

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto

**PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO
CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências
vivas de um projeto educacional**

Taubaté – SP

2024

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto

**PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO
CRIADORA EM GASTON BACHELARD:
experiências vividas de um projeto educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro

Taubaté – SP

2024

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

G158p Galiotto, Claudio Gonçalves Mendes

Protagonismo juvenil e imaginação criadora em Gaston Bachelard :
experiências vividas de um projeto educacional. / Claudio Gonçalves
Mendes Galiotto. -- 2024.

197 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro, Departamento de
Psicologia.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Educação. 3. Bachelard, Gaston,
1884-1962. 4. Procedimento Desenhos-Estórias. 5. Protagonismo
Juvenil. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Humano. II. Título.

CDD – 370

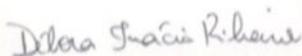
CLAUDIO GONÇALVES MENDES GALIOTTO

**PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON
BACHELARD: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DE UM PROJETO EDUCACIONAL**

Data: 07/08/2024.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:



Orientadora: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro

Universidade de Taubaté - UNITAU



1º Membro: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Universidade de Taubaté - UNITAU

gov.br

Documento assinado digitalmente
MIRIA BENINCASA GOMES
Data: 09/10/2024 07:19:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Membro: Profa. Dra. Miria Benincasa Gomes

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível graças ao apoio e incentivo de muitas pessoas. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro, por sua orientação atenciosa, paciência e sabedoria ao longo de todas as etapas da pesquisa. Suas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou imensamente grato aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté pelas valiosas trocas de conhecimento. Cada aula e discussão contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico e pessoal. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola, que acompanhou o percurso deste trabalho desde o seminário inicial até a defesa, cujas contribuições foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa, e à Profa. Dra. Wendry Maria Paixão Pereira, pelas observações precisas sobre metodologia científica.

À Profa. Dra. Miria Benincasa Gomes, agradeço por ter aceitado prontamente participar como membro externo nas bancas de qualificação e defesa. Seu olhar atencioso foi fundamental para a redação final desta pesquisa.

Agradeço, de forma especial, aos adolescentes que participaram da pesquisa. Suas experiências e reflexões trouxeram novas perspectivas sobre o protagonismo juvenil e o poder da imaginação criadora.

À equipe da ONG NOUS – Escola Noética Da Vinci – Consciência Plena e ao Projeto Jovens Protagonistas, especialmente à Profa. Rute Lidiani Pires, agradeço pela oportunidade de realizar esta pesquisa e por todo o trabalho que desenvolvem em prol dos jovens de Pindamonhangaba.

À minha família, pelo amor, paciência e apoio incondicional ao longo desta jornada, meu mais sincero agradecimento. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que foi essencial para que eu pudesse me dedicar integralmente a este trabalho.

Por fim, sou grato aos amigos e colegas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Um agradecimento especial à minha terapeuta Lígia Whately, que me incentivou a realizar este mestrado com o coração. A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa nasce de um estágio realizado durante o curso de Psicologia sobre a aquisição de habilidades sociais e educativas em adolescentes do ensino médio, participantes do projeto educacional “Jovens Protagonistas” que utiliza metodologias ativas em educação. Além da aquisição dessas habilidades, percebeu-se um efeito na expressão da criatividade e autonomia dos jovens, que assumiram o protagonismo na aprendizagem e nas estratégias de enfrentamentos no cotidiano. O foco, portanto, da presente pesquisa está no aprofundamento deste efeito, tomando-se como objeto de estudo o fenômeno da expressão do protagonismo juvenil, pela perspectiva da imaginação criadora em Gaston Bachelard. As reflexões estão baseadas nas premissas do protagonismo juvenil, entendido como ação do adolescente no sentido de construir sua autonomia, sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na vida social e da imaginação criadora como atividade imaginante de uma consciência que compreende, sente e significa a experiência da novidade. Estas premissas fundamentam este trabalho que possui como objetivo compreender, por meio do método fenomenológico, os sentidos das experiências vividas pelos adolescentes participantes do Projeto Educacional Jovens Protagonistas, em relação à expressão do protagonismo juvenil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa fenomenológica, exploratória e qualitativa e configura-se como uma pesquisa longitudinal. Participaram da pesquisa 20 alunos que: i) cursavam o ensino médio, ou ii) cursavam o 9º ano do ensino fundamental, ou iii) acabaram de concluir o ensino médio. Como instrumento para a coleta de dados foi realizada uma análise documental de fontes primárias produzidas pela instituição em relação aos alunos. Também foi utilizado o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema em três momentos da pesquisa: no início, quando o aluno ingressa no projeto educacional, numa etapa intermediária e ao final do projeto. Para a organização e análise dos dados, foi aplicado o método fenomenológico de Giorgi, que se desenvolve em quatro etapas: 1) leitura geral do material, 2) definição de unidades de significado, 3) expressão dos sentidos das unidades, e 4) formulação de uma síntese das unidades. Os resultados revelam uma profunda insatisfação dos alunos com o ambiente escolar, indicando uma relação problemática com esse ambiente, que gera sofrimento físico, psíquico e ético-político. Além disso, a falta de socialização e respeito no ambiente escolar contrasta com a necessidade crescente de promoção de bons encontros e fortalecimento de vínculos entre os adolescentes. A percepção negativa da metodologia de ensino destaca a desconexão entre o sistema educacional e as necessidades dos alunos, minando a relevância do modelo atual. Os espaços escolares são vistos como hostis e excludentes, o que diminui a potência de ação dos alunos. No entanto, por meio de encontros realizados no espaço onde é desenvolvido o projeto educacional, os adolescentes imaginaram um futuro possível, recriando a escola em uma experiência de abertura para a novidade. A expressão do protagonismo juvenil emerge, portanto, como uma necessidade de fortalecimento dos vínculos afetivos e aumento da potência de ação dos adolescentes, impulsionando-os a imaginar e criar novas possibilidades para lidar com os desafios decorrentes dos processos de isolamento, exclusão e discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano; Educação; Gaston Bachelard; Procedimento Desenhos-Estórias; Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

This research stems from an internship carried out during the Psychology course on the acquisition of social and educational skills in high school adolescents who took part in the “Young Protagonists” educational project, which uses active methodologies in education. In addition to the acquisition of these skills, there was an effect on the expression of creativity and autonomy in the young people, who took the lead in learning and in coping strategies in everyday life. The focus of this research is therefore on deepening this effect, taking as its object of study the phenomenon of the expression of youthful protagonism, from the perspective of Gaston Bachelard's creative imagination. The reflections are based on the premises of youth protagonism, understood as the action of adolescents to build their autonomy, their creative, constructive and supportive participation in the solution of real problems in social life, and creative imagination as the imaginative activity of a consciousness that understands, feels and signifies the experience of novelty. These premises underpin this work, which aims to understand, using the phenomenological method, the meanings of the experiences lived by the adolescents taking part in the Young Protagonists Educational Project, in relation to the expression of youth protagonism. It is therefore a phenomenological, exploratory and qualitative study and is configured as a longitudinal study. Twenty students took part in the research who: i) were in secondary school, or ii) were in the 9th year of elementary school, or iii) had just finished secondary school. The instrument used to collect the data was a documentary analysis of primary sources produced by the institution in relation to the students. The Drawing-Story Procedure with a Theme was also used at three points in the research: at the beginning, when the student joins the educational project, at an intermediate stage and at the end of the project. To organize and analyze the data, Giorgi's phenomenological method was applied, which is developed in four stages: 1) general reading of the material, 2) definition of units of meaning, 3) expression of the meanings of the units, and 4) formulation of a synthesis of the units. The results show that the students are deeply dissatisfied with the school environment, indicating a problematic relationship with this environment, which generates physical, psychological and ethical-political suffering. In addition, the lack of socialization and respect in the school environment contrasts with the growing need to promote good encounters and strengthen bonds between adolescents. The negative perception of teaching methodology highlights the disconnect between the education system and the needs of students, undermining the relevance of the current model. School spaces are seen as hostile and exclusionary, which diminishes the students' power to act. However, through meetings held in the space where the educational project is developed, the teenagers have imagined a possible future, recreating the school in an experience of openness to novelty. The expression of youth protagonism therefore emerges as a need to strengthen affective bonds and increase the adolescents' power to act, pushing them to imagine and create new possibilities for dealing with the challenges arising from the processes of isolation, exclusion and discrimination.

KEYWORDS: Human Development; Education; Gaston Bachelard; Story-Drawing Procedure; Youth Protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Posição de Pindamonhangaba, Estado de São Paulo e Brasil na escala do nível de desempenho do Saeb 2023 para Matemática e Língua Portuguesa, 9º Ano	27
Figura 2 – Posição de Pindamonhangaba, Estado de São Paulo e Brasil na escala do nível de desempenho do Saeb 2023 para Matemática e Língua Portuguesa, Ensino Médio.....	28
Figura 3 – Definições da metodologia para a pesquisa	63
Figura 4 – Divisão da pesquisa com seus respectivos momentos e instrumentos	68
Figura 5 – Estratégia metodológica para atingir o objetivo geral da pesquisa	70
Figura 6 – Passos metodológicos para o método de investigação fenomenológico-psicológico	77
Figura 7 – Relação entre os constituintes essenciais dos sentidos atribuídos pelos adolescentes em relação às suas vivências escolares	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre o Município de Pindamonhangaba	24
Tabela 2 – Notas do Saeb 2023 para Pindamonhangaba, Estado de São Paulo e Brasil, 9º ano e Ensino Médio	27
Tabela 3 – Percentual de crianças e adolescentes que sofreram algum tipo de violação de direito identificado nos “Causos do ECA”	36
Tabela 4 – Percentual dos tipos de violação dos direitos das crianças e adolescentes estabelecidos pelo ECA e identificados nos “Causos do ECA”	36
Tabela 5 – Direitos que foram violados de acordo com o relatório da Unicef de 2018 e quantidade de crianças e adolescentes que sofreram com as violações	37
Tabela 6 – Procedimentos e objetivos do método fenomenológico aplicado à Psicologia	78
Tabela 7 – Passos e procedimentos para o Método Fenomenológico de Giorgi	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação do Ideb no ensino médio em Pindamonhangaba	25
Gráfico 2 – Variação do Ideb no 9º Ano do ensino fundamental em Pindamonhangaba	26
Gráfico 3 – Quantidade de alunos atendidos pelo Projeto Jovens Protagonistas nas escolas e encontros de jovens	31
Gráfico 4 – Distribuição do número de alunos por idade	83
Gráfico 5 – Distribuição do número de alunos por escolaridade	84
Gráfico 6 – O que minha escola tem de mais legal é	84
Gráfico 7 – O que eu menos gosto na minha escola é	85
Gráfico 8 – Meus professores são	85
Gráfico 9 – Minha escola é	86
Gráfico 10 – Gostaria que na minha escola tivesse mais	86
Gráfico 11 – Gostaria que na minha escola tivesse menos	87
Gráfico 12 – Minha sala de aula é	87
Gráfico 13 – O que mais me atrapalha para aprender é	88
Gráfico 14 – Quando você escuta a palavra “protagonista”, o que vem na sua mente?	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de Significado e Unidades de Significado Psicológico – 1ª coleta de dados	115
Quadro 2 – Estrutura da experiência do participante Otávio – 1ª coleta de dados	126
Quadro 3 – Estrutura da experiência dos demais participantes – 1ª coleta de dados..	126
Quadro 4 – Unidades de Significado e Unidades de Significado Psicológico – 2ª coleta de dados.....	141
Quadro 5 – Estrutura da experiência dos participantes – 2ª coleta de dados	143
Quadro 6 – Unidades de Significado e Unidades de Significado Psicológico – 3ª coleta de dados	159
Quadro 7 – Estrutura da experiência dos participantes – 3ª coleta de dados	164

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
D-E	Procedimento de Desenhos-Estórias
DE-T	Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROSPED	Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	22
1.2 Objetivos.....	23
1.2.1 Objetivo Geral.....	23
1.2.2 Objetivos Específicos.....	23
1.3 Delimitação do Estudo.....	24
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	33
1.5 Organização da Pesquisa	40
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	41
2.1. Referencial teórico.....	41
2.1.1 A Adolescência.....	41
2.1.2 Protagonismo Juvenil.....	48
2.1.3 Metodologias Ativas na Educação.....	51
2.1.4 Gaston Bachelard e a Fenomenologia da Imaginação Criadora.....	53
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 Delineamento da pesquisa.....	61
3.2 Tipo de Pesquisa.....	63
3.3 Participantes	66
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	68
3.4.1 Análise Documental.....	70
3.4.2 Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema.....	70
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados.....	74
3.6 Procedimentos para Análise de Dados.....	75
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	81
4.1. Primeiro momento da pesquisa.....	82
4.1.1 Análise documental do questionário aplicado pela instituição.....	82
4.1.1.1 Relação dos alunos com o ambiente escolar.....	89
4.1.1.2 Relações interpessoais dos alunos.....	90
4.1.1.3 Relação dos alunos com a metodologia de ensino e aprendizagem.....	93
4.1.1.4 Protagonismo: uma palavra, muitos significados.....	95
4.1.2 Apresentação e análise dos Desenhos-estórias I.....	98
4.1.2.1 Desenhos e estórias dos adolescentes da 1ª coleta de dados.....	98
4.1.2.2 Unidades de significado e Unidades de significado psicológico da 1ª coleta de dados.....	114
4.1.2.3 Estrutura geral de significados psicológicos da 1ª coleta de dados.....	125
4.1.2.3 Diálogos com a literatura.....	128
4.2 Segundo momento da pesquisa.....	136
4.2.1 Apresentação e análise dos Desenhos-estórias II.....	136
4.2.1.1 Desenhos e estórias dos adolescentes da 2ª coleta de dados.....	136
4.2.1.2 Unidades de significado e Unidades de significado psicológico da 2ª coleta de dados.....	140

4.2.1.3 Estrutura geral de significados psicológicos da 2ª coleta de dados.....	143
4.2.1.4 Diálogos com a literatura.....	143
4.3 Terceiro momento da pesquisa.....	149
4.3.1 Apresentação e análise dos Desenhos-estórias III.....	150
4.3.1.1 Desenhos e estórias dos adolescentes da 3ª coleta de dados.....	150
4.3.1.2 Unidades de significado e Unidades de significado psicológico da 3ª coleta de dados.....	158
4.2.1.3 Estrutura geral de significados psicológicos da 3ª coleta de dados.....	164
4.2.1.4 Diálogos com a literatura.....	165
4.4 Do sofrimento ético-político à felicidade pública.....	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A – Questionário informativo para início do Projeto Jovens Protagonistas – 2023.....	188
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	189
ANEXO B – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).....	191
ANEXO C – Termo de compromisso do pesquisador responsável.....	193
ANEXO D – Termo de anuência de instituição.....	194
ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP.....	195

1 INTRODUÇÃO

“A vida real é um sonho, só que de olhos abertos”.

**Clarice Lispector,
Um sopro de vida.**

Ao iniciar a escrita destas primeiras linhas, a imagem que me surge, aqui e agora, como puro devaneio, é a de um caminho:

“Caminho longo que não se vê fim.
Chão de terra batida.
Terreno firme se anuncia para mim.
Árvores desenham a sinuosidade.
Dançam e criam um ar de vivacidade,
em tons de verde e cheiro de capim.”

Sinto, no admirar desta imagem, este caminho como mais um ponto de partida de uma jornada que na verdade começou há algum tempo.

A ideia de iniciar um mestrado vinha ganhando contornos desde a época de minha primeira graduação em Engenharia Mecânica, no ano de 2007. Sempre me interessei em saber como as coisas funcionam e o que se passa na imaginação de quem as inventa. Meu sonho infantil de ser arqueólogo me impulsionou a explorar mundos desconhecidos, a descobrir histórias, e criar algumas outras também.

Me aventurei então no mundo da engenharia e “sobre ombros de gigantes”¹ como Sir Isaac Newton, Albert Einstein, e Werner Heisenberg², buscava alguma compreensão e sentido para o que é infinitamente grande – o universo e seus mistérios, e o infinitamente pequeno – o átomo e seus enigmas.

Não me tornei nenhum especialista destas grandiosas teorias, não é esta impressão que quero passar ao leitor. O mais interessante desta aventura foi que ela me conduziu diretamente, a Carl Gustav Jung e a Psicologia Analítica.

Jung (1875-1961), psiquiatra e psicoterapeuta suíço, fundador da Psicologia Analítica, em seus estudos sobre o inconsciente coletivo, se interessou pela física quântica e manteve

¹ A metáfora dos anões estarem sobre ombros de gigantes (em latim: *nanos gigantum humeris insidentes*) expressa o significado de "descobrir a verdade a partir das descobertas anteriores". Esse conceito tem origem no século XII, e é atribuído a Bernardo de Chartres. Seu uso mais conhecido procede de Isaac Newton, que escreveu em 1675: "Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes". https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobre_os_ombros_de_gigantes

² Sir Isaac Newton, físico inglês (1643-1727), lançou as bases da mecânica clássica. Albert Einstein, físico alemão (1879-1955), desenvolveu a teoria da relatividade geral, um dos pilares da física moderna. Werner Heisenberg, físico alemão (1901-1976), recebeu o Nobel de física em 1932, pela criação da mecânica quântica. <https://pt.wikipedia.org/>

correspondências e encontros com alguns físicos que contribuíram para a suas reflexões, dentre eles o próprio Albert Einstein.

Poder dialogar com Jung nesta aventura, em meus anseios mais profundos, foi como descobrir um caminho para a unidade de todas as coisas, do infinitamente grande ao infinitamente pequeno, de como as coisas funcionam ao que se passa na imaginação de quem as inventa. A filosofia oriental, mais precisamente o pensamento chinês do taoísmo³, se refere a este caminho como o *Tao*: “um processo cósmico no qual se acham envolvidas todas as coisas; o mundo é visto como um fluxo contínuo, uma mudança contínua” (Capra, 1995, p.85).

O encontro com Jung me afetou intensamente (e ainda me afeta), e na busca por este *Tao*, fiz uma transição de carreira ingressando na minha segunda graduação, em Psicologia, no ano de 2014.

Neste percurso e durante um estágio curricular, em 2016, tive o privilégio de conhecer mais a fundo o Projeto Educacional “Jovens Protagonistas”, realizado pela Organização não Governamental (ONG) “*NOUS*⁴ – Escola Noética Da Vinci – Consciência Plena”, de Pindamonhangaba – SP, onde irei desenvolver a minha pesquisa.

O Projeto foi idealizado e é desenvolvido desde 2009, pela professora de Ciências e Biologia Rute Pires⁵, e tem como finalidade fortalecer os fatores de proteção de adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, por meio da promoção do protagonismo juvenil e de ações educativas.

Ele nasce também com a desafiante proposta de complementar o ensino formal e tradicional ao promover um espaço para o livre desenvolvimento das artes, da cultura, do brincar, da expressão corporal, da linguagem simbólica, mítica e poética, ou seja, um espaço onde é permitido sonhar e criar.

O aluno recém-chegado é estimulado, pela metodologia do projeto, a elaborar e apresentar aos demais adolescentes participantes, uma oficina pedagógica sobre um tema de sua livre escolha e dentro de um período de um ano. As oficinas utilizam dinâmicas que

³ Fritjof Capra, físico e teórico de sistemas, em sua obra “O *Tao* da Física – um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental” explica que o taoísmo é uma escola filosófica chinesa desenvolvida durante o século VI a.C., que se voltava primariamente para a observação da natureza e a descoberta do Caminho, ou *Tao*. Se interessa pela sabedoria intuitiva e não pelo conhecimento racional. A felicidade humana, segundo os taoístas, é alcançada quando os homens seguem a ordem natural, agindo espontaneamente e, conclui o autor, confiando no seu próprio conhecimento intuitivo (Capra, 1995).

⁴ *Nous*, termo grego que pode ser traduzido por “mente”, “espírito” ou “inteligência”, do qual se derivam os termos “noese” e “noema”. Noética é derivação do termo *Nous* (Japiassú; Marcondes, 2008).

⁵ A professora Rute Lidiani Pires é Bacharel em Ciências Biológicas, pela Universidade de Taubaté – SP, especialista em psicopedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar. É idealizadora e coordena o Projeto Jovens Protagonistas desde 2009 em Pindamonhangaba – SP. Membro fundadora e atual presidenta da ONG “*Nous* Escola Noética Da Vinci”, criada em 2016, também na cidade de Pindamonhangaba.

facilitam a abordagem dos temas, os quais são desenvolvidos de maneira prática e cativante, propiciando a desconstrução e a reconstrução de conceitos.

Foi neste contexto que realizei meu estágio, onde o objetivo foi observar a aquisição de habilidades sociais e educativas dos adolescentes durante a participação no Projeto; pesquisa que, posteriormente, em conjunto com colegas (Dina Rosemary Akerman Santos e Carla Milena Cesar Ferreira Nuñez) e a supervisora do estágio, a Profa. Dra. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça, foi apresentada no “VII Seminário Internacional de Habilidades Sociais”, em São Luís – MA, no ano de 2019 e resultou em capítulos de dois livros publicados⁶ pela editora da Universidade de Taubaté.

Naquela pesquisa, pude perceber que, por utilizar uma metodologia mais ativa que vai além da aula tradicional, o Projeto proporcionou não só a aquisição de tais habilidades como também houve um efeito na expressão da criatividade, da autonomia, da curiosidade, da inspiração, da capacidade de imaginar e sonhar. Os jovens passaram a assumir o protagonismo na aprendizagem e também em novas estratégias de enfrentamentos no cotidiano.

Também foi possível constatar nesta experiência que, o aluno recém-chegado traz consigo as amargas e opressoras representações e cristalizações das maneiras de agir e pensar do ensino exclusivamente tradicional e racionalista, que implicam verdadeiros obstáculos no percurso de uma aprendizagem mais libertadora e autônoma, em linha com o pensamento da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2000), fonte de minhas reflexões nesta pesquisa sobre o papel da educação na formação da identidade dos jovens.

Alguns anos depois, após a conclusão do curso de Psicologia, em 2018, tive a oportunidade de acompanhar ainda mais de perto o Projeto Jovens Protagonistas, desta vez no papel de psicólogo.

Nesta ocasião, desenvolvi um trabalho em conjunto com a equipe coordenadora do Projeto, sobre o papel da afetividade no processo de aprendizagem e na expressão do protagonismo juvenil.

Foi um ano intenso de atividades e intervenções psicológicas e pedagógicas, principalmente porque os jovens trouxeram uma demanda crescente a respeito do sofrimento psicológico, ligado às questões de relacionamento com a família e com a escola, condições de

⁶ Psicologia: Olhares em Diferentes Contextos. Organizadores: Adriana Leonidas de Oliveira e Paulo Francisco de Castro (Castro; Oliveira, 2019). Editora da Universidade de Taubaté-SP, 2019. Habilidades sociales em contexto educacional, de salud y gestión de personas. Organizadores: Marilsa de Sá Rodrigues *et al.* Editora da Universidade de Taubaté-SP, 2022 (Rodrigues *et al.*, 2022).

precariedade e vulnerabilidade social, uso de drogas e bebidas alcóolicas, crises de identidade, depressão, ansiedade e muitas dificuldades de aprendizagem.

A realidade que se apresentava era, e ainda continua, dramática: os jovens de nosso país estão sofrendo e adoecendo cada vez mais!

Os índices de depressão, ansiedade e suicídio entre crianças e adolescentes têm aumentado significativamente, principalmente depois da pandemia de Covid-19. De acordo com um estudo realizado pela Faculdade de Medicina da USP, 36% dos jovens no Brasil apresentaram sintomas de depressão e ansiedade durante a pandemia. O estudo foi realizado com 6000 jovens entre 5 e 17 anos de idade de todo o país (Pandemia..., 2021).

Neste contexto, é cada vez mais urgente a criação de políticas públicas que orientem a promoção da saúde mental de nossas crianças e adolescentes e que incentivem o desenvolvimento de projetos sociais capazes de oferecer uma rede de apoio à esta população, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Estas questões envolvendo os desafios dos adolescentes serão ampliadas na revisão de literatura, onde, além dos autores clássicos como os psicólogos do desenvolvimento Erik Erikson (1987) e Lev Vygotsky (2010), será mencionada a pesquisa de Leila Tardivo (2004).

Esta psicóloga e professora associada ao Instituto de Psicologia da USP, estudou o sofrimento emocional de adolescentes em sua tese de livre docência realizada no ano de 2004, intitulada como “O adolescente e sofrimento emocional nos dias de hoje: reflexões psicológicas”, que é utilizada nesta pesquisa como referência teórica e também metodológica.

Retornando ao meu último trabalho desenvolvido com os adolescentes, foi interessante perceber que, mesmo sob circunstâncias desafiadoras, como já citadas anteriormente, aqueles jovens que permaneceram nas atividades do Projeto, conseguiram imaginar e criar novas possibilidades de se expressar e novas estratégias de enfrentamento para lidar com o sofrimento.

O resultado foi visível por meio das oficinas pedagógicas que eles criaram, desenvolveram e apresentaram aos outros adolescentes.

Vivenciar de tão perto as necessidades e aspirações dos jovens despertou em mim uma série de questionamentos e reflexões sobre o papel da educação, a dinâmica social e os desafios do futuro. Essas experiências profundas e enriquecedoras trouxeram consigo não apenas alegria e realização, mas também uma torrente de indagações que agora habitam meus pensamentos, impulsionando-me a buscar respostas e novos caminhos.

Ao observá-los criando as oficinas pedagógicas, desenvolvendo suas habilidades, interagindo com outros adolescentes, lidando com os desafios e assumindo o papel de

protagonistas de suas vidas, eu ficava cada vez mais instigado e curioso para saber o que se passava na imaginação destes jovens ao criar uma oficina pedagógica.

Como era o processo criativo deles? De que forma esse processo criativo ajudava a diminuir o sofrimento psicológico dos adolescentes? Qual era a relevância desse processo na formação da identidade desses jovens? Como era para eles assumir esse papel, o de protagonistas? E depois que eles adquiriam as habilidades sociais e educativas, ao final do projeto, qual o sentido que eles atribuíam a esta experiência? Será que eles tinham consciência desta experiência?

Estas perguntas me fizeram pensar no texto de Nietzsche: "Criar é o que nos emancipa da dor, o que nos alivia a vida. Mas para que nasça o criador, serão necessárias muita dor e numerosas metamorfoses" (Nietzsche, 1885/2005, p.77).

Percebi que todo o percurso de meu trabalho havia me trazido mais inquietações do que conforto, mais perguntas do que respostas, e foram essas mesmas perguntas que me conduziram aos estudos nos campos da Imaginação e da Fenomenologia.

Já cursando minha especialização em Psicologia Analítica, no ano de 2020, desenvolvi, como requisito para a obtenção do título de especialista, uma pesquisa intitulada "Imaginação Ativa e sua importância para a psicoterapia junguiana: uma investigação teórica"⁷.

Neste estudo, explorei como Jung desenvolveu esta técnica psicológica para acessar as imagens do inconsciente criadas pela nossa psique e como o próprio Jung, num processo de autoanálise, dialogou com as imagens para a compreensão dos símbolos⁸ e para a autorregulação da própria psique. Constatei que psicólogos clínicos junguianos, que atualmente fazem uso desta técnica, têm obtido resultados positivos na diminuição de sintomas e sofrimentos físicos e psíquicos.

Entusiasmado com a minha pesquisa e após profundos e transformadores diálogos com minha terapeuta e supervisora, Lígia Whately, que se dedica de corpo e alma à teoria e à prática da psicologia analítica há mais de trinta anos, ela me incentivou, em um dos nossos encontros, a participar, em 2021, do curso de extensão em Imaginação Ativa, realizado na cidade de Curitiba, Paraná. O curso foi oferecido pelo *Ichthys* Instituto de Psicologia Analítica, dirigido pela Dra. Sônia Lyra, que tem se dedicado profundamente ao estudo da Imaginação Ativa, com

⁷ Artigo apresentado na Mostra de Pós-Graduação do XI CICTED – Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, na modalidade apresentação oral, realizado na Universidade de Taubaté – SP, em 2022.

⁸ Jung parte do pressuposto de que a psique está constantemente criando imagens e que estas imagens assumem a função de símbolos tão essenciais para a ampliação da consciência (Jung, 1971).

artigos publicados na revista *Coniunctio Psicologia e Religião* (Almeida, 2020; Andrade, 2020; Bittelbrunn, 2020; Borges, 2020; Lyra, 2020; Pimenta, 2020; Roman, 2020).

O interesse tem sido crescente desde então, despertando ainda mais a minha motivação em relação ao estudo, pesquisa e aplicação da técnica da Imaginação Ativa na minha prática como psicólogo clínico.

Ao concluir minha especialização em 2022, tive a oportunidade de me deparar com a obra “A Poética do Devaneio” de Gaston Bachelard (2009) durante o curso “Imaginação Criativa e a Poética do Devaneio de Gaston Bachelard”, também recomendado por minha terapeuta, Lígia, e oferecido pelo *Ichthys* Instituto de Psicologia Analítica. Mais recentemente, tive contato com “A Poética do Espaço”, também de Bachelard (1993).

Essas experiências me levaram a perceber que a fenomenologia bachelardiana, que enfatiza o papel da imaginação na compreensão dos sentidos que atribuímos às nossas experiências vividas, pode fornecer *insights* para entender o significado das experiências dos adolescentes e a formação de suas identidades quando estão imersos em um ambiente que estimula o devaneio, entendido por Bachelard (2009) como um sonhar ativo, uma forma de imaginação criadora.

Gaston Bachelard, matemático, físico, químico, professor, filósofo, epistemólogo, poeta, fenomenólogo, leitor de Jung, traz consigo profundas reflexões que dão sentido e norte para o meu trabalho e foi minha inspiração para a escolha do tema desta dissertação. Irei ampliar mais a vida e obra deste autor na seção de revisão de literatura.

Cursar um mestrado em Desenvolvimento Humano, na Universidade de Taubaté, onde percorri, e ainda percorro, minha jornada profissional e pessoal, um mestrado que possui, em sua essência, um olhar interdisciplinar e dentro da linha de pesquisa na qual estou inserido: “Desenvolvimento Humano Identidade e Formação”, é, para mim, a possibilidade de buscar algumas respostas para as minhas indagações e/ou fazer novas perguntas que talvez me levem a novas inquietações.

Acho que é este mesmo o papel da ciência e da práxis do pesquisador: questionar, problematizar, articular teoria e prática, pensar e propor soluções, caminhos diferentes que possam de alguma forma contribuir para mudar e melhorar a realidade na qual estamos inseridos.

Cada vez mais, em minha trajetória pessoal e profissional, crescia o interesse por essas temáticas: Protagonismo Juvenil e Fenomenologia da Imaginação.

É importante ressaltar, desde o início, que nesta pesquisa, o termo protagonismo é entendido conforme a definição de Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), pedagogo brasileiro e redator do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com autor:

O protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Costa, 2001, p.9).

O mesmo autor explica que quando se utiliza o adjetivo juvenil este delimita e imprime caráter à coisa adjetivada. Sendo assim, falar de protagonismo juvenil, é falar de um tipo particular de protagonismo, que é aquele desenvolvido pelos jovens (Costa, 2001).

Neste sentido, o recorte que é realizado na presente pesquisa é o mesmo utilizado por Costa (2000) em seu livro “Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática”, ou seja, aquele que é constituído pelos adolescentes. Na legislação brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei nº 8.069/90, adolescentes são pessoas entre 12 e 18 anos de idade (Costa, 2000; Brasil, 1990).

As discussões sobre protagonismo juvenil e sua relação com metodologias ativas⁹ na educação serão aprofundadas na revisão de literatura.

No que diz respeito à imaginação criadora, Pereira (2018), aponta que para Bachelard, a imaginação é a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras fornecidas pela percepção. Se não houver mudança de imagens, mudanças inesperadas de imagens, continua o autor, não há imaginação, não há ação imaginante. E é neste sentido da ação imaginante que pode haver uma experiência de abertura para a novidade (Pereira, 2018).

Gaston Bachelard adotou, portanto, a fenomenologia como orientação para sua reflexão sobre a imaginação, pois para ele, outras orientações tendem reduzir a imaginação à faculdade do conhecimento, associando-a à memória e submetendo-a à razão (Carvalho, 2011).

Neste sentido, como bem nos aponta Carvalho (2011), quando Bachelard toma a atividade imaginativa sob a orientação fenomenológica, a compreensão de que a realidade se apresenta como movimento de uma consciência que compreende, sente e significa é retomada.

As reflexões desta pesquisa estão baseadas então nas premissas destas temáticas: do Protagonismo Juvenil, em Costa (2001), como participação criativa e construtiva dos

⁹ Tipo de metodologia que foca a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele, aproximando-o mais da vida. As metodologias ativas são, portanto, pontos de partida para avançar para processos mais profundos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (Morán, 2015).

adolescentes e da Imaginação Criadora de Bachelard (2001), como ação imaginante que compreende, sente e significa a experiência da novidade. Estes autores trazem, portanto, as ideias que fundamentam o meu trabalho.

Esclarecidas as premissas, o objeto desta pesquisa se refere ao fenômeno da expressão do protagonismo juvenil, com este olhar fenomenológico, no que diz respeito ao sentido que é atribuído pelos adolescentes às suas experiências vividas no Projeto Educacional Jovens Protagonistas.

Neste sentido, justifica-se esta pesquisa que visa, em linha com os objetivos estabelecidos, contribuir com a ampliação de alternativas que complementem a formação escolar tradicional, no sentido de superar a fragmentação do ensino, levando em conta a complexidade e inteireza do ser humano, promovendo o protagonismo e a valorização da vida no espaço educacional e favorecendo a formação de pessoas mais autônomas.

Gostaria de encerrar esta introdução, que talvez eu já tenha prolongado em demasia devido à satisfação e à oportunidade de compartilhar minhas indagações, com a metáfora utilizada por Ivani Fazenda (2016) para a interdisciplinaridade: a metáfora do olhar. Esta metáfora representa um olhar em camadas, buscando desvendar cada uma das dimensões que envolvem o objeto de pesquisa.

Inspirado por esta pesquisadora da interdisciplinaridade, busco escrever minha dissertação sob diferentes lentes e olhares: o olhar do arqueólogo que investiga os diversos mundos, fonte de meus devaneios infantis; com o olhar do engenheiro, de rigor prático, detalhista e metodológico; com o olhar do psicólogo junguiano, que busca situar nossas experiências em um sentido mais amplo na jornada da vida; com o olhar do fenomenólogo, que respeita e compreende a experiência vivida como ela se apresenta; e com o olhar esperançoso de um brasileiro que almeja ver os adolescentes de nosso país como protagonistas de suas vidas, que deseja uma nação mais justa, democrática, harmoniosa e aberta ao diálogo para a construção de um futuro promissor para os jovens e para todos nós.

Convido o leitor a se tornar um protagonista desta leitura, a buscar na fonte de seus devaneios infantis mais profundos e de suas experiências vividas diversas, as lentes, os óculos e o olhar. Um olhar, como diz Ivani Fazenda (2016), carregado de intencionalidade e desejo, que certamente contribuirá muito para a minha formação contínua enquanto pesquisador e para esta dissertação sobre o fenômeno do protagonismo juvenil.

1.1 Problema

A adolescência é uma fase de intensas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. O corpo se transforma, os sentimentos e a forma de pensar mudam, assumindo contornos mais abstratos e hipotéticos. Todas as áreas de desenvolvimento convergem à medida que os adolescentes confrontam sua principal tarefa: formar uma identidade.

Neste sentido, a escola, como espaço das relações pedagógicas e psicossociais, é um importante elemento estruturante da subjetividade e identidade dos adolescentes.

Percebe-se que o modelo exclusivamente tradicional e bancário¹⁰ de escola deixa pouco espaço para a criatividade, para o livre sonhar, para a autonomia, para a expressão do protagonismo juvenil. Uma interpretação possível é que este tipo de educação tradicional está perdendo o sentido para os jovens de nosso país, que estão sofrendo e adoecendo cada vez mais!

A experiência que eu tive em um projeto educacional chamado Jovens Protagonistas, durante um estágio do curso de Psicologia e depois atuando como psicólogo no mesmo projeto, me trouxe muitas indagações acerca desta falta de sentido na escola atual; muitas reflexões sobre a aprendizagem, sobre o sofrimento psicológico dos jovens e também sobre a imaginação e a forma criativa pela qual eles lidavam com estes desafios no decorrer do projeto.

Nesta perspectiva, coloca-se a seguinte questão norteadora da pesquisa: quais os sentidos das experiências vividas por adolescentes participantes de um projeto educacional em relação à expressão do protagonismo juvenil?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender os sentidos das experiências vividas por adolescentes de um projeto educacional em relação à expressão do protagonismo juvenil.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os sentidos que os adolescentes atribuem às suas vivências em seus espaços escolares, ao ingressarem no projeto educacional;

¹⁰ Conceituado por Paulo Freire, a educação bancária nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Desse modo, vemos que o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos (Brighente; Mesquita, 2016).

- Verificar como o espaço onde ocorre o projeto educacional pode contribuir para a expressão da imaginação criadora;
- Identificar os sentidos que os adolescentes atribuem à expressão do seu protagonismo juvenil ao final do projeto educacional.

1.3 Delimitação do Estudo

Tendo em vista a pergunta norteadora e os objetivos que foram estabelecidos, a pesquisa será realizada no Projeto Educacional Jovens Protagonistas que é desenvolvido pela ONG “*NOUS – Escola Noética Da Vinci – Consciência Plena*”, situada na cidade de Pindamonhangaba-SP.

A cidade de Pindamonhangaba, fundada em 10 de julho de 1705 (318 anos), está localizada no Vale do Paraíba, ao leste do Estado de São Paulo. O município tem ao norte a Serra da Mantiqueira e o Estado de Minas Gerais e ao sul a Serra do Mar, e o litoral norte paulista. Fica a 140 Km da cidade de São Paulo e a 260 Km da cidade do Rio de Janeiro. É cortada pela Rodovia Presidente Dutra que liga estes dois grandes centros urbanos (Pindamonhangaba, 2024).

Apresenta-se a seguir alguns dados relevantes da cidade, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acessados no portal cidades@ (IBGE, 2024):

Tabela 1 - Dados sobre o Município de Pindamonhangaba

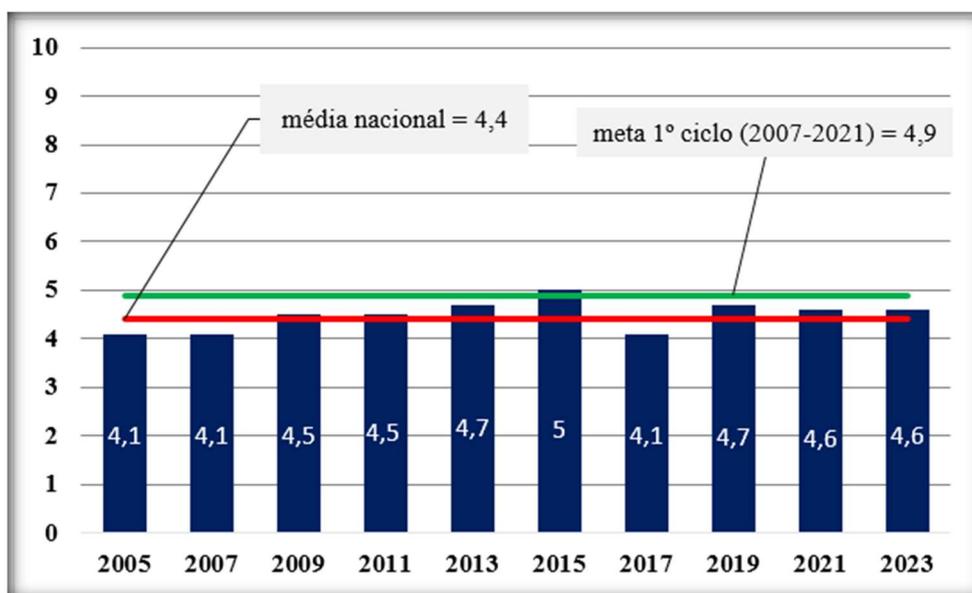
População no último censo (2022)	165.428 habitantes
Salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2021	3,3 salários mínimos
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo em 2010	35,9%
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010	98,2%
IDEB, anos finais do ensino fundamental na rede pública em 2021	5,6
IDEB, ensino médio na rede pública em 2021	4,6
Número de escolas de ensino fundamental em 2021	86
Número de escolas de ensino médio em 2021	30
Número de estabelecimentos de saúde SUS em 2009	35

Fonte: Site da prefeitura de Pindamonhangaba e IBGE, portal cidades@ (2024). Tabela elaborada pelo pesquisador (2024).

Estas informações servem para contextualizar o recorte realizado para esta pesquisa: adolescentes entre 12 e 18 anos de idade da cidade de Pindamonhangaba-SP; e também para compreender a realidade histórica e social na qual os participantes estão inseridos.

Neste sentido, ao analisar por exemplo os dados referentes à educação, uma vez que a pesquisa será desenvolvida em um projeto educacional, quando comparamos o resultado atual do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹¹, com os dados dos anos anteriores, para o ensino médio, temos o seguinte cenário:

Gráfico 1 – Variação do Ideb no ensino médio em Pindamonhangaba



Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2024). Gráfico criado pelo pesquisador (2024).

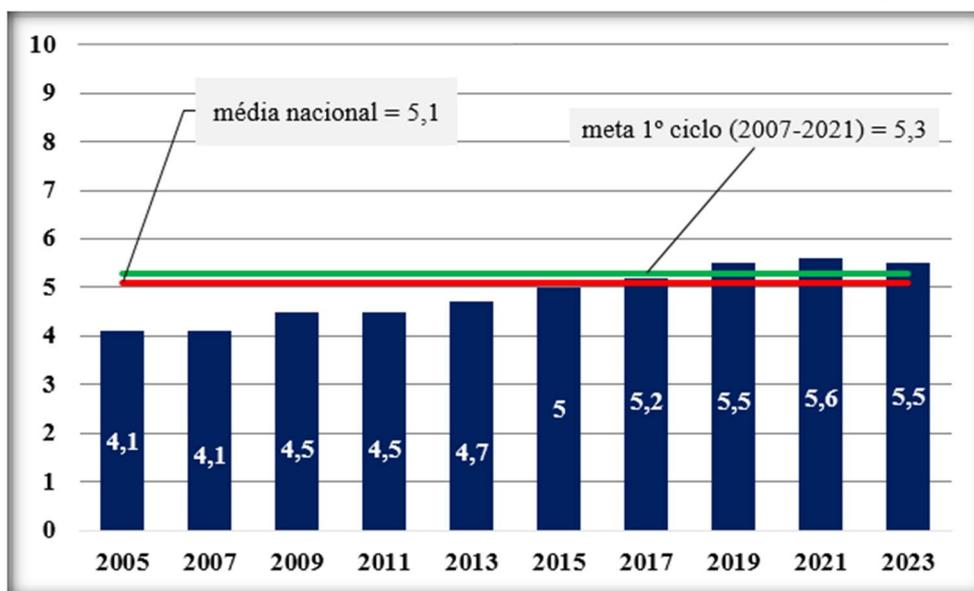
Mesmo estando um pouco acima da média nacional (4,4), de acordo com o último resultado divulgado em 2023 pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024), o valor ainda está abaixo da meta nacional variável estipulada pelo governo (4,9 para escolas públicas), para o ciclo de 2007 à 2021.

Observa-se também que, apesar de um resultado crescente entre os anos de 2005 e 2015, o índice voltou a cair a partir desse período. Quando comparamos o resultado de 2005 (primeira medição) com o de 2023 (última medição), há pouca variação ao longo das dez avaliações realizadas, abrangendo um total de dezoito anos. Ou seja, há pouca diferença na qualidade da

¹¹ O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O índice varia de 0 a 10 e o resultado permite traçar metas e criar políticas públicas em prol da qualidade educacional. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

educação entre um aluno que concluiu o ensino médio aos 17-18 anos em 2005 e um aluno da mesma idade que conclui o ensino médio em 2023, quando utilizamos esse índice como referência. Quando a comparação é realizada para os anos finais do ensino fundamental, encontramos a seguinte situação:

Gráfico 2 – Variação do Ideb no 9º Ano do ensino fundamental em Pindamonhangaba



Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2024). Gráfico criado pelo pesquisador (2024).

Aqui temos um cenário um pouco melhor quando comparado com o do ensino médio. Observa-se que, entre os anos de 2005 e 2015, houve um crescimento gradual no índice, saindo de (4,1) em 2005 e alcançando (5) em 2015. A partir de 2017, o índice continuou a subir, chegando ao seu pico de (5,6) em 2021, porém caiu levemente para (5,5) em 2023.

Outro dado relevante é em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹², que são as avaliações de desempenho dos alunos que compõem o índice do Ideb. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2024), e com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), temos a seguinte situação, em

¹² O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

2023, para o município de Pindamonhangaba comparado com o desempenho das médias do Estado de São Paulo e do Brasil:

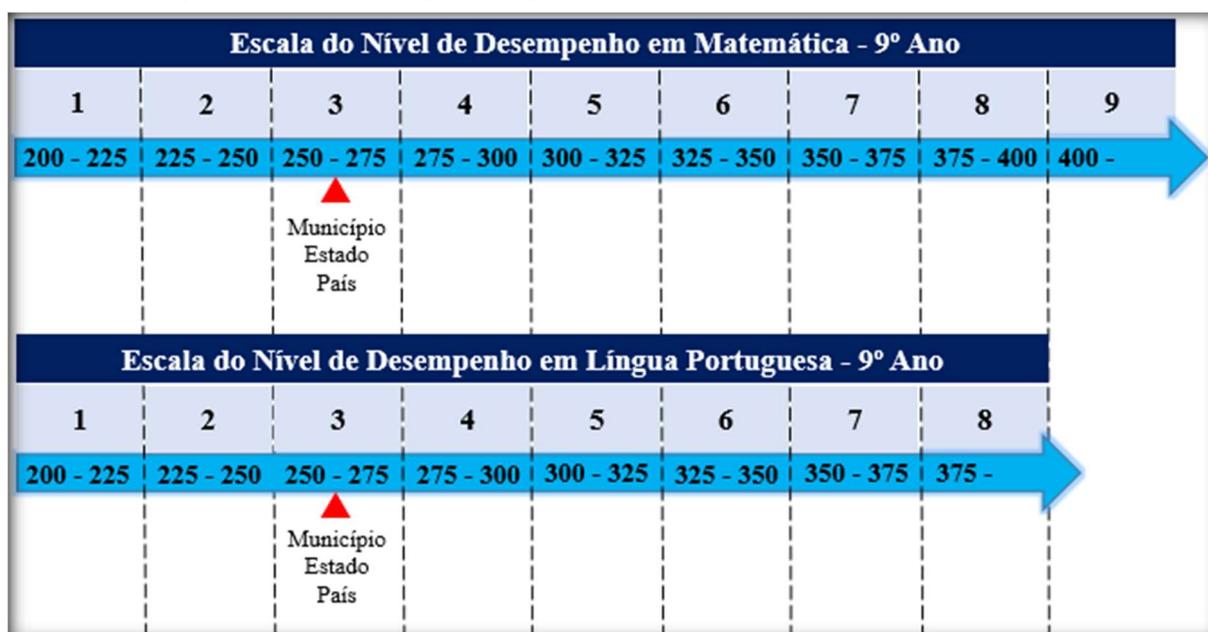
Tabela 2 - Notas do Saeb 2023 para Pindamonhangaba, Estado de São Paulo e Brasil, 9º ano e Ensino Médio.

Competências	Desempenho do município	Média Estado de São Paulo	Média Brasil
Média 9º Ano Língua Portuguesa	269,02 (nível 3)	261,23 (nível 3)	255,88 (nível 3)
Média 9º Ano Matemática	267,11 (nível 3)	260,98 (nível 3)	252,3 (nível 3)
Média Ensino Médio Tradicional Língua Portuguesa	286,82 (nível 3)	275,13 (nível 3)	269,93 (nível 2)
Média Ensino Médio Tradicional Matemática	279,12 (nível 3)	269,63 (nível 2)	264,31 (nível 2)

Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2024; INEP, 2023). Tabela elaborada pelo pesquisador (2024).

