para formatar, corrigir, moldar, adestrar o adolescente que apresenta um comportamento considerado inadequado na escola.

A partir desses dois objetivos de pesquisa, podemos apontar outras considerações importantes sobre a relação entre Psicologia Escolar, Juventude e Adolescência. A partir dos estudos realizados, podemos afirmar que falar simplesmente de jovem ou de adolescente, sem evidenciar seus contextos, suas realidades, suas condições de vida é como tentar enxergar detalhes em um retrato embaçado. Podemos até verificar que se trata de um retrato e que existe uma pessoa na foto, mas não saberemos quem é ela, o que está fazendo e suas características físicas. Para conhecer o jovem e o adolescente que está na escola, o psicólogo precisa enxergar com clareza os detalhes, as cores e os contornos inerentes à existência desses indivíduos.

No poema intitulado *Os filhos da Paixão*, Pedro Tierra (2014) fala que “não cabemos dentro da moldura...” (p. 14), talvez seja essa a mensagem que pretendemos deixar no final deste percurso. As teorias psicológicas, bem como suas práticas, devem servir para ampliar nossa concepção sobre a complexidade envolvida no *ser humano* e não para engessar, limitar, descrever em linhas prontas os comportamentos. Fazer isso é falso e insustentável. Além do mais, tal como afirmam Coimbra e Leitão (2003), a Psicologia, assim como o próprio indivíduo e a sociedade, não estão prontos, eles estão sempre em processo de construção. Isso nos permite renunciar *a priori* modelos ahistóricos e homogeneidades na análise de fenômenos como a adolescência ou a juventude.

Frente a esses resultados, retomaremos a pergunta inicial que nos mobilizou a realizar essa investigação: de que modo as concepções dos jovens participantes dessa pesquisa podem contribuir para a construção da *práxis* em Psicologia Escolar?

Todavia, antes de respondermos a essa pergunta, destacaremos alguns aspectos que foram basilares durante todo o processo de pesquisa.

1. A escola é espaço de luta: com base em autores como Marilda Facci e Marisa Meira, do campo da Psicologia, e Dermeval Saviani, da área da Educação, acreditamos que a escola é lugar privilegiado de luta pela transformação da realidade, tendo em vista ser ela o lugar em que crianças, jovens, adultos e idosos podem ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e, a partir disso, possam ter acesso a espaços ocupados até então por uma minoria na sociedade.

2. A partir das contribuições de Saviani (2012b, 2012c) e Tanamachi (2014) acreditamos que a Psicologia deva buscar o adolescente/jovem *real* e não o adolescente/jovem *empírico*, ou seja, a Psicologia deve atuar a partir da compreensão do indivíduo de “carne e osso” e não daquele prescrito nos manuais tradicionais da profissão.

3. A teoria e a prática são unidades inseparáveis: Saviani (2008) nos ensina que teoria e prática são polos opostos, mas se constituem como unidades inseparáveis. A teoria só faz sentido se ajudar a desvelar a prática. E a prática, por sua vez, é o que dá consistência a essa teoria. Tendo em vista esses pressupostos, consideramos que a *práxis* é uma relação de construção e desconstrução contínua a partir da reflexão teórica e dos fazeres de uma profissão, de modo que uma não é mais importante que a outra; ambas se constroem mutua e continuamente.

Com base em tudo que foi dito até aqui, identificaremos algumas possibilidades para a *práxis* em Psicologia com os jovens na escola, que foram pensadas a partir dos resultados de nossa pesquisa.

A primeira delas é a necessidade de superação do modelo universalizante e patologizante da adolescência. As explicações sobre o que é ser adolescente precisam ser problematizadas a partir do pressuposto de que os seres humanos se constituem por multideterminações. A partir de uma das pesquisas de Ozella (2003), é notório que, muitas vezes, os profissionais de Psicologia atuam a partir de uma concepção de adolescência ainda que não tenham consciência disso. Desse modo, acreditamos que questionar as teorias universalizantes de adolescência e propor uma discussão pautada na análise de aspectos históricos e sociais permite ao psicólogo escolar propor ações para indivíduos concretos que estão na escola e não para os sujeitos empíricos dos manuais de Psicologia.