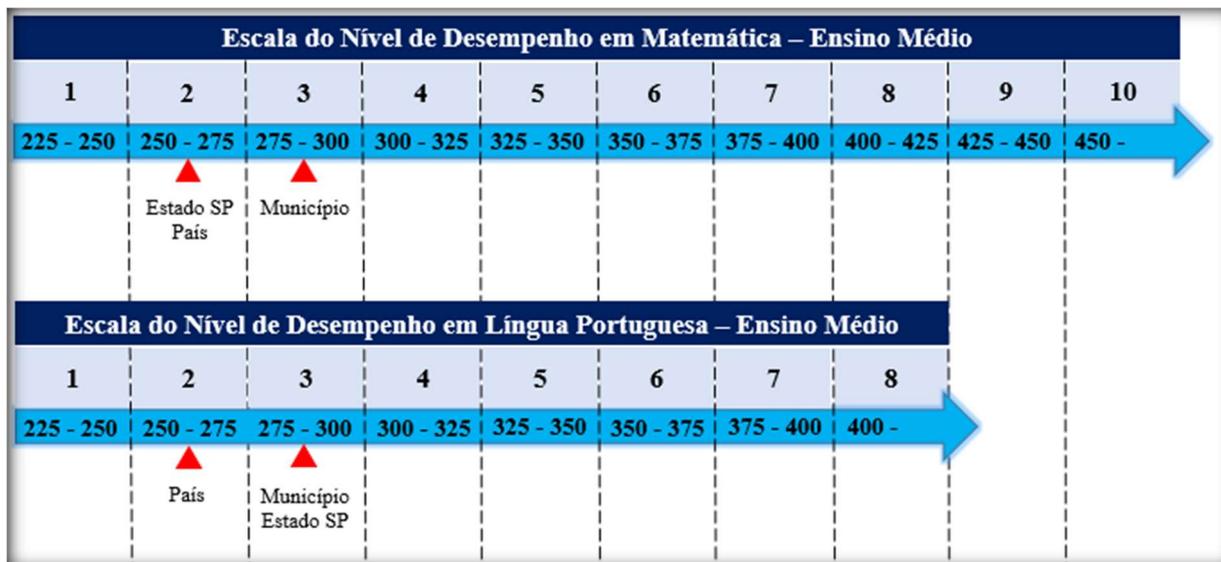
Olhando os dados de acordo com as escalas de proficiência do Saeb, tem-se uma visão global dos desempenhos conforme representado a seguir:

Figura 1 - Posição de Pindamonhangaba, Estado de São Paulo e Brasil na escala do nível de desempenho do Saeb 2023 para Matemática e Língua Portuguesa, 9º Ano.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Figura 2 - Posição de Pindamonhangaba, Estado de São Paulo e Brasil na escala do nível de desempenho do Saeb 2023 para Matemática e Língua Portuguesa, Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Não pretendo realizar aqui uma análise exaustiva destes indicadores e também gostaria de esclarecer ao leitor que o objetivo desta discussão, e também a proposta desta pesquisa, não é a de apontar culpados e sim a de ampliar a compreensão sobre a realidade onde será desenvolvido o trabalho com os adolescentes e, como bem nos aponta Tardivo (2004, p.22): “se empenhar numa atitude de viva compreensão do fenômeno humano”.

Neste sentido, ao observar os índices oficiais que servem de parâmetros para nortear a qualidade da educação brasileira, percebe-se que ainda há muito espaço para melhorar, tanto no âmbito municipal, quanto no estadual e federal.

É necessário também considerar nesta delimitação de pesquisa, o contexto educacional brasileiro diante da pandemia de Covid-19, e assim cito as palavras do relatório do Inep, de 2021:

A aplicação do Saeb 2021 foi desenhada de forma a manter a comparabilidade com as edições anteriores. No entanto, o contexto educacional atípico deve ser levado em consideração. Sugere-se que a leitura e a análise dos resultados sejam voltadas a apoiar políticas públicas que visem a melhoria do processo educacional, em particular, no cenário pós-pandemia (INEP, 2023, p.5 do relatório, grifos do autor).

Este diagnóstico da realidade evidencia a urgência na melhora do processo educacional brasileiro que é o palco para a expressão do protagonismo de nossos adolescentes.

Com base neste ponto, e resgatando o que diz Paulo Freire (2000) sobre o ambiente escolar, afirmando que este pode se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos

exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva, delimita-se o estudo da expressão do protagonismo juvenil dentro do âmbito da educação. E quando falamos em educação, estamos falando desta educação que precisa ser melhorada, de acordo com os dados apresentados.

E foi na busca da melhoria do processo educacional e com o objetivo de promover e favorecer a expressão do protagonismo juvenil que a ONG “*NOUS* Escola Noética Da Vinci”, espaço no qual será desenvolvida esta pesquisa, foi criada.

A história da criação desta ONG começa justamente com a idealização do Projeto Jovens Protagonistas no ano de 2007, conforme o relato da professora Rute, coordenadora do Projeto e Presidenta da ONG.

Em um artigo que escrevi recentemente (em 2022), intitulado “Cultura escolar: análise do cotidiano de escolas públicas do Vale do Paraíba-SP participantes de um concurso literário¹³”, como requisito para a conclusão da disciplina “Políticas Sociais na Formação da Sociedade Brasileira” deste mestrado, tive a oportunidade de tomar como objeto de análise duas escolas públicas que tiveram as histórias de seu cotidiano narradas em um concurso cultural literário chamado “Causos do ECA¹⁴”, promovido pela Fundação Telefônica, no período de 2005 a 2011.

Um dos causos, se refere justamente ao vivenciado pela professora Rute na escola em que lecionava e foi narrado por ela. O caso se chama “Educação sexual é dever também das escolas”, o qual apresento de forma resumida a seguir:

Durante uma de suas aulas de Ciências e Biologia e com a escolha do tema sexualidade pelos alunos, a professora Rute então se organizou para abordá-lo. Para a sua surpresa, ela foi coagida pela diretora da escola que ficou sabendo, por comentários, que o tema sexualidade iria ser discutido na aula de Ciências.

¹³ Artigo apresentado na Mostra de Pós-Graduação do XI CICTED – Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, na modalidade apresentação oral, realizado na Universidade de Taubaté – SP, em 2022, e no III Seminário Internacional de Educação do MPE – Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, em 2022.

¹⁴ A série “Causos do ECA”, um concurso cultural literário, promovido pela Fundação Telefônica no período entre 2005 a 2011 vem mostrando de maneira simples, por meio de histórias verídicas sobre a aplicação do Estatuto no cotidiano de pessoas, retratos reveladores das representações sociais que vêm sendo construídas sobre a infância e a juventude. Esta iniciativa nasceu com o intuito de ao mesmo tempo convidar a sociedade a contar como o Estatuto da Criança e do Adolescente pode, e deve ser usado cotidianamente na vida das pessoas e replicar esse conhecimento a quem ainda não tenha percebido a importância, o alcance e a utilidade do Estatuto, seja na educação ou assegurando outros direitos sociais. (Fischer; Schoenmaker, 2010).

A professora foi impedida, pela diretoria da escola, de abordar este tema com os adolescentes que se sentiram muito frustrados e pediram para que ela desse a aula na calçada, fora da escola, tamanha a necessidade dos jovens.

E foi isso mesmo que ela fez, à luz da iluminação pública, ela lecionou a aula que os alunos tanto esperavam, respondendo suas dúvidas e acolhendo seus anseios.

A professora, a partir desta experiência, desenvolveu na época o “Projeto Prevenção também se Ensina”, que por meio de uma metodologia própria, visava afastar os adolescentes das drogas e da incidência de infecções sexualmente transmissíveis (IST), ao mesmo tempo que propiciava condições para o desenvolvimento da autoestima e da responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva destes jovens.

Este projeto passou por uma série de inovações e em 2009 passou a se chamar “Projeto Jovens Protagonistas”, que segue com a finalidade de fortalecer os fatores de proteção e minimizar as situações de vulnerabilidade e violência dos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, por meio da promoção do protagonismo juvenil e de ações educativas.

O projeto conta com uma equipe coordenadora composta por professores, monitores e psicólogos, possui metodologias próprias e inovadoras que promovem a capacitação de jovens, tornando-os seguros de suas práticas como protagonistas e facilitadores em oficinas pedagógicas de discussões sobre diversos temas como: violência contra as mulheres, gravidez na adolescência, sexualidade, orientação sexual, diversidade étnica e racial, *bullying*, prevenção às drogas, entre outros. Essas oficinas foram publicadas recentemente em dois livros que descrevem a sua forma de aplicação (PIRES, 2024a; PIRES, 2024b).

O projeto acontece no contraturno escolar, atende cerca de 40 alunos por edição, e é desenvolvido dentro de um período de 11 meses, dividido em quatro momentos:

- 1º) VIVENCIAR E CONHECER: os jovens recém-chegados são acolhidos no Projeto, vivenciam e participam de várias oficinas pedagógicas já elaboradas e desenvolvidas por adolescentes participantes dos anos anteriores. Eles conhecem a estrutura e a dinâmica das oficinas, como ela é aplicada e os seus materiais. Este momento tem uma duração de 2 meses.
- 2º) GESTAÇÃO: após a vivência e orientação sobre as oficinas pedagógicas, os jovens participam de encontros semanais, onde eles mesmos escolhem o tema que gostariam de ser desenvolvido em formato de oficina. Eles recebem o material para estudo, criam, elaboram e estruturam suas oficinas com dinâmicas e brincadeiras; os próprios jovens escolhem o tema, as dinâmicas e as brincadeiras que irão compor sua oficina. A equipe

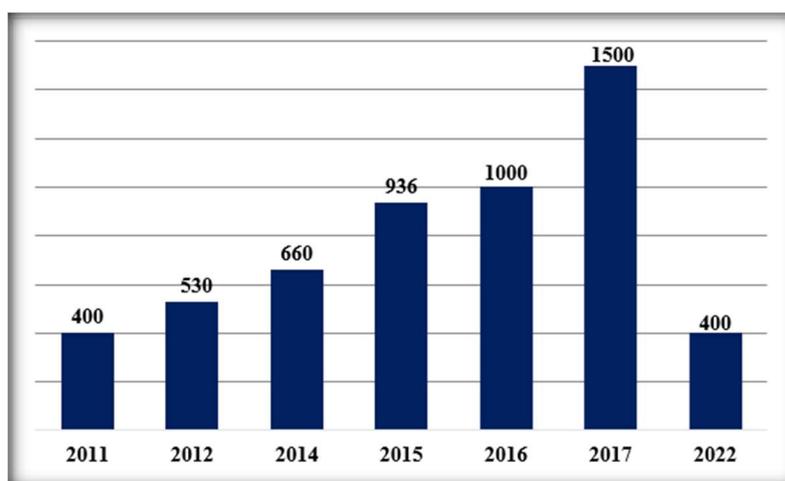
coordenadora oferece o suporte pedagógico e psicológico. Este momento tem uma duração de 2 meses também.

- 3º) COMPARTILHAR: é o momento em que cada aluno apresenta sua oficina pedagógica aos demais participantes de dentro do Projeto. Todos apreciam e colaboram com a reestruturação (a equipe coordenadora e os próprios jovens). Este momento tem uma duração de 4 meses.
- 4º) EMPODERAMENTO: este momento é dividido em duas fases – na primeira, os jovens reapresentam suas oficinas já reestruturadas para os demais jovens do Projeto e equipe coordenadora; na fase seguinte, eles apresentam suas oficinas para alunos em diferentes escolas da cidade de Pindamonhangaba-SP. Paralelamente, os jovens organizam, junto a instituições parceiras, o encontro de jovens chamado "WiFi Cultural" para culminância do projeto. Este encontro de jovens reúne em média 500 alunos da rede pública da cidade. Lá os jovens protagonistas apresentam suas oficinas durante o evento. Todo o momento de empoderamento dura 3 meses.

De modo geral, o projeto proporciona tanto a aquisição de conhecimentos científicos específicos sobre os temas das oficinas, como por exemplo, gravidez na adolescência, *bullying*, filosofia política, entre outros, quanto a aquisição de habilidades sociais e educativas como: mediação de conflitos na preparação e aplicação das oficinas, a postura para se conduzir uma oficina pedagógica: tom de voz, dicção, linguagem adequada, corpo, e a realização de sínteses explicativas sobre as temáticas com flexibilidade cognitiva e abertura para escuta.

Aqui estão alguns números referentes ao total de alunos atendidos pelo Projeto, durante as apresentações nas escolas e nos encontros de jovens:

Gráfico 3 - Quantidade de alunos atendidos pelo Projeto Jovens Protagonistas nas escolas e encontros de jovens.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Desde sua criação, o Projeto Jovens Protagonistas participou dos seguintes eventos: I Mostra Nacional de Saúde e da IV Mostra de Prevenção nas Escolas, em Brasília (2010); exposição oral no Congresso Internacional de Promoção de Saúde e I Congresso Regional de Promoção de Saúde Escolar em Havana, Cuba (2014); Congresso Internacional de Pedagogia, em Havana, Cuba (2015); e Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Rosário, Argentina (2016).

Foi neste contexto de desenvolvimento do Projeto Jovens Protagonistas, e buscando ampliar o alcance para um maior atendimento aos adolescentes, que em 2016 foi fundada em Pindamonhangaba a ONG “*NOUS* Escola Noética Da Vinci”, por um grupo de professores, colaboradores e os próprios alunos do Projeto.

A ONG surgiu também pela necessidade de complementar a educação formal e neste sentido, é voltada para o despertar e desenvolvimento das artes, das culturas, formação em valores, linguagem simbólica, mítica e poética. Atende crianças e adolescentes da rede pública da educação estadual e municipal.

Ela tem como missão despertar e ampliar o nível de consciência de jovens por meio da educação e produção criativa de projetos socioculturais, desenvolvidos no contraturno escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do ser humano.

Como visão, vislumbra um mundo repleto de seres humanos autônomos, de consciência plena e gestores de si mesmos que transformam a vida em uma obra de arte.

E como valores possui:

- Formação holística dos alunos, que visa o desenvolvimento do ser humano inserido num contexto biopsicossocial, como um ser singular que traz consigo uma história de vida impregnada de valores culturais;
- Protagonismo, contribuindo para a formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito mais incorporados com uma proposta de transformação social;
- Plenitude do Ser, o aflorar de todos os talentos latentes no ser humano.

A *NOUS* dispõe dos seguintes recursos humanos: Conselho Diretor, Secretárias, Professores Coordenadores Gerais, Professores Coordenadores Pedagógicos, Professores, Psicólogos, Oficineiros, Estagiários e Voluntários.

Atualmente, além do Projeto Jovens Protagonistas, a *NOUS* desenvolve o “Projeto Teatro na Escola”, o “Projeto Corpo que Dança” e o “Projeto Agulhas entre Linhas” que também atendem alunos da rede pública no contraturno escolar.

Esses projetos acolhem adolescentes provenientes de regiões periféricas de Pindamonhangaba, como os bairros Feital, bairro do Castolira, Liberdade, Cicero Prado, bairro das Campinas, Araretama e Residencial Bem Viver. Esses adolescentes vivem em condições de extrema vulnerabilidade social, pertencem a classes sociais menos favorecidas e são carentes não apenas financeiramente, mas também afetivamente. Muitos vêm de famílias em que há parentes presos ou envolvidos com o uso de drogas. Grande parte das famílias depende do “Programa Bolsa Família” e da escola para se alimentar.

Em síntese, é neste cenário que está delimitada esta pesquisa que pretende compreender os sentidos das experiências vividas por jovens da cidade de Pindamonhangaba-SP, participantes do “Projeto Educacional Jovens Protagonistas”, em relação à expressão do protagonismo juvenil.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A adolescência conforme postulada a partir da psicologia do desenvolvimento de Erikson (1987) pode ser compreendida como um período de vida que coloca o adolescente diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes, dentro de uma série de seleções cada vez mais específicas de compromissos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos.

Neste sentido, a escola, como espaço das relações pedagógicas e psicossociais, é um importante elemento estruturante da subjetividade e identidade dos adolescentes.

É no ambiente escolar que se materializa o direito à educação, é na escola onde ocorre a socialização, a troca de valores culturais e de experiências entre os jovens (Souza *et al.*, 2013).

Partindo desses pressupostos é preciso analisar a escola e a educação a partir de um processo histórico e social. De acordo com Bock (2003), as relações sociais e as formas de produção da vida no Brasil, tem gerado desigualdades sociais de tamanha monta que somos campeões de desigualdade no mundo, afirma a autora.

O risco em nossas práticas profissionais, de acordo com Bock (2003), é o de incorrerem em uma cumplicidade ideológica, onde oculta-se todo o processo de produção de desigualdade social para entender as diferenças como produzidas pela falta de esforço que cada um faz. A autora pontua que, desta forma, o que é completamente social fica tomado como individual; este seria então o instrumento básico de produção de ideologia que acompanha o processo educativo.

Aliadas a estas discussões e críticas presentes na Psicologia em sua relação com a Educação, ao final dos anos 80, uma série de pesquisas se voltam para um novo objeto de estudo da Psicologia: o fracasso escolar (Souza *et al.*, 2013). Como bem nos aponta Patto (1999), autora de “A produção do fracasso escolar”, é partindo do modo materialista histórico de pensar que se faz necessário conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais.

Bourdieu e Passeron (2008), contribuem também para esta reflexão. Na importante obra “A reprodução”, esses autores interrogam sobre as modalidades da transmissão cultural, tendo em conta constantes fracassos das medidas pedagógicas postas em prática pelo sistema de ensino. Os autores demonstram criticamente que a comunicação pedagógica funciona menos como transmissão de uma cultura qualquer e mais como legitimadora de uma cultura particular de uma classe dirigente (Valle, 2022).

É imperativo também ressaltar, na mesma linha de pensamento e de acordo com Saviani (2009), que a educação é considerada como um instrumento de luta por meio do qual é possível proceder à crítica contra o modelo antagônico de sociedade por um lado e, por outro, instaurar o pensamento crítico que elabora um novo modelo societário.

Nesse contexto, vale destacar as discussões sobre as inúmeras reformas educacionais, como a recente implementação do "novo ensino médio", por meio da Lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essa reforma implicou na formação técnica e profissional dos alunos, extinguindo componentes curriculares importantes para a formação de uma consciência crítica. Além disso, deixou de lado uma perspectiva cidadã, crítica, coletiva e ética (De Melo *et al.*, 2023; Piolli; Sala, 2021).

Vidal (2006a), em seu artigo sobre o fracasso das reformas educacionais, reflete sobre o diagnóstico dessas reformas, questionando as diferentes representações da escola e da escolarização que estão em jogo quando se elaboram, impõem ou resistem às reformas educativas. Para a autora, existe um conflito de interesses nas reformas, que envolvem diferentes significados sociais da escola, recolocando-a no centro das tensões sociais. A escola, portanto, é percebida como um espaço de conflito e consenso, produzidos social e historicamente.

Nesse caminho de buscar um novo modelo societário e de oferecer um novo significado social para a educação, o Projeto Jovens Protagonistas desenvolve uma metodologia mais alinhada a uma proposta educacional libertadora. De acordo com Menezes e Santiago (2014),

a concepção freireana de educação – na qual finalidades, conteúdos e ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuiu para orientar políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

O pensamento de Paulo Freire, de acordo com as autoras citadas, faz uma crítica ao modelo tradicional de ensino, ao modelo de educação bancária, onde os estudantes são vistos como meros depósitos de conhecimentos a serem preenchidos pelo saber exclusivo do professor. Nesta concepção o aluno ocupa um lugar de passividade; a curiosidade, a autonomia e o protagonismo não existem nesse modelo. O aluno não existe nesse modelo.

A educação libertadora, vai na contramão do modelo tradicional, como bem nos aponta Menezes e Santiago (2014), e tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão.

Desta maneira, Soares e Oliveira (2020) nos apontam que a recorrência às metodologias ativas que favoreçam o protagonismo do aluno só ganha sentido e condições de implementação quando nos apropriamos de uma nova forma de pensar o processo pedagógico.

Daí a percepção de que o modelo exclusivamente tradicional de ensino está perdendo o sentido para os adolescentes.

Um estudo qualitativo realizado por Andrada *et al.* (2018) sobre o desinteresse dos alunos de ensino médio pela escola na atualidade, aponta que tal desinteresse pela educação manifesto pelos alunos tem na sua base problemas de ordem inter-relacional, currículo e metodologia desatualizados e descontextualizados. As autoras, que fizeram uma análise a partir da Psicologia histórico-cultural, concluíram que é preciso pensar em uma educação que faça sentido para os alunos, que haja mudanças curriculares e metodológicas em que a perspectiva ideal, explicam as autoras, é a construção coletiva deste processo.

A educação de qualidade é um direito social de crianças e adolescentes assegurados pelo ECA (Brasil, 1990). Entretanto, apesar desta conquista social, Moreira e Salles (2015) afirmam que o ingresso aos estabelecimentos escolares e a qualidade do ensino têm sido negados a milhões de crianças e adolescentes, questionando assim a eficiência e o alcance da lei.

No artigo que escrevi, já mencionado anteriormente e intitulado “Cultura escolar: análise do cotidiano de escolas públicas do Vale do Paraíba-SP participantes de um concurso literário”, me deparei com uma pesquisa realizada sobre as violações dos direitos das crianças e adolescentes com o título: “Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA”, de Fischer e Schoenmaker (2010).

Esta pesquisa teve como objetivo descrever, de forma sistematizada, o conteúdo das narrativas de 2.579 histórias dos Causos do ECA nas cinco primeiras edições, de 2005 a 2009, e procurou identificar os tipos de violações dos direitos assegurados pelo estatuto.

Este material, como apontam as autoras, trazem retratos reveladores das representações sociais que vêm sendo construídas sobre a infância e a juventude.

Gostaria de ressaltar ao leitor que não tenho a intenção de realizar um sensacionalismo em relação aos dados apontados nesta pesquisa, não é este meu papel aqui, porém, a realidade é preocupante, para se dizer em poucas palavras, e precisa ser desvelada se almejamos produzir alguma transformação social.

Na tabela a seguir estão representados os percentuais de crianças e adolescentes que sofreram violação de direitos:

Tabela 3 - Percentual de crianças e adolescentes que sofreram algum tipo de violação de direito identificado nos “Causos do ECA”.

População	Percentual
Crianças com menos de 12 anos de idade	39,7%
Adolescentes	31,1%
Violação que atinge uma única criança ou adolescente	67,7%
Violação que atinge irmãos ou conjunto de crianças	25,4%
Criança ou adolescente que sofreu violações em vários momentos da vida	24,9%

Fonte: Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA, (Fischer; Schoenmaker, 2010). Elaborado pelo pesquisador (2023).

Quando observamos o tipo de violação que apresentaram ocorrência mais elevada nos relatos temos os seguintes percentuais:

Tabela 4 - Percentual dos tipos de violação dos direitos das crianças e adolescentes estabelecidos pelo ECA e identificados nos “Causos do ECA”.

Tipo de Violação	Percentual
1 Violência psicológica cometida por pais/responsáveis	36%
2 Violação do direito à alimentação	34,3%
3 Abandono	34,2%
4 Violência física cometida por familiares/responsáveis	25,8%
5 Violação do direito à higiene	25%
6 Ambiente familiar violento	19,3%
7 Indivíduo fora da escola por motivos diversos	18,1%

8	Pais/responsáveis que não providenciam encaminhamento para atendimento médico ou psicológico	15,1%
9	Trabalho infantil	11,9%
10	Violência ou abuso sexual por parte de familiares/responsáveis	10,7%

Fonte: Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA, (Fischer; Schoenmaker, 2010). Elaborado pelo pesquisador (2023).

Dados mais recentes, como o relatório “Pobreza na Infância e na Adolescência”, que foi elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, (do inglês *United Nations Children’s Fund – Unicef*), em 2018, mostram que 39,7% das crianças com idades entre 0 e 5 anos têm seus direitos violados no Brasil. E para adolescentes de 14 a 17 anos, esse número ainda é maior chegando a 60% (UNICEF, 2018).

De acordo com a *Childfund* Brasil¹⁵(2023), são quase 27 milhões de crianças e adolescentes com um ou mais direitos negados. Os mais afetados são meninas e meninos negros, vivendo em famílias pobres, moradores da zona rural no Norte e Nordeste do Brasil.

Os principais direitos violados, de acordo com o relatório da Unicef são, em número de crianças e adolescentes:

Tabela 5 - Direitos que foram violados de acordo com o relatório da Unicef de 2018 e quantidade de crianças e adolescentes que sofreram com as violações.

	Direitos Violados	Nº de crianças e adolescentes
1	Saneamento	13.329.804
2	Educação	8.789.820
3	Água	7.647.231
4	Informação	6.821.649
5	Moradia	5.889.910
6	Trabalho Infantil	2.529.749

Fonte: Relatório da Unicef (2018). Elaborado pelo pesquisador (2023).

Todos estes dados e questões referentes à violação dos direitos das crianças e adolescentes revelam a realidade social e histórica na qual eles estão inseridos. E ainda constituem verdadeiros fatores de risco aos nossos jovens, acarretando, como consequência, mais sofrimento psicológico e graves problemas para a saúde física e mental desta população.

¹⁵ *Childfund* Brasil é uma ONG, com sede em Belo Horizonte – MG, que desde 1966 trabalha com o desenvolvimento social arrecadando fundos, elaborando e monitorando programas e projetos sociais para transformar vidas de crianças e adolescentes do Brasil e outros países da América do Sul. <https://www.childfundbrasil.org.br/quem-somos/>

Recentemente, em abril de 2022, um artigo publicado no site da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), sobre os cuidados com a saúde mental dos adolescentes mostra que em setembro de 2021, mês marcado no Brasil pela campanha de prevenção ao suicídio, o boletim epidemiológico nº 33, publicado pelo Ministério da Saúde, trouxe dados alarmantes (Tavares, 2022).

Trago aqui alguns destes dados para refletir: entre 2010 e 2019, ocorreram no Brasil 112,2 mil mortes por suicídio, havendo um aumento destas mortes entre adolescentes e jovens. Segundo o documento, o suicídio configura a quarta maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos de idade.

O boletim ainda relata que há uma conjunção de fatores relacionados ao comportamento suicida na juventude e dentre eles destacam-se: os sentimentos de tristeza, desesperança e a depressão, ansiedade, baixa autoestima, experiências adversas pregressas, como abusos físicos e sexuais pelos pais ou outras pessoas próximas, falta de amigos e suporte de parentes, exposição à violência e discriminação no ambiente escolar e o uso de substâncias psicoativas (Tavares, 2022).

Neste contexto, se desejamos que um adolescente seja capaz de solucionar problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, como descreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁶, nas competências gerais para a educação básica (BRASIL, 2018).

Se almejamos o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB¹⁷ (CNE, 1996).

Se pretendemos adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento de competências, de habilidades e estimulem o protagonismo dos estudantes como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a DCNEM¹⁸ (Brasil, 1998).

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁷ LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

¹⁸ DCNEM – A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Estas diretrizes buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver

Em suma, se queremos um adolescente mais ativo, que ocupa o papel central dos acontecimentos no palco de sua vida, que define os rumos de sua história, de suas ações, que é participante em sua formação e na transformação da sociedade – é necessário que nós, adultos, também sejamos participativos na mudança desta realidade na qual muitos jovens estão inseridos. É preciso que nós, sejamos também protagonistas da transformação social!

Conforme o exposto no artigo 4º do ECA, é dever de todos: da família, da comunidade, da sociedade em geral, do poder público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos de nossas crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

Neste sentido, discutir possibilidades de mudança da realidade social faz parte do trabalho de psicólogas e psicólogos e também é um compromisso desta pesquisa ao abordar a temática do protagonismo juvenil com um olhar interdisciplinar. E no caminho para mudar e transformar esta realidade é urgente conhecer o sentido que os adolescentes atribuem a ela.

Quando utiliza-se aqui a palavra “sentido” toma-se como modelo interpretativo deste termo o utilizado pelo filósofo e sociólogo Alfred Schutz¹⁹, onde sentido se refere ao “[...] resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva” (Schutz, 2008 *apud* Garcez, 2014, p.199).

Sentido está, portanto, associado à compreensão acerca de uma ação, é algo que advém da reflexão, do operado na consciência, nas trocas ocorridas no cotidiano quando o ator passa a interpretar as ações dos outros, reinterpretar as próprias ações, refazendo conceitos e socializando novos sentidos sobre o que foi vivido e percebido, criando assim realidades e ampliando o mundo (Garcez, 2014).

É necessário, deste modo, para poder pensar em políticas públicas mais efetivas, considerar também, o olhar das crianças e dos adolescentes, o olhar destes atores sociais, de suas necessidades, do que eles pensam e sentem em relação à realidade que vivem e como eles socializam estes sentidos.

Uma citação muito pertinente de Ana Bock (1999, p.326) é utilizada como referência para a condução desta pesquisa e para a prática profissional:

O psicólogo não pode mais ter uma visão estreita de sua intervenção, pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo, como se este

plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. Fonte: Ministério da Educação. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622

¹⁹ Alfred Schutz nasceu na Áustria (1899) e faleceu em Nova York (1959). Em Viena (capital austríaca) estudou Direito e Ciências Sociais e publicou *A construção significativa do mundo social* (1932), traduzida *The phenomenology of the Social World* (1967). Schutz é autor de mais de trinta ensaios publicados em inglês, espanhol, alemão e francês. Dedicou-se à fenomenologia, à metodologia das ciências sociais e às ideias de outros filósofos, além das de Husserl (Garcez, 2014).

vivesse isolado, não tivesse a ver com a realidade social, construindo-a e sendo construído por ela. É preciso ver qualquer intervenção, mesmo que no nível individual, como uma intervenção social e, neste sentido, posicionada. Vamos acabar com a idéia de que mundo psicológico não tem nada a ver com mundo social. Que sofrimento psíquico não tem nada a ver com condições objetivas de vida. Os psicólogos precisam ter clareza de que, ao fazer ou saber Psicologia, estão com sua prática e seu conhecimento interferindo na sociedade (Bock, 1999, p.326).

Sendo assim, justifica-se a importância das intervenções com adolescentes, a relevância e a realização desta pesquisa que visa, em linha com os objetivos estabelecidos, contribuir com a ampliação de alternativas que complementem a formação escolar tradicional, no sentido de superar a fragmentação do ensino, levando em conta a complexidade e inteireza do ser humano, promovendo o protagonismo juvenil, a saúde mental, a valorização da vida no espaço educacional e favorecendo para a formação de jovens mais autônomos que possam transformar a sociedade e mudar a realidade.

1.5 Organização da Pesquisa

A pesquisa está organizada em seções da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências e Anexos.

A Introdução subdivide-se em seis subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

Na Revisão de Literatura será apresentado um panorama das pesquisas recentes sobre a adolescência, o protagonismo juvenil e sua relação com as metodologias ativas na educação e a fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard. Também serão abordados pontos relevantes referentes ao tema da pesquisa.

A metodologia subdivide-se em seis subseções: Delineamento da Pesquisa, Tipo de Pesquisa, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussões, as Considerações Finais, seguido das Referências, Apêndices e Anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

“Eu estudo!
 Eu sou apenas o sujeito do verbo estudar.
 Pensar eu não ousou.
 Antes de pensar, é preciso estudar.”
Bachelard,
A chama de uma vela.

Apresenta-se, a seguir, o campo teórico que direciona e fundamenta as discussões iniciais desta pesquisa. No entanto, antes de adentrar esse campo, faz-se necessário um esclarecimento ao leitor sobre a natureza fenomenológica desta investigação.

Na condução de uma pesquisa fenomenológica, a revisão de literatura deve ser tratada com especial cuidado para não antecipar conceitos ou teorias que possam interferir na expressão genuína do fenômeno. Utilizando o Método Fenomenológico de Giorgi, que se estrutura em quatro passos, esta pesquisa adotou uma abordagem inicialmente descritiva, conforme recomendada por Giorgi (2010). Somente após o quarto passo, quando o fenômeno foi apreendido em sua essência, os dados foram confrontados reflexivamente com a literatura. A partir desse momento, o pesquisador se permitiu discutir os achados à luz de investigações anteriores, estabelecendo conexões, contrastes e paradoxos.

Nesse contexto, para cada um dos três momentos de coleta de dados, foram criados os tópicos "Diálogos com a Literatura", apresentados na seção 4 – “Resultados e Discussões”. Nessa fase, as discussões teóricas foram articuladas posteriormente ao encontro com o fenômeno, preservando a integridade da experiência vivida e mantendo a postura fenomenológica de suspensão de pressupostos iniciais (*Epoché*²⁰).

Esclarecido esse ponto, retoma-se a esta revisão de literatura, conduzida no formato narrativo, com foco nos objetivos da pesquisa e em sua pergunta norteadora: quais são os sentidos das experiências vividas por adolescentes em um projeto educacional no que se refere à expressão do protagonismo juvenil?

De acordo com Ribeiro (2014), a revisão narrativa fornece sínteses narrativas, compreensivas, de informação publicada anteriormente, apresentando-se em formato condensado os conteúdos das publicações pesquisadas. O autor aponta que o objetivo desse tipo

²⁰ *Epoché*, do grego, suspensão do juízo. Na medida em que a fenomenologia visa descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a pôr esses fatos "entre parênteses". A *epoché* designa justamente essa colocação entre parênteses, essa suspensão do juízo - sinônimo de "redução fenomenológica" (Japiassú; Marcondes, 2008).

de revisão é o de juntar informações num formato legível, apresentando uma perspectiva alargada do tópico em revisão.

Esta revisão é caracterizada por não informar o método de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos e foca um conjunto alargado de questões relacionadas com um tópico específico, ao invés de abordar uma questão específica em profundidade (Ribeiro, 2014).

Com estas premissas em mente, e tendo como foco a questão norteadora da pesquisa, são revisados os conceitos organizados em quatro subseções.

A primeira subseção, A adolescência, traz apontamentos acerca desta fase do desenvolvimento humano, suas características, seus conflitos, as mudanças físicas, cognitivas e psicossociais, contextualizadas para os dias de hoje.

Em seguida, a segunda e a terceira subseções, Protagonismo Juvenil e Metodologias Ativas em Educação, abordam a questão da participação ativa do adolescente em seu processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas inovadoras que colocam o foco nos alunos, no sentido de engajá-los em atividades nas quais eles são protagonistas na educação, em contraste com o ensino tradicional que é mais centrado no professor e na memorização de informações.

Por fim, a quarta subseção, Gaston Bachelard e a Fenomenologia da Imaginação Criadora, traz um resumo da biografia deste filósofo e amplia alguns conceitos essenciais para esta pesquisa como: imaginação criadora e atividade imaginativa.

2.1. Referencial teórico

2.1.1. A adolescência

A literatura científica está repleta de informações relevantes sobre o tema da adolescência. Apenas a título de informação, por não se tratar de uma revisão sistemática de literatura, realizou-se uma consulta nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e dos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), com o descritor “adolescência” para as publicações em Língua Portuguesa. Os resultados em publicações foram: CAPES: 6839, SciELO: 1413 e PePSIC: 939.

Esta temática é também bastante discutida entre os autores clássicos das diversas linhas da psicologia do desenvolvimento como Erik Erikson, que integra a psicanálise ao campo da antropologia cultural, Jean Piaget que destaca os processos cognitivos do desenvolvimento e Vygotsky que enfatiza a dimensão histórica do desenvolvimento psicológico.

Não tendo a intenção de sobrecarregar o leitor com extensas pesquisas sobre a adolescência, que exigiriam um recorte bem mais amplo do tema, optou-se por utilizar as pesquisas mais recentes, (dos últimos cinco anos), sobre este tema nas bases de dados já citadas anteriormente.

Além disso, foi realizada uma busca na base de dados do site do Procedimento de Desenhos-Estórias, onde há uma gama ampla de estudos sobre a adolescência com a utilização deste instrumento de pesquisa, que também é utilizado nesta dissertação (Trinca, 2001).

E por fim, verificou-se também alguns estudos no site do Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), que é um grupo de pesquisa *stricto sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da PUC-Campinas, que sustentam suas práticas nos conhecimentos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, os formulados por Vygotsky (PROSPED, 2023).

Objetiva-se nesta revisão narrativa, trazer subsídios teóricos para compreender esta fase do desenvolvimento humano que é a adolescência.

Em relação à definição da idade que compreende a adolescência, Garcia *et al.* (2021), apontam que a Unicef e a Organização Mundial da Saúde (OMS), definem este período como o equivalente à segunda década de vida, ou seja, dos 10 aos 19 anos de idade. Já o ECA define a adolescência, explicam as autoras, como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos. Esta última referência é a adotada para esta pesquisa.

As autoras enfatizam também que definir a adolescência apenas pela faixa etária e como um período natural do desenvolvimento é complexo, pois cada indivíduo experimenta essa fase de forma única, onde a puberdade, por exemplo, ocorre em idades diferentes entre meninos e meninas, além das questões sociais que interferem e também constroem uma determinada adolescência. Sendo assim, afirmam as autoras, é melhor considerarmos “adolescências” ao invés de “adolescência” (Garcia *et al.*, 2011).

Como bem nos aponta Rosa e Carmo-Huerta (2020), etimologicamente, *adulescens* significa “aquele que continua a crescer”. E este processo de crescimento da infância para a idade adulta é marcado por intensas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.

De acordo com Papalia *et al.* (2006), pesquisadoras do desenvolvimento humano, o crescimento físico e as mudanças são rápidas e profundas para a efetivação da maturidade reprodutiva. Desenvolve-se a capacidade de pensar de maneira mais abstrata e de utilizar o raciocínio científico. O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e em alguns comportamentos.

Há ainda uma busca pela identidade, inclusive a sexual e uma grande influência dos grupos de amigos que ajudam a desenvolver e a testar o autoconceito que é a imagem que temos de nós mesmos, nossa crença em relação a quem somos e como nos avaliamos (Papalia *et al.*, 2006).

A aparência dos adolescentes muda, eles adquirem corpos de adultos, como resultado dos eventos hormonais da puberdade, que é um fenômeno biológico e fisiológico que acontece com todos os seres humanos, caracterizada, sobretudo, por estas mudanças corporais. O pensamento e o sentimento também mudam sobre quase tudo, pelas influências hormonais e sociais, e todas as áreas de desenvolvimento convergem à medida que os adolescentes confrontam sua principal tarefa: formar uma identidade (Papalia *et al.*, 2006).

De acordo com Erikson (1987) nesta fase inicial de formação de identidade, os adolescentes se mostram curiosos, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser. Neste sentido, o autor destaca que na busca por um novo sentido de continuidade e uniformidade, os adolescentes procuram agora instalar ídolos e ideais duradouros como guardiães de uma identidade final.

Para Erikson (1987, p.86), identidade é:

[...] um produto singular que enfrenta agora uma crise a ser exclusivamente resolvida em novas identificações com os companheiros da mesma idade e com figuras líderes fora da família. A busca de uma identidade nova mas idônea pode ser melhor observada, talvez, no persistente esforço dos adolescentes para se definirem e redefinirem a si mesmos e uns aos outros, numa comparação muitas vezes implacável (Erikson, 1987, p.86).

Papalia *et al.* (2006), ampliam esse ponto afirmando que, os adolescentes não formam sua identidade tomando simplesmente outras pessoas como modelo, como fazem as crianças, mas sim modificando e sintetizando identificações anteriores, para formar uma nova estrutura psicológica, capaz de afirmar e organizar suas habilidades, suas necessidades, seus interesses e desejos para que possam ser expressados em um contexto social, concluem as autoras.

Erikson (1987) explica que a alienação própria desta fase é a confusão de identidade. Este, de acordo com o autor seria o maior perigo para o adolescente, que pressionado por um dilema causado pela confusão de papéis a desempenhar, acaba gerando uma dúvida prévia sobre a sua própria identidade, o que pode comprometer a conquista da maturidade psicológica, trazendo muitos prejuízos em sua vida.

Papalia *et al.* (2006) ressaltam que a identidade se forma pela resolução de três questões importantes: a escolha de uma ocupação, a adoção de valores nos quais acreditar e segundo os quais viver e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória.

Na tentativa de resolução destas questões decisivas e na busca do “eu” – quem sou eu? Erikson (1987) chama de crise de identidade. A palavra crise é usada no sentido de desenvolvimento para designar não uma ameaça de catástrofe, mas de um ponto decisivo e necessário para optar por uma ou outra direção, escolher um rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação (Imoniana, 2004).

É preciso reconhecer também que, para além dos conflitos causados pelas mudanças fisiológicas e cognitivas, está a importância de considerar a adolescência como uma construção histórica e social, evitando-se assim o risco de naturalizar esta fase do desenvolvimento humano.

Isto significa assumir também a adolescência como um fenômeno social e coletivo em movimento, mediado pela relação com as outras pessoas, e que perdura ao longo de toda a vida do indivíduo (Arinelli, 2022).

Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Reis (2019) citando Bock (2003), existe uma visão bastante preconceituosa e naturalista acerca do que vem a ser a adolescência, onde há uma supervalorização em nossa cultura pela imagem do adulto produtivo e uma consequente desvalorização das outras etapas da vida, reforçando a visão naturalizante sobre estes valores ao longo do tempo.

Estas reflexões estão no campo da Psicologia Histórico-Cultural, baseadas nas proposições epistemológicas do materialismo histórico-dialético sobre a qual Vygotsky e seus estudiosos estão filiados (Arinelli, 2022).

Como bem nos aponta Arinelli (2022), compreender o desenvolvimento humano nesta perspectiva, significa apreendê-lo em toda a sua complexidade, considerando suas determinantes histórico-sociais em dinâmica relacional constante com as ações do sujeito, conclui o autor.

Neste sentido e destacando que esta pesquisa está inserida num certo momento histórico e social, alguns dados quantitativos da atualidade são necessários.

De acordo com a estimativa do IBGE para 2019, o Brasil possui uma população de 210,1 milhões de pessoas, das quais 53.759.457 têm menos de 18 anos de idade, o que equivale a aproximadamente 25% de toda a população do país, ou ainda, esse número de crianças e adolescentes do Brasil é maior do que a população de qualquer país da América Latina, com exceção do México (UNICEF, 2018).

Embora o Brasil tenha feito progressos em relação à população mais jovem, a Unicef relata que esses avanços não atingiram todas as crianças e adolescentes da mesma forma. Por

exemplo, de 1990 a 2019, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu de 19,6% para 3,7%, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2019 (UNICEF, 2023).

No entanto, esta mesma pesquisa aponta que, em 2019, 1,5 milhão de meninos e meninas ainda estavam fora da escola. Os dados mostram que esse número tem rosto e endereço: são os pobres, negros, indígenas e quilombolas. Uma parcela tem algum tipo de deficiência, acrescenta a pesquisa e a maior parte vive nas periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e na zona rural. Muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar (UNICEF, 2018).

Pensar então o desenvolvimento humano a partir de Vygotsky, de acordo com Arinelli (2022), é colocar o meio como fonte e não como algo externo, que influencia ou determina o seu curso, analisando a interação sujeito-meio, em que ambos formam um par indissociável. Sob este ponto de vista, o autor citado explica que, o desenvolvimento não pode ser pensado fora do sujeito que se desenvolve e tampouco sem um contexto social-cultural definido.

Nesse caso o que estaria acontecendo, na verdade, é que quando ambos se modificam, em um processo histórico contínuo, também se transforma a dinâmica da relação que resulta na ampliação de novas possibilidades de desenvolvimento, conclui o autor citado.

Neste sentido é pertinente a colocação de Costa (2011), pedagogo brasileiro e redator do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando ele se refere à adolescência como uma fase de transição, ou uma fase de travessia. E são muitas as travessias da adolescência, afirma o autor, travessia entre a heteronomia da infância e a autonomia da idade adulta, entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, entre a condição de filho e a possibilidade de fazer filhos. (Costa, 2001).

Costa (2001) esclarece ainda que para realizar estas travessias o adolescente passará por uma trajetória biográfica de estudo, trabalho, participação em grupos, entidades e movimentos de diversas naturezas e também por uma trajetória relacional, que é definida por ele como um conjunto de relações interpessoais por ele estabelecidas ao longo de sua trajetória biográfica com o mundo adulto e com outros adolescentes.

Neste sentido, pode-se problematizar a questão da identidade como resultado da atividade humana nas interações no mundo, conforme a perspectiva dialética adotada por Ciampa (2007) para os processos psicossociais.

Na visão deste autor citado, a identidade humana é compreendida como um processo ao qual ele chama de metamorfose, ou seja:

Se identidade é identidade de pensar e ser, a resposta que buscamos é sempre uma resposta vazia, como um salto, pois é metamorfose. O conteúdo que surgirá desta metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que façamos do que merece ser vivido. Isso é busca de significado. É invenção de sentido. É autoprodução do homem. É Vida (Ciampa, 2007, p. 241-242).

Com base nesse ponto, da identidade vista como uma metamorfose que se desenvolve numa relação dialética, histórica e social, percebe-se aqui, uma questão fundamental quando se fala em adolescência, dentro dos contornos particulares de nossas experiências.

Embora o contexto histórico-cultural seja decisivo para a subjetividade do sujeito, cada pessoa tem uma trajetória particular, que é marcada pelas situações que cada um vivencia e que constroem a singularidade subjetiva do ser humano (Miura *et al.*, 2017).

Neste aspecto, vale esclarecer, de acordo com Costa (2001), que as crianças são heterônomas (dirigidas a partir de fora), já os adultos são, ou deveriam ser autônomos (dirigidos a partir de si mesmos). E os adolescentes? Questiona o autor. Ele argumenta que não são heterônomos e também não são autônomos, mas que possuem uma autonomia relativa, ou seja, há uma alternância entre esses dois polos e que às vezes, de acordo com o autor, eles até se superpõem.

Uma vez então entendida a autonomia relativa do adolescente, como parte constitutiva de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, Costa (2001) pressupõe e destaca a presença do educador como polo ordenador ou irradiador de referências da relação do adolescente consigo mesmo, com os outros adolescentes e com a situação sobre a qual ele está atuando.

De fato, a partir deste ponto enfatizado por Costa (2001), fica evidente a importância do vínculo afetivo no processo de socialização dos adolescentes, na construção e na reconstrução de suas identidades.

Ao refletir sobre as particularidades do trabalho na assistência social, Gomes²¹ (2020) aponta que deve haver uma direção, uma intencionalidade para a construção de vínculo e esse, de acordo com a autora, é uma tradução de afeto. Esta autora entende como uma condição essencial para o desenvolvimento do trabalho o estabelecimento do vínculo com os profissionais e a construção de uma referência, especialmente para crianças e adolescentes.

²¹ Ana Lígia Gomes, Assistente Social, Mestre em Serviço Social pela PUC-SP, ex-Secretária Nacional de Assistência Social, ex Secretária Distrital de Gestão de Informação DF, Ex-Secretária Distrital de Assistência Social- DF; Consultora para o fortalecimento da implementação do SUAS no Brasil. Docente do CAPACITASUAS. Militante da Frente Nacional em Defesa do SUAS (Gomes; Torres, 2020).

Neste âmbito da socialização e dos vínculos, o espaço escolar é reconhecido como um lugar de interação social ligado ao contexto histórico em que os adolescentes estão inseridos.

Quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos e papéis a desempenhar que não são neutros, falamos de um espaço que organiza o seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como se deve se comportar” (Souza *et al.*, 2013).

Nesta linha de pensamento, Costa (2001) vai destacar o papel do protagonismo juvenil como uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, de estabelecer uma corresponsabilidade entre eles e os adultos pelo curso dos acontecimentos, que resulta de sua atuação conjunta. É sobre essa discussão que se trata o tópico seguinte.

2.1.2. Protagonismo Juvenil

Quando se fala em protagonismo uma das representações mais comuns que pode surgir em nossas mentes está associada ao cinema, ao teatro, aos atores que desempenham esse papel, como o protagonista, ou a protagonista de um filme, de uma novela, de uma série, ou seja, aquela personagem que representa o papel principal de uma história, que ocupa o papel central no desenrolar de uma trama.

É comum também pensar no protagonismo em nossas ações do dia a dia, com o propósito de assumir o papel principal da vida, seja na família, na profissão ou em nossas decisões. O termo protagonismo assume aqui um sentido de autonomia, de responsabilidade, e até mesmo de um certo domínio sobre nossas ações, atitudes e comportamentos.

Como bem nos aponta Stamato (2008), a maioria dos estudos sobre protagonismo juvenil se inicia com o resgate de sua origem etimológica, justamente pela característica polissêmica do termo e sua ampla utilização no senso comum.

Esta autora traz em sua tese de doutorado intitulada “Protagonismo Juvenil: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude”, um olhar sobre a origem do termo, o qual destacam-se aqui os seguintes: a palavra protagonista é derivada do grego *protagnostés*, que se refere ao ator principal no teatro grego ou que ocupa papel central em um acontecimento. Ela também menciona a definição trazida pelo Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: “o primeiro ator do drama grego, a personagem de uma peça teatral, de um filme, de um romance; pessoa que ocupa o primeiro lugar num acontecimento” (Stamato, 2008, p. 58).

A autora conclui que, de fato, a visão que mais aparece nos estudos sobre protagonismo é a que advém do teatro grego e que define o protagonista como aquele que ocupa o papel central nos acontecimentos e que com sua atuação define os rumos da história.

Quando se associa o protagonismo ao termo juvenil, pode-se, num primeiro momento pensar no jovem que ocupa o papel central dos acontecimentos no palco de sua vida, que define os rumos de sua história, de suas ações, que é participante e ativo em sua formação e na transformação da sociedade.

De acordo com Costa (2001), quando falamos em protagonismo juvenil é preciso delimitar, sendo assim, para este autor, trata-se de adolescentes ou no máximo jovens adultos. Na legislação brasileira, ECA (Lei nº 8.069/90), adolescentes são pessoas entre 12 e 18 anos de idade (Costa, 2001; Brasil, 1990).

Em uma revisão bibliográfica sobre o termo protagonismo dos jovens/alunos, Ferretti *et al.* (2004) concluíram que este conceito é passível de diferentes interpretações, e além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos como: “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. De acordo com os autores, nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada por eles. Às vezes um autor pode referir-se a “protagonismo” em contextos que outro falaria “participação” e vice-versa, ou até mesmo são utilizados como sinônimos.

Apesar deste conceito possuir diferentes interpretações, vários autores vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Desta forma, Ferretti *et al.* (2004) afirmam que “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que discutem o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e político.

Nesta pesquisa, o termo protagonismo é entendido conforme a definição de Costa (2001), a saber:

O protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Costa, 2001, p.9).

Ferretti *et al.* (2004) destacam que, nesta perspectiva, Costa (2001) partilha da mesma postura que os outros autores pesquisados na revisão sistemática de literatura que eles realizaram, ou seja, o trabalho pedagógico é que orienta a construção de conhecimentos e valores, atribuindo ao professor as funções de orientador, mais do que a de divulgador de

conteúdos disciplinares, explicam os autores, situando o aluno no centro do processo educativo, atribuindo a eles a condição de protagonistas deste processo.

No entanto, Stamato (2008) problematiza que esta atuação juvenil não ocorre por si, ou seja, não ocorre de forma espontânea, natural e em função apenas do ingresso na juventude. A autora afirma que esta atuação resulta de um processo, por meio do qual o jovem se torne capaz de ser não apenas um mero ator social, mas, conclui a autora, um ator que questione, intervenha consciente e criticamente em sua vida e na sociedade.

Nesta perspectiva, e resgatando o que diz Paulo Freire (2000) sobre o ambiente escolar, onde ele afirma que este pode-se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva, faz-se necessário situar o processo de se tornar um jovem protagonista no âmbito da educação.

E neste âmbito, Costa (1991), é um autor que faz esta relação entre o protagonismo e a educação e o concebe como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa e democrática: “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (Costa, 1991, p. 53-54).

Também é importante ressaltar, conforme Ferretti *et al.* (2004), a ênfase que o protagonismo juvenil vem ganhando tanto no que diz respeito ao eixo de gestão, quanto ao eixo curricular da reforma do ensino médio.

Nesta mesma linha de raciocínio, Stamato (2008) vai destacar em sua tese de doutorado, a presença do protagonismo juvenil nas legislações nacionais.

De acordo com a autora citada, em 2005, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO – do inglês *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), consolidou a participação ativa como diretriz das políticas voltadas aos jovens, no documento “Políticas Públicas de/para/com a juventude”, que é um dos norteadores da atual política nacional juvenil (Stamato, 2008).

A ênfase então na participação cidadã se refletiu, explica a autora, no conteúdo das legislações brasileiras dirigidas a esta população e aprovadas a partir de 1989, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

Sendo assim, há uma preocupação crescente no que diz respeito à participação ativa do adolescente na sociedade e na forma de exercer sua cidadania. E, no mesmo sentido, a do aluno

passar a ser o centro do seu processo educativo, inserido numa pedagogia mais transformadora e dentro de metodologias que favoreçam e possibilitem a sua livre expressão, como por exemplo as metodologias ativas na educação que serão abordadas a seguir.

2.1.3. Metodologias Ativas na Educação

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem, como bem nos apontam Ferretti *et al.* (2004), data no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey, pautado no aprender fazendo, em experiência com potencial educacional, foi adotado por diversos teóricos da educação.

De acordo Morán (2015), o próprio Dewey (1959), e também Freire (2000), Rogers (1973), Novak e Gowin (1999), entre outros, enfatizam há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Este autor afirma que quanto mais próximos da vida, melhor. Para ele, as metodologias ativas são, portanto, pontos de partida para avançar para processos mais profundos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (Morán, 2015).

Para Morán (2015) se queremos que os alunos sejam proativos, se queremos que eles sejam mais ativos e participativos no processo de aprendizagem, precisamos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com a utilização de materiais relevantes e que possibilitem novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Ainda em relação aos materiais, o autor destaca que estes precisam ser estimulantes, impressos ou digitais; precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos, em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo, de forma colaborativa e sozinhos, de forma personalizada, utilizando as tecnologias mais adequadas e possíveis em cada momento (Morán, 2015).

No contexto atual, de avanço da tecnologia, das mídias digitais, do ensino híbrido, da facilidade de acesso à informação, o sentido da escola e da metodologia pedagógica é cada vez mais esvaziado pelos alunos.

O modelo tradicional de ensino baseado em práticas pedagógicas centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas, como afirmam Bacich e Morán (2018) precisa ser repensado por professores e profissionais da educação.

De acordo com os autores, que organizaram o livro “Metodologias ativas para uma educação inovadora”, este tipo de prática aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes de hoje, cujas expectativas, concluem os autores, são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (Bacich; Morán, 2018).

Os autores exploram neste livro muitos métodos associados às metodologias ativas em linha com o pensamento de Freire (2000), sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Dentre elas, os autores citam: a sala de aula invertida, a sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, *design thinking*, criação de jogos, entre outros (Bacich; Morán, 2018).

A utilização deste tipo de metodologia, conforme Dias e Volpato (2017), pode favorecer a autonomia do educando, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno.

Em uma revisão integrativa realizada por Paiva *et al.* (2016), que analisou a proposta das metodologias ativas de ensino-aprendizagem em diferentes contextos, constatou-se que os cenários de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem abrangem desde a Educação Básica até a Educação Superior e nesta predomina a área de saúde.

Um outro estudo realizado em 2011 por Berbel, já chamava a atenção para que se as metodologias ativas pudessem causar um efeito seria necessário que os participantes do processo as assimilassem, no sentido de compreendê-las, de acreditar no seu potencial pedagógico e incluíssem uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva, para trabalharem conforme a proposta, já que, conclui a autora, são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento.

Diesel *et al.* (2017) destacam que uma das principais preocupações de Paulo Freire, era o fato de os alunos serem estimulados a pensarem autonomamente e neste sentido, para ele, seria necessário transcender o modelo tradicional de ensino, pautado numa aprendizagem mecânica e numa postura passiva do estudante. As autoras, baseadas em Paulo Freire, concluem que a forma como os professores planejam suas aulas e as estratégias de ensino poderão favorecer o rompimento de uma sequência didática mecânica.

Neste sentido, as autoras citadas pontuam que a resignificação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o

questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, de acordo com elas, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

2.1.4. Gaston Bachelard e a Fenomenologia da Imaginação Criadora

A vida de Gaston Bachelard foi marcada por uma série de descontinuidades e rupturas que irão dinamizar e enriquecer as suas obras (Barbosa; Bulcão, 2004).

Ele nasceu em 27 de junho 1884, em *Bar-sur-Aube*, cidade localizada na região de *Champagne*, no leste da França. De família humilde, seus pais possuíam uma pequena tabacaria, onde também se vendia jornais e seu avô era sapateiro (Barbosa; Bulcão, 2004).

De acordo com Barbosa e Bulcão (2004), Bachelard teve uma infância muito feliz e as recordações dos momentos de alegria são constantes em suas obras, além da presença marcante da natureza, por ele ter vivido no campo durante grande parte de sua vida, só se mudando para Paris na maturidade.

Ele trabalhou nos correios enquanto estudava matemática e pretendia formar-se engenheiro. No entanto, o advento da primeira guerra mundial impediu que sua pretensão fosse realizada, e ele iniciou carreira no magistério secundário de sua cidade natal, lecionando química e física. Aos 35 anos de idade, uma nova ruptura, ele ingressa nos estudos de filosofia e apaixonando-se por essa área, passa também a lecioná-la (Barbosa; Bulcão, 2004; Pessanha, 1979).

Suas teses, como bem nos apontam Barbosa e Bulcão (2004), são publicadas em 1928 e se concentram na concepção original de ciência como conhecimento aproximado e na ruptura entre a ciência contemporânea do novo espírito científico e a ciência clássica newtoniana e euclidiana.

A partir disso seu nome começa a se projetar e em 1930 ele foi convidado para lecionar filosofia das ciências na Faculdade de Letras em Dijon. Em 1934 lança seu livro “O Novo Espírito Científico”, como uma síntese de sua epistemologia não-cartesiana aliadas às grandes revoluções científicas do século XX, como a teoria da relatividade e a física quântica (Pessanha, 1979).

Em 1940 mudou-se para Paris por ter recebido um convite para lecionar na Universidade de Sorbonne, onde ele permaneceu até a sua morte, aos 78 anos de idade, em 16 de outubro de 1962.

Bachelard deixou vasta obra de uma filosofia profunda e complexa, marcada por essas rupturas e descontinuidades que também imprimem um caráter original ao seu pensamento.

Alguns autores que influenciaram Bachelard são: Freud, Bergson, Sartre e Myerson, os quais ele não poupou suas críticas severas, opondo-se a todo sistema de pensamento fechado e dogmático (Jaipassu, 1976).

Ele também foi influenciado por outros autores, como Jung, de quem aproveitou muitos conceitos, bem como Jaspers e Scheler, ligados à fenomenologia (Pereira, 2018).

De acordo com Japiassú (1976), há duas vertentes no pensamento de Bachelard, a saber, a da ciência, caracterizando as obras da chamada vertente²² diurna de Bachelard e a da poética, caracterizando as obras da vertente noturna, portanto, uma filosofia científica e outra poética.

Cesar (1990), pesquisadora de Bachelard, explica que o lado diurno utiliza a razão como instrumento da ciência. É representado pelo sujeito da consciência clara, acrescenta a autora, que busca a verdade rompendo com o conhecimento vulgar e superando obstáculos epistemológicos. Já o lado noturno, a autora esclarece que é marcado pela fantasia e imaginação que se instauram no mundo e o apreendem através da poesia.

Esta autora citada ainda faz uma consideração importante, ao mencionar que esta dualidade (diurna e noturna), aponta, em Bachelard, a complementaridade entre a ciência e a arte, que o sujeito cognoscente realiza em si mesmo e cuja projeção objetiva constitui o ideal do saber em nosso tempo.

Neste sentido, de acordo com Carvalho (2011), Bachelard defende uma visão na qual não há um indivíduo exclusivamente voltado para as questões teóricas e experimentais do âmbito da ciência, tampouco, um indivíduo cujas ocupações se voltem para a criação e produção artística. Também, complementa a autora, não se trata de um sujeito que ora se ocupa da ciência, ora se ocupa com a arte. Para Bachelard, a constituição originária de cada indivíduo manifesta uma dualidade (não se tratando de dicotomia), de modo que, o sujeito que cria a arte, o faz sem dissociar absolutamente dos instrumentos racionais, bem como, o sujeito que produz ciência, desenvolve sua atividade na proximidade com movimentos estéticos, conclui a autora.

Sendo assim, para Bachelard, não se faz ciência ou arte, mas ciência e arte. Nas palavras do filósofo:

O instante poético é essencialmente uma relação harmônica entre dois contrários. No instante apaixonado do poeta existe sempre um pouco de razão; na recusa racional permanece sempre um pouco de paixão (Bachelard, 1985, p.184).

²² Pereira (2018), esclarece que a obra de Bachelard segue duas linhas principais, com temática e enfoques diferentes, que o autor citado chama de “vertentes” por ser o termo mais usado pela maioria dos comentadores de Bachelard.

Na presença desta dualidade, Bachelard, como racionalista, é rigoroso e inflexível, afirmam Barbosa e Bulcão (2004), e consegue expressar as revoluções científicas de seu tempo, mostrando que a ciência de sua época estava vivendo um novo espírito científico que só poderia ser compreendido, explicam as autoras, por uma outra epistemologia que fosse mais adequada. Como amante da poesia e da arte, estas mesmas autoras destacam que Bachelard consegue penetrar no mundo dos sonhos e dos devaneios, apreendendo o verdadeiro sentido da imagem e da imaginação que deixam de ser mera cópia do real, rompendo assim com a tradição de sua época²³.

As autoras citadas enfatizam que de início parece haver uma contradição no pensamento de Gaston Bachelard, mas elas mencionam que esta mesma contradição à primeira vista serve para mostrar a abrangência e a riqueza deste autor.

Epistemologia e poética; ciência com sua racionalidade e rigor e devaneio de imagens súbitas e originais. Ciência e poética, antagônicas como dia e noite, mas ao mesmo tempo complementares, pois nos instauram num mundo novo e surreal, nos elevando em toda a nossa plenitude, pois é transitando nos dois caminhos que se alcança a formação²⁴ integral (Barbosa; Bulcão, 2004).

Marly Bulcão e Elyana Barbosa (2004), autoras citadas até aqui, escreveram um livro chamado: “Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação”, onde elas fazem uma exposição mais detalhada desta relação do Bachelard epistemólogo e um possível Bachelard pedagogo.

Conforme esclarece Carvalho (2011), estas autoras reconhecem que a filosofia bachelardiana foi simultaneamente uma pedagogia, à medida que traçou um novo cenário para a construção do conhecimento.

Neste sentido, o autor citado explica que o conjunto da obra de Gaston Bachelard pode ser considerado um projeto de uma pedagogia para a educação do sujeito epistêmico e poético. Este projeto carrega a marca indelével da participação originária da imaginação criadora, como

²³ Pereira (2018) nos explica que a tradição da época compreendia a imaginação dentro de um enfoque psicológico-psicossociológico, como atividade auxiliar, seja da percepção seja do intelecto. Este autor citado comenta que quando pensada como subordinada à percepção, a imagem seria resultado do “decalque” exercido pelo objeto real sobre os órgãos do sentido e interiorizado como cópia mais ou menos fiel do objeto. Armazenada numa função de memória, ela poderia ser recuperada ou reativada em momentos posteriores. Quando pensada subordinada à ideia, a imagem seria apenas auxiliar do intelecto, uma etapa provisória na formação dos conceitos, uma matéria prima para o trabalho de abstração (Pereira, 2018, p.50).

²⁴ O tema da educação está presente na obra bachelardiana através da noção de formação, termo constante em todos os seus textos. Educação para Bachelard implicaria na formação do sujeito que vai além da tradição que nos leva a compreender o conhecimento como ato monótono de repetir e de memorizar ideias. Ao contrário, Bachelard exalta a criação e a invenção (Barbosa; Bulcão, 2004).

condição de possibilidade para a compreensão da emergência da novidade, da criação inovadora na arte e na ciência. Sendo assim, conclui o autor, Bachelard pode ser chamado de o pedagogo da imaginação.

Este campo antagônico e ao mesmo tempo complementar entre ciência e arte, teve início, para Bachelard, a partir de sua preocupação em relação à imaginação como obstáculo epistemológico para o conhecimento objetivo.

De acordo com Pereira (2018), para Bachelard, a objetividade não é algo dado, mas é algo a ser alcançado, e a imaginação seria um obstáculo a ser superado.

Em seu livro “A Formação do Espírito Científico”, de 1938, Bachelard já identifica a imaginação com um dos obstáculos ao desenvolvimento das pesquisas científicas e ao aprendizado e à compreensão das teorias e conceitos da ciência (Pereira, 2018).

Para Bachelard, Pereira (2018) argumenta que a noção de obstáculo epistemológico se refere às dificuldades extrínsecas, como por exemplo, a complexidade dos fenômenos e também às dificuldades em relação às representações intuitivas, àquelas adquiridas ou formadas na vida cotidiana. Neste sentido, acrescenta o autor citado, a imaginação apareceria como impedimento à percepção ou como resposta discursiva que daria uma satisfação ilusória ao desejo de entendimento.

É interessante perceber, como nos mostra Pereira (2018), que para Bachelard as imagens não deveriam ser simplesmente descartadas, mas ao invés disso, identificadas, a percepção e o discurso deveriam ser criticados para que se alcançasse o conhecimento objetivo.

Daí o entendimento de que, para a epistemologia bachelardiana, os obstáculos são parte integrante do ato de conhecer, sendo no âmago do próprio ato de conhecer que eles (os obstáculos) aparecem. Para Bachelard é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado (Bachelard, 2005).

Sob estas premissas, as imagens precisam ser identificadas, a percepção do fenômeno e as palavras devem ser criticadas pelo pensamento científico para que cheguemos ao “processo de retificação discursiva que nos parece o processo fundamental do conhecimento objetivo” (Bachelard, 1996, *apud* Pereira, 2018, p.297).

Este tratamento com as imagens era necessário para que fosse possível a formulação de novos conceitos, que permitiriam não apenas explicar os fenômenos, mas também criar novos fenômenos (PEREIRA, 2018).

No mesmo ano, em 1938, em seu livro “A Psicanálise do Fogo²⁵”, Bachelard deu sequência a suas teses epistemológicas, e no decorrer desta obra ele muda de perspectiva em relação à imaginação. Gradativamente, de acordo com Pereira (2018), ele passa a desenvolver conceitos para lidar com a imaginação não mais como obstáculo, mas por si mesma, como um campo autônomo.

Em outras palavras, Pereira (2018), esclarece que Bachelard dá-se conta de que os obstáculos epistemológicos mostram ter uma regularidade, que as interferências da imaginação no campo da teoria científica ocorrem de modo inteligível.

É nesta obra – “A Psicanálise do Fogo” que Bachelard vai delegar à filosofia a tarefa de tornar a poesia e a ciência complementares. Neste sentido, este livro é considerado um divisor de águas no pensamento bachelardiano (Carvalho, 2011).

Há então, de acordo com Pereira (2018), uma mudança de enfoque, e dela resultam as primeiras noções que tentam dar conta da autonomia da imaginação. Agora, destaca o autor, já não são as ciências, mas a poesia e a imaginação que ocupam a atenção de Bachelard. A imaginação, para o filósofo, possuiria, desta forma, uma autonomia no sentido de que nada a determinava, o que era obstáculo para a ciência passa a ser uma força poderosa por sua autonomia, a imaginação agora é como o fogo.

Pode-se dizer, conforme Pereira (2018) nos elucidar, que na Psicanálise do Fogo, Bachelard passa de uma referência a outra e mal percebemos a transição pois o seu objetivo é mostrar o fogo como fenômeno muito valorizado, sobrecarregado por lembranças pessoais e convicções íntimas arraigadas, depositário de atributos contraditórios e desmesurados, o que propicia a atividade da imaginação.

As obras seguintes de Bachelard dedicadas à imaginação têm como temas: “A Água e os Sonhos (1942)”; “O Ar e os Sonhos (1943)”; “A Terra e os Devaneios da Vontade (1948)”; “A Terra e os devaneios do Repouso (1948)”; e posteriormente, já no final de sua vida: “A Poética do Espaço (1957)” e “A Poética do Devaneio (1961)” (Pereira, 2018).

Como bem nos aponta Barbosa e Bulcão (2004), neste segundo momento de sua metafísica da imaginação, Bachelard abandona totalmente a tentativa de interpretação psicanalítica dos elementos e procura fazer uma fenomenologia da imaginação.

²⁵ Bachelard apropria-se do termo “psicanálise” e dá a ele um sentido diferente. Psicanálise, nesta obra (Psicanálise do Fogo), significa um método, expresso pelo verbo analisar, e não uma ciência individualizada (Pereira, 2018). Ainda, de acordo com Pereira (2018), o fogo exerce um fascínio em Bachelard. Ao mesmo tempo que é um objeto da ciência deixou o filósofo intrigado. Bachelard apreciava a leitura de velhos livros da ciência e ele notou que os elementos (ar, água, fogo e terra) continuavam presentes na especulação científica ou pré-científica.

De acordo com as autoras ela tem início com “A Poética do Espaço²⁶”, de 1957, onde Bachelard fala, pela primeira vez, numa fenomenologia da imaginação. A preocupação agora, de acordo com as autoras, não é mais procurar a descrição objetiva das imagens. Para Bachelard, só a fenomenologia pode nos restituir a subjetividade das imagens.

Só a fenomenologia, isto é, o levar em conta a partida da imagem numa consciência individual, pode nos ajudar a restituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transsubjetividade da imagem (Bachelard, 1993, p.3).

O método fenomenológico para Bachelard, de acordo com Barbosa e Bulcão (2004) permite que o sujeito aflore toda a força da sua vivência na visão da imagem, esse é o seu procedimento nos livros “A Poética do Espaço” e “A Poética do Devaneio”.

Vale aqui um pequeno desvio para considerar, ainda que de forma resumida, do que se trata essas obras que são importantes para o modelo conceitual da presente pesquisa.

A “Poética do Espaço”, como bem nos sintetiza De Castilhos Lucena (2007), configura-se como um verdadeiro tratado, extremamente poético, sobre as imagens desencadeadas a partir de diferentes espaços recorrentes na literatura: casa, porão, sótão, cabana, gaveta, cofre, armário, ninho, concha e canto.

De acordo com De Castilhos Lucena (2007), Bachelard afirma que através do espaço se pode chegar a uma fenomenologia da imaginação, ou seja, conhecer a imagem em sua origem, em sua essência, em sua pureza. O objetivo do livro seria, para Bachelard, examinar imagens bem simples de espaços íntimos que participam da vivência humana desencadeando sentimentos e lembranças.

Na “Poética do Devaneio”, Carvalho (2011), destaca que este livro representa a obra bachelardiana com acento mais ontológico, sobretudo, o capítulo IV, cujo título é “O Cogito do Sonhador”, no qual o filósofo nos propõe a reflexão acerca da revelação do ser em sua integralidade pelo fenômeno do devaneio²⁷. Nesta obra, Bachelard se ocupa em refletir em que medida a linguagem poética manifesta o modo de ser do devaneio criador, com base na descrição do fenômeno da imagem poética.

²⁶ Esta obra, conforme De Castilhos Lucena (2007), configura-se como um verdadeiro tratado, extremamente poético, sobre as imagens desencadeadas a partir de diferentes espaços.

²⁷ Vale lembrar que devaneio, em francês, se diz, *la rêverie*, gênero feminino; a íntima constituição do devaneio é feminina, é atividade criadora (Carvalho, 2011). Outra ressalva que o autor citado faz é que no pensamento bachelardiano, devaneio não guarda similaridade com o devaneio na acepção psicológica, como estado de espírito em que o indivíduo se deixa levar por lembranças, por sonhos (noturnos), e imagens (figurações) no qual pode se passar horas a fio de modo absorto.

De acordo com Sousa (2018), Bachelard acabou entregando-se ao devaneio como forma de buscar a imagem poética no instante de sua atualidade, na consciência que a cria e a vivencia ao mesmo tempo. Esta autora enfatiza que devaneio em Bachelard tem uma significação própria, não correspondendo ao seu uso corrente que atribui sentido ao sonho ou a fantasia. Na metafísica da imaginação de Bachelard, explica a autora, é o devaneio que garante a instauração de um novo ser. Daí, que a imaginação sendo a capacidade de criar imagens, de deformar imagens, o devaneio garante ao homem penetrar nas coisas, instalando-se no ponto intermédio da novidade que é a criação de novas imagens. Logo, conclui a autora, essa força imaginante que ecoa nessa novidade, liberta a alma da tensão, tranquiliza-a e coloca-a em atividade.

Realizado este desvio e voltando ao método fenomenológico, Barbosa e Bulção (2004) explicam que a fenomenologia da imaginação sugere que vivamos diretamente as imagens como acontecimentos súbitos da vida. Bachelard diz que quando a imagem é nova, o mundo é novo, enfatizam as autoras. Nesta concepção, o método fenomenológico não é um método puramente descritivo, mas um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição, concluem as autoras.

Sendo assim, conforme Carvalho (2011), quando Bachelard toma a atividade imaginativa sob a orientação fenomenológica, a compreensão de que a realidade se apresenta como movimento de uma consciência que compreende, sente e significa é retomada.

Este autor citado argumenta que, para Bachelard, um dos principais atributos que a fenomenologia reúne para a abordagem apropriada da imaginação, se apresenta na consideração que a atividade imaginante deve ser tomada na instantaneidade do fenômeno, na dinâmica do seu acontecimento, na experiência do fenômeno para uma consciência individual, que se reconhece participante da experiência fenomenal.

É interessante, aliás, destacar que imaginação para Bachelard é:

[...] a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, ela é, sobretudo, a faculdade de nos libertar das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagem, união inesperada de imagem, não há imaginação, não há ação imaginante (Bachelard, 2001, p.1).

Neste sentido, a imaginação não é um substitutivo de uma percepção e nem tampouco um resíduo desta, ou ainda como etapa preparatória, provisória e confusa do conceito, mas é um modo da experiência humana, e como tal, capaz de abrir novas possibilidades, novas formas de ser e propiciar uma transmutação de valores (Pereira, 2018).

A imaginação é, nesses termos, para Bachelard, a condição que possibilita ao psiquismo humano a abertura à experiência da novidade (Sousa, 2018).

O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Mais do que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano (Bachelard, 2001, p.1).

Portanto, a imaginação na poética bachelardiana, como bem nos aponta Sousa (2018), assume a função de impulsionar o homem para ir além de sua condição elementar. As imagens são encaradas como uma forma de proporcionar ao espírito a busca por sonhos mais intensos, mais profundos. Neste sentido, nos explica a autora, que no pensamento de Bachelard, a imaginação corresponde a forma da *imaginação criadora*, que não busca mais a contemplação e a reprodução das imagens, mas a deformação dessas imagens primeiras com o fito de explorar seus valores mais íntimos, afetivos e simbólicos, impelindo o homem a ir além, a buscar o seu voo ascensional.

3 METODOLOGIA

“E foi assim que escolhi a fenomenologia na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios.”

Bachelard,
A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico.

3.1 Delineamento da pesquisa

De acordo com Gil (2017), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. O autor afirma que a pesquisa é necessária quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, sendo desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa, conclui o autor, de métodos e técnicas de investigação científica.

Neste sentido, o conhecimento científico, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda forma de existência que se manifesta de algum modo. Este conhecimento, salientam as autoras, é real, é factual. É também contingente, com suas proposições ou hipóteses verificadas através da experiência; é sistemático, por ser ordenado logicamente; é verificável, não sendo definitivo, absoluto e, portanto, enfatizam as autoras, é aproximadamente exato, pois as novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

Ainda no âmbito do conhecimento científico, temos as ciências chamadas formais. Elas são chamadas assim, porque seus objetos não são coisas, fatos ou processos, mas sim formas, ideais que só existem na mente humana, como os números por exemplo. Entre estas ciências estão a Lógica e a Matemática (Moreira, 2002).

Nas ciências factuais encontramos, de acordo com Lakatos e Marconi (2003):

- As naturais: Física, Química, Biologia e outras.
- As sociais: Antropologia Cultural, Direito, Economia, Política, Psicologia Social, Sociologia.

Neste contexto até aqui desenvolvido, esta pesquisa situa-se dentro do âmbito das ciências factuais e sociais.

Como bem nos afirmam Lakatos e Marconi (2003), todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos. As autoras sublinham que a utilização de métodos científicos não é de exclusividade da ciência, no entanto, elas concluem que não pode haver ciência sem o emprego de métodos científicos.

Um método científico, de acordo com as autoras, é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Lakatos; Marconi, 2003).

Na busca do conhecimento científico, no caso das ciências factuais, de acordo com Moreira (2002), exige-se que seus enunciados sejam verificáveis por meio da pesquisa empírica. Uma vez que, conclui o autor, as ciências formais demonstram ou provam, mas as factuais ou verificam hipóteses que são provisórias, ou exploram e buscam conhecimento que é incompleto e talvez possa sofrer revisões no futuro.

Esta dissertação, que se situa dentro do âmbito das ciências factuais e sociais, apresenta um caráter de pesquisa empírica, ou seja, a pesquisa sobre os fatos, feita através de levantamento de dados e análises dos dados obtidos para confirmar suas conjecturas (Moreira, 2002).

Na esfera das pesquisas empíricas e dos métodos científicos, esta dissertação tem como delineamento a pesquisa fenomenológica, ou seja, todo o seu planejamento em sua dimensão mais ampla, que de acordo com Gil (2017), envolve os fundamentos metodológicos, a definição dos objetivos, o ambiente da pesquisa e a determinação das técnicas de coleta e análise de dados, se vincula ao modelo de pensamento ligado à corrente filosófica da Fenomenologia, que será ampliado no tópico seguinte referente ao tipo de pesquisa.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, ela se enquadra nas pesquisas de nível exploratório, que de acordo com Gil (2017), tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer, conforme o autor citado, que estas pesquisas tendem a possuir um planejamento mais flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, que é compreender os sentidos das experiências vividas por adolescentes de um projeto educacional em relação à expressão do protagonismo

juvenil, os adolescentes foram acompanhados desde os momentos iniciais no Projeto até a sua fase final, o que correspondeu a um período de oito meses.

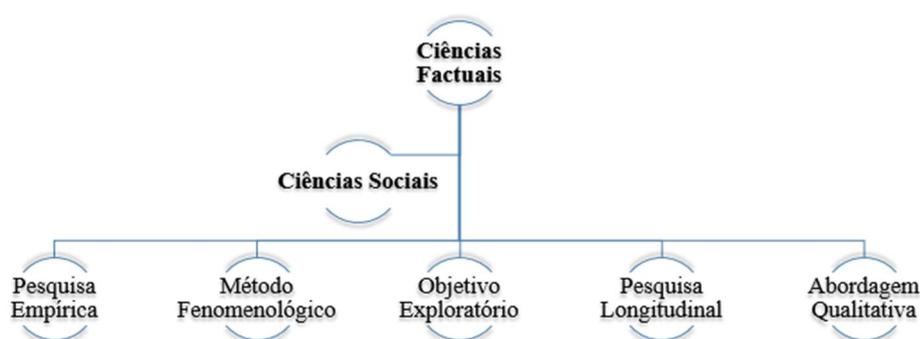
Este objetivo principal também está desdobrado em objetivos específicos pensando nas diferentes etapas do Projeto Jovens Protagonistas.

Portanto, o objeto da pesquisa se refere ao fenômeno da expressão do protagonismo juvenil, sendo delineado pelo método fenomenológico, no que diz respeito ao sentido que é atribuído pelos adolescentes às suas experiências vividas no Projeto Educacional Jovens Protagonistas.

É importante ainda destacar que a abordagem quanto ao objeto configura-se como uma pesquisa longitudinal e a abordagem quanto ao problema como uma pesquisa qualitativa.

A figura a seguir sintetiza as definições metodológicas para a pesquisa.

Figura 3 - Definições da metodologia para a pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

3.2. Tipo de Pesquisa

De acordo com Santana *et al.* (2018), pesquisas longitudinais e sequenciais exercem um papel privilegiado na construção de modelos complexos para compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento humano e, nesse sentido, tem havido um esforço para a sua utilização. Nessa pesquisa, o interesse é verificar a expressão do protagonismo juvenil ao longo do desenvolvimento do projeto educacional “Jovens Protagonistas”, acompanhando o mesmo grupo de participantes durante três etapas distintas, verificando mudanças dentro de um período de 11 meses.

Quanto a forma de abordagem do problema que é a pergunta norteadora, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Gerhardt *et al.* (2005), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo 2001, *apud* Gerhardt *et al.*, 2005, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ainda de acordo com Gerhardt *et al.* (2005), o material básico da investigação qualitativa é a palavra que expressa o cotidiano, tanto no nível das relações quanto dos discursos. O foco é a experiência humana vivida e, portanto, centra-se no fenômeno subjetivo.

Neste campo da experiência humana vivida, percebe-se como bem nos aponta Moreira (2002) que a pesquisa qualitativa foca o ser humano enquanto agente, e cuja visão de mundo é o que realmente interessa. O autor destaca que das ciências sociais como a Psicologia e a Antropologia, por exemplo, é onde vêm os métodos mais corriqueiros usados na pesquisa qualitativa. A Filosofia, de acordo com ele, também traz a sua contribuição, seja de forma direta ou indireta, já que ela permeia todo o esforço de entendimento do homem e todo o espectro das disciplinas humanas e sociais.

Partindo-se desses pressupostos, a presente pesquisa se baseia na contribuição direta da Filosofia à pesquisa empírica, a saber, a Fenomenologia e o método fenomenológico.

A Fenomenologia, afirma Moreira (2002), é um dos movimentos filosóficos mais importantes do século XX que, desde o seu início, guardou relações com a recém-criada Psicologia. O autor aponta que será através dessa mesma Psicologia que o método fenomenológico, método de estudo da Fenomenologia, irá disponibilizar-se para o restante das disciplinas de cunho humano e social.

O termo fenomenologia, de acordo com Moreira (2002), deriva de duas outras palavras de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Portanto, conclui o autor, Fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, explica o autor, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo.

Como movimento filosófico e com o sentido e as ramificações que ostenta até o presente, a Fenomenologia nasce no início do século XX com a obra “Investigações Lógicas”, de Edmund Husserl (1859-1938). Para Husserl, a Fenomenologia era uma forma totalmente nova de fazer filosofia, deixando de lado especulações metafísicas abstratas e entrando em contato com as “próprias coisas”, num “voltar-se às próprias coisas”, que é a máxima da Fenomenologia, dando destaque assim à experiência vivida (Moreira, 2002).

Como bem sintetiza este autor citado:

A Fenomenologia é uma ciência cujo propósito é descrever fenômenos particulares, ou a aparência das coisas, como experiência vivida. A experiência vivida no mundo da vida de todo dia é o foco central da investigação fenomenológica (Moreira, 2002, p.67).

Para ilustrar, o autor utiliza o seguinte exemplo:

O fenômeno é a aparência do monitor que percebo (ou seja, o dado que apreendo) em minha consciência. Interessa-me não o monitor como objeto físico, embora dele não duvido que exista, mas sim o monitor tal como percebido em minha consciência. Interessa-me o fenômeno puro e a tarefa da Fenomenologia será estudar a significação das vivências da consciência. Husserl propõe a “volta às coisas mesmas” interessando-se pelo puro fenômeno tal como se torna presente e se mostra à consciência. A apreensão, análise e descrição do fenômeno que assim se dá à nossa consciência é o objeto primário da Fenomenologia (Moreira, 2002, p. 65).

Aplicando o método fenomenológico à pesquisa empírica temos, de acordo com Moreira (2002), o enfoque nos fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante, complementa o autor, a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela.

O autor conclui que a utilização ou não do método fenomenológico irá, pois, nascer de uma investigação prévia sobre o objeto de estudo e as pretensões do pesquisador quanto ao tipo de informação que mais lhe interessa.

Nesta pesquisa o objeto de estudo é a expressão do protagonismo juvenil em adolescentes, o qual o pesquisador já possui uma investigação prévia acerca deste fenômeno em experiências anteriores. No entanto, as pretensões agora estão centradas nas situações que os adolescentes vivenciam e no sentido que eles atribuem a elas. De acordo com Moreira (2002), tais situações não têm, apenas, um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido, para quem as experiencia, afirma o autor.

Outro ponto importante a ser destacado por Giorgi e Sousa (2010) é o princípio fundamental para se compreender o objeto de estudo da Psicologia Fenomenológica, a saber, o conceito de intencionalidade.

De acordo com os autores citados, a intencionalidade significa, para Husserl, que a consciência é sempre consciência de qualquer coisa, ela visa sempre um objeto, quer esse objeto se trate de uma percepção, uma fantasia, um sentimento, ou recordação. A consciência, conclui os autores citados, está permanentemente projetada para fora de si mesma na direção de um objeto. Nesta perspectiva, os autores destacam que o objeto de estudo da Psicologia Fenomenológica é a vivência intencional, sentido da experiência humana.

Os autores ainda afirmam que, a partir desta noção de intencionalidade, não nos limitamos a entender o fenômeno psíquico como algo exclusivamente mental, embora o objetivo seja estudar a consciência humana.

O método fenomenológico, portanto, é também um método “pessoal”, como destaca Moreira (2002), em que o dado é apreendido direta e unicamente pelo fenomenólogo, que deve se libertar de teorias, pressuposições ou hipóteses explicativas. A apreensão do fenômeno deve dar-se em primeira mão.

É por este motivo que nesta dissertação, respeitando-se os princípios da Fenomenologia, não há construção de hipóteses, uma vez que estas são, de acordo com Gil e Yamauchi (2012), suposições, antecipações de respostas acerca do problema proposto. Neste sentido, os autores afirmam que não cabe, portanto, a apresentação de hipóteses na pesquisa fenomenológica.

Neste ponto, Moreira (2002) afirma que na pesquisa fenomenológica, o problema do pesquisador está consubstanciado em dúvidas e não em hipóteses prévias e, assim, ele deverá interrogar os sujeitos para conseguir respostas a essas dúvidas. Conseqüentemente, quem interroga terá uma trajetória, estará caminhando em direção ao fenômeno naquilo que se manifesta por si através do sujeito que experiencia a situação, conclui o autor.

Neste caminho em direção ao fenômeno foi utilizado o Método Fenomenológico de Giorgi, que de acordo com Moreira (2002), é um dos mais conhecidos e utilizados no campo da Psicologia Fenomenológica. Este método será ampliado no tópico de Procedimentos para Análise de Dados.

Também, dentro do âmbito da Fenomenologia, foi utilizado como modelo para compreensão do fenômeno do protagonismo juvenil a Fenomenologia da Imaginação Criadora de Gaston Bachelard, conforme discutido na subseção 2.1.4 da Revisão de Literatura.

3.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa são adolescentes de um projeto social e educacional chamado “Projeto Jovens Protagonistas”, que é desenvolvido na cidade de Pindamonhangaba-SP pela ONG “*NOUS* – Escola Noética Da Vinci”.

Os adolescentes, com idades que variam entre 12 e 18 anos, são alunos matriculados em escolas públicas municipais e estaduais do município e residem em Pindamonhangaba. O projeto acontece no contraturno escolar e segue o calendário do ano letivo.

A média de alunos que participam das edições anuais do Projeto é de 20 alunos por turma. O número de turmas varia de acordo com a inscrição dos jovens no Projeto e com os recursos financeiros da ONG, uma vez que não há custo nenhum por parte dos adolescentes.

Para a realização desta pesquisa foram convidados 20 adolescentes que ingressaram em uma turma do Projeto que: i) cursavam o ensino médio, ou ii) cursavam o 9º ano do ensino fundamental, ou iii) acabaram de concluir o ensino médio (finalizaram em 2022).

Ou seja, o foco da pesquisa está nos adolescentes que estão cursando o ensino médio, nos que estão se preparando para ingressar no ensino médio e nos que acabaram de concluir.

Este critério de inclusão está de acordo com Tartuce *et al.* (2018), em relação ao ensino médio ser uma etapa crítica na formação dos indivíduos. As autoras afirmam que esta etapa assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade.

Ou seja, o adolescente, ao final do Ensino Médio, e nesta transição para a maioridade, é lançado a ocupar um espaço na sociedade, a assumir responsabilidades nos atos individuais e nas ações sociais. É para este período do desenvolvimento humano que a presente pesquisa está direcionada.

Nomes fictícios, iniciando-se pela letra A e seguindo a ordem alfabética, foram atribuídos a cada participante, para manter o anonimato, com o cuidado de evitar coincidências com nomes de integrantes do projeto educacional.

Estas são as premissas utilizadas para definir os critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa. Outra premissa importante está relacionada à abordagem utilizada no encontro com os participantes.

Neste sentido, utiliza-se a concepção buberiana de relação aliada à proposta fenomenológica de compreensão do sujeito e da realidade, fundamentada no impulso inerente ao humano de singularizar-se e colocar-se em movimento na presença do outro (Luczinski; Ancona-Lopez, 2010).

Como bem nos afirmam as autoras citadas, uma relação Eu-Isso, definida por Buber, pressupõe que o outro é tratado como um objeto, uma coisa e, portanto, pode ser descartada, não existe diálogo e as pessoas são usadas para um fim. Ao contrário disso, concluem as autoras, uma relação Eu-Tu, é uma relação em que o Eu se faz presente e pressupõe-se uma escuta atenta e dialógica, um cuidado com o outro em sua totalidade articuladora de sentidos.

É esta abordagem, a de abertura para viver uma relação Eu-Tu, que será adotada durante toda pesquisa.

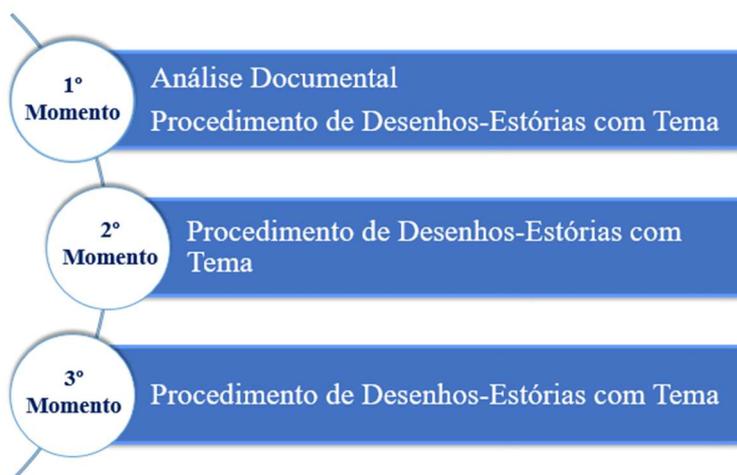
3.4. Instrumentos de Pesquisa

Nesta pesquisa foi utilizada uma combinação de instrumentos para atingir os objetivos estabelecidos e responder a questão norteadora.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, afirmam as autoras, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

Esta pesquisa está dividida em 3 momentos distintos e utilizou-se instrumentos conforme representado a seguir:

Figura 4 - Divisão da pesquisa com seus respectivos momentos e instrumentos.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Em um primeiro momento, quando os adolescentes ingressam no Projeto, o interesse foi identificar os sentidos atribuídos por eles às suas vivências prévias nos seus respectivos espaços escolares. Foi explorado aqui como eles se percebem e se sentem nesses espaços. Este é o ponto de partida.

Para atingir esse objetivo, foi realizada uma análise documental de questionário informativo que a equipe coordenadora do Projeto aplica aos alunos ingressantes. Posteriormente, foi utilizado como recurso metodológico, o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema (DE-T), que o pesquisador vem estudando desde a graduação em

Psicologia²⁸ e utilizando na prática clínica, individualmente e com grupos – mais recentemente, em 2022, com grupo terapêutico de pessoas com diabetes²⁹.

A partir da comanda: “Desenhe um (a) jovem em sua escola nos dias de hoje” e conte uma estória, foi analisado, por meio do método empírico fenomenológico, as imagens criadas por eles e expressas nos desenhos e também os seus respectivos relatos expressos nas estórias.

Em seguida, já no momento em que os adolescentes estavam imersos no processo imaginativo e criativo de suas oficinas pedagógicas, foi verificado como o espaço onde ocorre o Projeto pode contribuir para a expressão da imaginação criadora.

Foi empregado também o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, desta vez em grupo e com a comanda: “Desenhe a escola de seus sonhos” e conte uma estória.

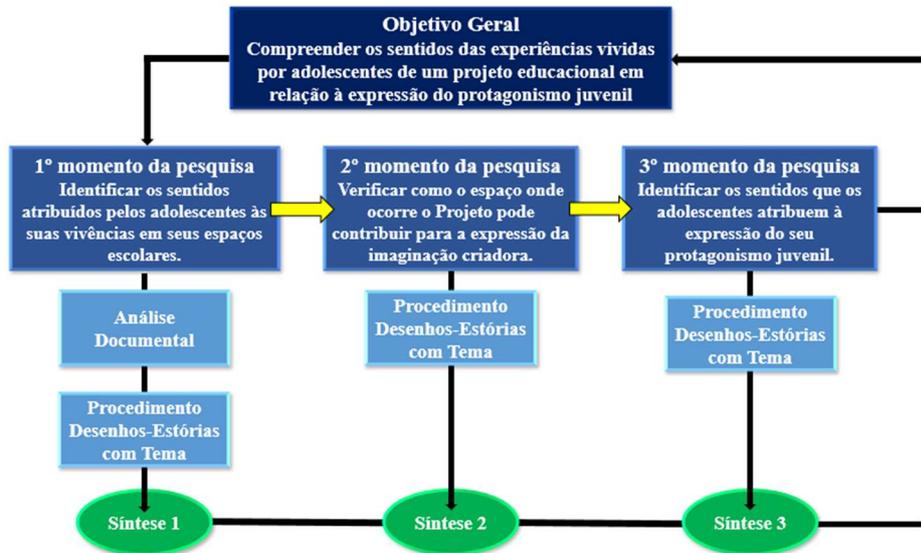
Por fim, a investigação voltou-se para identificar os sentidos que os adolescentes atribuem à expressão do seu protagonismo juvenil, no momento em que eles estavam encerrando as atividades no Projeto. Mais uma vez o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema foi utilizado com a comanda: “Desenhe um (a) jovem protagonista nos dias de hoje” e conte uma estória.

A síntese das análises desses três momentos da pesquisa forneceu subsídios para atingir o objetivo principal e responder a questão norteadora. Esta estratégia está representada na figura a seguir.

²⁸ Utilizei o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema em meu trabalho de graduação: “A experiência emocional de uma mulher em contexto de puerpério: um estudo de caso”, onde o objetivo principal foi investigar psicanaliticamente a experiência emocional de uma mulher puérpera para a compreensão da maternidade. A pesquisa foi realizada a partir de um estágio supervisionado específico com ênfase em processos clínicos, em 2018, numa instituição beneficente localizada em Taubaté-SP, onde grupos de mulheres no contexto do puerpério são acolhidas e seus dramas são ouvidos. Ela também fez parte de uma pesquisa maior intitulada de “Pré-natal psicológico, pré-natal coletivo e pré-natal integral: avaliação da eficácia destes serviços”, desenvolvida pela supervisora do estágio, a Profa. Dra. Miria Benincasa Gomes. Em 2022 este trabalho de graduação deu origem a um artigo, de mesmo título, que foi apresentado na Mostra de Pós-Graduação do XI CICTED – Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, na modalidade apresentação oral, realizado na Universidade de Taubaté – SP, no mesmo ano.

²⁹ “Programa Diabetes, eu cuido” – é um programa multiprofissional de educação, acompanhamento e apoio às pessoas com diabetes e pré diabetes, realizado nas cidades de Pindamonhangaba-SP e Taubaté-SP. <https://diabeteseucuido.com.br/>

Figura 5 - Estratégia metodológica para atingir o objetivo geral da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

3.4.1 Análise Documental

A característica da pesquisa documental, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. As autoras ainda afirmam que estas pesquisas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Nesta pesquisa foi analisada a fonte documental produzida pela ONG “*NOUS-Escola Noética Da Vinci*” em relação aos alunos ingressantes no Projeto Jovens Protagonistas.