A segunda possibilidade é estabelecer o trabalho com pequenos grupos como importante atribuição do psicólogo na escola. Consideramos que o grupo seja a forma mais democrática de oportunizar aos alunos o acesso ao trabalho da Psicologia Escolar e se

constitui também como oportunidade interessante de os jovens expressarem suas necessidades e suas reflexões. E, ao propor esse trabalho, o psicólogo escolar contribui com o papel de humanização da escola.

A terceira é a superação definitiva do modelo clínico e individualista de atuação do psicólogo na escola. Esse tópico já foi bastante criticado por estudiosos da área desde a década de 70; todavia, nossa pesquisa demonstrou que ele ainda está presente na concepção cotidiana de Psicologia Escolar. Desse modo, é salutar considerar aqui que, apesar da desmistificação do psicólogo enquanto clínico na escola não depender somente do psicólogo escolar, acreditamos que a concepção de Psicologia Escolar do próprio profissional é a porta de entrada para a construção de uma Psicologia Escolar Crítica.

A quarta possibilidade, e não a menos importante, é o estabelecimento de uma parceria com o professor na construção de um trabalho que enriqueça mutuamente tanto os fazeres do professor quanto o fazer do próprio psicólogo. Estar perto do professor permite ao psicólogo escolar compreender mais a complexa realidade escolar.

Frente a essas possibilidades de atuação que se aproximam, a nosso ver, de uma *práxis* em Psicologia Escolar, emerge o seguinte questionamento: em que medida a Psicologia pode ser um instrumento de transformação da realidade nas escolas?

Consideramos que não haja uma forma fácil de responder a essa pergunta e também não consideramos que nossa pesquisa tenha oferecido elementos para uma reflexão tão complexa. Ainda assim, a partir das leituras realizadas até aqui e de nossa experiência profissional, observamos que por mais bem intencionado que seja o psicólogo em suas ações na escola, ainda que tenha uma visão crítica de Psicologia Escolar, ainda que condene uma concepção desenvolvimentista de adolescência e de juventude; por viver no modo de produção capitalista, ele reproduzirá aspectos dessa ideologia nas relações que estabelece com os jovens na escola.

Todavia, inspirados no que a Pedagogia histórico-crítica preconiza como função da escola, acreditamos que a relação entre Psicologia Escolar e Juventude também seja contraditória. Assim, ao mesmo tempo em que reproduz a ideologia dominante, ela pode promover transformação, mesmo num contexto de estagnação e dominação. Porque nenhuma relação é unívoca ao ponto de ser prevista a partir somente de uma interpretação.

Nosso estudo indica a necessidade de nós, psicólogos escolares, estarmos próximos aos jovens para ouvi-los, compreendermos seus contextos, para que, a partir disso e junto com eles, possamos delinear melhores formas de contribuir para o seu processo educacional.

Para desenvolver uma *práxis* transformadora ou, pelo menos, aproximarmo-nos dela devemos ter como um dos desafios cotidianos associar o fazer da Psicologia a aspectos históricos, dinâmicos, revolucionários, progressistas e dialéticos (Vygotsky, 2004). Concordando com esse autor, acreditamos que, ainda que não se viva em uma sociedade justa e libertadora, isso não significa que não se deva lutar por ela, em um movimento incansável de resistência. Mesmo que, como afirma Iasi (2007), algumas mudanças, para serem produzidas, levam bem mais tempo que a vida de um indivíduo ou de uma geração inteira.