Trata-se de um questionário informativo (APÊNDICE A) que é aplicado pela instituição assim que os alunos se inscrevem no Projeto. O objetivo do questionário é o de registrar aspectos que possam estar na base do interesse ou desinteresse pela escola para estes alunos, norteando assim as ações da própria ONG.

Neste sentido, a análise documental preliminar é relevante para esta dissertação pois, como pesquisa qualitativa, busca compreender os fenômenos em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Além disso, esse tipo de análise possibilita ampliar o entendimento do objeto de estudo (Alves *et al.*, 2021).

3.4.2 Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema

Este instrumento foi escolhido pela familiaridade do pesquisador com o procedimento, que vem sendo estudado desde a graduação em Psicologia e utilizado na prática clínica, individualmente e com grupos.

Em um artigo intitulado “A experiência emocional de uma mulher em contexto de puerpério: um estudo de caso” que derivou do Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia do pesquisador, pode-se verificar o alcance e a eficácia desse instrumento para investigar os campos de sentido afetivo-emocional para a experiência da maternidade.

Este instrumento, permite também, de acordo com Tardivo (2004), uma aproximação ao fenômeno humano. A autora utiliza esta técnica como instrumento projetivo com base no método psicanalítico, afirmando não se proceder a interpretações das expressões subjetivas de acordo com “arcabouços teóricos”. Este, conforme a autora, seria a concretização do próprio método psicanalítico. Percebe-se, portanto, uma aproximação com o método fenomenológico utilizado nesta pesquisa e que será ampliado mais adiante.

O Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema (DE-T) foi desenvolvido por Tânia Maria José Aiello Vaisberg, psicóloga e professora livre-docente associada ao Instituto de Psicologia da USP, que visa, de acordo com a autora, facilitar a comunicação emocional, em contexto intersubjetivo, de indivíduos e coletivos (Aiello-Vaisberg *et al.*, 2013).

Este procedimento deriva de um outro, o Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E), criado por Walter Trinca, psicólogo, doutor em Ciências pela USP, professor e professor livre-docente na mesma universidade. O procedimento do D-E foi criado por Trinca em 1972, apresentado como tese de doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo (USP) e posteriormente transformado em livro (Tardivo, 2000).

Sendo uma técnica de investigação, o procedimento do D-E, investiga a personalidade utilizando desenhos que se associam com estórias. Na época, alguns meios utilizados em vários setores como: na clínica, escola, empresa, entre outros setores, para a investigação da dinâmica do inconsciente da personalidade não eram tão precisos (Tardivo, 2000).

O procedimento consiste em pedir que o participante faça um desenho livre e conte uma estória que represente o desenho. Os desenhos e as estórias associadas a eles formam um par que serão complementados por inquéritos e títulos.

Uma expansão do D-E para estudos característicos em determinados temas é o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, DE-T (Aiello-Vaisberg, 1997). Este procedimento segue as mesmas recomendações citadas acima, com a diferença de que se pede que o participante ou um grupo de participantes desenhe algum tema já pré-indicado. Neste sentido, de acordo com a autora, é possível produzir interpretativamente campos de sentido afetivo-emocional a partir da narrativa dos desenhos-estórias.

O uso do DE-T encontra-se alicerçado, originalmente, na teoria psicanalítica, mais especificamente pela Teoria dos Campos de Fabio Herrmann³⁰, objetos e fenômenos transicionais de Winnicott³¹ e as concepções de conduta humana de Bleger³² (Martão, 2013).

Esta autora citada realizou um levantamento de vários estudos já realizados que utilizaram o DE-T, no período de 1990 a 2012. Aqui estão alguns exemplos da aplicação deste instrumento de pesquisa: temas relacionados à psicologia hospitalar; a adolescência em destaque; o imaginário sobre a criança e o adolescente que apresentam questões de inclusão; as representações sobre o exercício profissional; tratamento odontológico; situações no abrigo e nas adoções; relações familiares e relacionamento amoroso, envelhecimento e idosos, entre outros (Martão, 2013).

Aiello-Vaisberg (1995) afirma que o DE-T é também uma grande ferramenta para investigar representações sociais. Esta autora faz uso do DE-T para investigar as representações coletivas acerca de diversos temas.

Apesar de estar baseado, originalmente em teóricos da Psicanálise, por ser compreendido também como um procedimento projetivo, Aiello-Vaisberg (1997), afirma que pela sua versatilidade, o DE-T pode ser objeto de variados tipos de tratamento, de acordo com outros referenciais teóricos, como a Fenomenologia e a Psicologia Analítica Junguiana. Nesta pesquisa será utilizado o referencial teórico baseado na Fenomenologia, conforme já mencionado anteriormente.

Silvia Ancona-Lopez, doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP, estuda a aplicação do Procedimento Desenhos-Estórias a partir do olhar fenomenológico-existencial. Esta autora afirma que do ponto de vista da fenomenologia existencial, toda produção, desenho e estória, é compreendida como manifestação do modo particular de ser-no-mundo, ou seja, como as relações são estabelecidas consigo mesmo, com o mundo e com os outros, a partir dos sentidos dados às suas vivências, conclui a autora (Ancona-Lopez, 2020).

Neste sentido, a autora citada menciona que não é possível atribuir a qualquer produção gráfica e a qualquer desenho um sentido único, já dado. O sentido é a atribuição que o indivíduo dá ao que ele próprio faz ou desenha. Sendo assim, a autora destaca que isso corresponde a conhecer o fenômeno com base nele próprio, sendo essa a premissa básica da Fenomenologia.

³⁰ Fábio Herrmann (1944-2006), doutor em medicina e psicanalista brasileiro. Criador da Teoria dos Campos, uma interpretação do projeto freudiano psicanalítico. https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1bio_Herrmann

³¹ Donald Winnicott (1896-1971), foi um pediatra e psicanalista inglês influente no campo das teorias das relações objetais e do desenvolvimento psicológico. https://pt.wikipedia.org/wiki/Donald_Woods_Winnicott

³² José Bleger (1922-1972), foi um psicanalista argentino. Ele se concentrou no conceito de simbiose e ambiguidade. https://en.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Bleger

Com base nesse posicionamento, a utilização do Procedimento de Desenhos-Estórias e suas formas derivadas, não apresenta um estímulo padronizado que afastaria o olhar do psicólogo do fenômeno como este se apresenta. O ato de contar a estória a partir do que foi desenhado, coaduna-se com a atuação do psicólogo fenomenólogo, que só pode adentrar o mundo mental por meio do que o paciente lhe traz (Ancona-Lopez, 2020).

Orientando-se por estas premissas, o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema foi aplicado em três momentos da pesquisa: 1º) quando os adolescentes ingressaram no Projeto; 2º) posteriormente, em uma etapa intermediária; 3º) ao final do projeto.

No primeiro momento da pesquisa, quando os jovens estavam no início das atividades do Projeto Jovens Protagonistas, e que também foi o primeiro contato com os participantes, após a explicação das razões pelas quais a aplicação seria realizada, das intenções do pesquisador e do estabelecimento do *rapport* para criar uma atmosfera mental propícia, foram respeitados os seguintes passos, de acordo com Trinca (2013):

1. Distribuiu-se os materiais para os alunos: folhas de papel branco, sem pauta, de tamanho ofício, lápis preto (ponta de grafite), caixa de lápis de cor de 12 unidades.
2. Organizou-se os alunos, sentados em semicírculo, trabalhando em mesas. Cada aluno recebeu um conjunto de materiais enunciados no item 1.
3. Posicionou-se a folha de papel sulfite na forma horizontal com o lado maior próximo ao participante.
4. Solicitou-se aos participantes: “Nesta folha em branco vocês irão desenhar um ou uma jovem em sua escola nos dias de hoje”. “Em seguida, ao terminar o desenho, vocês irão inventar no verso da folha uma estória, dizendo o que acontece”.

Cada aluno realizou uma produção composta de um desenho e uma estória.

Neste primeiro momento o foco foi identificar os sentidos atribuídos pelos adolescentes às suas vivências prévias nos seus respectivos espaços escolares. Foi explorado aqui, conforme já mencionado para a análise documental, como eles se percebem e se sentem nesses espaços e suas relações de proximidade ou de afastamento à escola.

No segundo momento da pesquisa, o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema foi aplicado no grupo como um todo, conforme os seguintes passos:

1. Os alunos estavam sentados em formato de círculo.
2. No centro, sobre uma mesa foi colocada uma folha de sulfite branca, uma folha de cartolina branca, lápis preto (ponta de grafite), pincéis variados, caixas de lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor e tinta guache de várias cores.

3. Solicitou-se aos participantes: “Nesta cartolina em branco todos vocês, em conjunto, irão desenhar a escola de seus sonhos”. “Em seguida, ao terminar o desenho, vocês, também em conjunto, irão inventar uma estória, dizendo o que acontece no desenho e irão escrever essa estória na folha de sulfite”.

O grupo de participantes realizou uma produção composta de um desenho e uma estória.

Este é o momento em que os adolescentes, após ingressarem no Projeto Jovens Protagonistas, estavam criando e desenvolvendo suas oficinas pedagógicas, sendo esta a etapa de maior potencial criativo dentro do Projeto, quando o aluno é estimulado a imaginar, conceber e criar uma oficina pedagógica a partir do tema de sua livre escolha.

O objetivo é o de verificar como o espaço onde ocorre o Projeto pode contribuir para a expressão da imaginação criadora.

O mesmo instrumento foi aplicado no terceiro momento da pesquisa, quando os jovens estavam no final das atividades do Projeto Jovens Protagonistas e seguiu os mesmos moldes do primeiro momento descrito previamente. A única modificação é no item 4, onde foi solicitado aos adolescentes: “Nesta folha em branco vocês irão desenhar um ou uma jovem protagonista nos dias de hoje”. “Em seguida, ao terminar o desenho, vocês irão inventar no verso da folha uma estória, dizendo o que acontece”.

Neste momento, a investigação está voltada para identificar os sentidos que os adolescentes atribuem à expressão do seu protagonismo juvenil, na etapa em que eles estão encerrando as atividades no Projeto.

A escolha dos temas dos desenhos foi inspirada na tese de livre-docência de Tânia Tardivo, que em 2004, estudou o sofrimento emocional de adolescentes, jovens indígenas aculturados, moradores da cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, onde haviam crescentes índices de violência e mortes violentas (suicídio e homicídio). Nesta ocasião ela solicitou aos jovens para que desenhassem “Um jovem em São Gabriel da Cachoeira nos dias de hoje” e a seguir deviam escrever associações, que são as estórias (Tardivo, 2004).

3.5. Procedimentos para Coleta de Dados

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da investigação conforme padrões éticos.

Para solicitar a autorização para a realização da pesquisa, foi apresentado à instituição um pedido de consentimento por meio do termo de anuência (ANEXO D).

Recebida a autorização do Comitê (ANEXO E), para a realização da pesquisa, deu-se início ao contato com os adolescentes no local da instituição onde foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso do responsável pelo menor (ANEXO A) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os adolescentes, no caso de menor de 12 a 17 anos (ANEXO B). Os procedimentos foram explicados e tendo os documentos assinados procedeu-se para a coleta de dados.

Os dados referentes ao questionário, que é aplicado pela instituição aos adolescentes, foram coletados diretamente com a equipe coordenadora do Projeto Jovens Protagonistas. Esta configura a etapa da pesquisa documental, onde foi realizada uma análise da fonte de dados que é produzida pela instituição.

O Procedimento Desenhos-Estórias com Tema foi aplicado em três momentos distintos: no primeiro momento quando os adolescentes ingressaram no Projeto (maio de 2023) – 18 adolescentes participaram desta coleta; 2º) posteriormente, em uma etapa intermediária (setembro de 2023) – 10 adolescentes participaram desta etapa, sendo que dois estavam participando pela primeira vez, mas já haviam concordando em participar desde o início da pesquisa; 3º) ao final do projeto (dezembro de 2023) – 9 adolescentes participaram. A coleta de dados foi realizada no local da instituição, que dispõe de espaço composto por salas e área externa com conforto e privacidade aos participantes.

A definição destas técnicas de coleta de dados está de acordo com Gil (2017). Este autor afirma que as técnicas mais adequadas para coleta de dados na pesquisa fenomenológica são as que possibilitam a livre expressão dos participantes, que de acordo com ele, é essencial tanto para a descrição quanto para a interpretação da experiência vivida.

Esta pesquisa se interessa, portanto, em como o fenômeno se apresenta. É uma pesquisa na qual os dados são coletados na forma de imagens e palavras, cuja descrição é sempre seguida de reflexão e compreensão (Tardivo, 2004).

3.6. Procedimentos para Análise de Dados

Para a análise documental, todas as respostas do questionário aplicado pela instituição, foram digitadas em uma planilha Excel organizada em colunas de acordo com as questões do instrumento. As respostas foram analisadas individualmente, agrupadas e classificadas para o

levantamento de indicadores que, por sua vez, foram organizados por similaridade, complementaridade ou contraposição, a partir da interpretação do pesquisador.

Para cada item presente no questionário, foi realizada uma organização por semelhança das respostas e um cálculo em porcentagem da incidência de cada grupo. Utilizou-se como referência para esta análise as pesquisas de Andrada *et al.* (2018) e Ferreira *et al.* (2021) que estudaram em seus respectivos trabalhos o interesse e o desinteresse de adolescentes do ensino médio sobre a escola.

A análise do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema seguiu os princípios do Método Fenomenológico de Giorgi, que foi utilizado para analisar os textos escritos, ou seja, as estórias inventadas pelos participantes.

Antes de descrever o método de Giorgi, são pertinentes alguns esclarecimentos acerca das premissas básicas do método fenomenológico.

O objetivo principal deste método é a obtenção de “unidades de significado” (ou seja, temas ou essências), contidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno (Moreira, 2002).

No caso desta pesquisa, o fenômeno estudado é a expressão do protagonismo juvenil em adolescentes. Foram analisadas as produções gráficas (os desenhos) e também as estórias dos participantes.

É importante ressaltar que não se trata de uma análise das dimensões artísticas das produções dos jovens. Também não consiste na realização de psicodiagnóstico, ou análise psicológica com objetivos puramente clínicos, não é esta a proposta, mas sim compreender como o fenômeno se apresenta, se expressa e qual o sentido que este fenômeno confere à experiência vivida dos participantes.

Como bem nos aponta Moreira (2002), a essência de um fenômeno é sua parcela invariável, que se conserva variando imaginativamente todos os ângulos possíveis de visão do fenômeno. Na aplicação do método fenomenológico à pesquisa, explica o autor, o fenômeno é algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes. São os diversos aspectos dessa experiência comum a todos os participantes, conclui ele, que se constituirão na essência da experiência vivida.

Baseado nestes pressupostos, Giorgi e Sousa (2010) ainda ressaltam que ao seguir-se os passos da Fenomenologia Filosófica na busca pela essência da experiência vivida, está-se a desenvolver uma análise filosófica, no sentido fenomenológico do termo, no entanto, esclarecem os autores, que no método proposto por ele o objetivo é apresentar um método

fenomenológico adequado à Psicologia entendida como uma ciência humana. Neste sentido, ele conclui que as investigações são de âmbito psicológico e não filosófico, seguindo critérios de rigor científico.

A figura a seguir representa os passos metodológicos para a análise dos dados:

Figura 6 - Passos metodológicos para o método de investigação fenomenológico-psicológico.



Fonte: Giorgi e Sousa (2010), adaptado pelo pesquisador (2023).

Neste método, Giorgi e Sousa (2010) explicam que o investigador inicia o seu estudo obtendo descrições de experiências de outros sujeitos. Na sequência, desenvolve a redução fenomenológica-psicológica e, simultaneamente, afirmam os autores, adota uma perspectiva psicológica sobre o tema de estudo.

Por fim, procura-se estabelecer a “essência” do objeto de estudo através da variação livre imaginativa, na qual a análise eidética³³ é enquadrada pela perspectiva psicológica do investigador, que, conforme os autores citados, define síntese de significados psicológicos sobre o tema e não mais uma essência que reclame uma validade apodítica³⁴.

Com o objetivo de elucidar ainda mais estes passos e esclarecer alguns termos específicos do método fenomenológico, apresenta-se a seguir uma tabela contendo os procedimentos descritos anteriormente e os seus respectivos objetivos.

³³ Eidética (do grego *eidetikós*: que concerne ao conhecimento). Termo de utilização recente, notadamente na fenomenologia de Husserl, para caracterizar aquilo que se refere às essências, por oposição ao suporte fatural que depende de outras ciências. É a intuição eidética que nos permite apreender as essências; redução eidética consiste em se passar do fenômeno empírico ou existencial à sua essência (Japiassú; Marcondes, 2008).

³⁴ Apodítico (do grego *apodeiktikós*: demonstrativo) Modalidade do juízo que é necessário de direito, exprimindo uma necessidade lógica, não um simples fato. "Os juízos são problemáticos quando admitimos a afirmação ou a negação como simplesmente possíveis (arbitrárias); são assertóricos quando os consideramos como reais (verdadeiros); e apodíticos quando os consideramos como necessários" (Kant). Assim, um juízo apodítico apresenta característica de universalidade e de necessidade. Ex.: um círculo é uma curva fechada de que todos os pontos são equidistantes do centro (Japiassú; Marcondes, 2008).

Tabela 6 - Procedimentos e objetivos do método fenomenológico aplicado à Psicologia.

Método de Investigação em Psicologia Fenomenológica		
Pressupostos teóricos	Procedimentos	Objetivos
1º Descrição de outros sujeitos	Recolher descrições de experiências vividas por outros sujeitos. Diferente do método filosófico, não é o próprio investigador a apresentar as suas descrições.	Manter a regra fenomenológica do sentido que surge à consciência tal como surge. Possibilita a visão crítica entre pares e replicação dos estudos.
2º Redução fenomenológica-psicológica	<i>Epoché</i> : suspender a atitude natural do senso comum. Redução parcial: objetos e situações passam pela redução, não os atos da consciência. Colocar entre parênteses conhecimentos teóricos e culturais.	Rigor epistemológico: evitar enviesamentos. Distinguir o modo como o objeto se dá à consciência e como existe na realidade. Promover conhecimento de novas dimensões da experiência. Clarificar, explicitar novas perspectivas sobre o objeto de estudo.
3º Análise Eidética – Variação Livre Imaginativa	Eliminar as particularidades ou contingências dos fenômenos em estudo. Executar a redução eidética, numa perspectiva psicológica, evitando a utilização de uma teoria específica.	Definir síntese psicológica. Generalização dos resultados (sem validade apodítica). Manter a componente descritiva do processo metodológico.

Fonte: Giorgi e Sousa (2010), adaptado pelo pesquisador (2023).

Esclarecido os pressupostos básicos para uma investigação utilizando-se o método fenomenológico, passa-se agora para a descrição do método fenomenológico de investigação em psicologia, ou como conhecido “Método Fenomenológico de Giorgi”, atribuído ao nome de Amadeo Giorgi³⁵ que o estabeleceu.

Após a obtenção dos dados de investigação e das descrições dos sujeitos, o protocolo está pronto para ser analisado pelo método fenomenológico de investigação em psicologia. O método, de acordo com Giorgi e Sousa (2010) está dividido em quatro passos representados na tabela a seguir:

³⁵ Amadeo Giorgi é um psicólogo americano conhecido por suas contribuições à fenomenologia e à psicologia humanista. Desenvolveu o Método Fenomenológico Descritivo em Psicologia. Ele nasceu em 9 de julho de 1931 (91 anos de idade). https://en.wikipedia.org/wiki/Amedeo_Giorgi

Tabela 7 - Passos e procedimentos para o Método Fenomenológico de Giorgi.

Método Fenomenológico de Giorgi	
Passos	Procedimentos
1º passo - Estabelecer o Sentido Geral	O investigador pretende nesse passo apenas ler calmamente as descrições ou os textos, colocando-se na atitude de redução fenomenológica, ou seja, sem a definição de hipóteses interpretativas. O objetivo é obter um sentido da experiência na sua globalidade. Geralmente são necessárias várias leituras.
2º passo - Determinação das Partes: Divisão das Unidades de Significado.	<p>O investigador retoma a leitura do protocolo com o objetivo de dividi-lo em partes menores, que são denominadas de unidades de significado. Utiliza-se como critério a transição de sentidos para a constituição das partes, adotando o seguinte procedimento:</p> <p>Ao reler o material, o investigador, em atitude de redução fenomenológica e mantendo uma perspectiva psicológica sobre o tema em estudo, coloca uma marca (um traço na vertical) no protocolo sempre que identificar uma mudança de sentido nas descrições.</p> <p>Os objetos e as situações são considerados exatamente como se apresentam, não se realizando qualquer consideração quanto à sua existência ou não, quanto à sua realidade ou não. As experiências vividas pelos sujeitos são entendidas tal como lhes são dadas.</p>
3º passo – Transformação das Unidades de Significado em Expressões de Caráter Psicológico.	<p>Neste passo, que é o momento crucial do método, a linguagem cotidiana da atitude natural dos sujeitos, é transformada. A linguagem do senso comum é transformada em expressões que têm como intuito clarificar e explicar o significado psicológico das descrições dadas pelos sujeitos. O objetivo é desvelar e articular o sentido psicológico vivido pelos participantes, em relação ao objeto de estudo.</p> <p>Este é o cerne do método, pois será descrito pelo investigador as intenções psicológicas que estão contidas em cada unidade de significado. Cabendo a ele intuir e descrever essencialmente os significados psicológicos contidos nas descrições.</p> <p>Mantendo então uma linguagem descritiva, o investigador deve ser capaz, neste passo, de expressar e trazer à luz significados psicológicos que estão implícitos nas descrições originais dos sujeitos.</p>
4º passo – Determinação da Estrutura Geral de Significados Psicológicos	<p>Fazendo agora uso da variação livre imaginativa, transforma as unidades de significado numa estrutura descritiva geral.</p> <p>É a descrição dos sentidos mais invariantes, denominados constituintes essenciais da experiência,</p>

	<p>contidos nas várias unidades de significado, assim como das relações que existem entre estes últimos, resulta na elaboração de uma estrutura geral.</p> <p>É possível que o investigador faça uso de termos que não estão incluídos nas unidades de significado, de modo a articular e descrever a estrutura final.</p> <p>Este passo final envolve uma síntese das unidades de significado psicológico.</p>
--	---

Fonte: Giorgi e Sousa (2010), adaptado pelo autor (2023).

Percebe-se pelo exposto e, de acordo com Giorgi e Sousa (2010), que cada passo do método é um refinamento, um aprofundamento do passo anterior, até a determinação da estrutura geral, dos constituintes essenciais. Os autores destacam que, tão ou mais importante do que as partes, os constituintes essenciais, é a interdependência existentes entre estes. As partes não são um fim em si mesmas, explicam os autores, e recorrendo a uma analogia estatística, elas representariam uma medida para uma tendência central e expressariam como os dados do objeto de investigação convergem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Eu sonho o mundo,
portanto o mundo existe como eu o sonho.”

Bachelard,
A poética do devaneio.

Nessa seção apresentam-se os resultados e as discussões decorrentes das coletas de dados realizadas nos três momentos da pesquisa.

Na subseção 4.1 apresenta-se o primeiro momento da pesquisa que é composto pela análise documental do questionário, aplicado pela equipe coordenadora da instituição, aos adolescentes ingressantes.

Também serão analisados os desenhos e as histórias elaborados pelos participantes da pesquisa utilizando o instrumento “desenhos-histórias com tema”, com a seguinte comando: “Desenhe um jovem ou uma jovem em sua escola nos dias de hoje e conte uma história sobre o que acontece nesse desenho”. Esse momento da pesquisa corresponde ao objetivo específico que busca identificar os sentidos que os adolescentes atribuem às suas vivências em seus espaços escolares, ao ingressarem no projeto educacional.

Inicialmente, foram consideradas reflexões sobre as interações dos adolescentes com o ambiente escolar, a metodologia de ensino e aprendizagem, além das relações interpessoais entre os alunos. Essas análises foram elaboradas ao articular as narrativas dos participantes com as ideias de autores que discorrem sobre uma pedagogia histórico-crítica, o impacto do sistema capitalista de produção, as práticas culturais do cotidiano escolar, a dialética inclusão/exclusão, a produção de sofrimento físico, psicológico e ético-político, encontros que aumentam ou diminuem a potência de ação e os impactos do modelo tradicional de ensino e das instituições disciplinares.

Na subseção 4.2, que corresponde ao segundo momento da pesquisa, são analisadas as produções dos participantes pela aplicação do instrumento “desenhos-histórias com tema”, com a seguinte comando: “Desenhe a escola de seus sonhos e conte uma história sobre o que acontece nesse desenho”. Essa etapa está relacionada ao objetivo específico de verificar como o espaço onde ocorre o projeto educacional pode contribuir para a expressão da imaginação criadora dos adolescentes.

Considera-se, nesse ponto, a influência de um espaço acolhedor e seguro para a livre expressão do potencial criativo e da imaginação criadora dos adolescentes como possibilidades

para a abertura à experiência da novidade e novas formas de ser e compreender a realidade. Foram realizados diálogos com autores que ampliam essa temática.

A subseção 4.3 aborda o terceiro momento da pesquisa, no qual os dados dos participantes são analisados também por meio da aplicação do instrumento "desenhos-estórias com tema". Nessa etapa, a comanda apresentada é a seguinte: "Desenhe um jovem ou uma jovem protagonista nos dias de hoje e conte uma história sobre o que acontece nesse desenho". Esse momento está relacionado ao objetivo específico de identificar o significado que o adolescente atribui à expressão de seu protagonismo juvenil ao término do projeto educacional.

Durante a análise das respostas dos participantes, constatou-se a presença de aproximações e distanciamentos em relação aos conceitos apresentados por autores que abordam a temática do protagonismo juvenil.

Finaliza-se com a articulação desses três momentos, realizando uma reflexão sobre a importância de um modelo de ensino e aprendizagem baseado em metodologias ativas na educação, com uma práxis mais emancipadora e combativa em relação aos processos de isolamento, exclusão e discriminação que produzem sofrimentos. Esse modelo precisa considerar a vinculação entre educação e sociedade, além de promover bons encontros em espaços que contribuam para a expressão do protagonismo juvenil e da imaginação criadora, aumentando a potência de ação dos adolescentes e impulsionando-os para o fortalecimento de seus vínculos afetivos.

4.1 Primeiro momento da pesquisa

4.1.1 Análise documental do questionário aplicado pela instituição

Esse questionário é um procedimento aplicado pela equipe coordenadora da instituição aos alunos interessados em participar do “Projeto Jovens Protagonistas”. O objetivo do questionário é registrar aspectos que possam estar na base do interesse ou desinteresse desses alunos pela escola, orientando, assim, as ações da própria instituição.

Trata-se de um questionário de complemento de frases elaborado pela instituição, com auxílio do pesquisador e com base nos trabalhos de Andrada *et al.* (2018) e Ferreira *et al.* (2021), que fizeram recortes de um Projeto de Iniciação Científica em Psicologia Escolar da UNIFAAT, intitulado “A desmotivação dos adolescentes pela Educação: a evasão escolar em foco”.

O instrumento é composto por oito complementos de frase:

1. O que minha escola tem de mais legal é;

2. O que eu menos gosto na minha escola é;
3. Meus professores são;
4. Minha escola é;
5. Gostaria que na minha escola tivesse mais;
6. Gostaria que na minha escola tivesse menos;
7. Minha sala de aula é;
8. O que mais me atrapalha para aprender é;

Além dos complementos de frase o questionário conta com uma pergunta aberta: Quando você escuta a palavra protagonista, o que vem na sua mente?

Pela análise realizada no documento, verificou-se que 35 alunos responderam o questionário datado de 24 de fevereiro de 2023. As idades desses alunos variam entre 12 e 19 anos, e a escolaridade abrange do 8º ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, com um aluno já tendo concluído o ensino médio. Não há registro da escola, nome ou sexo dos alunos. Esses dados estão indicados no cabeçalho do questionário.

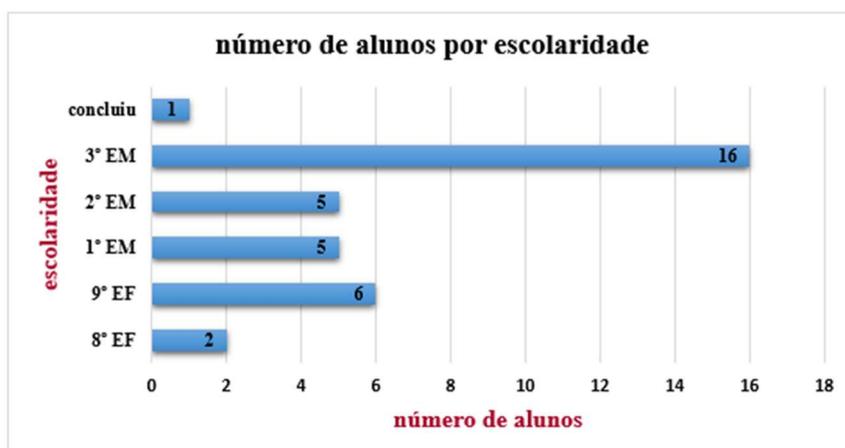
Os gráficos a seguir representam a distribuição dos alunos por idade e escolaridade.

Gráfico 4 – Distribuição do número de alunos por idade



Fonte: Gráfico criado pelo pesquisador (2023).

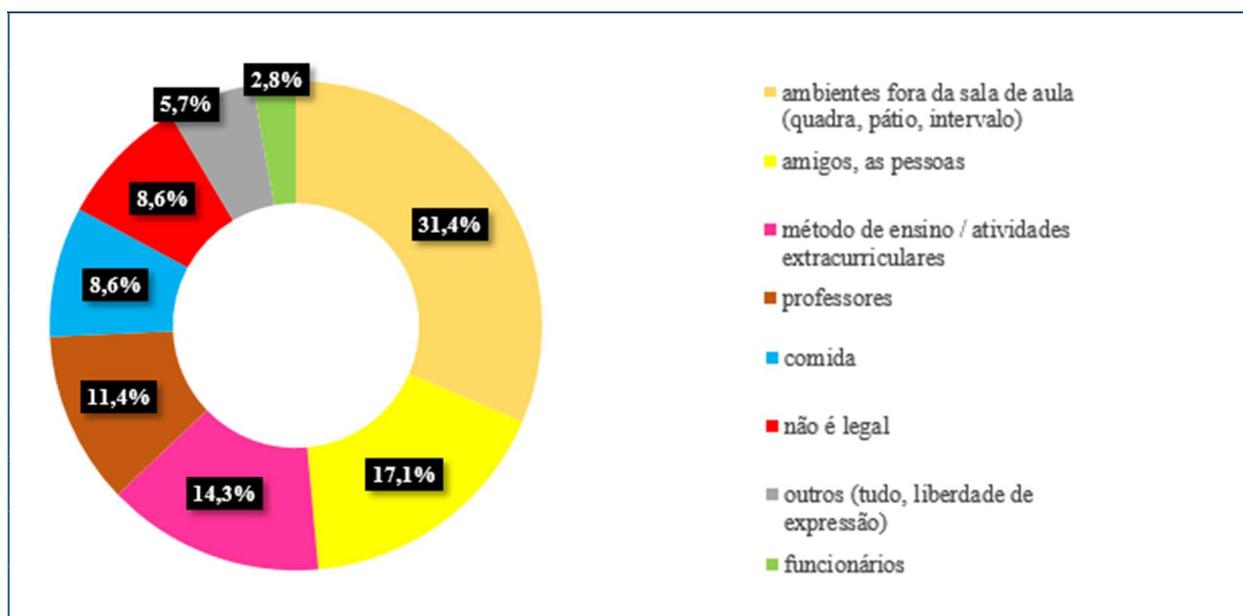
Gráfico 5 – Distribuição do número de alunos por escolaridade



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

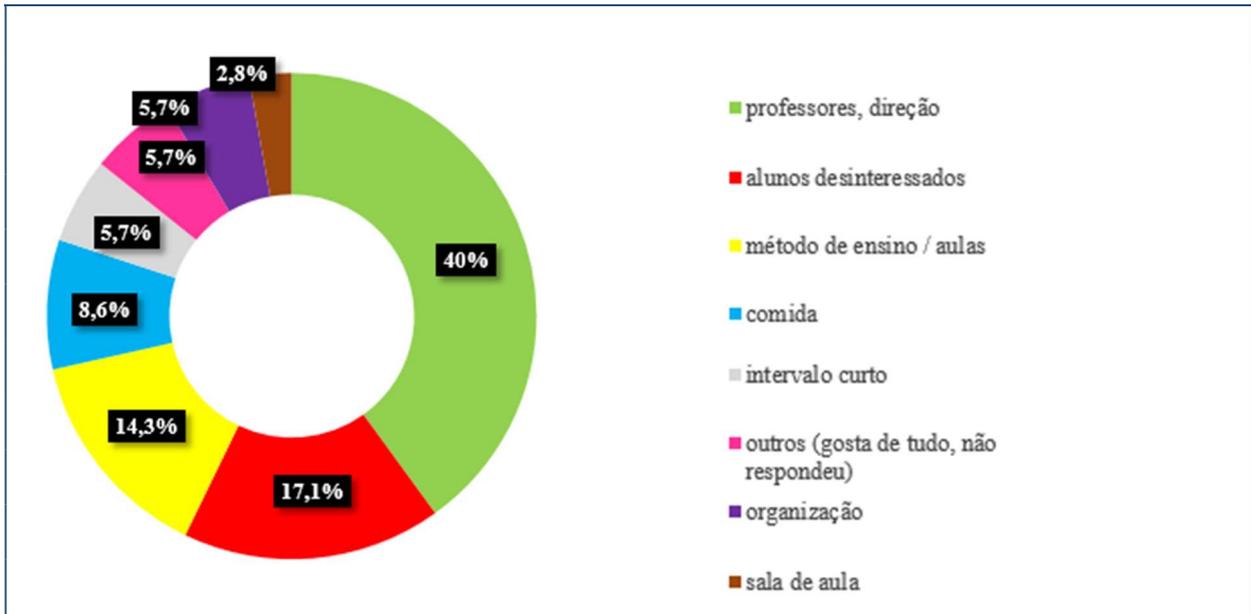
Para efeito de organização dos materiais coletados, os dados foram digitados em uma planilha do Excel dividida por nove colunas, representando cada item do questionário. A leitura dos dados foi iniciada a partir desse ponto. Todas as respostas foram analisadas individualmente, agrupadas e classificadas para o levantamento de indicadores, os quais foram organizados por similaridade, com base na interpretação do pesquisador. Para cada item, foi realizada uma organização por semelhança das respostas, um cálculo em porcentagem da incidência de cada grupo e foi criado um gráfico para cada item do questionário para representar a distribuição dos indicadores que estão apresentados na sequência.

Gráfico 6 – O que minha escola tem de mais legal é



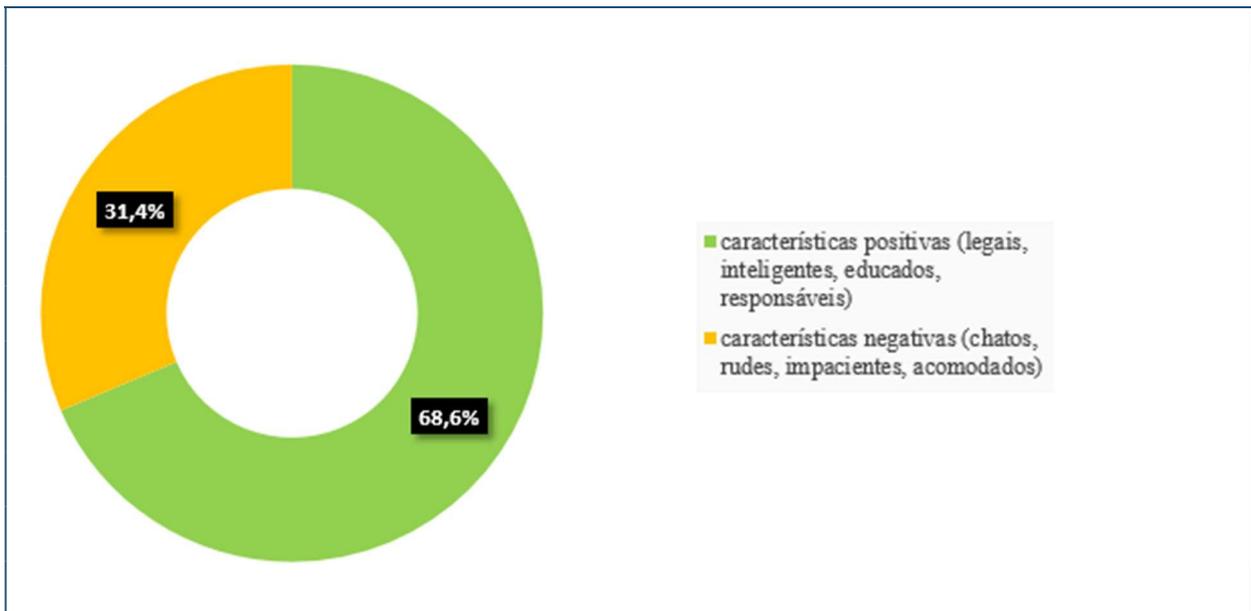
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 7 – O que eu menos gosto na minha escola é



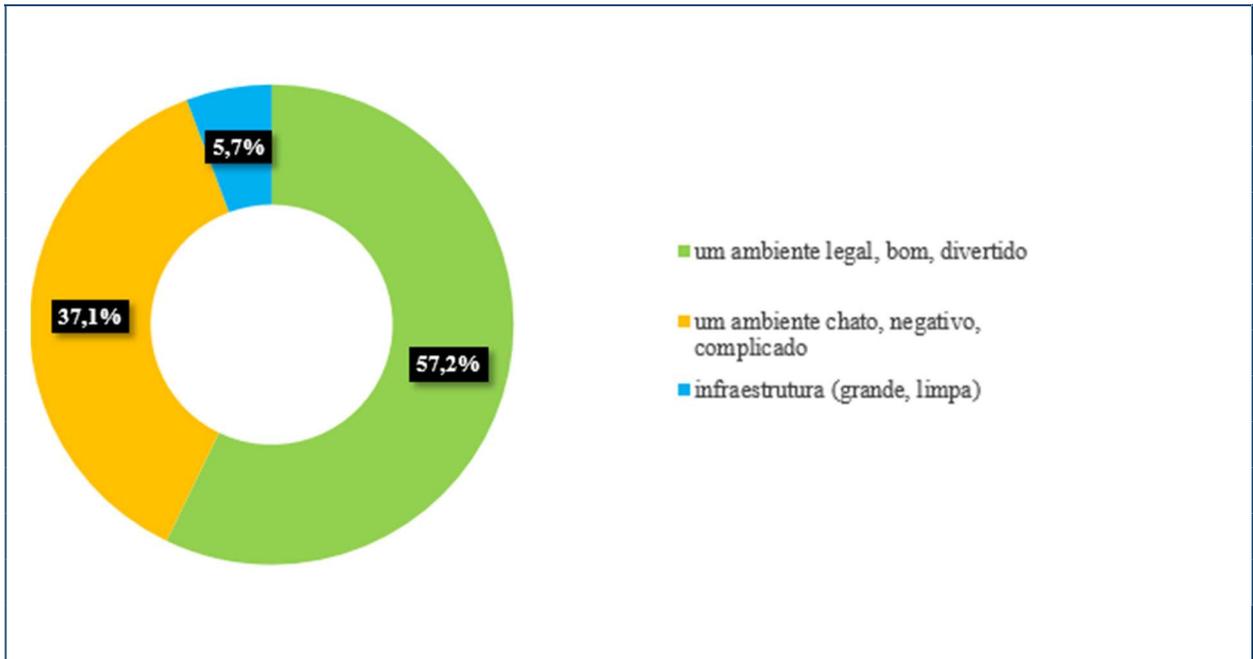
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 8 – Meus professores são



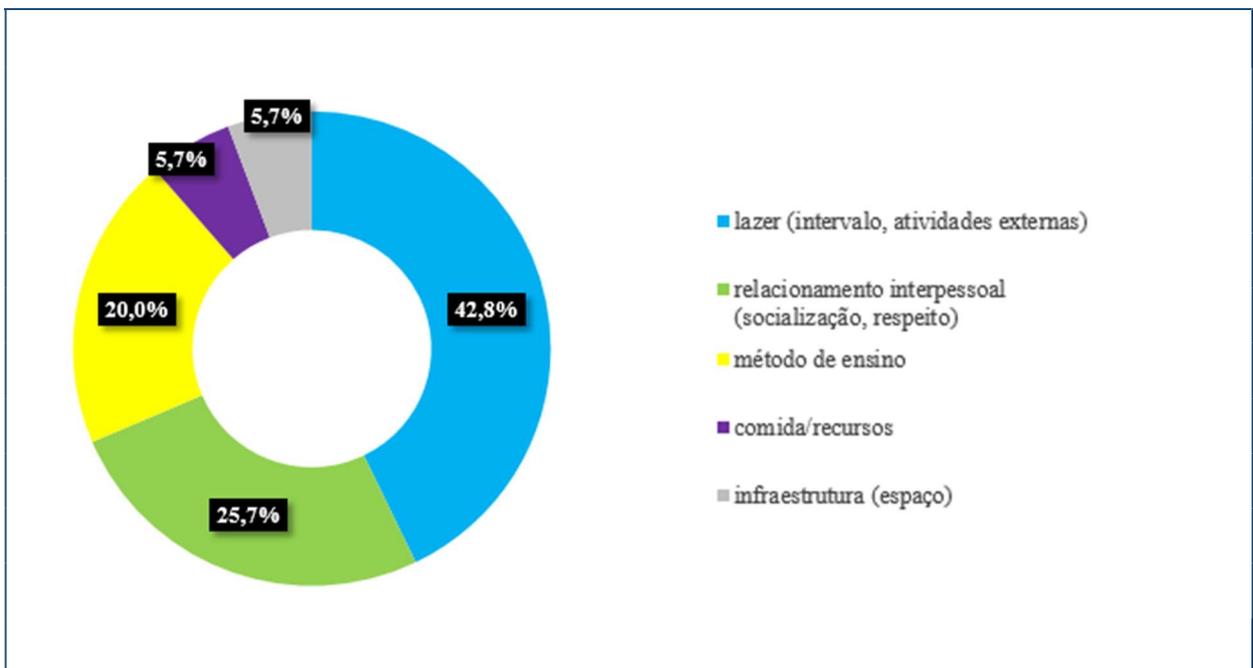
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 9 – Minha escola é



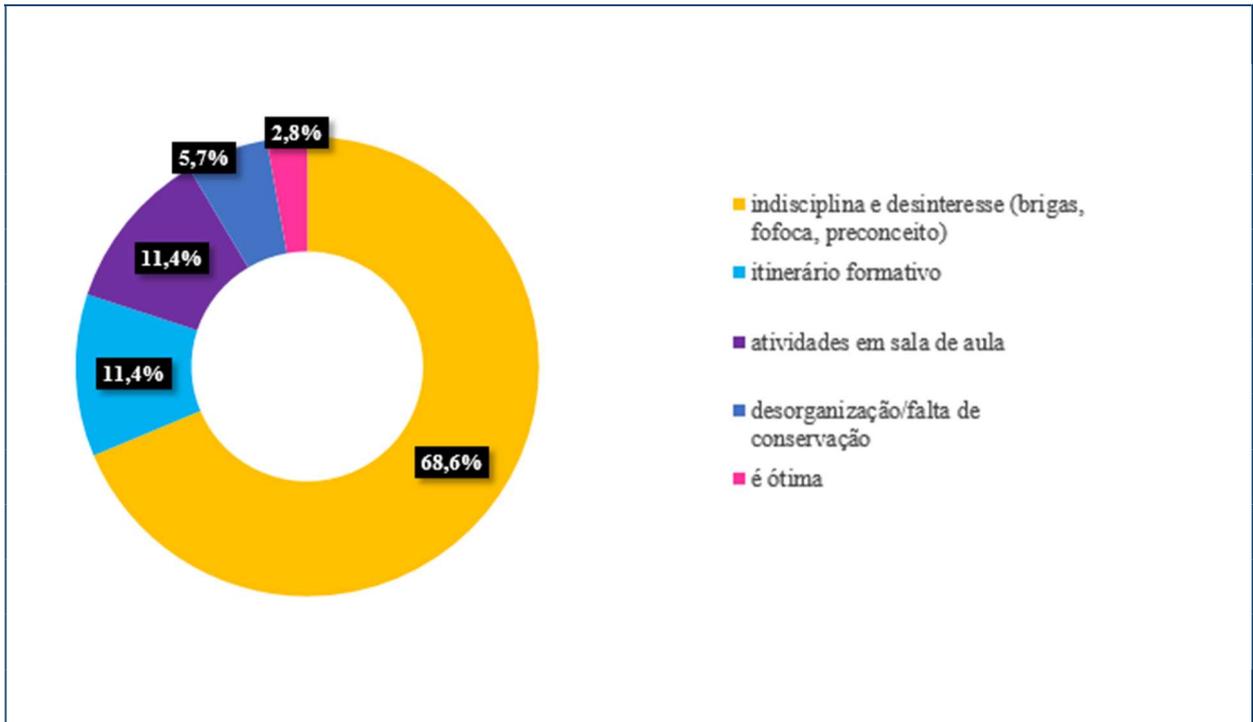
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 10 – Gostaria que na minha escola tivesse mais



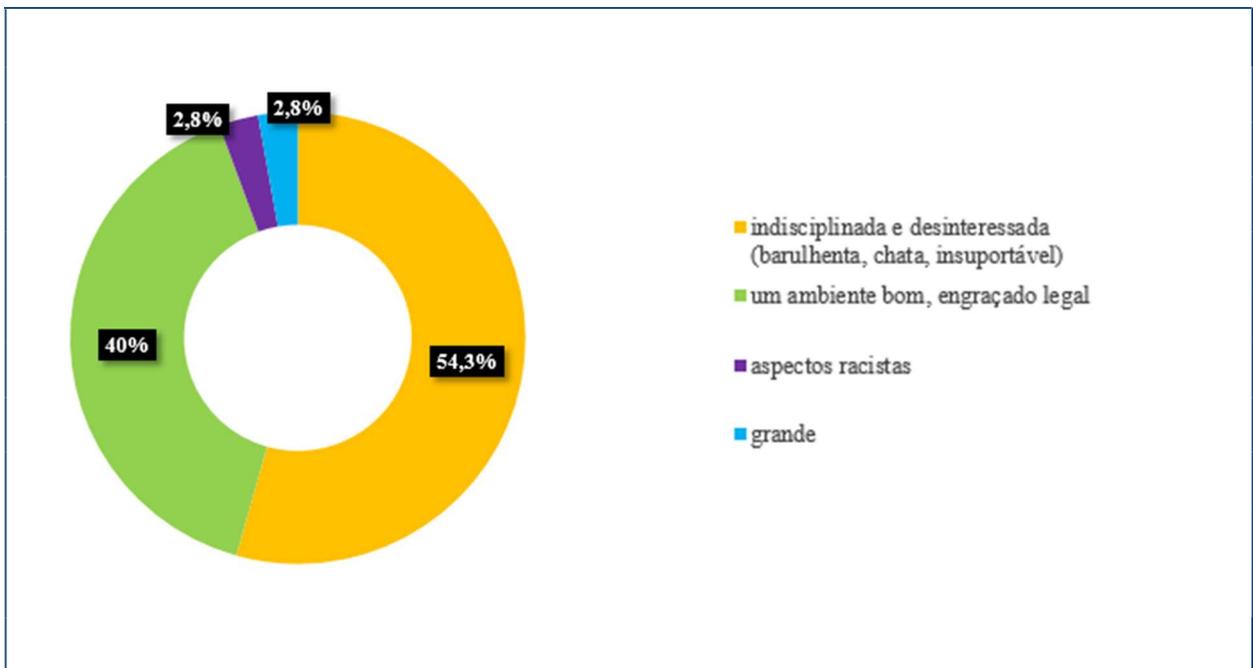
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 11 – Gostaria que na minha escola tivesse menos



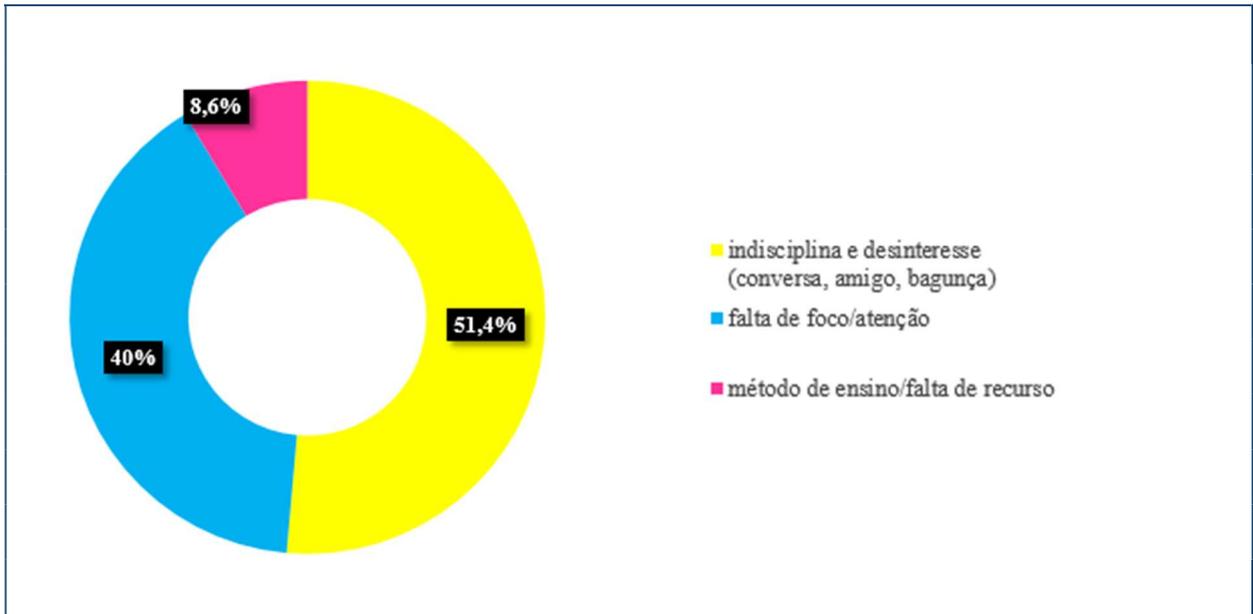
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 12 – Minha sala de aula é



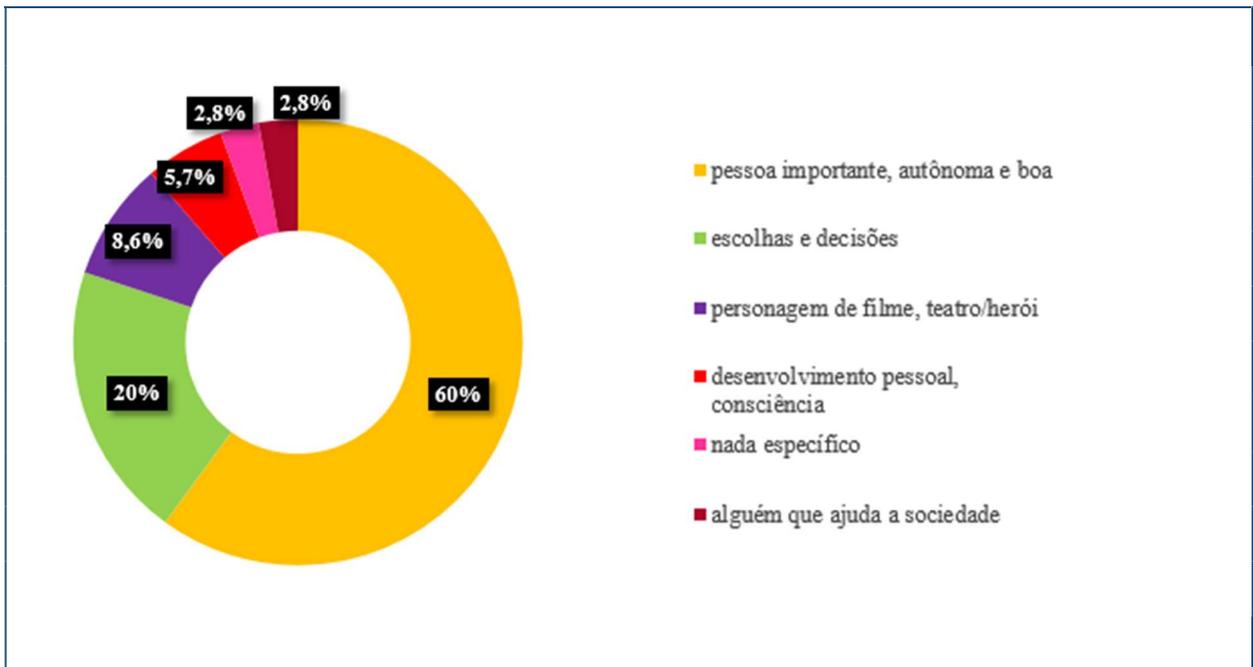
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 13 – O que mais me atrapalha para aprender é



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Gráfico 14 – Quando você escuta a palavra “protagonista”, o que vem na sua mente?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Com o objetivo de aprimorar a organização e proporcionar uma apresentação mais elucidativa da análise dos dados, tomou-se a decisão de categorizar os indicadores representados nos gráficos em três distintas categorias de análise, identificadas a partir de padrões encontrados nos dados e que são variáveis específicas de interesse para essa

dissertação: (i) “Relação dos alunos com o ambiente escolar”; (ii) “Relações interpessoais dos alunos” e (iii) “Relação dos alunos com a metodologia de ensino e aprendizagem”.