Referências

- Aberastury, A. & Knobel, M. (2007). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed.
- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6), 25-36. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134781997000200004&lng=pt&nrm=iso.
- Abramo, H. W. (2005a). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In Abramo, H. W. E & Branco, P.P. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Abramo, H. W. (2005b). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In Freitas, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (pp. 19-39). São Paulo: Ação Educativa.
- Abramo, H. W., Castro, E. G. de, Venturi, G., Lobato, A. L. & Bezerra, C. de P. (2013). *Pesquisa Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros*, Brasília: SNJ.
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2006). *Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. UNESCO, Representação no Brasil.
- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In Massimi, M. & Guedes, M. do C. (Orgs.). *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 109-151). São Paulo, SP: Cortez.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, 12(2), 469-475. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2014). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo, SP: Educ.
- Arcary, V. (2011). Os abismos regressivos da história: anotações sobre a crise internacional (2008-2011). *Revista Crítica e Sociedade*, 1(3), 115-126.

- Augusto, N. M. (2008). A juventude e a (s) política (s): Desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (81), 155-177.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e escolar no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70
- Becker, D. (2003). *O que é adolescência*. São Paulo, SP. Brasiliense.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24(62), 26-43.
- Bock, A. M. (2009). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In *Psicologia e o compromisso social* (2a ed.) (pp. 15-28). São Paulo, SP: Cortez.
- Borges, E. (2014, dezembro 04). Revista BHNews – 04/02/14 – “Síndrome da adolescência normal” [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=64jQTa3zW_k
- Bosi, E. (1987). A psicologia entre fogos cruzados. In Patto, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T. A Queiroz.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm
- Brasil (2013). Lei 12.852. Recuperado de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Lei%2012.852%20-%202005.08.2013.pdf>
- Brasil (2015). *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil*. Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília, Recuperado de: http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB.pdf
- Cesar, M. R. de A. (1998). A invenção da "adolescência" no discurso psicopedagógico (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- CFP, Conselho Federal de Psicologia (2007). Resolução CFP nº 13/2007. Brasília: CFP.
- CFP Conselho Federal de Psicologia (2009). *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na construção da educação para todos*. Brasília: CFP.
- CFP, Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.

- Checchia, A. K. A. (2006). *O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Checchia, A. K. A. (2010). *Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar*. Campinas, SP: Alínea.
- Coimbra, C.M.B. (1995). *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro, RJ: Oficina do Autor.
- Coimbra, C., Bocco, F., & Nascimento, M. L. D. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 57(1), 2-11.
- Coimbra, C., & Leitão, M. B. S. (2003). Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. *Psicologia e Sociedade*, 15(2), 6-17
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Debert, Guita Grin. (2010). A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 49-70. Recuperado de: scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832010000200003&script=sci_arttext&lng=es
- Del Prette, Z.A.P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In Guzzo, R.S.L. (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Alínea.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saúde*, 2 (2), 6-7.
- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. *Revista de Psicología (La Plata)*, (11), 59-81.
- Exposição de motivos do Estatuto da Juventude (2004). Recuperado de: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/exposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20motivos%20estatuto%20da%20juventude.pdf>
- Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo.
- Facci, M. G. D. (2009). A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-cultural In Marinho-Araujo, C. M.

- (org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 107-131) Campinas: Ed. Alínea.
- Facci, M. G. D. (2012). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 87-106). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2013). Visão crítica em Psicologia Escolar: questões metodológicas. In *Resumos do II Evento de Método e metodologia em materialismo histórico dialético e psicologia histórico-cultural da Universidade Estadual de Maringá* (pp. 1-9). Maringá, PR. Recuperado de file:///C:/Users/ASUS/Downloads/12%20(2).pdf
- Facci, M. G. D. (2014). No cotidiano da escola: a adolescência desperdiçada? In Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 111-133). Campinas, SP: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Foracchi, M. M. (1929). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Foracchi, M. M. (1977). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (2a ed). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Freitas, M. V. de (2005). Introdução. In Freitas, M. V. de (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (pp. 6-8). São Paulo: Ação Educativa.
- Furtado, O. (2009). Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia. In Bock, M. *Psicologia e o compromisso social* (2ª ed.) (pp. 241-254). São Paulo, SP: Cortez.
- Gatti, B. A. (1997). O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *Psicologia da Educação*, 5, 1-19.
- Gatti, B. A. (2003). Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In Tiballi, E. F. A. & Chaves, S. M.. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Gomes, R. (2003) A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis: Vozes.
- Goulart, I. B. (2010). *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica* (17ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Groppa, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. *Ano da psicologia na educação: textos geradores*, 53-61. Recuperado de <http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/ano-educacao.pdf>

- Hobsbawm, E. (1998). O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? *Sobre história: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, p 36-48.
- Iasi, M. L. (2007). Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Iulianelli, J. A. S. (2003). Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In Fraga, P. C. P. & Iulianelli, J. A. S. *Jovens em tempo real* (pp. 54-75). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Jacó-Vilela, A. M. e Rodrigues, H. de B. C. (2004). Aquém e além da separação – a psicologia interpelada pelo social. In Massimi, M. *História da psicologia no Brasil do século XX* (pp. 217-230). São Paulo: EPU.
- Krauskopf, D. (2002). La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. *Políticas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. (pp. 13-46). Recuperado de: <http://centroamericajuven.org/sites/default/files/83-20.pdf>
- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In Lombardi, J. C., Saviani, D. & Sanfelice, J. L. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 77-95). Campinas: Autores Associados
- Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Sociedade*. 28 (100), 1153-1178. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>
- Lacerda Jr, F. (2010). *Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi* (Tese de doutorado). PUC Campinas, São Paulo, SP.
- Lacerda Jr, F. (2013). Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (3) 216-263.
- Leal, Z. F. de R. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/en.php>
- Leal, Z. F. de R. & Facci, M. G. D. (2014) Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Leal, Z. F. de R.; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 15-44). Maringá: Eduem.
- Leal, Z. F. de R.; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. (2014) Apresentação. In Leal, Z. F. de R.; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 11-13). Maringá: Eduem.
- Lemus, R. B. (1998). Hacia una sociología de la juventud: algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventude. Recuperado de: [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Hacia%20una%20sociolog%C3%ADa%20de%20la%](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Hacia%20una%20sociolog%C3%ADa%20de%20la%20)

20juventud.%20Algunos%20elementos%20para%20la%20deconstrucci%C3%B3n%20de%20un%20nuevo%20paradigma.pdf

- León, O. D. (2009). Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In Guimarães, M. T. C. e Sousa, S. M. G. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG: Cãnone Editorial.
- Levi, G. & Schmitt, J. (1996). Introdução. In Levi, G. & Schmitt, J. (Orgs). *História dos jovens: da antiguidade à era moderna* (pp. 7-17). São Paulo: Companhia das Letras.
- Libâneo, J. C. (1992). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 154-180). São Paulo: Brasiliense.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. *Educação e Pesquisa*, 38 (1), 13-28.
- Liberati, W. D. (2006). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente* (9ª ed). São Paulo: Malheiros Editores.
- Lombardi, J. C. (2011). Introdução. In Marx, K., & Engels, F. *Textos sobre educação e ensino* (pp. 6-21). Campinas, SP: Navegando.
- Loureiro, M. C. da S. (1997). Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar* (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 449-458.
- Machado Pais, J. (2008). Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), p.7-21
- Mannheim, K. (1973). O problema da juventude na sociedade moderna. In. Mannheim, K. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (3ª ed.). Campinas, SP: Alínea.
- Marx, K. & Engels F. (2007). *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mascagna, G. C. & Facci, M. G. D. (2014). A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In Leal, Z. F. de R.; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 45-70). Maringá: Eduem.
- Massimi, M. (2008). Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In Freitas, R. H. (Org.) *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 69-83. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/c2248/pdf/freitas-9788599662830-06.pdf>

- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. de R; Proença, M. & Rocha, M. L. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. D. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Minayo, M. C. de S. (2003). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, M. G. de. (2008). A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. In Miranda, M. G. de. & Resende, A. C. A. (Orgs.). *Escritos de psicologia, educação e cultura* (pp. 19-33). Goiânia, GO: UCG.
- Moreira, J. O., Rosário, Â. B. & Santos, A. P. (2012). Juventude e adolescência: considerações preliminares. *Psico*, 42 (4), 457-464.
- Oliveira, A. A. S. & Trancoso, A. E. R. (2014). Processo de produção psicossocial de conceitos: infância, juventude e cultura. *Psicologia & Sociedade*, 26, 18-27.
- Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 9(3), 648-663.
- Osório, L. C. (1989). *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In Koller, S. H. (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-27). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In Ozella, S. *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. de. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). Desenvolvimento psicossocial na adolescência. In Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. *Desenvolvimento humano*. (8ª ed) (pp. 475-510). Porto Alegre: Artmed.
- Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T. A Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.
- Patto, M. H. S. (1993). O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, 16(1), 119-141.
- Patto, M. H. (2005). *Exercícios de Indignação: Escritos de educação e psicologia*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em estudo*, 8(2), 19-27.
- Pessotti, I. (1975). Dados para uma história da psicologia no Brasil. *Psicologia*, 1(1), 1-14.
- Poirier, M. P. (2011). Apresentação. In Unicef. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades* (pp. 4-5). Brasília: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf
- Ramos, D. K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19(2), 503-511.
- Roman, M. D. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rossler, J. H. (2012). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade* (pp.65-85). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (12a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In Lombardi, J. C. & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação* (pp. 223-273). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. & Duarte, N. (2012). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In Saviani, D. & Duarte, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (pp. 13-35). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012a). *Escola e democracia* (42a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012c). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 19-46). Campinas, SP: Autores Associados.

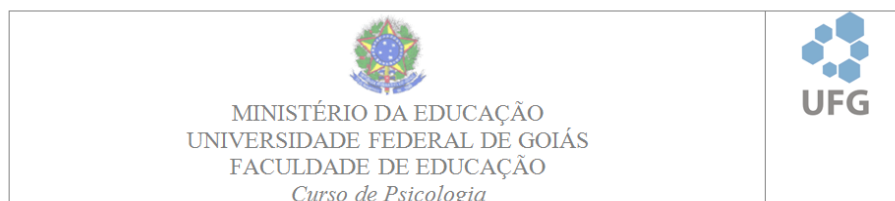
- Scarparo, H. B. K., Torres, S., & Ecker, D. D. I. (2014). Psicologia e ditadura civil-militar: reflexões sobre práticas psicológicas frente às violências de estado. *Revista EPOS*, 5 (1), 57-78.
- Severo, M. F. S. W. (2012). Levante sua bandeira! o estatuto da juventude no Brasil: teoria e prática no contexto juvenil (2004-2011). (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Silva, L. N. D e Balduino, J. de C. (2015) Uma reflexão crítica das tendências de formação de professores: aproximações atuais entre psicologia e educação. In Hur, D. U., Lacerda Jr., F. & Resende, M. do R. S. (Orgs.). *Psicologia e Transformação: intervenções e debates contemporâneos* (pp. 107-127). Goiania: Editora UFG.
- Souza, A. M. e. (2008). O discurso do empreendedorismo para jovens trabalhadores. In: Guimarães, M. T. C. (Org.). *Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade* (pp. 159-176). Goiânia: Editora da UCG.
- Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. de (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios* (Livre docência, Universidade de São Paulo).
- Souza, R. M. de. (2006). O discurso do protagonismo juvenil (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/en.php>
- Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, 33 (2), 83-98.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. (3), 16-39.
- Sposito, M. P., & Corrochano, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, 17(2), 141-172.
- Sposito, M. P., Silva, H. D. C., & Souza, N. A. D. (2006). Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 238-257.
- Stamato, M. I. C. (2008). *Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de resignificação da juventude*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Tanamachi, E. de R. (2014). Prefácio. In Leal, Z. F. de R.; Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação*. Maringá: Eduem.