A finalidade é oferecer um quadro conceitual para entender os elementos relevantes do objeto de estudo dessa pesquisa.

4.1.1.1 Relação dos alunos com o ambiente escolar

Essa categoria de análise refere-se ao relacionamento dos alunos com o espaço físico da escola, com as salas de aula e a organização escolar. Essas questões tornaram-se mais evidentes nos complementos de frase: nº 1. O que minha escola tem de mais legal é; nº 4. Minha escola é; e nº 5. Gostaria que na minha escola tivesse mais.

As respostas dos alunos indicam o desejo de que a escola pudesse oferecer atividades fora da sala de aula. Os espaços mais valorizados foram, de acordo com as respostas do complemento de frase nº1: “*o pátio*”, “*a quadra de esportes*”, “*o laboratório*” e “*a hora do intervalo*”. Nesse sentido, eles consideram a escola como sendo um ambiente legal, bom e divertido e gostariam que tivesse mais horas de lazer relacionadas ao estudo, como indicam as respostas no complemento de frase nº5: “*brinquedos e jogos*”, “*passeio*”, “*cultura*”, “*gincanas*”, “*espelho*”. Percebe-se, portanto, que a configuração da sala de aula tradicional tende a despertar um desinteresse nos alunos.

Conforme destacado por Saviani (2011), o aspecto físico das salas de aula se modifica à medida que a concepção de educação se transforma, e vice-versa. As redes escolares são estruturadas com base em determinada concepção, geralmente instituída por meio da legislação. No entanto, como observa o autor citado, essas redes também incorporam, por vezes de maneira contraditória, elementos implícitos provenientes de concepções que penetraram no cotidiano escolar. Esses elementos constituem o que poderíamos chamar de “senso comum educacional”.

Saviani (2011) nos explica que, ao considerarmos a rede escolar de educação no Brasil, percebemos que sua organização atual ainda segue características estabelecidas pela reforma do ensino, conforme definido pela Lei n. 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Essa legislação incorporou uma determinada concepção que, de algum modo, orientou e continua ainda a orientar a organização prática das escolas, mesmo com a substituição das leis mencionadas pela nova LDB, conforme conclui o autor.

Trata-se, como apontado por Saviani (2011), no contexto considerado, da concepção e organização do ensino correspondente ao período do regime militar, que vigorou no Brasil entre 1964 e 1984.

Muitos alunos (37% das respostas), conforme indicado no complemento de frase nº4. Minha escola é, percebem o ambiente escolar como sendo: “chato”, “negativo”, “complicado”, “rígido”, “complicado de se viver”, “entediante” e “preocupado com sua reputação”.

Parece óbvio que há um certo descontentamento em relação à escola e à vida escolar. Afinal, como afirma Mosé (2013), a escola ainda se organiza em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão entre si e com a vida, em aulas de cinquenta minutos, anunciadas ainda por um sinal sonoro que remete ao apito das fábricas.

Tão importante quanto, é destacar que a disposição cartográfica de uma sala de aula, como exemplificado por Gallo (2008), é organizada estrategicamente para que o professor possa dominar os alunos, pois, nessa concepção de escola, esclarece o autor, o aprendizado só pode acontecer sob domínio. Diante disso, fica evidente que há sempre uma ordem implícita que, visando possibilitar a ação pedagógica, traz também a marca do exercício do poder, o qual deve ser sofrido e ao mesmo tempo introjetado pelo aluno, conclui o autor citado.

Essa perspectiva nos permite pensar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo, como explica Vidal (2006b), a função única de transmissão cultural, ou dentro de um fundo noturno da atividade social, como afirmaria De Certeau (2000). A escola é vista como um local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, até mesmo de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade, quer seja como manifestações culturais ou como problemas que demandam regulamentação no âmbito educativo.

Nessa perspectiva e a partir das respostas dos alunos, torna-se explícito uma profunda insatisfação em relação à maneira como eles se envolvem com o ambiente escolar. Essa insatisfação é percebida de forma hostil, indicando uma relação problemática que não apenas carece de satisfação, mas também se revela como uma fonte geradora de sofrimentos emocionais para os próprios alunos. As respostas fornecidas pelos adolescentes refletem uma desconexão substancial e negativa com o espaço escolar que frequentam, sugerindo a existência de questões subjacentes que merecem uma análise mais aprofundada para compreender as razões por trás desses mecanismos produtores de sofrimento. Essa análise será ampliada mais adiante.

4.1.1.2 Relações interpessoais dos alunos

Nessa categoria de análise destacam-se os relacionamentos dos alunos com outros atores sociais no convívio escolar, tais como professores, direção, funcionários e colegas. Essas relações tornam-se mais evidentes nos complementos de frase: nº 2: “O que eu menos gosto na minha escola é”; nº3: “Meus professores são”; nº5: “Gostaria que na minha escola tivesse mais”; nº6: “Gostaria que na minha escola tivesse menos”; nº7: “Minha sala de aula é”; e nº8: “O que mais me atrapalha para aprender é”.

Os alunos identificaram que aquilo que menos gostam na escola são os professores e a direção representando 40% das respostas. Eles destacaram características negativas em relação a esses profissionais, descrevendo-os como “*chatos*”, “*rudes*”, “*impacientes*”, “*acomodados*”, “*incompreensíveis*”, “*assediadores*”, “*inconvenientes*”, “*desnecessários*”.

Além disso, manifestaram insatisfação e desconforto em relação aos alunos desinteressados e indisciplinados. Segundo as respostas, esses são caracterizados como “*alunos que não fazem nada*”, “*peçoas que atrapalham*”, “*aluno mal educado*”, “*gente chata*”, “*alunos que fazem bagunça e tiram a concentração*”, “*colegas que não querem aprender e atrapalham os outros*”.

De acordo com as respostas, essas situações representam as principais interferências na aprendizagem dos alunos, totalizando 51,4%, conforme indicado no complemento de frase nº8. O que mais me atrapalha para aprender é.

A maior parte dos alunos (54,3%), também destacou a indisciplina e o desinteresse como características predominantes da sala de aula, conforme mencionado no item nº 7: “Minha sala de aula é”. Eles classificaram a sala como “*barulhenta*”, “*chata*”, “*insuportável*”, “*desunida*”, “*negativa*”.

O complemento de frase nº6: “Gostaria que na minha escola tivesse menos”, revelou-se permeado por elementos como “*brigas*”, “*fofoca*”, “*bagunça*”, “*confusão e preconceito*”, totalizando 68,6% das respostas.

Um ponto contraditório em relação aos dados apresentados apareceu no complemento de frase nº3: “Meus professores são”. Nesse item, a maioria dos alunos (68,6%) destacou características positivas dos docentes tais como “*legais*”, “*inteligentes*”, “*educados*”, “*responsáveis*”, “*bons profissionais*”, “*educados, simpáticos, pelo menos a maioria*”. A outra parte (31,4%) enfatizou as características negativas mencionadas anteriormente.

Cumprе salientar que, conforme Erikson (1987), na fase inicial de formação de identidade, os adolescentes demonstram curiosidade e preocupação com a imagem que podem transmitir aos outros, comparando-se ao que julgam ser. Nesse contexto, o autor destaca que,

em busca de um novo sentido de continuidade e uniformidade, os adolescentes buscam estabelecer ídolos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final.

Nessa perspectiva, as respostas complemento de frase nº3: “Meus professores são”, podem refletir essa identificação com a figura positiva de um ou mais professores, crucial para a construção da identidade do adolescente.

Entretanto, é imperativo ir além e considerar também a multiplicidade e complexidade das relações humanas que caracterizam os cotidianos escolares.

Dentro desse raciocínio, Ferraço *et al.* (2018) afirmam que De Certeau (2000) nos propõe pensar “outramente” a diferença nos diversos contextos cotidianos, incluindo as escolas. Sendo assim, os autores explicam que precisamos de posturas epistemológicas, teóricas e metodológicas que não apenas indiquem os mecanismos de homogeneização, mas também as dinâmicas de exclusão, repressão e controles exercidos supostamente apenas por um poder centralizador e determinista. É necessário enxergar os usos que os praticantes dos cotidianos escolares fazem desses mecanismos e os desvios que esses usos produzem, instituindo permanentemente a diferença, concluem os autores.

Sob essa ótica, Ferraço *et al.* (2018) esclarecem que a ideia de multiplicidade, como característica inerente ao cotidiano, nos leva a pensar que as práticas produzem diferenças, sendo as identidades nessa perspectiva apontadas pelos autores como dissimulações em relação a modelos vazios.

A diferença em relação não apenas aos outros, mas também a si mesmo, é, portanto, o que deve nos interessar, na perspectiva de Ferraço *et al.* (2018). A afirmação da diferença, como processo vital e expansivo, desvinculada da identidade, da formatação da vida, das moldagens e das modulações é o que nos importa valorizar, esclarecem os autores citados.

E para isso, é necessário problematizar as operações que produzem as diferenças como anormalidade, como minoria e fazer aparecer a complexidade e a multiplicidade que existe nos cotidianos, as negociações, as máscaras, os usos e as astúcias que produzem mestiçagens e colocam em xeque, todo o tempo, as classificações (Ferraço *et al.*, 2018).

Outro ponto relevante a ser destacado é a necessidade da formação de vínculos positivos como fator de proteção para os adolescentes. A convivência entre as pessoas se estabelece à medida que elas se relacionam em um cenário complexo e dinâmico, no qual cada um de nós se constitui na diferença e na forma que nos afetamos mutuamente.

A capacidade de afetar e ser afetado pode ser analogamente descrita como poder deixar marcas no outro e ter marcas do outro em si. Essa é uma concepção da filosofia de Espinosa, a

qual a pesquisadora Bader Sawaia (1999) se apropriou na psicologia social para nos explicar que esses encontros podem favorecer a expansão da vida, o sentimento de valorização, estimular a ação para mudanças, ou podem gerar subordinação, desqualificação, redução de vida e desumanização, denominada por Sawaia (1999) como sofrimento ético-político (Brasil, 2013).

Nesse sentido, sentimento e capacidade de agir são inseparáveis nessa matriz de pensamento. A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que sentimentos de valorização e de potência estão para o fortalecimento de vínculos, assim como os sentimentos de subordinação e impotência estão para o isolamento social e fragilização de vínculos. Sendo o vínculo afetivo uma necessidade básica do ser humano, essa capacidade de se relacionar, de afetar e ser afetado no encontro entre as pessoas (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva como bem aponta Sposati (2012) *apud* Brasil (2013), p.23: “convivência é forma e vínculo é resultado”.

Nesse sentido, vale questionar a forma pela qual esses alunos estão convivendo no espaço escolar e que vínculos estão sendo criados como resultado dessas convivências.

No complemento de frase nº5: “Gostaria que na minha escola tivesse mais”, uma boa parte dos alunos (25,7%) destacou como sendo: “*simpatia, respeito, ordem, justiça*”, “*atenção para a socialização e integração dos alunos*”, “*pessoas legais*”. A maior parte das respostas (42,8%) apontou para aspectos relacionados ao lazer, já citados anteriormente, como: “*passeio*”, “*cultura*”, “*eventos*”, “*dinâmicas, passeios, atividades ao ar livre*”, “*gincanas*”.

Fica evidente diante desse quadro que, se por um lado falta socialização e respeito no ambiente escolar, por outro, há uma necessidade crescente de promoção de bons encontros na direção dessa falta.

4.1.1.3 Relação dos alunos com a metodologia de ensino e aprendizagem

Essa categoria de análise engloba os aspectos relacionados às interações dos alunos com a metodologia de ensino e aprendizagem. Foram identificados tanto aspectos positivos quanto negativos nessa dinâmica. Uma parcela dos alunos (14,3%) vinculou o método de ensino às atividades extracurriculares, considerando-as como um dos pontos que a escola tem de mais legal no complemento de frase nº 1: “O que minha escola tem de mais legal é”. Dentre os aspectos destacados, figuram os “*eventos*”, o “*ensino*”, e as “*aulas diferenciadas*”.

Contudo, no complemento de frase nº2: “O que eu menos gosto na minha escola é” predominaram aspectos negativos. Uma parte dos alunos (14,3%) apontou “*o pouco ensino ou*

ensino fraco”, “*a hora da aula de matemática*”, “*método de ensino ultrapassado, professores rudes e preconceituosos, se preocupam mais com a imagem da escola em si, do que com os alunos*”.

No complemento nº5: “Gostaria que na minha escola tivesse mais”, 20% dos alunos expressaram o desejo de ver mais: “*variedade de temas em aulas de humanas*”, “*projetos e música*”, “*educação, aprendizado, organização e respeito*”.

No complemento nº6: “Gostaria que na minha escola tivesse menos”, 11,4% dos alunos indicaram desejo de redução nos: “*itinerários*”, “*itinerários formativos*”. A mesma porcentagem referiu-se negativamente às “*aulas na sala*”, “*apostila*”, “*atividade na sala, trabalhos e seminários*”.

A análise revela a pertinência de refletir sobre os efeitos do modelo de ensino tradicional, denominado por Paulo Freire (1987) como educação bancária. Esse modelo não coloca a pessoa no centro da aprendizagem, resultando na perda de autonomia dos alunos, que se tornam meros receptáculos de informações. Esse método, para Freire (1987), está fora da práxis e impede a expressão da autonomia.

Freire (1987) argumenta que a educação bancária se fundamenta na doação do saber por parte dos que se consideram sábios aos que julgam nada saber, perpetuando a alienação da ignorância. Essa visão busca controlar o pensamento e ação, inibindo a capacidade de criar e agir.

Quanto aos itinerários formativos mencionados pelos alunos, que fazem parte da reforma do ensino médio expressa na Lei 13.415 de 17/02/2017 (Brasil, 2017), verifica-se que esses, como bem assinala Ferretti (2018) estabelecem o acesso fragmentado aos conhecimentos, dividindo-os por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional).

Ferretti (2018) explica que a reforma aparentemente pretende atender aos interesses dos frequentadores das escolas; no entanto, o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino.

Nessa mesma linha de pensamento Schutz e Cossetin (2019) afirmam que os itinerários, se não expressam um equívoco epistemológico primário, revelam uma intenção ardilosa do projeto. As autoras citadas explicam que, no primeiro caso, sustentando-se somente no

específico, são desarticulados da interdisciplinaridade, e no segundo caso, exibem uma noção de formação reducionista e unilateral pela privação de disciplinas com maior potencial reflexivo-crítico, favorecendo a consolidação da lógica do capital e da atuação do mercado, pois uma pessoa com visão reduzida e parcial é mais facilmente manipulável e subserviente, concluem as autoras.

A constatação de que esse modelo de escola está perdendo cada vez mais o sentido para os adolescentes torna-se evidente não apenas pela questão particular dos itinerários escolares, mas também, de maneira abrangente, pela relação negativa percebida com a metodologia de ensino e aprendizagem, conforme destacado pelos próprios alunos nos complementos de frase.

A inadequação percebida desses aspectos específicos, como os itinerários, bem como a insatisfação mais ampla com a abordagem pedagógica, sinaliza uma desconexão crescente entre o sistema educacional vigente e as necessidades, preferências e expectativas dos adolescentes, contribuindo assim para a perda de relevância do modelo educacional atual.

4.1.1.4 Protagonismo: uma palavra, muitos significados

O último complemento de frase respondido pelos alunos foi: Quando você escuta a palavra protagonista, o que vem na sua mente?

Essa pergunta, de acordo com a coordenação do projeto, foi inserida para saber qual o entendimento inicial dos alunos sobre ser protagonista, uma vez que o nome do projeto educacional oferecido pela instituição é “Jovens Protagonistas”. O foco do projeto é desenvolver o protagonismo juvenil em alunos de escolas públicas no contraturno escolar, conforme estabelecido pela metodologia da instituição.

A maior parte das respostas dos adolescentes (60%) associa a palavra protagonista a uma pessoa importante, autônoma e boa: *“alguém com papel fundamental em algo”, “é colocar opiniões e você em principal”, “principal de uma vida ou história”, “uma pessoa autônoma, solidária e competente”, “ser aluno bom e focado”*.

Outra parte, 20%, relacionou a palavra protagonista com escolhas e decisões: *“pessoas que tomam decisões para mudar suas vidas”, “pessoa que é decidida e que faz a diferença”, “uma pessoa que sabe o que fazer”*.

Uma parcela menor (8,6%) associou a palavra protagonista a personagens de filmes, teatro ou heróis: *“o herói de um desenho”, “alguém que interage com algum filme ou algo assim”*.

Uma minoria (5,7%), relacionou ao desenvolvimento pessoal e a ter consciência do futuro: *"ser protagonista é um processo de desenvolvimento pessoal para um amadurecimento saudável e necessário para nós, jovens"*, *"ter consciência do que o futuro te espera. Saber administrar sua vida com coerência, criando independência para seguir seus sonhos"*.

Com 2,8% das respostas está quem ajuda a sociedade: *"não vem muita coisa na minha mente, mas eu acredito que seja alguém que ajude a sociedade"*. E por fim, com o mesmo percentual, foi relatado *"nada muito específico"* na mente quando escuta a palavra protagonista.

Como bem nos aponta Stamato (2008), a maioria dos estudos sobre protagonismo juvenil começa com o resgate de sua origem etimológica do termo, devido à sua característica polissêmica e ampla utilização no senso comum. A autora citada salienta que a visão mais comum nos estudos sobre protagonismo remonta ao teatro grego definindo o protagonista como aquele que ocupa o papel central nos acontecimentos e, com sua atuação, define os rumos da história.

Nesse sentido, observa-se uma certa convergência nas respostas dos adolescentes em relação a essa definição, indicando uma aproximação inicial entre as percepções individuais dos alunos e a conceituação apresentada.

No entanto, respostas como: *"algo voltado somente a uma pessoa"*, *"que faz as coisas pensando em si mesmo"*, *"dono da sua própria história"*, *"que sou eu como um diamante mais brilhante"*, *"proativo, confiante e decidido"*, *"uma ação única, independente dos demais, fazer as próprias escolhas"*, revelam também uma tendência ao protagonismo juvenil que, de acordo com Oliveira e Cardoso (2021), pode resultar na formação de um "neo-sujeito" empresário de si mesmo, dentro de uma racionalidade neoliberal.

Como bem nos aponta Estefogo (2021), ser destaque de um evento, ou ser o primeiro, o principal e o competidor – definições associadas ao protagonismo, podem deixar pouco espaço para o trabalho coletivo em benefício de um bem-comum, estabelecendo uma narrativa competitiva e prejudicial.

Seguindo essa linha de pensamento, Silva (2022), destaca os perigos da retomada conceitual da noção de protagonismo juvenil no Brasil como um princípio curricular, inscrevendo-o numa lógica emergente de um "imperativo da autenticidade", ou seja, "o imperativo de ser igual somente a si mesmo, de definir-se unicamente por si mesmo; e mais, de ser autor e criador de si mesmo" (Han, 2017, p.38 *apud* Silva, 2022).

Essa lógica, de acordo com Silva (2022), posicionaria os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um contexto cada vez mais padronizador e pouco afeito a diferenças e a singularidades.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, o termo protagonismo é entendido conforme a definição de Costa (2001), como uma forma de ajudar os adolescentes a construírem sua autonomia, gerando espaços e situações propícias para sua participação criativa, construtiva e solidária na resolução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

De acordo com Costa (2001), o conceito de protagonismo juvenil se alinha estreitamente com a preparação para cidadania, ressaltando a importância de considerar as dinâmicas de poder e os esforços pela equidade de direitos ao debater a participação dos jovens.

Ferretti *et al.* (2004), em uma revisão bibliográfica sobre o termo protagonismo, afirmam que, apesar das diferentes interpretações, vários autores vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Os autores explicam que “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que discutem o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e político.

Nesse sentido, poucas respostas dos adolescentes consideraram o termo protagonismo nessa relação mais ampla com a sociedade, com uma ação cidadã mais solidária. Apenas três respostas se aproximaram mais dessa concepção: *“não vem muita coisa na minha mente, mas eu acredito que seja alguém que ajude a sociedade”*; *“uma pessoa destaque, com iniciativa, autônoma, solidária e competente”*; *“uma pessoa autônoma, solidária e competente”*.

É nessa perspectiva que Costa (2000, p.6), chama atenção para “a necessidade da criação de espaços para o diálogo franco entre jovens e adultos e da promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial.”

Costa (2000) esclarece que a participação e o espírito democrático não apenas permitem que os adolescentes tenham o direito de se expressar, mas também os capacitam a descobrir, na prática, envolvidos em projetos reais, por meio de diálogos e negociações com outros jovens, o direito destes terem suas próprias formas de expressão.

Em relação a esse ponto Saviani (2011) destaca os métodos de ensino que mantêm continuamente uma vinculação entre educação e sociedade. Para ele, o ponto de partida do ensino não seria a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas sim a prática social que, na visão do autor, é comum a professores e alunos, cada qual com seu nível de compreensão, porém ambos equacionando problemas detectados na prática social.

Até esse momento da pesquisa, verificou-se que a análise documental realizada confirma a problemática do estudo em questão ao evidenciar a perda de sentido da escola para os adolescentes, bem como seus interesses e desinteresses.

4.1.2 Apresentação e análise dos Desenhos-estórias I

A coleta de dados ocorreu em 27 de maio de 2023 no espaço da instituição, conforme planejado. Dos vinte adolescentes que aceitaram participar da pesquisa, dezoito estiveram presentes no referido dia. A aplicação foi conduzida em grupo, com cada participante realizando sua própria produção.

O material coletado consiste em desenhos e estórias associadas a cada desenho, escritas pelos próprios adolescentes e organizadas sequencialmente. Nomes fictícios, iniciando-se pela letra A para o primeiro participante e seguindo a ordem alfabética até o último, foram atribuídos com o cuidado de evitar coincidências com nomes de integrantes do projeto educacional e para preservar a identidade de cada um deles.

Em seguida, conforme as etapas do "Método Fenomenológico de Giorgi", são apresentadas tabelas para cada narrativa dos participantes, exibindo as unidades de significado e suas correspondentes unidades de significado psicológico.

Posteriormente, é apresentada a estrutura geral dos significados psicológicos, destacando os constituintes essenciais da experiência do grupo. Esses elementos-chave são identificados nas descrições, revelando-se como temas essenciais que caracterizam o fenômeno – os elementos recorrentes nas narrativas que compõem a natureza das experiências vividas.

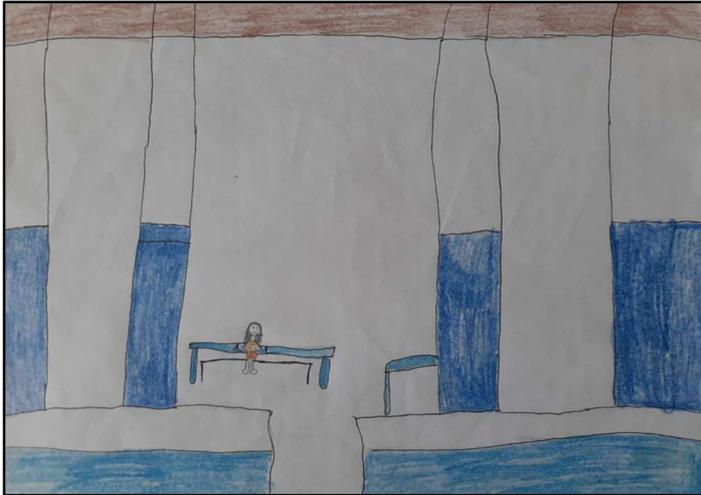
Até esse ponto é apresentada uma descrição do fenômeno a ser estudado: os sentidos que os adolescentes atribuem às suas vivências em seus espaços escolares, ao ingressarem no projeto educacional.

Finalmente, realiza-se um diálogo com a literatura, articulando conceitos com as produções dos adolescentes. As discussões e reflexões são conduzidas considerando o grupo como um todo, a partir das produções individuais.

4.1.2.1 Desenhos e estórias dos adolescentes da 1ª coleta de dados

Foi solicitado aos adolescentes: “Desenhe um jovem ou uma jovem em sua escola nos dias de hoje e conte uma estória sobre o que acontece no desenho”. Os nomes apresentados são nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Desenho nº01 – Amanda, 14 anos, 9º ano E.F



ESSA MENINA ESTÁ SOZINHA NO INTERVALO, POIS INFELIZMENTE TERMINOU SEU RELACIONAMENTO DE ANOS. SEU NAMORADO HAVIA À TRAIÇÃO, E COMO EM QUASE TODOS OS CASOS, FICARAM DO LADO DO HOMEM.

A GAROTA ESTAVA OBSERVANDO O GAROTO RINDO E SE DIVERTINDO COM SEUS AMIGOS, ENQUANTO ELA SEGURAVA SEU CHORO, COM UMA ANGUSTIA NA GARGANTA, COM UM NÓ NO ESTÔMAGO.

A GAROTA JÁ HAVIA CHORADO NO BANHEIRO, E ALI NO PÁTIO SE SEGURAVA PARA NÃO CHORAR E SE DESPEDAÇAR ALI MESMO.

PESSOAS PASSAVAM A OLHANDO DE CIMA PARA BAIXO A JULGANDO COM OS OLHARES MALDOSOS SOBRE ELA, O QUE A DEIXAVA AINDA MAIS ENVERGONHADA COM TODA AQUELA SITUAÇÃO.

Essa menina está sozinha no intervalo, pois infelizmente terminou seu relacionamento de anos. Seu namorado havia à traído, e como quase todos os casos, ficaram do lado do homem. A garota estava observando o garoto rindo e se divertindo com seus amigos, enquanto ela segurava seu choro, com uma angústia na garganta, com um nó no estômago. A garota havia chorado no banheiro, e ali no pátio se segurava para não chorar e se despedaçar ali mesmo. Pessoas passavam a olhando de cima para baixo a julgando com os olhares maldosos sobre ela, o que a deixava ainda mais envergonhada com toda aquela situação.

Desenho nº02 – Bianca, 15 anos, 9º ano E.F.



Ela pensa muito, pensa em tudo, em como tá cansada, em como não se concentra em nada, o quanto é ingrata, como sempre tem que se esforçar pra manter as pessoas na sua vida, em como ela não sente nada nem felicidade, nem tristeza e nem raiva.

E isso tudo afeta tanto na vida dela quanto nos estudos.

Ela pensa muito, pensa em tudo, em como está cansada, em como não se concentra em nada, o quanto é ingrata, como sempre tem que se esforçar para manter as pessoas na sua vida, em como ela não sente nada nem felicidade, nem tristeza e nem raiva. E isso tudo afeta tanto na vida dela quanto nos estudos.

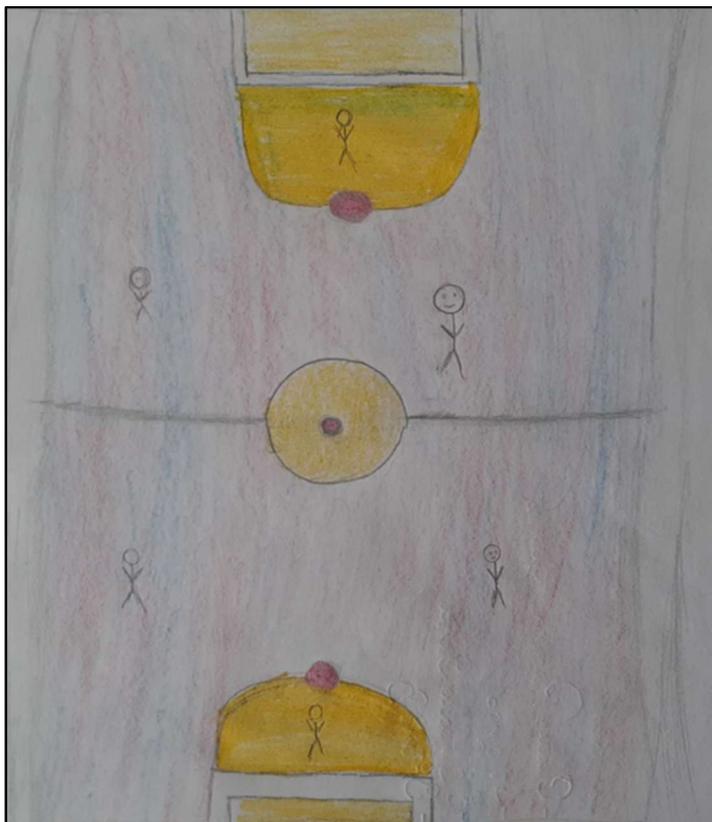
Desenho nº03 – Camila, 14 anos, 9º ano E.F.



Uma garota, normal, mas infeliz, todos querem que ela estude, apenas isso, mas é difícil nessa escola, com tantos chingamentos e provocações, a escola sendo um ambiente pesado com tantas brigas, prof que não tem ideia como dar uma aula como por exemplo, os que passam matéria, talvez meche no celular e deixa que os alunos se virem, ou alunos que são zombados e tratam como uma brincadeira mas por dentro estão todos afetados só não querem dizer, talvez por medo, não sei. As pessoas carregando literalmente todo esse peso nas costas para tentar melhorar a imagem da escola, outros nem se importam, enfim, essa é minha escola. Tantas coisas acontecendo é difícil se "concentrar nos estudos", como todos a volta dizem que é importante.

Uma garota, normal, mas infeliz, todos querem que ela estude, apenas isso mas é difícil nessa escola, com tantos chingamentos e provocações, a escola sendo um ambiente pesado com tantas brigas, professores que não tem ideia como dar uma aula como por exemplo, os que passam matéria, talvez meche no celular e deixa que os alunos se virem, os alunos que são zombados e tratam como uma brincadeira mas por dentro estão todos afetados só não querem dizer, talvez por medo, não sei. As pessoas carregando literalmente todo esse peso nas costas para tentar melhorar a imagem da escola, outros nem se importam, enfim, essa é minha escola. Tantas coisas acontecendo é difícil se "concentrar nos estudos", como todos a volta dizem que é importante.

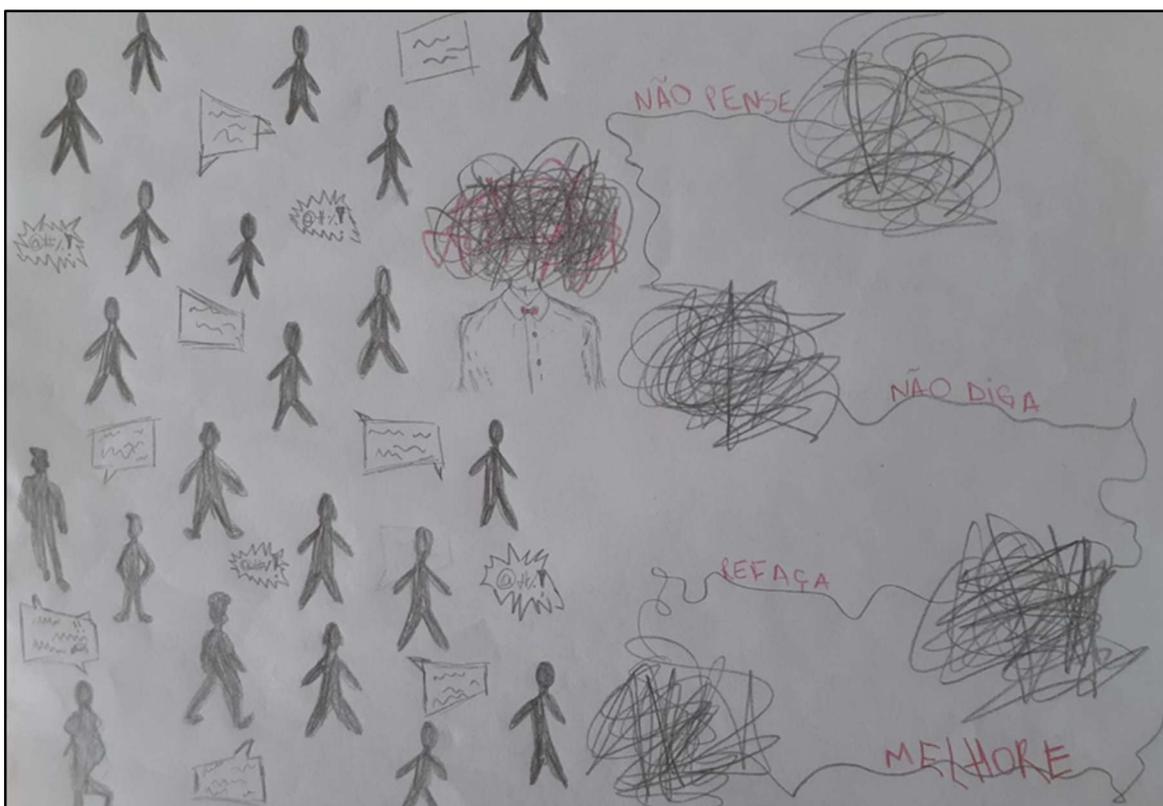
Desenho nº04 – Daniela, 14 anos, 9º ano E.F.



Em um belo dia, tivemos uma interclasse na escola e tivemos que fazer de manhã e de tarde. No primeiro dia foi super top super legal, de manhã até as meninas jogou, aí chegou de tarde tava tudo bem no 1º tempo, quando chegou no 2º tempo os meninos jogaram a bola para fora da escola, fomos procurar não achamos, e jogamos com a bola reserva. Chegou no segundo dia de interclasse só teve pra turma de manhã e não teve na turma da tarde.

Em um belo dia, tivemos uma interclasse na escola e tivemos que fazer de manhã e de tarde. No primeiro dia foi super top super legal, de manhã até as meninas jogou, aí chegou de tarde tava tudo bem no 1º tempo, quando chegou no 2º tempo os meninos jogaram a bola para fora da escola, fomos procurar não achamos, e jogamos com a bola reserva. Chegou no segundo dia de interclasse só teve pra turma de manhã e não teve na turma da tarde.

Desenho nº05 – Elaine, 17 anos, concluiu o E.M.



O desenho representa um aluno num ambiente hostil onde ele se sente pressionado e confuso em sua escola.

A pressão vem de vários lados, da própria escola (professores) e dos outros alunos também. O aluno se sente na obrigação de se encaixar em algum grupo social para se encaixar e, quando não consegue, se sente insuficiente e diferente dos demais.

A mente do aluno vira um caos tentando conciliar a vida social com a vida acadêmica.

O desenho representa um aluno num ambiente hostil onde ele se sente pressionado e confuso em sua escola. A pressão vem de vários lados, da própria escola (professores) e dos outros alunos também. O aluno se sente na obrigação de se encaixar em algum grupo social para se encaixar e, quando não consegue, se sente insuficiente e diferente dos demais. A mente do aluno vira um caos tentando conciliar a vida social com a vida acadêmica.

Desenho nº06 – Fernanda, 16 anos, 2º ano do E.M.



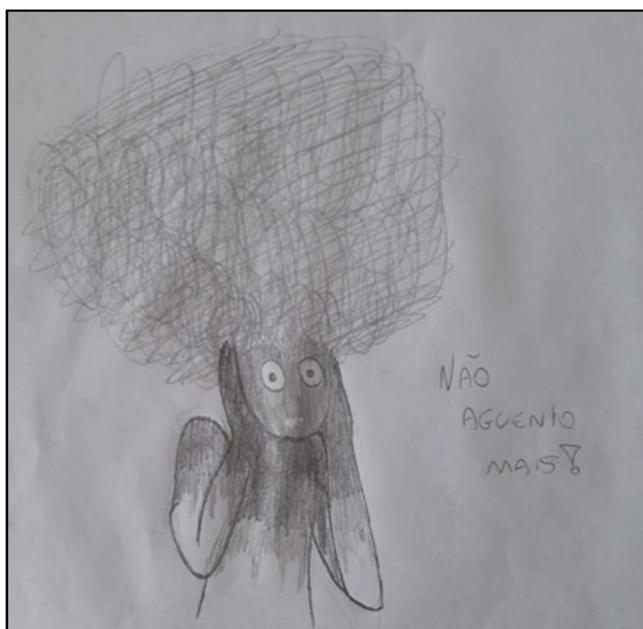
O desenho representa uma aluna trancada dentro de um banheiro no ambiente escolar, tentando sumir e fugir de um ambiente em que ela não se sente confortável.

Os balões representam pensamentos negativos, e o ponto de interrogação significa que ela está se perguntando sobre algo, remoendo algum pensamento, e se questionando.

Ao se trancar dentro do banheiro, ela tem paz na mente, e prefere sumir do que enfrentar o ambiente escolar.

O desenho representa uma aluna trancada dentro de um banheiro no ambiente escolar, tentando sumir e fugir de um ambiente em que ela não se sente confortável. Os balões representam pensamentos negativos, e o ponto de interrogação significa que ela está se perguntando sobre algo, remoendo algum pensamento e se questionando.

Desenho nº07 – Gabriel, 17 anos, 3º ano do E.M.



João era uma pessoa que já teve brilho um dia, mas por conta da opressão da escola e pressão familiar acabou ficando depressivo e desenvolveu ansiedade. E o muleke que um dia teve brilho, hoje já não aguenta mais. Ao se trancar dentro do banheiro, ela tem paz na mente, e prefere sumir do que enfrentar o ambiente escolar.

JOÃO ERA UMA PESSOA QUE JÁ TEVE BRILHO UM DIA, MAIS POR CONTA DA OPRESSÃO DA ESCOLA E PRESSÃO FAMILIAR ACABOU FICANDO DEPRESSIVO E DESENVOLVEU ANSIEDADE. E O MULEKE QUE UM DIA TEVE BRILHO, HOJE JÁ NÃO AGUENTA MAIS.

Desenho nº08 – Henrique, 16 anos, 2º ano do E.M.



A história é simples os caras da minha escola foram filmados fumando e também postaram no insta que estavam na escola fumando.

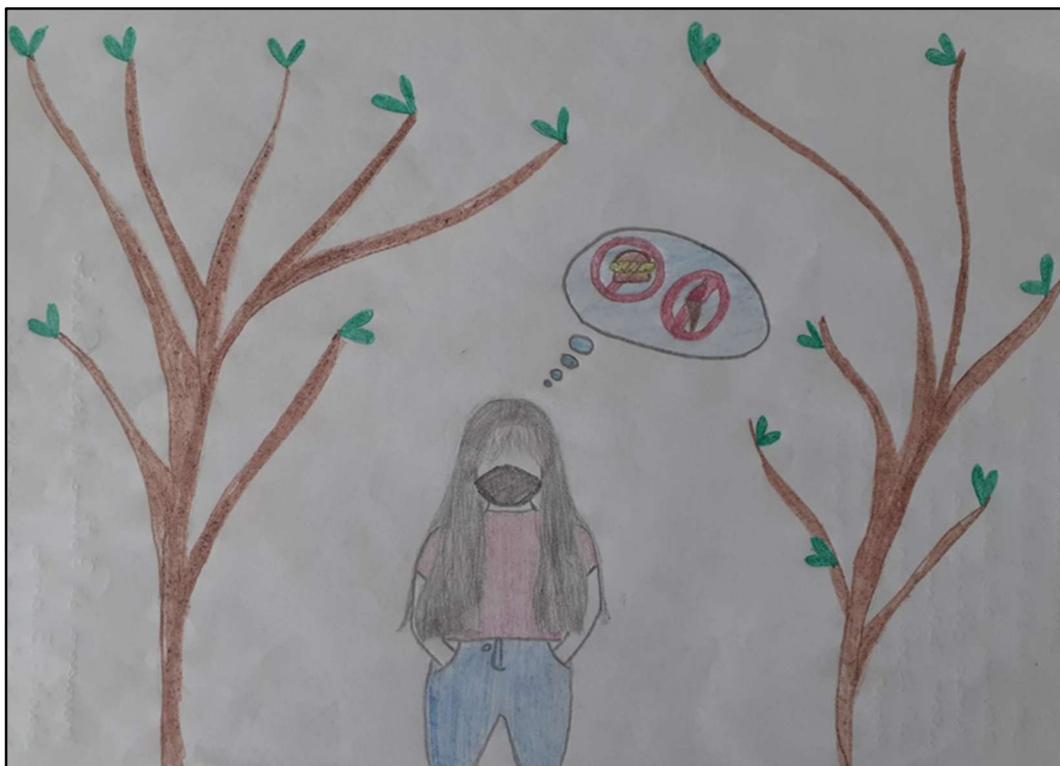
História: A história é simples os caras da minha escola foram filmados fumando e também postaram no insta que estavam na escola fumando.

Desenho nº09 – Igor, 15 anos, 1º ano do E.M.



Só mais um dia comum da minha rotina escolar, como sempre eu chego na escola cumprimento meus colegas que converso comigo e fico jogando até o/a professor passar a matéria. Quanto ao ambiente a volta eu só ignoro.

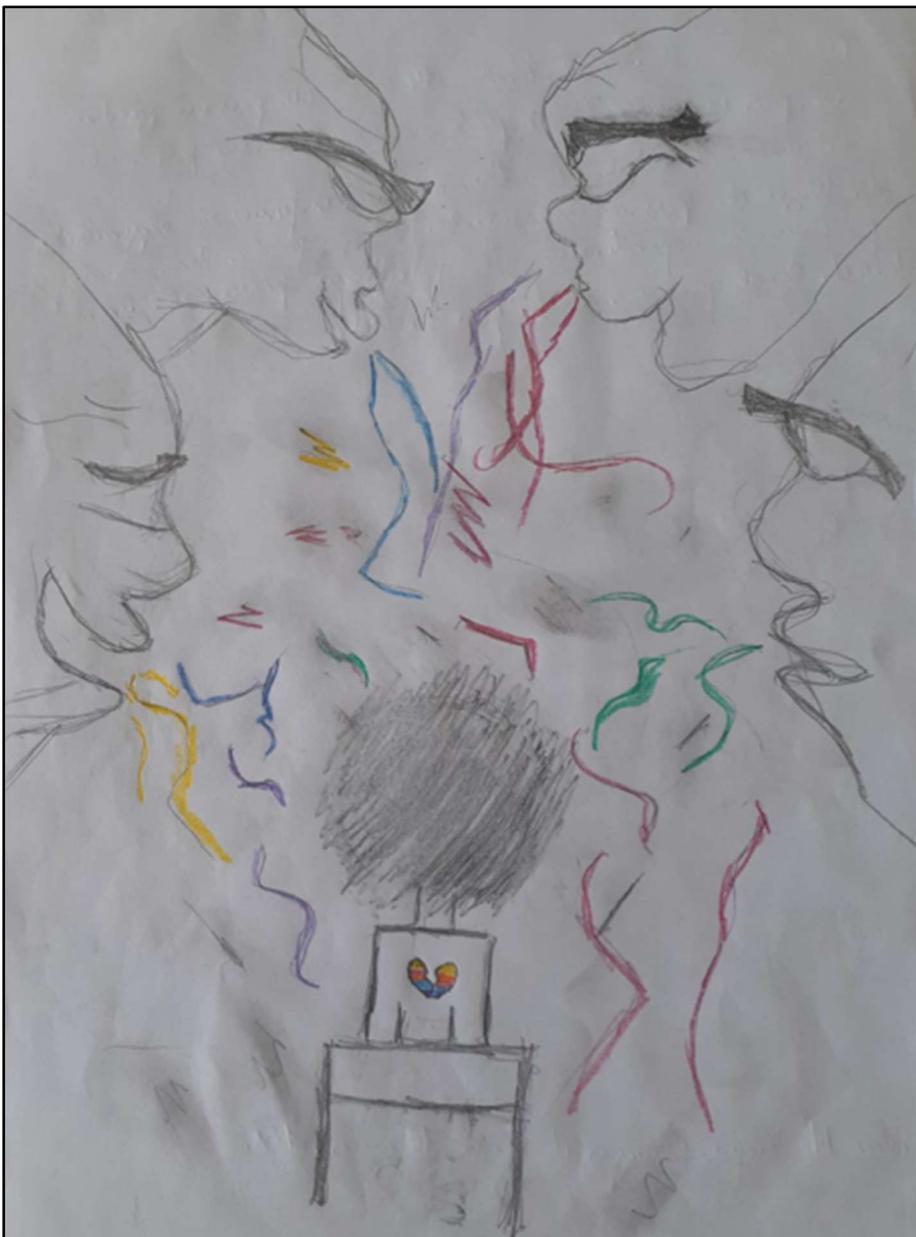
*Só mais um dia comum da minha rotina escolar, como sempre eu chego na escola cumprimento meus colegas que converso comigo e fico jogando até o/a professor passar a matéria.
Quanto ao ambiente a volta eu só ignoro.*

Desenho nº10 – Juliana, 15 anos, 1º ano do E.M.

Ela é uma menina que sofre bullying pelo fato de ser acima do peso, e por causa disso ela prefere ficar sozinha no jardim da escola, pensando em parar de comer coisas que a fazem engordar.

Ela é uma menina que sofre bullying pelo fato de ser acima do peso, e por causa disso ela prefere ficar sozinha no jardim da escola, pensando em parar de comer coisas que a fazem engordar.

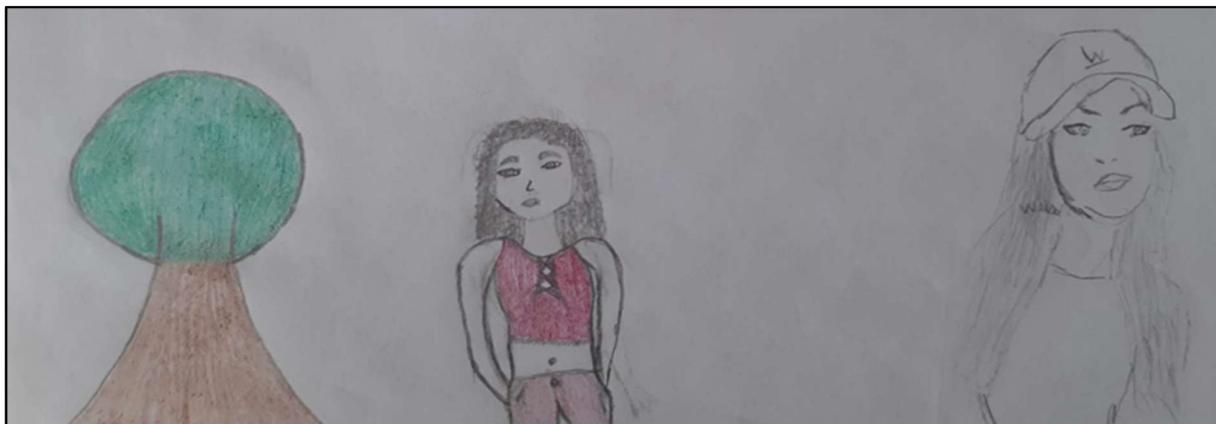
Desenho nº11 – Kevin, 14 anos, 1º ano do E.M.



Meu nome é Samuel, tenho 14 anos. As pessoas zombam de mim, por ser gay. Meus pais não aceitam isso, por conta da religião. A escola se tornou um inferno em alguns locais. As vezes danço sozinho na minha cabeça pedindo bem e quando o tempo mal, me questiona até que fique preso em uma dúvida cruel que me abala por dentro.

Meu nome é Samuel, tenho 14 anos. As pessoas zombam de mim, por ser gay. Meus pais não aceitam isso, por conta da religião. A escola se tornou um inferno. Me questiona até que fique preso em uma dúvida cruel que me abala por dentro.

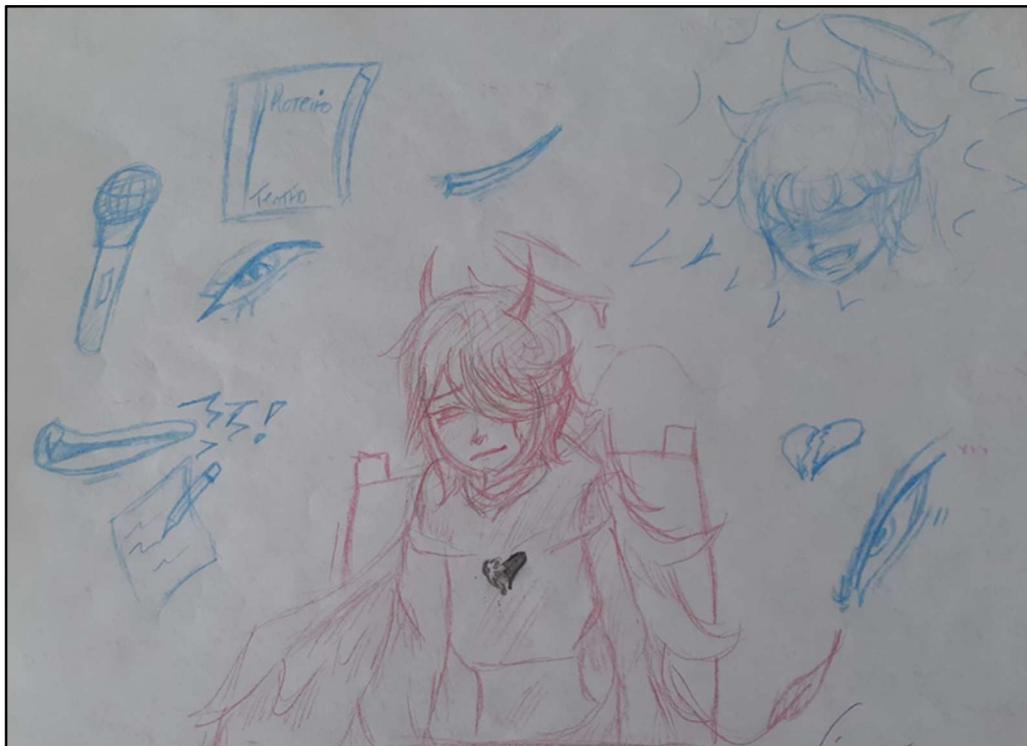
Desenho nº12 – Laura, 15 anos, 1º ano do E.M.



Ela sofre Bule por ter dente torto
e as pessoas chama ela de feia

*Ela sofre Bule por ter dente torto
e as pessoas chama ela de feia.*

Desenho nº13 – Mônica, 16 anos, 2º ano do E.M.



OLÁ, meu nome é ZYAN
 Sou um anjo ou um anjo
 Caído? Bem eu não
 Sei... nunca fiz mal
 a ninguém, mas minha
 escola me condena...
 eles me chamam de
 estranho, não sou
 diferente sou um anjo
 como eles me fazem
 de qualquer forma
 eles me fazem mal,
 eles me pressionam,
 me torturam com
 palavras, com barulhos,
 com empurrões e
 me deixam isolado...
 acredito que a escola
 não é culpada...
 Será que sou eu?
 Por que eu?
 Que fiz?
 Juro que não fiz
 nada!

Não são os alunos...
 mas de qualquer forma
 não posso chorar...
 tenho que servir e tirar
 todas as notas boas, ser perfeito,
 isso! Assim serei
 aceito...

1 ano se passa, e nada
 mudou... sorrir nem sempre
 é a resposta, tentar cansa...
 o errado não sou eu...
 mesmo que tente não vou ser
 nada... mas vou continuar...
 me esforcei muito e me
 esgotei... não dá...
 mas terei que esconder isso
 de tudo e todos... porque não
 enxergo mas posso tá machucando
 alguém...
 e eu não faço aos outros,
 o que fizeram comigo

Olá, meu nome é Zyan. Sou um anjo... um anjo caído? Bem eu não sei... nunca fiz mal a ninguém, mas minha escola me condena... eles me chamam de estranho, não sou diferente sou um anjo como eles... mas de qualquer forma eles me fazem mal. Eles me pressionam, me torturam com palavras, como barulhos, com empurrões e me deixam isolado... acredito que a escola não é culpada... Será que sou eu? Porque eu? Que fiz? Juro que não fiz nada! Não... são os alunos... mas de qualquer forma não posso chorar... Tenho que servir o tempo todo... tenho que tirar notas boas, ser perfeito, isso! Assim serei aceito... 1 ano se passa e nada mudou... sorrir nem sempre é a resposta. Tentar cansa. O errado não sou eu... Mesmo que tente não vou ser nada... mas vou continuar... me esforcei muito e me esgotei... não dá.. Mas terei que esconder isso de tudo e todos... porque não enxergo mas posso tá machucando alguém... e “eu não faço aos outros, o que fizeram comigo”.

Desenho nº14 – Nair, 15 anos, 1º ano do E.M.



A entrada da escola todos os dias da semana está cheia menos quando é sexta feira, teve uma que era na hora da saída e dois meninos começaram a brigar e um deles que era da escola levou suspensão.

A entrada da escola todos os dias da semana está cheia menos quando é sexta feira, teve uma que era na hora da saída e dois meninos começaram a brigar, e um deles que era da escola levou suspensão.

Desenho nº15 – Otávio, 17 anos, 3º ano do E.M.



Esse é um menino que passou por várias dificuldades, frustrações, obstáculos e mesmo assim ele continua se esforçando para ser melhor, ter uma melhor vida, ser alguém livre, mais feliz, ele se sente bem quase o tempo todo, mas sempre tem suas baixas, mas não se deixa abalar e continua em frente.

Ele se mantém feliz pelas coisas mínimas que tem.

Esse é um menino que passou por várias dificuldades, frustrações, obstáculos e mesmo assim ele continua se esforçando para ser melhor, ter uma melhor vida, ser alguém livre, mais feliz, ele se sente bem quase o tempo todo, mas sempre tem suas baixas, mas não se deixa abalar e continua em frente. Ele se mantém feliz pelas coisas mínimas que tem.

Desenho nº16 – Paula, 17 anos, 3º ano do E.M.

uma menina no ensino médio, que tem seus problemas e não tem ninguém que consegue ajudar ela, porém ela é a melhor aluna da escola, então ela tem que esconder suas feridas e sorrir, e continuar sendo a melhor.

Uma menina no ensino médio, que tem seus problemas e não tem ninguém que consegue ajudar ela, porém ela é a melhor aluna da escola, então ela tem que esconder suas feridas e sorrir, e continuar sendo a melhor.

Desenho nº17 – Quincas, 16 anos, 2º ano do E.M.



O presente desenho trata-se de uma escola muito conhecida em sua cidade, por seus longos anos de história. Nesta escola, se importam muito com sua reputação, ou seja, a imagem que os pais têm dela. Para manterem uma visão positiva em relação a ela, os coordenadores dizem de tudo o bem estar dos alunos.

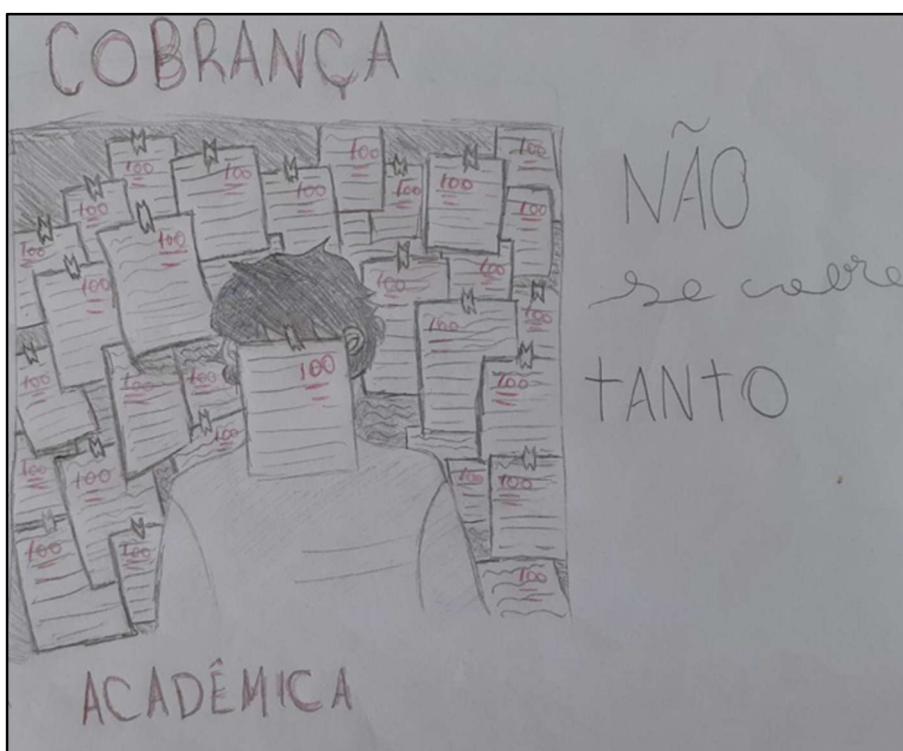
Neste ambiente escolar existem muitos casos, de racismo, homofobia e até mesmo assédio, entre os alunos e os professores. Algo que é deixado às escondidas.

Nas salas de aula os professores se preocupam demasiadamente com as notas dos alunos, colocando as atividades avaliativas acima de seus aprendizados. Os alunos, preocupados com sua nota, acabam se tornando alunos "copistas".

Nos eventos escolares a própria escola sujeita os alunos a entrarem em conflitos, criando um ambiente descontrolável. Além de que, quando existem situações polémicas, a escola não leva para frente.

O presente desenho trata-se de uma escola muito conhecida em sua cidade por seus longos anos de história. Nessa escola, se importam muito com sua reputação, ou seja, a imagem que as pessoas têm dela. Para manterem uma visão positiva em relação a ela, os coordenadores deixam de lado o bem-estar dos alunos. Nesse ambiente escolar existem muitos casos de racismo, homofobia e até mesmo assédios, entre os alunos e os professores. Algo que é deixado às escondidas. Nas salas de aula os professores se preocupam demasiadamente com as notas dos alunos, colocando as atividades avaliativas acima do próprio aprendizado. Os alunos, preocupados com a sua nota, acabam se tornando alunos “copistas”. Nos eventos escolares, a própria escola sujeita os alunos a entrarem em conflito, criando um ambiente desconfortável. Além de que, quando existem situações polêmicas, a escola não leva para frente.

Desenho nº18 – Renata, 17 anos, 3º ano do E.M.



a cobrança acadêmica é algo que a maioria dos jovens de hoje em dia sofrem, se cobrar num nível tão colossal que deixa de ser saudável. A necessidade de tirar uma nota máxima não levando em conta suas outras necessidades, como vida social e saúde mental, é deveras preocupante. Os JOVENS de hoje não estão sabendo diferenciar "se esforçar" com "ESTUDO EXCESSIVO" se trancar num quarto com milhares de atividades, refazer a mesma atividade até estar perfeita sendo que a perfeição é algo inexistente. Nem sempre o que você julga ser certo para você está certo realmente, e as vezes é preciso uma ajuda para enxergar que a perfeição não é algo a se buscar, e sim apreciar.

A cobrança acadêmica é algo que a maioria dos jovens de hoje em dia sofrem, se cobrar num nível tão colossal que deixa de ser saudável. A necessidade de tirar uma nota máxima não levando em conta suas outras necessidades, como vida social e saúde mental, é deveras preocupante. Os jovens de hoje não estão sabendo diferenciar “se esforçar” com “estudo excessivo” se trancar num quarto com milhares de atividades, refazer a mesma atividade até estar perfeita sendo que a perfeição é algo inexistente. Nem sempre o que você julga ser certo para você está certo realmente, e as vezes é preciso uma ajuda para enxergar que a perfeição não é algo a se buscar e sim apreciar.

4.1.2.2 Unidades de significado e Unidades de significado psicológico da 1ª coleta de dados

Apresentam-se a seguir as descrições das experiências vividas pelos adolescentes em relação aos seus ambientes escolares, correspondentes às estórias associadas aos desenhos que realizaram.

Ao adotar a atitude fenomenológica, ou seja, sem a definição de hipóteses interpretativas e seguindo o "Método Fenomenológico de Giorgi", o material foi lido (1º passo do método – conforme tabela 7, p.73) e dividido em partes menores, as "Unidades de Significado" (2º passo do método). Utilizou-se como critério a transição de sentidos para a constituição das partes, ou seja, a história foi dividida em unidades sempre que houve uma mudança no sentido nas descrições dos participantes – no quadro a seguir refere-se à coluna "Unidades de Significado". Em seguida, as unidades de significado, que representam a linguagem natural dos participantes, a linguagem do senso comum, foram transformadas em expressões que têm como intuito clarificar e explicar o significado psicológico das descrições em relação ao objeto de estudo da investigação, ou seja, em conexão ao tema de estudo (3º passo do método). É a coluna "Unidades de Significado Psicológico" representada no quadro.

Identificaram-se, pela redução fenomenológica e variação livre imaginativa, temas essenciais que caracterizam o fenômeno estudado. Elementos recorrentes nas narrativas dos adolescentes que remetem a um ato de construção de significado (início do 4º passo do método). Esses temas foram codificados em cores para facilitar a identificação e compreensão das informações relacionadas entre si.

A **cor verde** representa "solidão e isolamento social"; **a cor rosa** descreve a "dificuldade de expressar sentimentos"; a **cor laranja** refere-se ao "ambiente escolar hostil"; **a vermelha** ao "*bullying*"; a **azul escuro** representa "confusão, cansaço e pressão social"; a **azul claro** representa às "altas expectativas em relação ao desempenho escolar" e, por fim, a **cinza** a "punição escolar". Esses elementos representam os constituintes essenciais da experiência que serão ampliados no próximo tópico.

Quadro 1 – Unidades de Significado e Unidades de Significado Psicológico – 1ª coleta de dados.

Nota: Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

01 – Amanda, 14 anos, 9º ano E.F.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Essa menina está sozinha no intervalo, pois infelizmente terminou seu relacionamento de anos.	A participante experimenta sentimento de isolamento na escola com o término de seu namoro. Seu isolamento durante o intervalo revela não apenas a solidão física, mas uma profunda sensação de desamparo emocional.
Seu namorado havia à traído, e como quase todos os casos, ficaram do lado do homem.	Para a participante quando há uma traição no relacionamento por parte dos homens, a maioria das pessoas se posiciona a favor deles, o que reforça ainda mais sua percepção de isolamento , ampliando também sua vulnerabilidade.
A garota estava observando o garoto rindo e se divertindo com seus amigos, enquanto ela segurava seu choro, com uma angústia na garganta, com um nó no estômago.	A participante relata sua dificuldade para lidar com as emoções e com a angústia após o término o que evidencia a intensidade de seu sofrimento, principalmente ao observar que o ex-namorado está bem e se divertindo, ou seja, indiferente ao que ela sente.
A garota havia chorado no banheiro, e ali no pátio se segurava para não chorar e se despedaçar ali mesmo.	A participante assume que só consegue chorar no banheiro da escola e que precisa se conter para não demonstrar seus sentimentos para as outras pessoas . A decisão de chorar no banheiro ressalta a necessidade de esconder sua fragilidade emocional .
Pessoas passavam a olhando de cima para baixo a julgando com os olhares maldosos sobre ela, o que a deixava ainda mais envergonhada com toda aquela situação.	A participante declara que não se sente à vontade no ambiente escolar pelo olhar de julgamento das pessoas . Isto intensifica o seu constrangimento e contribui para um sentimento de humilhação .
02 – Bianca, 15 anos, 9º ano E.F.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico

<p>Ela pensa muito, pensa em tudo, em como está cansada, em como não se concentra em nada, o quanto é ingrata,</p>	<p>A participante expressa preocupação em relação ao seu cansaço, falta de concentração e ingratidão. Há uma notória introspecção indicando uma mente ativa e inquieta. O cansaço mencionado pode indicar uma fadiga mental resultante desse processo incessante de reflexão.</p>
<p>como sempre tem que se esforçar para manter as pessoas na sua vida,</p>	<p>Ela relata que precisa se esforçar com frequência para conseguir manter as pessoas em sua vida. Essa situação indica uma necessidade de validação ou conexão resultando em um desgaste emocional.</p>
<p>em como ela não sente nada nem felicidade, nem tristeza e nem raiva.</p>	<p>Ela revela sua dificuldade para expressar seus sentimentos como felicidade, tristeza e raiva, indicando apatia e embotamento emocional.</p>
<p>E isso tudo afeta tanto na vida dela quanto nos estudos.</p>	<p>O comprometimento de sua vida pessoal e escolar indica a amplitude do impacto psicológico, exercendo influência significativa nos relacionamentos interpessoais.</p>
<p>03 – Camila, 14 anos, 9º ano E.F.</p>	
<p>Unidades de Significado</p>	<p>Unidades de Significado Psicológico</p>
<p>Uma garota, normal, mas infeliz, todos querem que ela estude, apenas isso</p>	<p>A participante expressa sentimento de tristeza e declara que as pessoas têm muitas expectativas em relação aos seus estudos.</p>
<p>mas é difícil nessa escola, com tantos chingamentos e provocações, a escola sendo um ambiente pesado com tantas brigas, professores que não tem ideia como dar uma aula como por exemplo, os que passam matéria, talvez meche no celular e deixe que os alunos se virem, os alunos que são zombados e tratam como uma brincadeira</p>	<p>Ela descreve uma atmosfera escolar carregada de tensões psicológicas, afirmando que é difícil estudar em sua escola por ser um ambiente hostil, com provocações e brigas. Ela relata a falta de habilidade dos professores dizendo que eles não têm ideia de como conduzir uma aula e também não conseguem lidar com os alunos, não dando atenção a eles e não intervindo em situações de bullying, inclusive tratando essas situações como se fossem brincadeiras. Ou seja, trata-se de professores desconectados o que contribui para a sensação de desordem e falta de apoio educacional.</p>

mas por dentro estão todos afetados só não querem dizer, talvez por medo, não sei.	A participante percebe que de alguma forma todos estão afetados por essas situações e que talvez ninguém faça nada por medo. Essa observação indica a relutância das pessoas em expressar as emoções por medo de julgamento ou retaliações.
As pessoas carregando literalmente todo esse peso nas costas para tentar melhorar a imagem da escola, outros nem se importam, enfim, essa é minha escola.	A participante revela que há uma pressão nas pessoas para melhorar a imagem da escola e outras nem se importam. Ela afirma que essa é a escola dela.
Tantas coisas acontecendo é difícil se “concentrar nos estudos”, como todos a volta dizem que é importante.	Ela reitera a expectativa das pessoas em relação ao seu desempenho escolar , mas relata que é difícil se concentrar nos estudos pela influência desses fatores emocionais.
04 – Daniela, 14 anos, 9º ano E.F.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Em um belo dia, tivemos uma interclasse na escola e tivemos que fazer de manhã e de tarde. No primeiro dia foi super top super legal, de manhã até as meninas jogou,	A participante relata uma atividade de competição esportiva. O evento representa uma experiência coletiva em que os alunos interagem uns com os outros. Ela expressa sentimentos positivos em relação a essa atividade, com a participação tanto dos meninos quanto das meninas no primeiro dia.
aí chegou de tarde tava tudo bem no 1º tempo, quando chegou no 2º tempo os meninos jogaram a bola para fora da escola, fomos procurar não achamos, e jogamos com a bola reserva.	Houve uma mudança na dinâmica durante o segundo dia. O fato dos meninos jogarem a bola fora da escola pode indicar um elemento competitivo, mas também como cooperação, já que todos foram procurar a bola juntos.
Chegou no segundo dia de interclasse só teve pra turma de manhã e não teve na turma da tarde.	Ela relata que o segundo dia de interclasse só foi para a turma da manhã . A turma da tarde ficou sem, provavelmente como punição por terem perdido a bola no dia anterior. Essa ausência do evento pode ter sido frustrante e desapontadora para os alunos.
05 – Elaine, 17 anos, concluiu o E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico

<p>O desenho representa um aluno num ambiente hostil onde ele se sente pressionado e confuso em sua escola.</p>	<p>A participante expressa seus sentimentos em relação ao ambiente escolar hostil. Ela declara se sentir pressionada e confusa nesse espaço.</p>
<p>A pressão vem de vários lados, da própria escola (professores) e dos outros alunos também.</p>	<p>A participante expressa seus sentimentos em relação às pessoas da escola – aos professores e alunos. Ela se sente pressionada por eles, relatando que essa pressão vem de todos os lados. Essas fontes de pressão criam um ambiente sufocante pelas expectativas e padrões sociais.</p>
<p>O aluno se sente na obrigação de se encaixar em algum grupo social para se enturmar e, quando não consegue, se sente insuficiente e diferente dos demais.</p>	<p>Ela afirma que existe uma obrigação imposta para que o aluno participe de um determinado grupo social dentro da escola para que ele possa se enturmar, porém quando não consegue esse aluno se sente insuficiente e diferente dos demais alunos. Ou seja, há uma busca por aceitação social e a necessidade de pertencimento se torna uma fonte de angústia quando ela não consegue se encaixar.</p>
<p>A mente do aluno vira um caos tentando conciliar a vida social com a vida acadêmica.</p>	<p>Ela expressa mais uma vez seu sentimento de confusão. A dualidade entre vida social e acadêmica cria um tumulto interno e a tentativa de equilibrar esses dois aspectos resulta em um caos mental.</p>
<p>06 – Fernanda, 16 anos, 2º ano do E.M.</p>	
<p>O desenho representa uma aluna trancada dentro de um banheiro no ambiente escolar, tentando sumir e fugir de um ambiente em que ela não se sente confortável.</p>	<p>A participante afirma que não se sente confortável no ambiente escolar e que se isola dentro de um banheiro da escola na tentativa de escapar desse ambiente.</p>
<p>Os balões representam pensamentos negativos, e o ponto de interrogação significa que ela está se perguntando sobre algo, remoendo algum pensamento e se questionando.</p>	<p>Ela relata que tem pensamentos negativos e repetitivos e também questionamentos sobre alguma coisa. Os pensamentos negativos indicam uma carga emocional que ela carrega. A presença dos pontos de interrogação destaca seus questionamentos incessantes, indicando um processo de ruminação constante.</p>

Ao se trancar dentro do banheiro, ela tem paz na mente, e prefere sumir do que enfrentar o ambiente escolar.	Ela expressa que o banheiro, onde ela se tranca, é o único lugar na escola onde ela sente em paz e prefere ficar lá do que enfrentar o ambiente escolar.
07 – Gabriel, 17 anos, 3º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
João era uma pessoa que já teve brilho um dia,	O participante afirma que era um adolescente que se destacava, que possuía brilho.
mas por conta da opressão da escola e pressão familiar acabou ficando depressivo e desenvolveu ansiedade.	No entanto, ele declara que a opressão sofrida pela escola e a pressão por parte de sua família retiraram esse brilho que ele possuía e acabou ficando depressivo e ansioso.
E o muleke que um dia teve brilho, hoje já não aguenta mais.	O brilho que antes caracterizava sua personalidade foi obscurecido pela carga emocional e pelo peso das expectativas sociais.
08 – Henrique, 16 anos, 2º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
A história é simples os caras da minha escola foram filmados fumando e também postaram no insta que estavam na escola fumando.	O participante relata uma cena do cotidiano escolar em que alguns alunos foram filmados fumando e que esses mesmos alunos postaram, deixando explícito nas redes sociais – Instagram, que estavam fumando na escola.
09 – Igor, 15 anos, 1º ano do E.M	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Só mais um dia comum da minha rotina escolar, como sempre eu chego na escola cumprimento meus colegas que converso comigo e fico jogando até o/a professor passar a matéria.	O participante descreve um dia comum de sua rotina no ambiente escolar relatando o momento antes do início da aula, desde sua chegada, quando cumprimenta seus colegas e fica jogando até o professor ou professora passar a matéria. Há uma certa sensação de repetição, monotonia e previsibilidade no relato do participante
Quanto ao ambiente a volta eu só ignoro.	O participante relata que ignora o ambiente a sua volta , indicando que

	evita se envolver emocionalmente com esse ambiente escolar.
10 – Juliana, 15 anos, 1º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Ela é uma menina que sofre bullying pelo fato de ser acima do peso,	A participante afirma que uma menina sofre bullying no ambiente escolar por estar acima de seu peso.
e por causa disso ela prefere ficar sozinha no jardim da escola,	Ela relata que, por conta do bullying , a menina prefere se isolar ficando sozinha no jardim da escola, indicando que o impacto psicológico desse assédio pode ser profundo, influenciando sua autoestima, autoimagem e até mesmo seu senso de pertencimento.
pensando em parar de comer coisas que a fazem engordar.	Nesse isolamento , a menina pensa em parar de comer coisas que engordam revelando uma relação complexa com a alimentação e aparência física.
11 – Kevin, 14 anos, 1º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Meu nome é Samuel, tenho 14 anos. As pessoas zombam de mim, por ser gay. Meus pais não aceitam isso, por conta da religião.	O participante afirma sofre bullying das pessoas por ser gay. Ele relata que seus pais não aceitam sua orientação sexual por questões religiosas. Essa revelação de sua orientação sexual indica o desencadeamento de uma série de eventos que impactam sua vida cotidiana e seu bem-estar psicológico.
A escola se tornou um inferno. Me questiona até que fique preso em uma dúvida cruel que me abala por dentro.	Diante disso, ele declara que a escola se tornou um ambiente muito hostil , um inferno, que gera questionamentos acerca de sua orientação sexual, deixando-o mais confuso e abalado. Essa dúvida cruel revela uma luta entre a necessidade de autenticidade e a busca por aceitação externa deixando-o dividido entre o desejo de ser verdadeiro consigo mesmo e o medo das consequências sociais.
12 – Laura, 15 anos, 1º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico

<p>Ela sofre Bule por ter dente torto e as pessoas chama ela de feia.</p>	<p>A participante afirma que uma menina sofre bullying por uma condição de ter dentes tortos, indicando que ela sofre críticas relacionadas à sua aparência física, o que pode desencadear sentimentos de inadequação e vergonha. A associação entre a condição dental e a aparência estética indica uma possível pressão social para se conformar a padrões de beleza convencionais.</p>
<p>13 – Mônica, 16 anos, 2º ano do E.M.</p>	
<p>Unidades de Significado</p>	<p>Unidades de Significado Psicológico</p>
<p>Olá, meu nome é Zyan. Sou um anjo... um anjo caído? Bem eu não sei...</p>	<p>A participante descreve uma pessoa que está confusa em relação a sua identidade, se declarando como um anjo caído, indicando uma sensação de alienação e estranhamento em relação aos outros.</p>
<p>nunca fiz mal a ninguém, mas minha escola me condena... eles me chamam de estranho,</p>	<p>Ela declara que essa pessoa nunca fez mal a ninguém, porém a escola a condena, chamando de estranho.</p>
<p>não sou diferente sou um anjo como eles... mas de qualquer forma ele me fazem mal.</p>	<p>Ela afirma que essa pessoa não se sente diferente dos demais, porém as outras pessoas acabam lhe fazendo mal.</p>
<p>Eles me precionan, me torturam com palavras, como barulhos, com empurrões e me deixam isolado... acredito que a escola não é culpada...</p>	<p>Ela relata que essa pessoa se sente pressionada, torturada com palavras, com barulhos e empurrões e que isto a deixa isolada. Ela acredita que a escola não é culpada.</p>
<p>Será que sou eu? Porque eu? Que fiz? Juro que não fiz nada! Não... são os alunos...</p>	<p>E essa pessoa se questiona se ela mesma pode ser a culpada por tudo isso. Ela se pergunta o que pode ter feito e afirma que não fez nada. E que a culpa pode ser dos alunos.</p>
<p>mas de qualquer forma não posso chorar... Tenho que servir o tempo todo... tenho que tirar notas boas, ser perfeito, isso! Assim serei aceito...</p>	<p>Ela relata que essa pessoa precisa esconder seus sentimentos, afirmando que ela não pode chorar e que tem que servir o tempo todo, tirar boas notas e ser perfeita. Assim, ela poderá ser aceita pelos outros.</p>
<p>1 ano se passa e nada mudou... sorrir nem sempre é a resposta. Tentar cansa. O errado não sou eu...</p>	<p>Ela descreve que mesmo tendo passado um ano, não vê mudanças, indicando uma sensação de desesperança e frustração. A tentativa de sorrir a deixa cansada,</p>

	possivelmente por mascarar a dor. Mais uma vez afirma que não é ela a pessoa que está errada.
Mesmo que tente não vou ser nada... mas vou continuar...	Ela declara que mesmo tentando não vai ser nada, mas que apesar disso vai continuar tentando, indicando uma constante batalha interna.
me esforcei muito e me esgotei... não dá..	Ela afirma que se esforçou tanto que se esgotou e que não aguenta mais.
Mas terei que esconder isso de tudo e todos... porque não enxergo mas posso ta machucando alguém... e “eu não faço aos outros, o que fizeram comigo”.	No entanto, ela relata que precisa esconder esses sentimentos de todos , pois ela pode estar machucando alguém sem perceber e que não gostaria de fazer aos demais aquilo que fazem com ela.
14 – Nair, 15 anos, 1º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
A entrada da escola todos os dias da semana está cheia menos quando é sexta feira,	A participante sugere uma dinâmica peculiar na entrada da escola ao longo da semana, destacando uma exceção notável nas sextas-feiras, indicando uma rotina regular e movimentada.
teve uma que era na hora da saída e dois meninos começaram a brigar e um deles que era da escola levou suspensão.	Ela relata que em uma sexta feira, na hora da saída, dois meninos começaram a brigar e um dos meninos, que era de sua escola levou uma suspensão por isso como punição . A briga revela conflitos interpessoais.
15 – Otávio, 17 anos, 3º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Esse é um menino que passou por várias dificuldades, frustrações, obstáculos e mesmo assim ele continua se esforçando para ser melhor, ter uma melhor vida, ser alguém livre, mais feliz,	O participante revela resiliência psicológica diante das adversidades que enfrentou em sua jornada e uma busca por um futuro melhor, por uma transformação e evolução pessoal.
ele se sente bem quase o tempo todo, mas sempre tem suas baixas, mas não se deixa abalar e continua em frente. Ele se mantém feliz pelas coisas mínimas que tem.	Ele relata que esse menino se sente bem quase todo o tempo, porém sempre tem suas baixas, mas ele não se deixa abalar por esses momentos difíceis, segue em frente e se mantém feliz, valorizando as pequenas coisas que possui. Essa atitude

	revela um otimismo e uma apreciação consciente do presente.
16 – Paula, 17 anos, 3º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Uma menina no ensino médio, que tem seus problemas e não tem ninguém que consegue ajudar ela,	A participante descreve uma menina que está no ensino médio, que tem seus problemas, porém não tem ninguém que consegue ajuda-la. Esse relato indica uma sobrecarga emocional e pressão , pois a menina parece estar enfrentando seus próprios problemas sem nenhum apoio adequado
porém ela é a melhor aluna da escola, então ela tem que esconder suas feridas e sorrir, e continuar sendo a melhor.	No entanto, apesar disso, essa menina é a melhor aluna da escola e tem que esconder seus problemas , suas feridas e sorrir para continuar sendo a melhor aluna. Há uma preocupação em manter um desempenho acadêmico exemplar e uma imagem de sucesso e competência.
17 – Quincas, 16 anos, 2º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
O presente desenho trata-se de uma escola muito conhecida em sua cidade por seus longos anos de história. Nessa escola, se importam muito com sua reputação, ou seja, a imagem que as pessoas têm dela. Para manterem uma visão positiva em relação a ela, os coordenadores deixam de lado o bem-estar dos alunos.	O participante descreve uma escola muito conhecida na cidade por sua tradição, seus longos anos de história. Ele relata que nessa escola a preocupação central é a reputação, a imagem que as pessoas têm dela e que para manter essa visão positiva, os coordenadores deixam de lado o bem estar dos alunos.
Nesse ambiente escolar existem muitos casos de racismo, homofobia e até mesmo assédios, entre os alunos e os professores. Algo que é deixado às escondidas.	Ele relata que nesse ambiente escolar existe muitos casos de racismo, homofobia e assédios entre alunos e professores e que todos esses casos são velados e negligenciados
Nas salas de aula os professores se preocupam demasiadamente com as notas dos alunos, colocando as atividades avaliativas acima do próprio aprendizado. Os alunos, preocupados com a sua nota, acabam se tornando alunos “copistas”.	Ele descreve que nas salas de aula os professores se preocupam principalmente com as notas dos alunos , dando ênfase às atividades avaliativas em detrimento do aprendizado dos alunos que por sua vez preocupados

	com a nota se tornam alunos copistas para alcançar o desempenho que é valorizado pelos professores.
Nos eventos escolares, a própria escola sujeita os alunos a entrarem em conflito, criando um ambiente desconfortável.	A descrição de eventos escolares que sujeitam os alunos a conflitos e criam um ambiente desconfortável indica uma falta de consideração pelo bem-estar emocional dos estudantes criando um ambiente hostil.
Além de que, quando existem situações polêmicas, a escola não leva para frente.	A omissão de situações polêmicas contribui para uma atmosfera de silêncio e impunidade, onde questões significativas são ignoradas. Ele afirma que em situações polêmicas a escola se abstém, não realizando intervenções para solucionar.
18 – Renata, 17 anos, 3º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
A cobrança acadêmica é algo que a maioria dos jovens de hoje em dia sofrem, se cobrar num nível tão colossal que deixa se ser saudável.	A participante relata que hoje em dia existe um nível muito alto de cobrança acadêmica e que a maioria dos jovens sofrem por se cobrarem nesse nível e que isto transcende os limites do saudável.
A necessidade de tirar uma nota máxima não levando em conta suas outras necessidades, como vida social e saúde mental, é deveras preocupante.	Ela expressa uma preocupação em relação a necessidade de tirar uma nota máxima e que essa necessidade desconsidera outras necessidades essenciais como a vida social e a saúde mental dos adolescentes.
Os jovens de hoje não estão sabendo diferenciar “se esforçar” com “estudo excessivo” se trancar num quarto com milhares de atividades, refazer a mesma atividade até estar perfeita sendo que a perfeição é algo inexistente.	Ela afirma haver uma dificuldade entre os adolescentes para diferenciar o esforço com estudo excessivo, em se trancar num quarto com muitas atividades escolares e refazer essas atividades até que elas estejam perfeitas , sendo que a perfeição é algo inexistente. Isto indica que o ciclo vicioso de refazer uma atividade até a perfeição perpetua a ideia ilusória de que a excelência é alcançável.
Nem sempre o que você julga ser certo para você está certo realmente, e as vezes é preciso uma ajuda para enxergar que a perfeição não é algo a se buscar e sim apreciar.	Ela relata que pode haver uma diferença entre as percepções das pessoas, que nem sempre o que julgamos ser certo está realmente certo e que às vezes é preciso uma ajuda para compreender que a

	perfeição não é algo a se buscar e sim para apreciar.
--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

4.1.2.3 Estrutura geral de significados psicológicos da 1ª coleta de dados

Essa etapa trata da descrição dos sentidos mais invariantes, denominados constituintes essenciais da experiência, contidos nas várias unidades de significado, assim como das relações que existem entre estes, resultando na elaboração de uma estrutura geral. Trata-se do 4º passo do “Método Fenomenológico de Giorgi” e envolve a construção de uma síntese das unidades de significado psicológico previamente apresentadas.

De acordo com Giorgi (2010), todos os dados devem ser considerados nesse passo, mas, obviamente, nem todas as unidades de significado têm igual valor. O autor destaca que o fundamental é que a estrutura resultante expresse a rede essencial das relações entre as partes, de modo a destacar o significado psicológico total. A síntese reflete as partes essenciais do protocolo e as relações entre elas. Giorgi (2010) ressalta ainda que, tão ou mais importante que as partes, são os constituintes essenciais, bem como a interdependência existente entre esses, (indicada no quadro x).

Com exceção do participante Otávio (desenho nº15), os constituintes essenciais dos demais adolescentes revelaram-se como uma estrutura semelhante da experiência em seus ambientes escolares. Por esse motivo dois quadros descritivos foram construídos.

A partir do relato do participante Otávio, foi identificado um constituinte essencial de sua experiência: a resiliência.

Em relação aos outros participantes, foram identificados sete constituintes essenciais comuns às várias unidades de significado psicológico:

1. Solidão e isolamento social;
2. Confusão, cansaço e pressão social;
3. Ambiente escolar hostil;
4. Dificuldade de expressar sentimentos;
5. Altas expectativas em relação ao desempenho escolar;
6. *Bullying*;
7. Punição escolar.

Embora comuns, Giorgi (2010), destaca que eles podem manifestar-se de forma distinta nos vários participantes, mas são ainda aspectos-chave, componentes essenciais na estrutura do fenômeno. Os quadros a seguir representam as estruturas de significados:

Quadro 2: Estrutura da experiência do participante Otávio – 1ª coleta de dados

A descrição desse participante revela uma resiliência psicológica, uma capacidade que se destaca em meio às adversidades que enfrentou. Sua atitude de perseverar e manter um senso de propósito demonstra essa capacidade. A persistência do participante indica uma habilidade de enfrentamento. Ele não apenas enfrenta as dificuldades, mas também as transforma em oportunidades de crescimento pessoal. Sua busca por uma vida melhor e mais livre reflete um desejo intrínseco de autodeterminação e realização. Ele não permite que os momentos difíceis o consumam; em vez disso, ele valoriza as pequenas alegrias e conquistas diárias, encontrando significado e contentamento nas coisas simples da vida.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Quadro 3: Estrutura da experiência dos demais participantes – 1ª coleta de dados

Os sentidos atribuídos pelos demais adolescentes em relação às suas vivências escolares deram-se a partir de sete constituintes essenciais de suas experiências, identificados e selecionados com base em seus relatos.

O primeiro refere-se à ocorrência de solidão e isolamento social no ambiente escolar. Essa experiência representa, para os adolescentes, a evidência do quanto eles necessitam de pessoas significativas e de confiança que possam validar e acolher seus sentimentos, preocupações e angústias.

O segundo diz respeito a sentimentos de confusão, cansaço e pressão social. Os adolescentes expressaram preocupação em relação ao cansaço e à falta de concentração, e como isso afeta os estudos e a vida social. Essa pressão em relação aos papéis que o adolescente deve desempenhar em suas relações sociais vem da escola, da família e dos próprios alunos, causando confusão e cansaço na tentativa de conciliar a vida social com a acadêmica.

O terceiro corresponde a um ambiente escolar hostil, no qual os adolescentes expressaram sofrimento e desconforto. Essas relações hostis no ambiente escolar interferem no cotidiano de alunos e professores, gerando violências verbais, físicas e sofrimento ético-político.

No quarto constituinte, está a dificuldade dos adolescentes em expressar seus sentimentos. A escola, para esses participantes, não proporciona um espaço seguro para que possam falar e ser ouvidos sem julgamentos sobre o que estão pensando, sentindo e sobre seus conflitos.

O quinto constituinte essencial relaciona-se a altas expectativas em relação ao desempenho escolar dos adolescentes. Essas expectativas, relatadas pelos participantes, advêm da família, escola e dos próprios alunos e são percebidas como algo valorizado por essas pessoas, uma espécie de competição para ver quem é o melhor aluno e ter aceitação por essa conquista. Essa cobrança gera sofrimento nos adolescentes, que têm dificuldades para diferenciar o esforço necessário para aprender do estudo excessivo em busca de um ideal de perfeição.

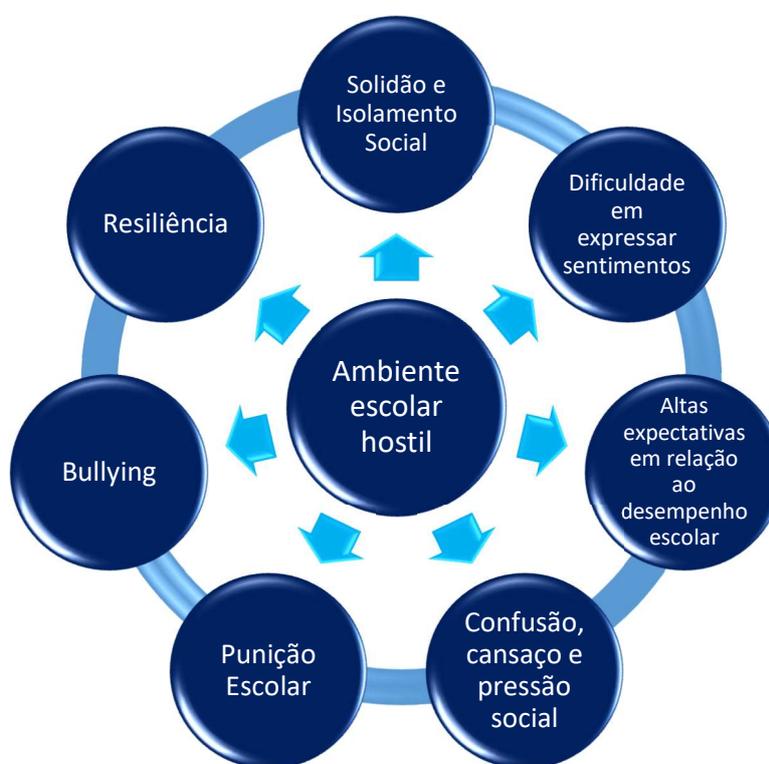
Em relação ao sexto constituinte, está o fenômeno do *bullying*. Os adolescentes expressaram situações de violência no ambiente escolar, como racismo, homofobia e assédios entre alunos e professores. Os participantes relatam que esses casos são velados e que há uma falta de habilidade por parte dos professores e da direção escolar para intervir nessas situações.

Por fim, o sétimo constituinte está relacionado à aplicação de punições no cotidiano escolar, em situações de atividades que são desenvolvidas fora da sala de aula e em casos de conflitos entre os adolescentes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

A figura a seguir ilustra a relação entre os constituintes. Sua leitura deve ser compreendida como um todo, não como uma relação linear ou hierárquica entre as partes, conforme explicado por Giorgi (2010). O significado das experiências vividas pelos participantes emerge das circunstâncias e momentos que eles enfrentam em um ambiente escolar hostil. Em outras palavras, os outros constituintes essenciais estão relacionados a situações não escolhidas ou buscadas pelos participantes, mas sim dependentes das circunstâncias e das tensões engendradas por elas.

Figura 7: Relação entre os constituintes essenciais dos sentidos atribuídos pelos adolescentes em relação às suas vivências escolares.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Até esse ponto (4º passo do método), como afirma Giorgi (2010), o método é mais descritivo. Em seguida, o autor citado explica que o pesquisador é livre para elaborar os resultados da investigação, discutir reflexivamente acerca dos dados e estabelecer conexões ou paradoxos sobre o afirmado por anteriores investigações. O investigador pode se posicionar diante da literatura sobre o tema de estudo, na qual se insere a sua investigação e discutir os dados. Essa abordagem será abordada no próximo tópico.