- Tanamachi, E. de R & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tierra, P. (2014). *A estrela imperfeita*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Tonus, K. P. (2009). *Psicologia e educação: aproximação e apropriação*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Trancoso, A. E. R. (2012). *Juventudes: o conceito na produção científica brasileira*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vanden Bos, G. R. (2010). *Dicionário de psicologia: American Psychological Association APA*. Porto Alegre: Artmed.
- Vásquez, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis* (2ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vázquez-Sixto, F. (1997). El dispositiu d'anàlisi de dades: l'Anàlisi de contingut temàtic/categorial (Investigació i Coneixement Psicosocial), 1-11.
- Viana, N. (2015). *Juventude e sociedade: ensaios sobre a condição juvenil*. São Paulo: Giostri.
- Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas: tomo I*. Recuperado de <https://pt.scribd.com/doc/28804099/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1>
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. (6ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia* (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2006). Paidología del adolescente. In Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas IV*. (2ª ed). Madrid: Editorial Pedagógica.
- Waiselfisz, J. J. (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. Cortez Editora. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130866por.pdf>
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: mortes matadas por armas de fogo*. Recuperado de <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>

Weisheimer, N. (2009). *A situação juvenil na agricultura familiar*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37.

Anexo A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Psicologia de grupos, instituições e coletivos sociais: intervenções psicossociais”. O pesquisador responsável é o professor Domenico Uhng Hur e sua área de atuação é Psicologia Social. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (Domenico@ufg.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) telefone: (62)3209-6211. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1. Nesta pesquisa buscamos analisar diferentes intervenções psicossociais. Pretendemos analisar os discursos de participantes de coletivos sociais, para discutir suas demandas e refletir sobre a eficácia da intervenção. Utilizamos como metodologia de investigação as entrevistas que serão realizadas no Centro de Psicologia. Você terá acesso ao material transcrito, podendo vetar o uso de partes da transcrição. Você também terá a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento, bem como retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os dados coletados serão utilizados para esta pesquisa, resultando em estudos que poderão ser publicados como artigos científicos, capítulos de livros e apresentações em congressos científicos da área;

1.2. A participação na pesquisa não traz nenhum risco físico e psicossocial, podendo até ser psicoterápico.

1.3. Garante-se o sigilo que assegure sua privacidade e anonimato. Não haverá a divulgação do seu nome.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Psicologia de grupos, instituições e coletivos sociais: intervenções psicossociais”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice A

ROTEIRO

Caracterização dos participantes

Informações gerais

1. Sexo (F/M)
2. Idade
3. Cor/raça
4. Religião
5. Local de moradia?
6. Você trabalha atualmente? Em quê? É remunerado?
7. Você mora com quem?
8. Qual é o grau de escolaridade das pessoas que moram com você?
9. A Renda Domiciliar de sua família é em torno de quanto?

Roteiro

10. O que é adolescência?
 1. O que é juventude?
 2. Você é jovem, adolescente ou os dois? Por quê?
 3. Adolescência e juventude é a mesma coisa? Por quê?
 4. A juventude pode contribuir com a transformação da realidade/do mundo? Como?
 5. E a adolescência pode contribuir com a transformação da realidade/do mundo? Como?
 6. O que faz o psicólogo na escola?
 7. Em sua opinião, tem diferença entre o psicólogo que trabalha na escola e o psicólogo que trabalha fora da escola?
 8. Durante o Ensino Médio você teve algum contato com esse profissional?
 9. Em sua opinião, quais são as dificuldades que esse profissional pode enfrentar em sua atuação na escola?
10. O psicólogo escolar poderia contribuir na trajetória escolar do jovem durante o Ensino Médio? De que forma?
11. Quais ações o psicólogo poderiam desempenhar junto ao jovem na escola?