4.1.2.3 Diálogos com a literatura

Entre os vários desafios e dilemas subjacentes ao processo educacional vivenciados pela sociedade ao longo da história, que influenciam a vida cotidiana de crianças e adolescentes, a tomada de consciência a respeito dos sofrimentos produzidos no ambiente escolar, que foram expressos em forma de imagens e palavras pelos participantes, ganha efetivamente um lugar de destaque e de significativa importância.

Essa tomada de consciência revelou-se neste estudo como uma experiência que se torna iminente na vivência dos adolescentes em relação aos seus respectivos espaços escolares. De fato, os constituintes essenciais ligados às circunstâncias dessas experiências, que originaram a tomada de consciência acerca dos sofrimentos, são representados pelos adolescentes sem que esses escolhessem refletir sobre isso, mas sim, revelando-se como uma facticidade da consciência endereçada ao tema: “um jovem ou uma jovem em sua escola nos dias de hoje”.

Se pensarmos que a experiência vivida no mundo da vida cotidiana é o foco central da investigação fenomenológica (Moreira, 2002), pode-se apreender, pelo uso do método fenomenológico, o sentido de adolescentes estarem vivendo dessa forma, de manifestarem experiências de sofrimento em relação à escola. Essa é a própria tarefa da Fenomenologia, que, ao voltar-se às coisas mesmas, estuda a significação das vivências da consciência (Moreira, 2002).

Os participantes dessa pesquisa, adolescentes, alunos de escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Pindamonhangaba – SP, expressaram, na forma de imagens e palavras, um sofrimento intenso e generalizado em relação às suas vivências no espaço escolar.

Alguns desenhos impressionam pela dor condensada neles. Apresentam rostos desconfigurados, riscados, manchados, sem expressão, sem face, sem identidade. Alguns contêm frases de efeito remetendo a pedidos de ajuda, confusão, cansaço e pressão social como o desenho nº 05 de Elaine: “*Não pense, não diga, refaça, melhore!*”; o desenho nº07 de Gabriel: “*Não aguento mais!*”; o nº 17 de Quincas: “*Socorro!*” e o nº18 de Renata: “*Cobrança acadêmica!*”. Outros exibem corações partidos, é o caso dos desenhos nº03 de Camila, nº11 de Kevin e nº 13 de Mônica.

Apenas o desenho nº15 de Otávio trouxe uma expressão mais positiva e otimista, de resiliência, abertura e enfrentamento em relação às dificuldades e obstáculos enfrentados.

O termo resiliência é um conceito agregado da física e desde os anos 90 tem sido utilizado no campo da Psicologia (Haack *et al.*, 2012).

De acordo com Antunes (2003, p.13), a resiliência é uma capacidade, é um conceito que:

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Os fatores de risco e proteção irão contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e a adoção ou não de um comportamento resiliente frente às adversidades encontradas na vida. Nesse sentido, é necessário a implementação de ações que visam o fortalecimento da resiliência entre adolescentes, principalmente dos que vivem em contextos adversos (Santos *et al.*, 2020).

A maioria dos desenhos transmite a sensação de isolamento e solidão, como exemplificado no desenho nº01 de Amanda, que retrata uma menina sozinha no intervalo após ter terminado com seu namorado. Tudo em volta é grande demais, as cores são frias e as colunas são altas. O mesmo se aplica ao desenho nº08 de Henrique, que representa uma cena do cotidiano escolar de um aluno fumando – o espaço é amplo, frio, vazio. No desenho nº06, Fernanda traz uma menina que se tranca no banheiro da escola para fugir de um ambiente no qual não se sente confortável.

Os desenhos nº02 de Bianca, nº07 de Gabriel, nº10 de Juliana, nº16 de Paula e nº18 de Renata, representam figuras solitárias, com ausência de cores, sem o detalhe do rosto, com exceção do desenho de Gabriel, que mesmo assim expressa desespero.

Nos desenhos em que os jovens representados não estão sozinhos, eles são acompanhados por figuras bizarras que tentam intimidar, como nos desenhos nº03 de Camila, nº05 de Elaine, nº09 de Igor, nº11 de Kevin e nº13 de Mônica.

Percebe-se também sentimentos de desvalia, associados ao *bullying*, como evidenciado nos desenhos nº10 de Juliana e nº12 de Laura, os quais são transmitidos também em suas produções escritas.

O *bullying* é um comportamento recorrente nos ambientes escolares e caracteriza-se pela repetitividade, intencionalidade e desigualdade de poder entre vítimas e agressores, causando efeitos deletérios e danos físicos, psicológicos permanentes, que podem ser transportados para a vida adulta (Reisen *et al.*, 2019).

A situação representada no desenho nº17 de Quincas é dramática e preocupante, destacando um cenário de assédio e preconceito perpetrados por professores. Este fato é explicitado na produção escrita associada ao desenho.

É importante destacar que a instituição onde o projeto educacional é desenvolvido conta com coordenadores pedagógicos, professores e psicólogos capacitados para lidar e intervir em situações como as apresentadas aqui. Esses profissionais, que acompanham os adolescentes durante todo o projeto, mantêm também contato constante com os responsáveis pelos menores. Além disso, o pesquisador, na qualidade de psicólogo se disponibilizou para a realizar orientações e encaminhamentos necessários.

Nota-se uma dificuldade na expressão dos sentimentos, um embotamento afetivo, apatia e falta de confiança para se comunicar e ser ouvido, como evidenciado nos desenhos nº01, nº02 de Bianca, nº13 de Mônica e nº16 de Paula.

A sensação de cobrança por resultados e as altas expectativas em relação ao desempenho escolar são evidentes nos desenhos e relatos dos participantes nº 03 de Camila, nº13 de Mônica, nº15 de Otávio, nº16 de Paula, nº17 de Quincas e nº18 de Renata.

De modo geral, os desenhos estão impregnados pelos sete constituintes essenciais identificados a partir das histórias associadas a eles: 1. Solidão e isolamento social; 2. Dificuldade de expressar sentimentos; 3. Altas expectativas em relação ao desempenho escolar; 4. Confusão, cansaço e pressão social; 5. Punição escolar; 6. *Bullying*; e 7. Ambiente escolar hostil.

A manifestação desses sete elementos fundamentais na estrutura de significado revelou-se como a capacidade dos adolescentes expressarem o sentido de suas experiências escolares.

É notável destacar a impactante influência negativa decorrente de um ambiente escolar voltado para a vigilância e punição constante, onde a ênfase recai sobre julgamentos e a cobrança de resultados. Além disso, a promoção exacerbada da competição entre os alunos e a preservação inabalável da imagem institucional também contribuem para a criação de um cenário desfavorável. Nesse contexto, a atmosfera educacional tende a se tornar menos propícia ao desenvolvimento integral dos estudantes, afetando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu bem-estar emocional e social.

Essas características remetem ao que Foucault denominou de “instituições de sequestro”, ou “instituições disciplinares”, nas quais se concretizam as características do panoptismo próprio da sociedade moderna. Este se baseia na vigilância ininterrupta e total sobre os indivíduos, exercida por alguém que detém poder sobre eles (Palazzolo, 2017).

Nesse sentido, o ambiente escolar relatado pelos participantes não está distante de um ambiente empresarial, assemelhando-se a um ambiente de trabalho – a fábrica; a um ambiente

de detenção, característico da restrição de liberdade – a prisão; e a um ambiente associado a aparelhos de correção e normalização – o hospital.

Aqui se configura o sequestro: a captura de nossos corpos e subjetividades, submetidos a uma relação de poder. De acordo com Foucault (2008), a política de tais instituições é a continuação da guerra por outros meios, e a disciplina, em primeiro lugar, procede à distribuição dos indivíduos no espaço.

O objetivo desta análise não é atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pelo sofrimento dos adolescentes. Conforme indicado por Saviani (2018), dentro de uma perspectiva histórica e crítica, a escola é socialmente determinada; ela é fundamentada no modo de produção capitalista da sociedade em que vivemos, dividida em classes com interesses opostos. Portanto, a escola sofre as consequências do conflito desses interesses.

Essa questão é ampliada por Pérez Gómez (2000) em seu livro "A cultura escolar na sociedade neoliberal". Este autor esclarece que a escola pode ser compreendida como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social. Nesse sentido, a escola é o resultado das transformações e mudanças tanto no panorama político e econômico quanto nos valores, ideias e costumes que compõem a cultura. Os valores que definem a modernidade, de acordo com o autor citado, são regidos pela vida econômica da sociedade neoliberal e reproduzidos pelas instituições.

Nessa perspectiva, conforme apontado por Lemos *et al.* (2013), para Foucault, as instituições, como a escola, não são espaços exclusivos de exercício do poder, mas sim espaços atravessados por tecnologias de poder cuja aplicação não está restrita aos limites institucionais

É o que Foucault (1999, p.167), vai chamar de sociedade disciplinar, uma sociedade baseada na disciplina como um mecanismo em meio aberto, que implicaria no: “fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas”.

Ao analisar o intramuros da escola, busca-se, portanto, compreender a disciplina como uma tecnologia de poder cujo propósito é o aumento da produtividade, aliado à criação da docilidade política (Lemos *et al.*, 2013). Segundo essa visão dos autores mencionados, a escola é concebida como um espaço disciplinar destinado a moldar uma multiplicidade de corpos conforme determinadas funções, ou seja, limitando essa multiplicidade e restringindo o espaço. A disciplina, portanto, se atualiza no espaço escolar.

Essa lógica de punição torna-se evidente no relato da participante Daniela no desenho nº 04, no qual descreve uma atividade esportiva realizada em sua escola. Ela expressa sentimentos positivos em relação a essa atividade, com a participação de meninos e meninas.

No entanto, ao jogarem a bola acidentalmente para fora da escola, sua turma foi punida e impedida de participar das atividades no dia seguinte.

Dessa forma, conforme Vidal (2006b), torna-se imperativo "invadir a caixa preta" da escola, abordando-a como objeto de estudo, investigando internamente os processos que a constituem. É necessário interrogá-la quanto à sua capacidade de traduzir as demandas sociais em ações escolares. Além disso, a autora enfatiza a importância de analisar como a escola organiza, classifica, contabiliza e administra o seu cotidiano.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender os cotidianos como campos de lutas nos quais o poder, enquanto relação de forças, está continuamente sendo contestado e disputado. Urge destacar a multiplicidade de modos de existência e de conhecimentos que, por meio das operações dos usuários, se constroem e singularizam, gerando cultura e atribuindo sentidos (Ferraço *et al.*, 2018).

Portanto, é essencial, conforme Ferraço *et al.* (2018), adotar uma postura na pesquisa do cotidiano que leve em consideração as relações de poder, as pressões e opressões diárias, bem como as tecnologias de controle e os mecanismos de exclusão. Os autores ressaltam a importância de desocultar os mecanismos de controle e subordinação ao analisar as práticas, investigando as relações e as tensões sociais.

Nesse sentido, retomando o pensamento de Foucault (1996), as sociedades disciplinares operam com a finalidade de vincular o indivíduo a um aparelho normalizador, estabelecendo uma inclusão por meio da exclusão, ou vice-versa (Palazzolo, 2017). Conforme as palavras de Foucault (1996, p.114):

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos, liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens.

Em consonância com esse posicionamento, Sawaia (1999) aborda a exclusão social sob a perspectiva ético-psicossociológica para analisá-la como processo complexo. A autora citada explica que se trata de um processo sócio-histórico, configurado pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas vivido como necessidade do eu, englobando sentimentos, significados e ações.

Ao pensar sobre o termo “sofrimento ou mal-estar psicossocial”, Sawaia (1999) buscava propor às Ciências Humanas e à Psicologia Social uma reflexão para evitar que os pesquisadores perdessem o ser humano em categorias generalistas (Bertini, 2014).

Foi nesse sentido que o conceito de sofrimento ético-político foi cunhado pela pesquisadora como guia analítico da dialética exclusão/inclusão, realizando reflexões a partir da afetividade e desocultando, assim, mecanismos de controle e de subordinação.

Utilizando uma concepção marxista para compreensão da sociedade, Sawaia (1999) sintetiza essa concepção na categoria dialética exclusão/inclusão, reforçando a ideia de que o sofrimento ético-político se situa em uma sociedade conflituosa, especificamente na vivência dos sujeitos no processo de luta de classes (Bertini, 2014).

A maneira como o sistema capitalista inclui, conforme destacado por Bertini (2014), faz parte dos mesmos mecanismos de reprodução e sustentação da servidão, passividade, miséria e, principalmente, da alienação do trabalhador. A essa máscara da inclusão, Sawaia (1999) atribui o termo "inclusão perversa". Esse sistema inclui para excluir, ou seja, para manter os indivíduos dependentes de um estado de coisas que não se relaciona com sua própria liberdade e potência, levando-os a nunca alcançarem a satisfação mercadológica, uma vez que o mercado perpetua a noção de perfeição como algo a ser buscado em um amanhã no qual sempre haverá outro produto mais moderno a ser consumido.

Uma frase que ilustra essa realidade foi a mencionada pela participante no desenho nº13. Entre várias indagações acerca de sua identidade, ela relata: *“Tenho que servir o tempo todo... tenho que tirar notas boas, ser perfeito, isso! Assim serei aceito...”*. Essa mesma dinâmica é refletida no desenho nº18, onde a participante questiona a necessidade de obter uma nota máxima: *“Os jovens de hoje não estão sabendo diferenciar ‘se esforçar’ com ‘estudo excessivo’ se trancar num quarto com milhares de atividades, refazer a mesma atividade até estar perfeita sendo que a perfeição é algo inexistente.”*

Essa inclusão perverte a imagem do sujeito no coletivo e a compreensão da imagem do coletivo na vivência dos indivíduos. Sawaia (1999) denomina esse processo de dialética inclusão/exclusão social, baseando-se nas contribuições de autores como Foucault, Castel, Maria Alice Foracchi, José de Sousa Martins e Virgínia Fontes (Bertini, 2014).

Pode-se afirmar, com base nestes pontos, que o sofrimento ético-político se constitui, portanto, como resultado de práticas econômicas, políticas e sociais que demarcam corpos como meio de perpetuar a opressão, negando suas próprias necessidades básicas. Neste contexto,

torna-se evidente que se trata de um sofrimento decorrente dos processos de exclusão provocados pelas relações de poder e pela desigualdade social (Sawaia, 1999).

Com base nessas considerações, constata-se que os adolescentes participantes desta pesquisa experimentam uma condição de sofrimento abrangente, englobando aspectos psicológicos, físicos e ético-políticos. Eles são vítimas da inclusão perversa – os desenhos e as histórias abordam precisamente essas vivências, a falta de perspectiva em relação ao futuro, o embotamento emocional que os aflige, assim como a fragilidade dos vínculos afetivos que estabelecem.

Sawaia (2000) explica que a afetividade é o ponto escolhido para observação e análise ética, visando superar, em uma síntese dialética, a oposição entre subjetividade e objetividade. Seu objetivo, conforme completa a autora, é a compreensão da desigualdade e da dominação para aprimorar a práxis emancipadora.

Sawaia (1999, p. 101) citando Espinosa (1957) esclarece que o filósofo concebe afetos como "afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, secundada ou reprimida, e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções". Em síntese, a autora explica que Espinosa apresenta um sistema de ideias onde o psicológico, o social e o político se entrelaçam e se reverterem mutuamente, sendo todos fenômenos éticos e pertencentes à ordem do valor.

Afeto, portanto, é compreendido na perspectiva espinosiana não como carinho, afago ou transtorno psíquico, mas uma demonstração de encontros que aumentam ou diminuem nossa potência de vida e de ação (Fernandes, 2018).

Em outras palavras:

Afeto é a forma pela qual experimentamos em nosso corpo e mente o efeito das relações que partilhamos com outros corpos, o que para Espinosa significa a transição de um estado de maior ou menor potência de vida para outro, encontros que aumentam ou diminuem nosso *conatus*, palavra latina que designa esforço para perseverar na existência e aumentar a potência de vida (Sawaia, 2018, p.30).

Aqui é importante ressaltar que essa potência de vida depende de como uma singularidade se relaciona com outras ao efetuar seu trabalho de autoconservação. Nessa lógica, se a singularidade for afetada pelas outras de forma dependente, então, a intensidade da força do *conatus* diminui; mas se ocorre o contrário, a força do *conatus* se realiza de forma autônoma e emancipatória (Chauí, 2006).

Nesse ponto, Sawaia (1999) destaca a importância de estudar a exclusão pelas emoções daqueles que a vivem, e foi nesse sentido que o sofrimento ético-político foi escolhido por ela como guia analítico da dialética exclusão/inclusão.

A constatação da redução significativa na potência de ação dos adolescentes tornou-se incontestável ao analisar tanto as imagens quanto as expressões verbais desses jovens. Essa diminuição de potência não se configura como um fenômeno isolado, mas sim como uma tendência coletiva observada de forma consistente entre os participantes desse grupo. As manifestações visuais e discursivas convergem para revelar uma dinâmica compartilhada de limitações na efetividade de suas ações, sugerindo a presença de fatores comuns que influenciam esse padrão coletivo de restrição de potencial.

O ambiente escolar, tal como se mostra na experiência vivida pelos participantes, não é capaz, portanto, de promover bons encontros; não estimula a autonomia e a emancipação, mas sim a dependência, as paixões tristes, em termos espinosianos. De acordo com Chauí (2003, p. 176): “O aumento da potência do *conatus* é experimentado afetivamente como alegria; sua diminuição, como tristeza”.

Impossibilitados de agir, os estudantes ficam impelidos, privados de capital social e cultural para realizar a tarefa mais fundamental da adolescência, que é, de acordo com Erikson (1987), a busca e a conquista da identidade. Erikson (1987) explica que a alienação própria dessa fase é a confusão de identidade. Segundo o autor, esse seria o maior perigo para o adolescente, que, pressionado por um dilema causado pela confusão de papéis a desempenhar, acaba gerando uma dúvida prévia sobre a sua própria identidade, o que pode comprometer a conquista da maturidade psicológica, trazendo muitos prejuízos em sua vida.

Nesse sentido e imersos nesse ambiente hostil, os adolescentes ficam em uma situação de vulnerabilidade, que pode ser definida como exposição a contingências e tensões, e as dificuldades para lidar com elas. A fragilidade institucional, a falta de equidade socioeconômica e as precárias condições socioambientais do território são consideradas fatores de risco para os adolescentes (Brasil, 2013).

Por todas essas razões, o sentido atribuído pelos adolescentes desta pesquisa aos seus espaços escolares de origem configura-se como o de uma escola que hostiliza, incluindo perversamente e negando qualquer espaço para a expressão de emoções e sentimentos. Nesse contexto, a escola é percebida como um espaço que isola os indivíduos, aplicando punições e exercendo pressões excessivas. Em síntese, é a imagem de uma escola que entristece, que diminui a potência de ação, o bem-estar emocional e psicológico dos alunos.

Essas implicações correspondem ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que é identificar os sentidos que os adolescentes atribuem às suas vivências em seus espaços escolares, ao ingressarem no projeto educacional.

4.2 Segundo momento da pesquisa

A coleta de dados ocorreu em 23 de setembro de 2023, no espaço da instituição. Dos vinte adolescentes que concordaram em participar da pesquisa, dez compareceram no dia. Destes, dois participantes: Silvia, 14 anos, 9º ano do Ensino Fundamental, e Tiago, 17 anos, 3º ano do Ensino Médio, haviam faltado na primeira coleta de dados e estavam participando pela primeira vez. Esses nomes apresentados, assim como os demais, são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A aplicação foi realizada de forma coletiva, com cinco participantes no período da manhã e outros cinco no período da tarde. Cada grupo produziu um desenho e uma estória.

A seguir, apresenta-se o material, composto pelos desenhos e as estórias associadas a cada desenho, escritas pelos adolescentes e digitadas em sequência. Os nomes fictícios para cada participante foram mantidos, iniciando-se pela letra A e seguindo a ordem alfabética.

Logo após, conforme as etapas do "Método Fenomenológico de Giorgi", é apresentada uma tabela com as unidades de significado e suas respectivas unidades de significado psicológico correspondentes para as estórias criadas pelos grupos.

Em seguida, é apresentada a estrutura geral dos significados psicológicos, juntamente com o constituinte essencial da experiência dos grupos. Até este ponto, é feita a descrição do fenômeno a ser estudado: como o espaço onde ocorre o projeto educacional pode contribuir para a expressão da imaginação criadora nos adolescentes.

Por fim, após a descrição do fenômeno, realiza-se um diálogo com a literatura, articulando conceitos com as produções dos adolescentes.

4.2.1 Apresentação e análise dos Desenhos-estórias II

4.2.1.1 Desenhos e estórias dos adolescentes da 2ª coleta de dados

Foi solicitado aos adolescentes: “Desenhe a escola de seus sonhos e conte uma estória sobre o que acontece no desenho”. Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Desenho do Grupo nº1 composto por: Camila, 14 anos, 9º ano E.F.; Daniela, 14 anos, 9º ano E.F.; Henrique, 16 anos, 2º ano do E.M.; Igor, 15 anos, 1º ano do E.M. e Nair, 15 anos, 1º ano do E.M.;



A escola Da Vinci Naus foi criada por um grupo de adolescentes que decidiram criar sua própria escola, um dia esse grupo de adolescentes se reuniram no Museu Histórico Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina, esse grupo de adolescentes quiseram criar sua própria escola, uma escola onde todos jovens e adolescentes possam ficar super confortáveis e ~~confortáveis~~ vontade de, onde eles podem ser eles mesmo sem se preocupar com bordão e tals. Então esses alunos criaram uma escola especial para jovens a escola "Da Vinci Naus" uma escola onde todos os jovens e adolescentes se sentem bem, essa escola tem a parte de natação, uma sala de dança espelhada, uma quadra com arquibancada, uma sala de astronomia, uma sala de teatro, um pátio com uma árvore frutífera ao por do sol e um portão que está sempre aberto para todos, onde que todos que entram se sente muito bem e confortáveis com essa escola, muitos jovens e adolescentes nem querem ir embora dessa escola, pois eles se sentem bem acolhidos com todos.

A escola Da Vinci foi criada por um grupo de adolescentes que decidiram criar sua própria escola, um dia esse grupo de adolescentes se reuniram no Museu Histórico Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina. Esse grupo de adolescentes quiseram criar sua própria escola, uma escola onde todos jovens e adolescentes possam ficar super confortáveis e a vontade, onde eles podem ser eles mesmo sem se preocupar com bordão e tals. Então esses alunos criaram uma escola especial para jovens: a escola Da Vinci Naus uma escola onde todos os jovens e adolescentes se sentem bem. Essa escola tem a parte de natação, uma sala de dança espelhada, uma quadra com arquibancada, uma sala de astronomia, uma sala de teatro, um pátio com árvore frutífera ao por do sol e um portão que está sempre aberto para todos, onde que todos que entram se sente muito bem e confortáveis com essa escola, muitos jovens e adolescentes nem querem ir embora dessa escola, pois eles se sentem bem acolhidos com todos.

Desenho do Grupo nº2 composto por: Elaine, 17 anos, concluiu o E.M.; Kevin, 14 anos, 1º ano do E.M.; Otávio, 17 anos, 3º ano do E.M.; Sílvia, 14 anos, 9º ano de E.F.; Tiago, 17 anos, 3º do E.M.



Uma sala com janelas que cobrem a parede toda pra ter a visão de fora (janelas que podem ser abertas), ar condicionado para dias mais quentes. Um puff para cada aluno. e uma horta para alimentos mais saudáveis, Pensar que se respeitam, tanto professores e alunos, e clube do livro para alunos e professores leitores, Uma escola com um teatro para apresentação de teatro com iluminação, Cadeira, figurino e tudo que um teatro precisa para uma boa apresentação. E o orgulho LGBTQIA+ para os alunos que precisam de um apoio tanto psicológico como de conversar, um psicólogo para os alunos conversarem em particular, etc...

Uma quadra roxa, com os periféricos bem modernos, que dê para sentir o conforto na hora de praticar os esportes.

Os Esportes

- Uma sala de dança onde pode expressar os sentimentos, aliviar o estresse, se conhecer, e entrar em paz consigo mesmo.

Uma sala com janelas que cobrem a parede toda pra ter a visão de fora (janelas que podem ser abertas), ar condicionado para dias mais quentes, um puff para cada aluno e uma horta para alimentos mais saudáveis. Pessoas que se respeitam, tanto professores e alunos, e clube do livro para alunos e professores leitores, uma escola com um teatro para apresentação de teatro com iluminação, coxia, figurino e tudo que um teatro precisa para uma boa apresentação. E o orgulho LGBTQIA+ para os alunos que precisarão de um apoio tanto psicológico como de conversar, um psicólogo para os alunos conversarem em particular, etc. Uma quadra roxa, com os periféricos bem modernos que dê para sentir o conforto na hora de praticar os esportes. Uma sala de dança onde pode expressar os sentimentos, aliviar o estresse, se conhecer e entrar em paz consigo mesmo.

4.2.1.2 Unidades de significado e Unidades de significado psicológico da 2ª coleta de dados

Apresentam-se a seguir as descrições das experiências vividas pelos adolescentes, correspondentes às estórias associadas aos desenhos que realizaram. Os mesmos cuidados metodológicos foram seguidos conforme descrito no item 4.1.2.1 para a primeira coleta de dados. Em relação aos temas essenciais que caracterizam o fenômeno estudado, identificou-se um tema comum nas duas estórias, destacado na **cor roxa**, que corresponde a um ambiente escolar acolhedor e seguro.

Quadro 4: Unidades de Significado e Unidades de Significado Psicológico – 2ª coleta de dados

Nota: Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Camila, 14 anos, 9º ano E.F.; Daniela, 14 anos, 9º ano E.F.; Henrique, 16 anos, 2º ano do E.M.; Igor, 15 anos, 1º ano do E.M. e Nair, 15 anos, 1º ano do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Uma sala com janelas que cobrem a parede toda pra ter a visão de fora (janelas que podem ser abertas), ar condicionado para dias mais quentes, um <i>puff</i> para cada aluno e uma horta para alimentos mais saudáveis.	Os participantes descrevem um espaço que possui janelas que podem ser abertas , ele é climatizado com um <i>puff</i> para cada aluno. Esse ambiente descrito revela uma preocupação com o bem-estar psicológico e físico dos ocupantes da sala . O fato das janelas serem abertas proporciona a possibilidade de uma conexão mais direta com o meio ambiente . Os <i>puffs</i> indicam assentos confortáveis que podem promover um ambiente mais relaxado e acolhedor .
Pessoas que se respeitam, tanto professores e alunos,	Eles afirmam que esse ambiente é de respeito mútuo , destacando a importância das relações interpessoais no ambiente educacional .
e clube do livro para alunos e professores leitores, uma escola com um teatro para apresentação de teatro com iluminação, coxia, figurino e tudo que um teatro precisa para uma boa apresentação.	Eles enfatizam a necessidade de um ambiente onde eles possam se expressar livremente . A criação de um clube do livro pode ser um espaço para compartilhar paixões literárias e também a troca de perspectivas. A presença do teatro representa um local para a expressão criativa e artística , incentivando o desenvolvimento da autoconfiança e auto expressão .
E o orgulho LGBTQIA+ para os alunos que precisarão de uma apoio tanto psicológico como de conversar, um psicólogo para os alunos conversarem em particular, etc.	Eles ainda descrevem um ambiente inclusivo trazendo a questão da expressão em relação à orientação sexual e a necessidade de apoio psicológico par que os alunos possam conversar em particular e expressar suas experiências e emoções .
Uma quadra roxa, com os periféricos bem modernos que dê para sentir o conforto na hora de praticar os esportes.	Eles relatam que essa escola possui uma quadra roxa com periféricos modernos para que os alunos possam se sentir confortáveis na hora de praticar esportes indicando uma preocupação com o

	bem-estar físico e mental dos praticantes.
Uma sala de dança onde pode expressar os sentimentos, aliviar o estresse, se conhecer e entrar em paz consigo mesmo.	Nessa escola também há uma sala de dança, onde os alunos podem expressar os seus sentimentos, aliviar o estresse, se conhecer e estar em paz consigo mesmos. Ou seja, um ambiente propício para a expressão genuína de sentimentos
Elaine, 17 anos, concluiu o E.M.; Kevin, 14 anos, 1º ano do E.M.; Otávio, 17 anos, 3º ano do E.M.; Silvia, 14 anos, 9º ano de E.F.; Tiago, 17 anos, 3º do E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
A escola Da Vinci foi criada por um grupo de adolescentes que decidiram criar sua própria escola, um dia esse grupo de adolescentes se reuniram no Museu Histórico Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina.	Os participantes descrevem uma escola que é criada por um grupo de adolescentes que se reuniram em um museu da cidade. Essa escola tem o mesmo nome da instituição que eles frequentam e indica a tentativa de reinventar o ambiente educacional tradicional.
Esse grupo de adolescentes quiseram criar sua própria escola, uma escola onde todos jovens e adolescentes possam ficar super confortáveis e a vontade, onde eles podem ser eles mesmo sem se preocupar com bordão e tals.	Eles relatam que a motivação para criar a escola foi a de ser um espaço onde todos os adolescentes pudessem se sentir confortáveis, que eles pudessem ficar à vontade e se expressar com liberdade, sem preocupações com padrões pré-estabelecidos. Há uma conscientização em relação às pressões sociais e expectativas que muitas vezes permeiam o ambiente escolar tradicional.
Então esses alunos criaram uma escola especial para jovens: a escola Da Vinci. Nós uma escola onde todos os jovens e adolescentes se sentem bem.	Por isso, esses alunos criaram uma escola, que eles consideram como especial para os jovens, onde todos podem se sentir bem nesse ambiente.
Essa escola tem a parte de natação, uma sala de dança espelhada, uma quadra com arquibancada, uma sala de astronomia, uma sala de teatro, um pátio com árvore frutífera ao por do sol e um portão que está sempre aberto para todos, onde que todos que entram se sente muito bem e confortáveis com essa escola,	Nessa escola existem ambientes em que os adolescentes podem se expressar com liberdade , como por exemplo: com piscina para natação, uma sala de dança espelhada, quadra de esportes com arquibancada, sala de astronomia, teatro, pátio com árvore frutífera e um portão que está sempre aberto para receber todos de forma acolhedora proporcionando bem estar e conforto. O fato do portão estar sempre aberto

	transmite uma mensagem de inclusão e acessibilidade , influenciando o senso de pertencimento e segurança emocional . O pátio com a árvore evoca um ambiente de serenidade e contemplação , indicando também um conexão com a natureza .
muitos jovens e adolescentes nem querem ir embora dessa escola, pois eles se sentem bem acolhidos com todos.	Eles afirmam que muitos adolescentes que frequentam essa escola nem querem voltar para suas casas já que eles se sentem muito bem acolhidos nesse ambiente . Ou seja, eles experimentam uma sensação de acolhimento e bem-estar que talvez não encontrem em outros ambientes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

4.2.1.3 Estrutura geral de significados psicológicos da 2ª coleta de dados

Os constituintes essenciais nessa etapa da pesquisa também se revelaram como uma estrutura análoga à experiência dos participantes. Por esse motivo, justifica-se a elaboração de um quadro descritivo comum.

A partir do relato dos participantes, identificou-se um constituinte essencial que é comum às várias unidades de significado psicológico, referindo-se a um ambiente escolar acolhedor e seguro.

A estrutura geral de significado encontra-se representada no quadro a seguir:

Quadro 5: Estrutura da experiência dos participantes – 2ª coleta de dados

Ao idealizar a escola dos seus sonhos, os adolescentes, nos dois grupos, destacaram um componente essencial dessa experiência relacionado a um ambiente escolar acolhedor e seguro. A partir desse componente essencial, emerge um significado sobre como esses adolescentes desejam se expressar dentro do ambiente escolar. Esse significado começa a ser elaborado na necessidade de serem respeitados e de se expressarem com maior liberdade, sem preocupações com padrões pré-estabelecidos. As relações nesse ambiente seriam mais harmoniosas e baseadas no respeito. O espaço seria organizado de modo que os adolescentes pudessem ser ouvidos, sentir-se confortáveis, incluídos e participar de uma variedade de atividades expressivas e extracurriculares. Como consequência, o adolescente ocuparia um lugar privilegiado para a expressão da sua imaginação e criatividade, sem se sentir ameaçado ou sujeito a consequências e julgamentos sociais negativos. Esse espaço proporcionaria sentimentos de segurança e abertura para novas experiências e aprendizados, sem riscos de prejuízos físicos ou psicológicos e fortalecendo os vínculos afetivos dos adolescentes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

4.2.1.4 Diálogos com a literatura

Em relação ao constituinte essencial para a experiência dos adolescentes no segundo momento de coleta de dados, observa-se uma perspectiva diferente sobre o ambiente escolar a partir da comanda: “Desenhe a escola de seus sonhos e conte uma estória sobre o que acontece no desenho”.

Essa atividade ocorreu quando os adolescentes estavam no final do sétimo mês do projeto, que tem uma duração total de onze meses. Nessa fase, os alunos já haviam desenvolvido suas oficinas pedagógicas, saindo do "momento de gestação" – termo utilizado pela metodologia do projeto para a criação das oficinas – e entrando no "momento de compartilhar", no qual cada aluno apresenta sua oficina aos demais participantes do projeto para apreciação e reestruturação.

Esta é uma etapa em que os adolescentes acabaram de sair do momento de maior potencial criativo do projeto, pois são estimulados a criar, a partir de um tema de livre escolha, a oficina pedagógica que melhor os represente. Alguns encontros nesta fase foram realizados no espaço do "Museu Histórico Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina" de Pindamonhangaba-SP, uma vez que a instituição tem parceria com este local para realizar uma aproximação dos adolescentes com os aspectos culturais e históricos do município, pois a maioria deles vivem na periferia da cidade.

Percebeu-se que, ao imaginar a escola dos seus sonhos, os adolescentes nos dois grupos trouxeram um constituinte essencial dessa experiência relacionado a um ambiente escolar acolhedor e seguro. Com base nesse constituinte essencial, desenvolve-se um significado sobre como esses adolescentes gostariam de se expressar dentro do ambiente escolar, que começa pela necessidade de serem respeitados e de expressarem-se com maior liberdade, sem preocupações com padrões pré-estabelecidos.

As relações nesse ambiente seriam mais harmoniosas e fundamentadas no respeito. O espaço seria organizado de maneira que os adolescentes pudessem ser ouvidos, sentir-se confortáveis, inclusive e desfrutar de uma variedade de atividades expressivas e extracurriculares.

Em consequência, o adolescente pode ocupar um espaço privilegiado para a expressão de sua imaginação e criatividade, sem se sentir ameaçado ou ser alvo de consequências e julgamentos sociais negativos. Esse espaço proporciona sentimentos de segurança e abertura para novas experiências e aprendizados, sem riscos de prejuízos físicos ou psicológicos.

Foi interessante perceber que os adolescentes expressaram esse constituinte essencial “ambiente escolar acolhedor e seguro”, trabalhando coletivamente; ou seja, foi uma construção

coletiva orientada para um mesmo objetivo: desenhar a escola de seus sonhos e contar uma estória sobre ela.

Durante a construção, observou-se que os alunos nos dois grupos trabalharam de forma harmoniosa e descontraída. Em um determinado momento de descontração, os alunos do segundo grupo disseram que estavam desenhando a "creche dos adolescentes".

Sabe-se que a creche é (ou pelo menos deveria ser) um espaço destinado ao desenvolvimento infantil, ao cuidado, à socialização e ao atendimento das necessidades básicas da criança em um ambiente lúdico – brincar do bebê.

Nesse sentido, como apontam Gonçalves *et al.* (2017), a psicanálise winnicottiana atribui valor de destaque ao brincar, por tratar minuciosamente dos primórdios da formação psíquica. Conforme tal modelo teórico, o bebê é sujeito de ação e criação, mas precisa de um ambiente que viabilize seu potencial criativo.

Esse potencial, explicam os autores citados, é suposto como um fenômeno cuja realização é essencial à vida, pois diz respeito ao modo como a pessoa se relaciona com a realidade externa; assim, toda criança precisa criar seu próprio mundo e dotá-lo de significado.

Percebe-se, portanto, que os adolescentes ao imaginarem uma escola como sendo uma creche para eles, estão, na verdade, buscando um espaço de apoio e suporte para a satisfação de suas necessidades básicas, bem como para a livre expressão do potencial criativo. Esses aspectos não estão sendo atendidos por suas escolas de origem, conforme verificado na primeira coleta de dados.

Foi interessante perceber, na composição dos desenhos, a apresentação de cores mais vivas em relação às utilizadas na coleta de dados anterior. O primeiro desenho, realizado pelo grupo da manhã, chama a atenção pela árvore grande desenhada ao centro. No relato escrito, os alunos mencionaram: *“um pátio com árvore frutífera ao por do sol e um portão que está sempre aberto para todos, onde que todos que entram se sente muito bem e confortáveis com essa escola”*.

Outros elementos desenhados pelos alunos que fazem parte da escola sonhada por eles foram: teatro, sala de astronomia, sala espelhada de dança, uma piscina para aula de natação, uma quadra com arquibancada.

Os participantes descrevem uma escola criada por um grupo de adolescentes que se reuniram em um museu da cidade (se referindo ao “Museu Histórico Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina”). Essa escola possui o mesmo nome da instituição que eles frequentam – “NOUS: Escola Noética Da Vinci”. A motivação para criar a escola foi proporcionar um espaço

onde todos os adolescentes pudessem se sentir confortáveis, à vontade e expressar-se com liberdade, sem preocupações com padrões pré-estabelecidos: *“uma escola onde todos jovens e adolescentes possam ficar super confortáveis e a vontade, onde eles podem ser eles mesmo sem se preocupar com bordão e tals”*.

Assim, esses alunos criaram uma escola, que consideraram especial para os jovens, com um portão que está sempre aberto para receber todos de forma acolhedora proporcionando bem-estar e conforto. Eles enfatizam: *“muitos jovens e adolescentes nem querem ir embora dessa escola, pois eles se sentem bem acolhidos com todos”*.

O segundo desenho, realizado pelos alunos da tarde, destaca elementos de inclusão como a bandeira do orgulho LGBTQIA+, a palavra “respeito” seguida do desenho mostrando duas pessoas com cor de pele diferentes, lado a lado com o sinal de igual entre elas, e logo abaixo a frase *“somos todos iguais, mesmo sendo diferentes”*. Eles também destacaram a expressividade por meio do teatro e de uma sala de dança: *“Uma sala de dança onde pode expressar os sentimentos, aliviar o estresse, se conhecer e entrar em paz consigo mesmo”*; uma quadra de esportes: *“Uma quadra roxa, com os periféricos bem modernos que dê para sentir o conforto na hora de praticar os esportes.”*

Expressaram a necessidade de conforto ao desenharem uma sala com ar-condicionado, pipoca, sorvete e *Netflix*, e outra sala, climatizada também, com *puffs* e vista para a natureza. Durante a atividade, uma das participantes comentou que seria interessante que cada aluno tivesse um *puff* no lugar de cadeira e que, em vez de paredes de concreto, a sala de aula poderia ser de vidro, permitindo assim a visão da natureza e da horta do lado de fora.

Os participantes descrevem um espaço que possui janelas que podem ser abertas e que cobrem a parede para proporcionar uma visão do exterior: *“Uma sala com janelas que cobrem a parede toda pra ter a visão de fora (janelas que podem ser abertas)”*. Além disso, possui uma horta na parte externa para que se cultivem alimentos mais saudáveis: *“ar condicionado para dias mais quentes, um puff para cada aluno e uma horta para alimentos mais saudáveis”*.

Nessa escola, haveria clube do livro para alunos e professores, bem como uma escola de teatro para apresentações: *“clube do livro para alunos e professores leitores, uma escola com um teatro para apresentação de teatro com iluminação, coxia, figurino e tudo que um teatro precisa para uma boa apresentação”*.

Eles afirmam que esse ambiente é composto por pessoas que se respeitam, tanto professores quanto alunos, e destacam a necessidade de apoio psicológico para suas questões:

“E o orgulho LGBTQIA+ para os alunos que precisarão de um apoio tanto psicológico como de conversar, um psicólogo para os alunos conversarem em particular, etc.”.

Tanto no primeiro desenho quanto no segundo, percebe-se que os participantes estavam imersos em um espaço, como a sala cedida pelo 'Museu Histórico Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina', onde os desenhos foram realizados. Nesse espaço eles trouxeram consigo as experiências vividas ao longo de sete meses de participação no projeto educacional, eles puderam expressar a imaginação como uma possibilidade de abertura para a experiência da novidade.

O espaço é um tema central na fenomenologia de Gaston Bachelard. Em sua obra “A poética do espaço”, Bachelard (1993) elabora um estudo fenomenológico da casa. As primeiras experiências na casa ficam, de acordo com Bachelard, concentradas em imagens mnemônicas, que se tornam os pilares da estrutura psíquica. Para o filósofo, a casa é o no nosso canto do mundo, nosso primeiro universo, permitindo habitar com segurança, desenvoltura e intimidade outras partes do mundo (Parente, 2009).

É por meio do estudo da casa que Bachelard procurará demonstrar que a imaginação, e não os fatos, aumenta os valores da realidade. Para ele, a casa seria o espaço concreto pelo qual o valor singular das imagens de intimidade protegida se desenvolveria, sendo o valor de tais imagens e não o relato fidedigno dos fatos transcorridos que assumiriam um valor de destaque (Parente, 2009).

Dessa forma, o espaço habitado não seria uma caixa inerte para Bachelard, como explicado por Parente (2009), mas um ser complexo do qual se extrai toda a mobilidade necessária para que as experiências humanas possam transcorrer de modo significativo.

É interessante observar que, na narrativa associada ao primeiro desenho, os participantes manifestam o desejo de permanecer e morar na escola dos seus sonhos. Parece que buscam a experiência da casa no sentido bachelardiano do termo, como um espaço seguro, protegido e íntimo para a expressão da imaginação criadora, nossa capacidade de sonhar com os olhos abertos. Um espaço privilegiado para o sonho, o devaneio e as "imagens do espaço feliz" (Bachelard, 1993, p.196). Nas palavras dos adolescentes: *"um pátio com árvore frutífera ao pôr do sol e um portão que está sempre aberto para todos, onde todos que entram se sentem muito bem e confortáveis com essa escola, muitos jovens e adolescentes nem querem ir embora dessa escola, pois se sentem bem acolhidos por todos"*.

Para Costa (1991), fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldades pessoal e social. O autor citado

aponta que fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando é uma capacidade que pode ser aprendida e requer a implicação inteira do educador no ato de educar. O enfoque seria partir do que o adolescente é, do que ele sabe, do que ele se mostra capaz e, por essa base, criar espaços estruturados em que o educando possa ir assumindo um papel mais emancipador.

No ambiente cuidadosamente construído por profissionais presentes e engajados no projeto educacional, os adolescentes não apenas encontraram espaço, mas foram amplamente incentivados e estimulados a exercitar sua capacidade de imaginação, permitindo-lhes não apenas sonhar, mas também explorar livremente sua criatividade.

De acordo com Sousa (2018), na metafísica da imaginação de Bachelard, é o devaneio que garante a instauração de um novo ser. Assim, a imaginação, sendo a capacidade de criar e deformar imagens, faz com que o devaneio permita às pessoas penetrarem nas coisas, instalando-se no ponto intermediário da novidade, que é a criação de novas imagens. Conclui a autora que essa força imaginante, que ecoa nessa novidade, liberta a alma da tensão, tranquiliza-a e coloca-a em atividade.

Conforme disseram os adolescentes na estória associada ao segundo desenho: *“Uma quadra roxa, com os periféricos bem modernos que dê para sentir o conforto na hora de praticar os esportes. Uma sala de dança onde pode expressar os sentimentos, aliviar o estresse, se conhecer e entrar em paz consigo mesmo”*.

Nesse sentido, a imaginação, para Bachelard não é um substitutivo de uma percepção, tampouco um resíduo desta, ou mesmo uma etapa preparatória, provisória e confusa do conceito. Ela é um modo da experiência humana, e como tal, capaz de abrir novas possibilidades, novas formas de ser, propiciando uma transmutação de valores (Pereira, 2018).

A imaginação é, nesses termos, para Bachelard, a condição que possibilita ao psiquismo humano a abertura à experiência da novidade (Sousa, 2018).

O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Mais do que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano (Bachelard, 2001, p.1).

Por conseguinte, conforme explicado por Sousa (2018), no pensamento de Bachelard, a imaginação corresponde a forma da *imaginação criadora*, a qual não busca mais a contemplação e a reprodução das imagens, mas a deformação dessas imagens primeiras com o intuito de explorar seus valores mais íntimos, afetivos e simbólicos, impelindo o ser humano a ir além, a buscar o seu voo ascensional.

É interessante ressaltar que, com encontros intercalados, ocorrendo na instituição e também no museu, espaço destinado à preservação de nosso passado e de nossa memória coletiva (e, de certa forma, também nossas casas) – os adolescentes foram capazes de se projetar para o futuro. Na experiência da novidade, imaginaram a escola dos seus sonhos, recriando a realidade na qual vivem (a escola que foi representada anteriormente nos desenhos da primeira coleta de dados)."

Conforme Bachelard (2009, p.8): “A imaginação tenta um futuro. (...) Veremos que certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo. (...) Existe um futurismo em todo universo sonhado”.

Ainda, conforme Costa (2001), ser um jovem protagonista é precisamente não abrir mão de ser participante na invenção do futuro. Do futuro da escola, da comunidade, da sociedade; é ser um interlocutor e um parceiro dos que não se acomodaram, dos que sonham, dos que se empenham na construção de uma vida digna para todos.

Verificou-se, portanto, que o espaço onde ocorre o projeto educacional contribuiu para a expressão da imaginação criadora dos adolescentes por meio da qualidade da presença dos profissionais, que proporcionaram a construção de um “espaço feliz”, em termos bachelardianos, promovendo sentimentos de segurança, pertencimento e abertura para novas experiências e aprendizagens, sem riscos de prejuízos físicos ou psicológicos. Trata-se de um ambiente acolhedor e seguro que viabiliza o potencial imaginativo e criativo dos adolescentes. Essas constatações atendem ao segundo objetivo específico da pesquisa.

4.3 Terceiro momento da pesquisa

Essa coleta de dados foi realizada em 22 de dezembro de 2023, no espaço da instituição. Dos vinte adolescentes que inicialmente aceitaram participar da pesquisa, nove compareceram nesse dia. Desses nove participantes, Silvia e Tiago não haviam participado do primeiro momento da pesquisa, mas participaram do segundo e agora do terceiro. A participante Mônica havia participado apenas do primeiro. Os outros seis completaram a participação nos três momentos. A aplicação foi realizada em grupo, com cada participante produzindo um desenho e uma estória. Os nomes apresentados, assim como os demais, são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A seguir apresenta-se o material, composto pelos desenhos, as estórias associadas a cada desenho escritas pelos adolescentes e digitadas na sequência.

Logo após, seguindo as etapas do “Método Fenomenológico de Giorgi”, apresenta-se, para as estórias, uma tabela contendo as unidades de significado e as respectivas unidades de significado psicológico correspondentes.

Na sequência, apresenta-se a estrutura geral dos significados psicológicos com o respectivo constituinte essencial da experiência dos adolescentes.

Até esse ponto é apresentada a descrição do fenômeno a ser estudado: os sentidos que os adolescentes atribuem à expressão do protagonismo ao final do projeto educacional.

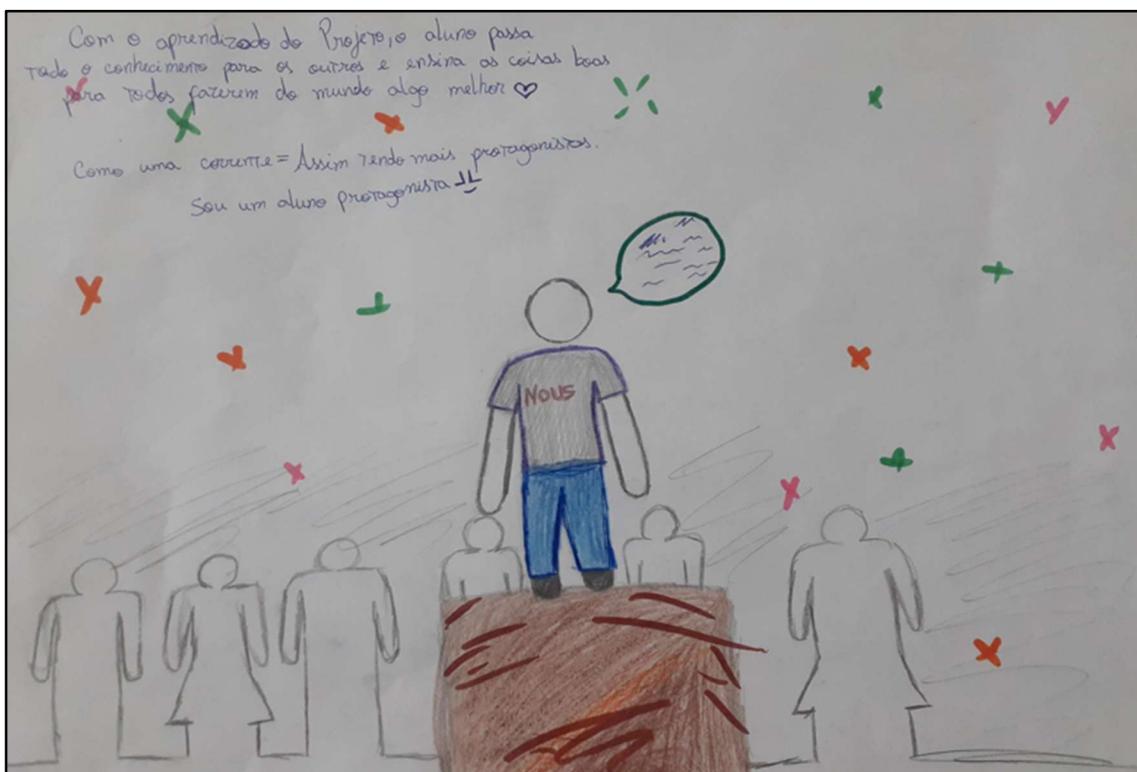
Por fim, após a descrição do fenômeno, realiza-se um diálogo com a literatura, articulando conceitos com as produções dos adolescentes.

4.3.1 Apresentação e análise dos Desenhos-estórias III

4.3.1.1 Desenhos e estórias dos adolescentes da 3ª coleta de dados

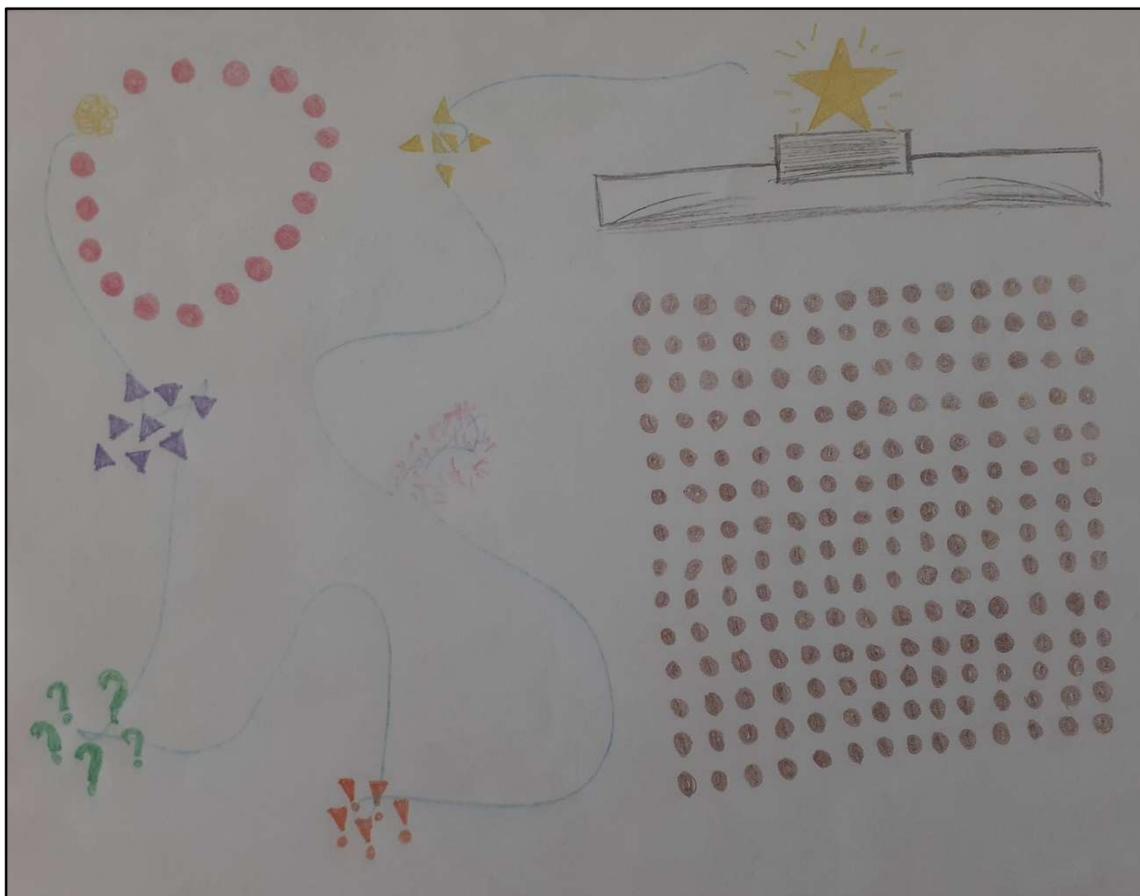
Foi solicitado aos adolescentes: “Desenhe um jovem ou uma jovem protagonista nos dias de hoje e conte uma estória sobre o que acontece no desenho”. Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Desenho nº01 – Camila, 14 anos, 9º ano E.F.



Com o aprendizado do Projeto, o aluno passa todo o conhecimento para os outros e ensina as coisas boas para todos fazerem do mundo algo melhor. Como uma corrente = Assim tendo mais protagonistas. Sou um aluno protagonista.

Desenho nº02 – Elaine, 18 anos, concluiu o E.M.



O desenho retrata a jornada do processo de um jovem protagonista, sendo o primeiro contato com o protagonismo é assustador e confuso. No processo vai haver situações de desconforto, de dúvidas, de realização, de comemoração e também o entendimento de quais elementos te torna um protagonista. No final do processo, a linha de chegada é onde você consegue trabalhar e mostrar o que você pode fazer de melhor para os outros, podendo ser até em frente a uma multidão.

O desenho retrata a jornada do processo de um jovem protagonista, onde o primeiro contato com o protagonismo é assustador e confuso. No processo vai haver situações de desconforto, de dúvidas, de realização, de comemoração e também o entendimento de quais elementos te torna um protagonista.

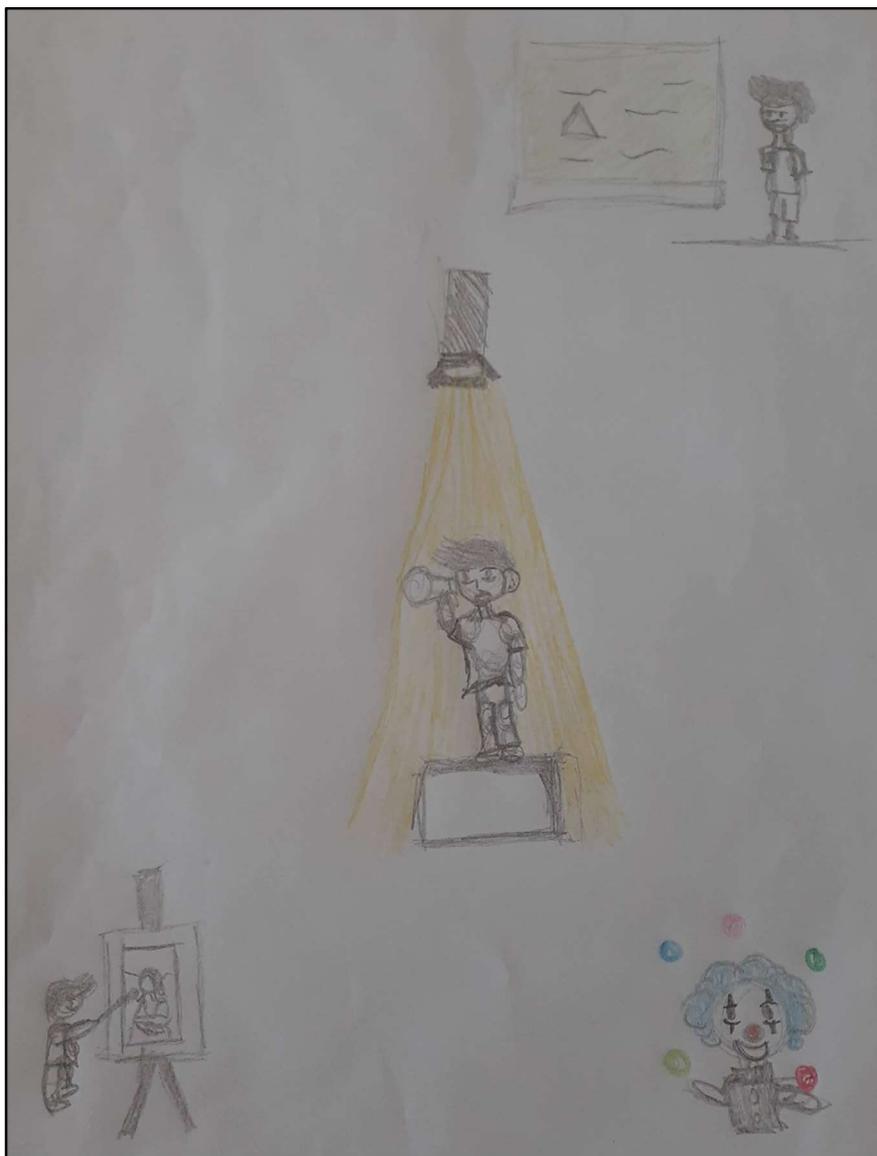
Desenho nº03 – Igor, 15 anos, 1º ano do E.M.



Este jovem era introvertido, falava pouco e evitava socializar até que um dia foi apresentado ao projeto jovens protagonistas, onde quando começou a participar não mostrava nenhum interesse pelo projeto mas com o passar das aulas conheceu as oficinas criadas pelos alunos e se encantou por elas assim, se esforçando para criar a sua própria. Após a criação foi chegada a hora de mostra-la para todos e com muita vergonha lá foi ele, tudo correu bem e graças a isso deu um grande passo para vencer a sua vergonha.

Este jovem era introvertido, falava pouco e evitava socializar até que um dia foi apresentado ao projeto jovens protagonistas, onde quando começou a participar não mostrava nenhum interesse pelo projeto mas com o passar das aulas conheceu as oficinas criadas pelos alunos e se encantou por elas, assim se esforçando para criar a sua própria. Após a criação foi chegada a hora de mostrá-la para todos e com muita vergonha lá foi ele, tudo correu bem e graças a isso deu um grande passo para vencer a sua vergonha.

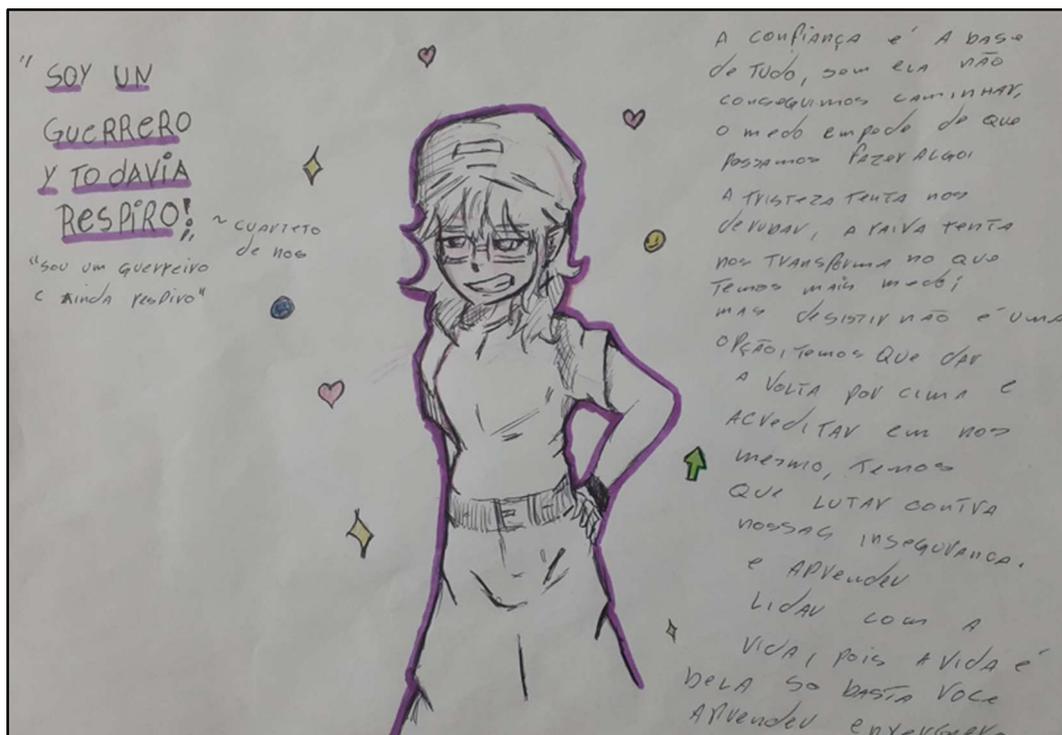
Desenho nº04 – Kevin, 14 anos, 1º ano do E.M.



Esse jovem ele teve vários sonhos como ser artista, antigamente ele era tímido e nem sequer sabia o que era arte. Mas depois que teve a oportunidade conseguiu atingir esse objetivo.

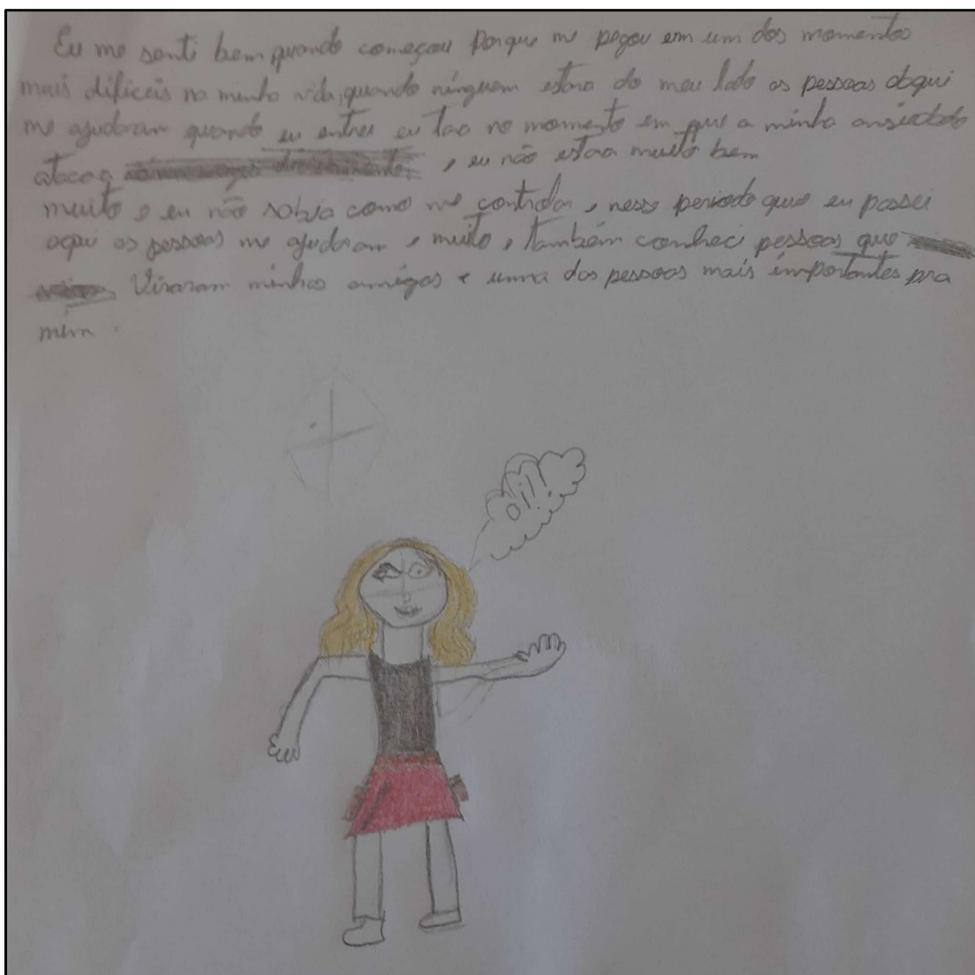
Esse jovem ele teve vários sonhos sobre como ser artista, antigamente ele era tímido e nem sequer sabia o que era arte. Mas depois que teve a oportunidade conseguiu atingir esse objetivo.

Desenho nº05 – Mônica, 16 anos, 2º ano do E.M.



A confiança é a base de tudo, sem ela não conseguimos caminhar, o medo impede de que possamos fazer algo. A tristeza tenta nos derrubar, a raiva tenta nos transformar no que temos mais medo; mas desistir não é uma opção, temos que dar a volta por cima e acreditar em nós mesmos, temos que lutar contra nossas inseguranças e aprender lidar com a vida, pois a vida é bela só basta você aprender enxergar.

Desenho nº06 – Nair, 15 anos, 1º ano do E.M.



Eu me senti bem quando começou porque me pegou em um dos momentos mais difíceis na minha vida, quando ninguém estava do meu lado as pessoas daqui me ajudaram quando eu entrei eu tava no momento em que a minha ansiedade atacava, eu não estava muito bem muito e eu não sabia como me controlar e nesse período que eu passei aqui as pessoas me ajudaram muito e também conheci pessoas que viraram minhas amigas e uma das pessoas mais importantes pra mim.

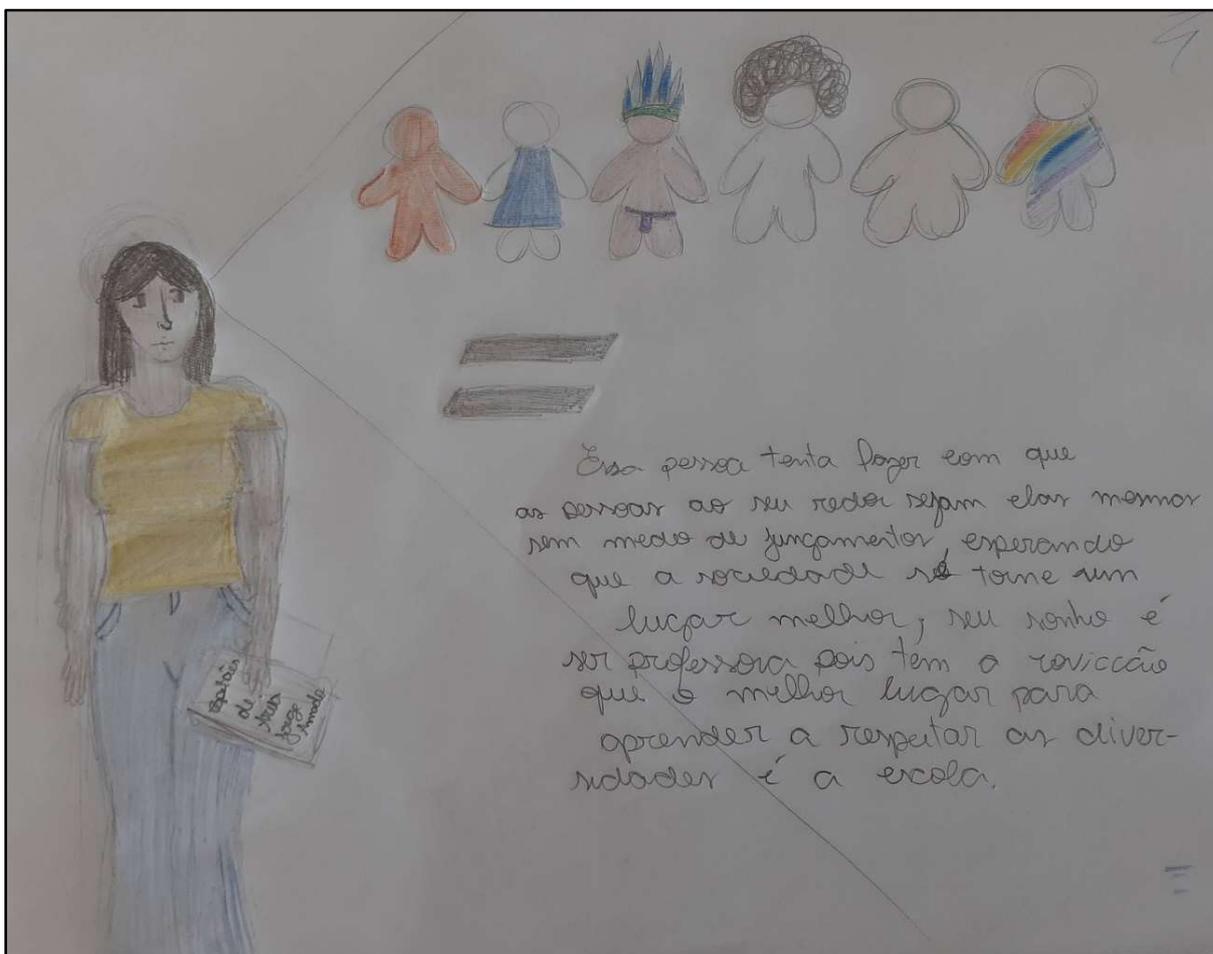
Desenho nº07 – Otávio, 17 anos, 3º ano do E.M.



Nesse desenho eu desenhei ~~eu~~ e meu amigo Vitor apresentando a nossa oficina para as pessoas depois de tanto trabalho, estudo, acertos, erros, para levarmos a melhor experiência para nossos alunos, no final deu tudo certo porque conseguimos transmitir tudo que queríamos, as vezes com um pouco de dificuldade, mas nada que fosse impossível de superar.

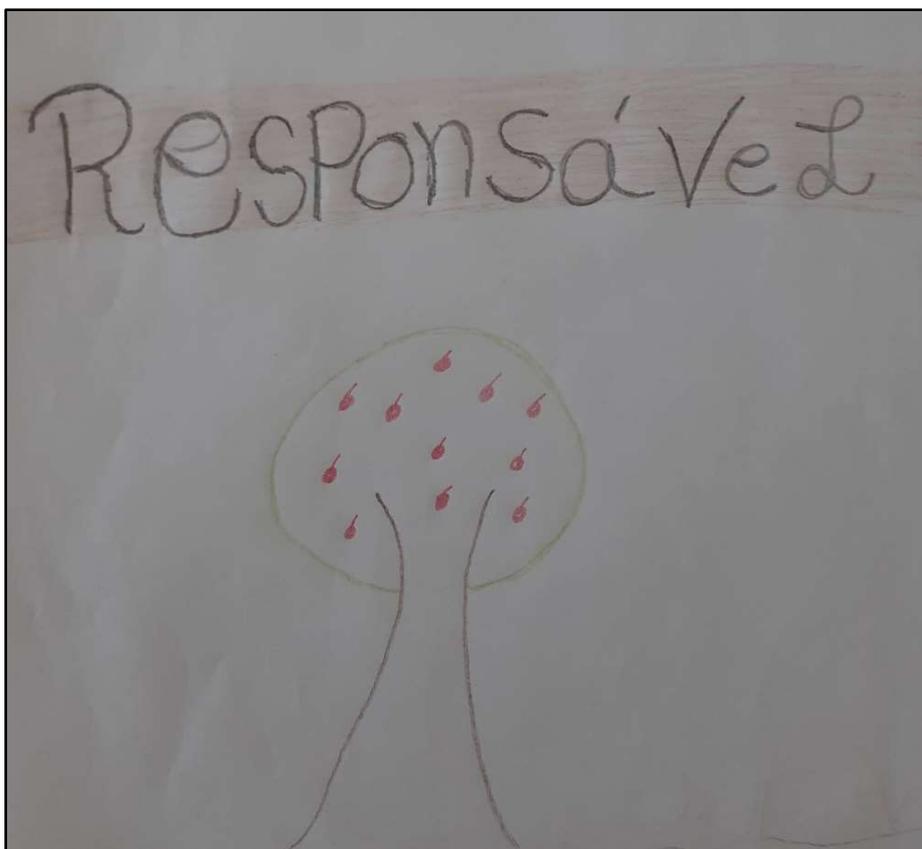
Nesse desenho eu desenhei eu e meu amigo Vitor apresentando a nossa oficina para as pessoas depois de tanto trabalho, estudo, acerto, erros, para levarmos a melhor experiência para nossos alunos, no final deu tudo certo porque conseguimos transmitir tudo que queríamos, as vezes com um pouco de dificuldade, mas nada que fosse impossível de superar.

Desenho nº08 – Silvia, 14 anos, 9º ano do E.F.



Essa pessoa tenta fazer com que as pessoas ao seu redor sejam elas mesmas sem medo de julgamentos, esperando que a sociedade se torne um lugar melhor, seu sonho é ser professora pois tem a convicção que o melhor lugar para aprender a respeitar as diversidades é a escola.

Desenho nº09 – Tiago, 17 anos, 3º ano do E.M.



Um jovem que se considera protagonista, tem que ser responsável, pois novas responsabilidades irão surgir, e, novos compromissos também.

Um jovem que se considera protagonista, tem que ser responsável, pois novas responsabilidades irão surgir e novos compromissos também.

4.3.1.2 Unidades de significado e Unidades de significado psicológico da 3ª coleta de dados

Apresentam-se a seguir as descrições das experiências vividas pelos adolescentes, que correspondem às estórias associadas aos desenhos que realizaram.

Os mesmos cuidados metodológicos foram seguidos conforme descrito no item 4.1.2.1 para a primeira coleta de dados.

Em relação aos temas essenciais que caracterizam o fenômeno estudado, identificou-se dois temas comuns nas histórias que foram codificados por cores: o fortalecimento de vínculos afetivos, destacado na **cor vermelha** e superação de desafios, representado pela **cor roxa**.

Quadro 6 – Unidades de Significado e Unidades de Significado Psicológico – 3ª coleta de dados

Nota: Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

01. Camila – 14 anos – 9º ano E.F.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Com o aprendizado do Projeto, o aluno passa todo o conhecimento para os outros e ensina as coisas boas para todos fazerem do mundo algo melhor.	A participante descreve uma postura positiva e proativa em relação ao aprendizado que recebeu no projeto educacional. O ato de passar conhecimento indica uma atitude de altruísmo, empatia e preocupação com o bem-estar das outras pessoas . O desejo de fazer do mundo um lugar melhor indica um senso de comunidade e pertencimento .
Como uma corrente = Assim tendo mais protagonistas. Sou um aluno protagonista.	A associação com uma corrente indica que o aluno pode se tornar multiplicador dos conhecimentos e experiências. A participante reconhece que suas ações têm um impacto em si e nos outros, o que pode fortalecer os laços sociais . Ao se descrever como protagonista, ela está reafirmando sua identidade.
02. Elaine, 18 anos, concluiu	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
O desenho retrata a jornada do processo de um jovem protagonista,	A participante associa o protagonismo a uma jornada e um processo.
onde o primeiro contato com o protagonismo é assustador e confuso.	O primeiro contato com o protagonismo é apresentado como algo assustador e confuso , sugerindo uma entrada abrupta e desafiadora nesse papel.
No processo vai haver situações de desconforto, de dúvidas, de realização, de comemoração e também o entendimento	A menção a situações de desconforto e dúvidas indica que a jornada é permeada por momentos de dificuldade e

de quais elementos te torna um protagonista.	questionamento , refletindo a complexidade do processo. Ao longo desse percurso há momentos de realização e comemoração . Ela destaca a importância do crescimento pessoal, do entendimento sobre o processo e da superação de obstáculos, sinalizando uma evolução gradual e contínua .
No final do processo, a linha de chegada é onde você consegue brilhar e mostrar o que você pode fazer de melhor para os outros, podendo ser até em frente a uma multidão.	A linha de chegada é descrita como o ponto culminante da jornada, onde o protagonista finalmente consegue brilhar. Essa imagem sugere não apenas um sucesso pessoal , mas a capacidade de se destacar e impactar os outros de maneira positiva .
03. Igor, 15 anos, 1º ano E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Este jovem era introvertido, falava pouco e evitava socializar	O participante relata que antes de participar do projeto educacional ele era introvertido, caracterizado por sua tendência a falar pouco e evitar interações sociais, demonstrando sua dificuldade para se expressar e interagir com as pessoas .
até que um dia foi apresentado ao projeto jovens protagonistas, onde quando começou a participar não mostrava nenhum interesse pelo projeto	Quando ele teve o primeiro contato com o projeto e começou a participar, ele afirma que não mostrou nenhum interesse, já que tinha dificuldades para socializar e interagir . Este fato revela também sua falta de confiança nas pessoas e nos ambientes que frequenta .
mas com o passar das aulas conheceu as oficinas criadas pelos alunos e se encantou por elas	Durante a participação ele conheceu e vivenciou as oficinas pedagógicas que são criadas e desenvolvidas por alunos que já fazem parte do projeto. A oportunidade de explorar as oficinas criadas pelos outros alunos desencadeou um processo de descoberta e envolvimento emocional . Ele ficou encantado pelas oficinas.
assim, se esforçando para criar a sua própria.	Esse encantamento evidencia não apenas uma mudança em suas preferências, mas também um despertar, uma inspiração para novas paixões e formas de expressão . Ele se esforça para criar a sua

	própria oficina pedagógica, mostrando uma identificação e aproximação com o projeto educacional.
Após a criação foi chegada a hora de mostra-la para todos e com muita vergonha lá foi ele,	O esforço investido na elaboração de sua própria oficina reflete uma mudança na atitude e na autoconfiança.
tudo correu bem e graças a isso deu um grande passo para vencer a sua vergonha.	O fato de superar a inicial falta de interesse e se dedicar ao processo criativo sugere uma ampliação de suas habilidades e uma descoberta de talentos até então desconhecidos. A superação da vergonha ao apresentar sua oficina para os outros é um marco significativo em sua vida sugerindo um aumento na autoestima e na aceitação social.
04. Kevin, 14 anos, 1º ano E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Esse jovem ele teve vários sonhos como ser artista,	O participante compartilha que, entre os diversos sonhos que nutriu no passado, um deles destacava-se como a aspiração de se tornar um artista no futuro.
antigamente ele era tímido e nem sequer sabia o que era arte.	Ele reconhece, com autenticidade, que no passado experimentava uma timidez marcante e carecia de compreensão acerca do conceito de arte. Nesse período, havia uma falta de familiaridade e conexão emocional com o vasto mundo da expressão artística.
05. Mônica – 16 anos – 2º ano E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
A confiança é a base de tudo, sem ela não conseguimos caminhar,	A afirmação de que a confiança é a base de tudo indica a importância do estabelecimento de vínculos positivos para a participante.
o medo impede de que possamos fazer algo. A tristeza tenta nos derrubar, a raiva tenta nos transforma no que temos mais medo;	A menção ao medo destaca o impacto dessa emoção como um obstáculo para a ação. A tristeza pode desencadear uma sensação de desânimo, enquanto a raiva pode indicar uma luta contra aspectos indesejados dela. Isso indica a importância de compreender e lidar de forma eficaz com as emoções.

mas desistir não é uma opção, temos que dar a volta por cima e acreditar em nós mesmos, temos que lutar contra nossas inseguranças e aprender lidar com a vida,	A ideia de não desistir destaca a importância da resiliência e a recuperação de adversidades . Acreditar em si mesmo enfatiza a importância da autoconfiança e construção de uma imagem mais positiva de si mesmo para enfrentar as dificuldades da vida .
pois a vida é bela só basta você aprender enxergar.	A afirmação de que “a vida é bela” destaca a importância de uma perspectiva mais positiva da vida e a necessidade de uma aprendizagem constante.
06. Nair, 15 anos, 1º ano E.M.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Eu me senti bem quando começou porque me pegou em um dos momentos mais difíceis na minha vida, quando ninguém estava do meu lado	Ela descreve um período difícil em sua vida, relatando que estava enfrentando desafios significativos. A vulnerabilidade emocional é evidente, indicando um estado de fragilidade emocional. A menção de ninguém estar ao seu lado sugere sentimentos de solidão e falta de apoio social.
as pessoas daqui me ajudaram quando eu entrei	O início da melhora se deu ao entrar no projeto educacional indicando que esse lugar desempenhou um papel crucial de suporte emocional . O simples fato de começar a se sentir bem já indica um impacto positivo no estado emocional dela.
eu tava no momento em que a minha ansiedade atacava, eu não estava muito bem muito e eu não sabia como me controlar	A referência à ansiedade atacando destaca a presença de um componente emocional intenso.
e nesse período que eu passei aqui as pessoas me ajudaram muito	A menção às pessoas do projeto educacional que ofereceram ajuda destaca a importância dos vínculos afetivos positivos no processo de recuperação e suporte emocional.
e também conheci pessoas que viraram minhas amigas e uma das pessoas mais importantes pra mim.	O fato de ter conhecido pessoas que se tornaram amigas sugere uma mudança positiva no círculo social dela . O estabelecimento de amizades contribuiu para uma rede de apoio mais ampla e duradoura , o que foi muito significativo para ela.
07. Otávio, 17 anos, 3º ano E.M.	

Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Nesse desenho eu desenhei eu e meu amigo Vitor apresentando a nossa oficina para as pessoas	O participante descreve que se representou no desenho juntamente com um amigo que fez durante a participação no projeto educacional. Um vínculo importante para ele em suas relações interpessoais , pois juntos os dois criaram uma oficina pedagógica que foi apresentada para outros alunos.
depois de tanto trabalho, estudo, acerto, erros, para levarmos a melhor experiência para nossos alunos,	A presença do amigo Vitor indica uma dinâmica de trabalho em equipe e cooperação . Ele relata que houve um processo de perseverança e resiliência diante das dificuldades .
no final deu tudo certo porque conseguimos transmitir tudo que queríamos,	O sentimento de que "deu tudo certo" e a capacidade de transmitir tudo que desejavam para os alunos indicam uma realização pessoal e um bem-estar psicológico .
as vezes com um pouco de dificuldade, mas nada que fosse impossível de superar.	Ele afirma que houve um pouco de dificuldade para realizar isso, mas que não foi um desafio impossível de superar , indicando uma perspectiva positiva, otimista e adaptativa sobre os desafios enfrentados .
08. Silvia, 14 anos, 9º ano E.F.	
Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Essa pessoa tenta fazer com que as pessoas ao seu redor sejam elas mesmas sem medo de julgamentos,	A participante relata uma atitude empática na tentativa de criar um ambiente onde os outros se sintam à vontade para se expressarem com maior liberdade sem receio de críticas .
esperando que a sociedade se torne um lugar melhor	Sua visão de uma sociedade melhor evidencia a esperança de uma transformação social .
seu sonho é ser professora	Ela revela a escolha de carreira como um sonho a ser realizado .
pois tem a convicção que o melhor lugar para aprender a respeitar as diversidades é a escola.	Ela destaca a compreensão de que o processo educacional é ideal para cultivar respeito às diversidades .
09. Tiago, 17 anos, 3º ano E.M.	

Unidades de Significado	Unidades de Significado Psicológico
Um jovem que se considera protagonista, tem que ser responsável,	O participante associa o protagonismo à responsabilidade , indicando a consciência de seu papel ativo neste processo .
pois novas responsabilidades irão surgir e novos compromissos também.	Ele relata que com a participação no projeto educacional surgem novas responsabilidades e novos compromissos . Este aspecto revela uma compreensão sobre as relações interpessoais , pois os compromissos no projeto educacional não se restringem apenas ao âmbito pessoal, mas se estendem às interações com os outros adolescentes e com a equipe coordenadora .

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

4.2.1.3 Estrutura geral de significados psicológicos da 3ª coleta de dados

Os constituintes essenciais nessa etapa da pesquisa também se revelaram como uma estrutura análoga à experiência dos participantes. Por esse motivo, justifica-se a elaboração de um quadro descritivo comum.

A partir do relato dos participantes, identificou-se dois constituintes essenciais que são comuns às várias unidades de significado psicológico, referindo-se ao fortalecimento de vínculos afetivos e superação de desafios.

A estrutura geral de significado encontra-se representada no quadro a seguir:

Quadro 7: Estrutura da experiência dos participantes – 3ª coleta de dados

Para esses participantes, o protagonismo está relacionado às experiências positivas de socialização, ao sentimento de pertencer a um espaço que proporcione o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos afetivos, que aumentam a potência de ação destes adolescentes e os ajude a superar os desafios inerentes a etapa de desenvolvimento em que se encontram, bem como aqueles causados pelas situações de vulnerabilidade social e emocional.

Algum sofrimento e desconforto são vivenciados no processo, como medo, raiva, tristeza, insegurança, dúvidas; no entanto, a segurança do vínculo afetivo estabelecido na convivência com a equipe do projeto educacional e com os outros participantes permitiram aos adolescentes enfrentarem algumas barreiras relacionais, se apropriarem e colocarem em prática a capacidade de realização pessoal e social.

A expressão do protagonismo juvenil desencadeou um processo gradual de descoberta de capacidades e envolvimento emocional, com aspiração e possibilidade para a realização de sonhos pessoais e transformações sociais. A experiência de um campo relacional protegido

possibilitou a construção de horizontes e novas perspectivas para si e aqueles que estão próximos.

Os adolescentes sentiram-se valorizados e reconhecidos pelas atividades que desenvolveram no projeto educacional. Eles adquiriram habilidades para enfrentar situações conflituosas, compartilhar questões comuns de dificuldades, e também de sonhos, o que promoveu bem-estar físico, psicológico e ético-político. Nesse contexto, experimentaram uma maior sensação de autonomia e confiança, percebendo que são capazes de se tornar protagonistas de suas próprias vidas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

4.2.1.4 Diálogos com a literatura

O último momento da pesquisa ocorreu quando os adolescentes haviam acabado de finalizar a participação no projeto educacional, que teve uma duração de onze meses. Os alunos já haviam apresentado suas oficinas pedagógicas no encontro de jovens “*Wi-Fi Cultural*”, realizado em novembro pela instituição, com a participação de diversas escolas de Pindamonhangaba e aproximadamente quatrocentos alunos.

Este evento é denominado, pela metodologia da instituição, como o “momento de culminância”, no qual os adolescentes expressam o seu protagonismo por meio de suas oficinas pedagógicas construídas ao longo do ano para os alunos no encontro de jovens.

Seguindo a orientação: “Desenhe um jovem ou uma jovem protagonista nos dias de hoje e conte uma história sobre o que acontece no desenho”, os adolescentes expressaram, por meio de imagens e palavras, o protagonismo ao reconhecerem a importância dos vínculos afetivos e ao superarem desafios.

Diferentemente dos desenhos da primeira coleta de dados, que, em sua maioria, apresentavam rostos desconfigurados, os desenhos desta coleta apresentam rostos expressivos. Por exemplo, o desenho nº03 de Igor retrata um garoto sorrindo com o uniforme da instituição; o desenho nº04 de Kevin mostra várias expressões artísticas; o desenho nº05 de Mônica mostra uma garota sorrindo com os braços na cintura, numa postura mais aberta e ao lado uma frase em espanhol: “*Soy un guerrero y todavía respiro!*”. Nair, no desenho nº06 representa uma menina com um leve sorriso e dizendo “oi”; o desenho nº07 de Otávio exibe um sorriso enquanto está com seu amigo – nos balões é possível ler as frases: “dança e cultura hip-hop” e “nossa oficina é...”, enquanto algumas pessoas à frente deles expressam: “que legal”. O desenho nº08 de Silvia representa uma mulher reflexiva pensando nas diferenças, como igualdade e inclusão. Nas mãos dela, há um livro: “Capitães da Areia”, de Jorge Amado.

A obra “Capitães da Areia” é uma obra-prima literária publicada em 1937, ambientada na cidade de Salvador, na Bahia, durante a década de 1930. O romance retrata a vida difícil e

marginalizada de um grupo de meninos órfãos conhecidos como os "Capitães da Areia". O enredo se desenrola em torno das experiências vividas por esses jovens, que formam uma espécie de sociedade secreta para sobreviver nas ruas. A narrativa aborda questões sociais, como a pobreza, a exploração infantil e a falta de oportunidades para os menos privilegiados. Além disso, o livro explora temas como amizade, solidariedade e a busca pela identidade. Mesmo em meio à adversidade de suas vidas difíceis, os jovens conseguem encontrar alegria e humanidade uns nos outros.

Conforme apontado por Cossetin e Brotto (2015), ao publicar "Capitães da Areia" em 1937, Jorge Amado retratou as desigualdades de classes sociais, que são naturalizadas pelos interesses da própria organização da sociedade. Essa organização social, apesar de ter instituído leis para proteger a infância e adolescência, ainda marginaliza e discrimina crianças e adolescentes de determinados estratos. Os autores explicam que, pior que isso, essa mesma organização social continua culpabilizando os sujeitos, no caso, crianças e adolescentes, pela situação marginal em que a própria sociedade os enquadrava.

A crítica social presente na obra de Jorge Amado nos remete aos desenhos e histórias da primeira coleta de dados realizada no mês de maio, na qual os adolescentes expressaram um sofrimento generalizado em relação à convivência em seus espaços escolares.

O desenho nº01 de Camila não traz expressões faciais, mas representa uma pessoa vestindo a camisa da instituição em um lugar mais elevado falando para outras pessoas.

O desenho nº02 de Elaine não representa uma pessoa em si, mas um processo não linear caracterizado por interação social. O ponto amarelo (participante do projeto educacional) interage com os pontos vermelhos em círculo (é assim que eles se organizam no projeto) e embarca numa jornada de dúvidas, incertezas e exclamações até se tornar uma estrela com brilho próprio em frente a uma multidão de adolescentes.

No desenho nº09 de Tiago, encontra-se uma árvore frutífera de tronco largo na base, com a palavra "responsável" destacada logo acima, indicando a consciência de seu papel ativo nas atividades. Os compromissos no projeto educacional não se restringem apenas ao âmbito pessoal, estendendo-se às interações com os outros adolescentes e com a equipe coordenadora.

De acordo com Ferretti *et al.* (2004), protagonismo é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania.

A BNCC considera o protagonismo juvenil como o eixo organizador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores, reconhecendo que os jovens são sujeitos de sua

própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento. As situações de ensino e aprendizagem devem ser organizadas de modo que eles exerçam um papel ativo e criativo de construção e invenção de saberes (Brasil, 2018).

Silva (2022), no entanto, chama a atenção para esta retomada conceitual da noção de protagonismo juvenil no Brasil como um princípio curricular que se distancia das possibilidades de transformação social e se situa na valorização da capacidade de escolha dos estudantes e da consequente responsabilização juvenil. O autor citado desenvolve a hipótese de que esse protagonismo, em sintonia com as mutações do capitalismo, se vincula ao que Han (2017) nomeia como “imperativo da autenticidade”, posicionando os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um contexto cada vez mais padronizador e pouco afeito a diferenças e singularidades.

Nessa linha de pensamento, Oliveira e Cardoso (2021), destacam que, no guia de implementação do Novo Ensino Médio organizado pelo Ministério da Educação, encontram-se argumentos quanto aos benefícios dessa nova organização curricular. Entre eles, destaca-se o favorecimento do protagonismo, uma vez que o jovem poderá escolher o itinerário formativo. Além disso, terá acesso a formação geral, seguida da formação específica nas áreas que lhe interessam, bem como à formação técnica e profissional. Concluem as autoras citadas que todos esses aspectos contribuiriam para a melhoria da permanência do jovem na escola e para resultados de aprendizagem mais eficazes.

Oliveira e Cardoso (2021) enfatizam que essa dimensão da reforma do ensino médio acaba por precarizar o sujeito, ao produzir desigualdades por não contemplar um currículo com centralidade no conhecimento e no direito ao acesso a esse conhecimento para todas as juventudes. Ao mesmo tempo, estimula a individualização e um protagonismo juvenil que acaba sendo convertido na formação de um neo-sujeito empresário de si mesmo.

Por outro lado, conforme esclarecem Goulart e Santos (2014), Antonio da Costa, pedagogo e teórico do protagonismo juvenil no Brasil, define essa modalidade de ação - o protagonismo - como um elemento didático na formação do jovem para o exercício da cidadania plena. Em outras palavras, ao atuar como protagonista, o jovem desenvolverá habilidades que o credenciarão para a vida em sociedade.

Nesse sentido, Goulart e Santos (2014) afirmam que o protagonismo juvenil ao qual Antonio da Costa se refere tem a pretensão de fugir de um culto ao indivíduo, mostrando ao jovem a importância de integrar-se à sociedade, sem pretender usar os jovens, mas sim ensiná-

los a utilizar seu potencial em benefício próprio e da sociedade. Em outras palavras, busca-se uma formação pessoal e uma atuação no espaço público.

Nas palavras de Costa (2000, p.7):

O estímulo ao protagonismo juvenil no país deve, portanto, ser colocado a serviço de ações que contribuam para o desenvolvimento e a inclusão desses jovens, diminuindo as desigualdades e a distância que separam a juventude privilegiada daquela excluída do processo de desenvolvimento.

O protagonismo juvenil, neste contexto, surge como um antídoto à exclusão social, visando transformar indivíduos "marginalizados" em cidadãos capazes de gerir suas próprias vidas (Goulart e Santos, 2014).

Retomando o desenho nº08 de Silvia, é possível refletir sobre essa concepção de protagonismo. A participante relata: *“Essa pessoa tenta fazer com que as pessoas ao seu redor sejam elas mesmas sem medo de julgamentos, esperando que a sociedade se torne um lugar melhor”*. Há, portanto, uma preocupação com a transformação social. Em seguida, ela afirma: *“Seu sonho é ser professora, pois tem a convicção que o melhor lugar para aprender a respeitar as diversidades é a escola”*. Percebe-se que ela pretende utilizar seu potencial (ser professora) não apenas em benefício próprio, mas também em prol da sociedade.

Camila, no desenho nº01 também expressa algo semelhante quando ela diz que: *“Com o aprendizado do Projeto, o aluno passa todo o conhecimento para os outros e ensina as coisas boas para todos fazerem do mundo algo melhor”*.

A participante Elaine, no desenho nº02, na mesma linha de pensamento expressa: *“No final do processo, a linha de chegada é onde você consegue brilhar e mostrar o que você pode fazer de melhor para os outros, podendo ser até em frente a uma multidão”*.

O desenho nº07 de Otávio também evidencia essa preocupação: *“depois de tanto trabalho, estudo, acerto, erros, para levarmos a melhor experiência para nossos alunos, no final deu tudo certo porque conseguimos transmitir tudo que queríamos”*.

Costa (2000, p.23) destaca que o trabalho com os jovens é “uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação”. Ele explica que esse trabalho é baseado em dois eixos fundamentais: aprender a ser e aprender a fazer.

“Aprendendo a ser” os jovens estariam se vinculando à sua própria identidade, e “aprendendo a fazer”, os jovens estariam se formando para o mundo do trabalho a partir de uma noção de sociedade, sem empresariar a si mesmo (Goulart e Santos, 2014).

Costa (2001), também chama a atenção para o protagonismo juvenil como uma forma de atuação com os jovens, baseada no que eles sentem e percebem de sua realidade e dos desafios que se apresentam, exigindo uma ação específica e diferenciada.

Nessa perspectiva, os relatos dos participantes, de forma geral, apresentaram os desafios da realidade que foram superados ao longo do processo.

Isso é evidenciado nos desenhos nº03 de Igor e o nº04 de Kevin. Ambos relatam que, antes de participarem do projeto educacional, eram tímidos, tinham dificuldades para socializar e, em função disso, careciam de conexão emocional e compreensão acerca de suas potencialidades. Nas palavras de Kevin: *“antigamente ele era tímido e nem sequer sabia o que era arte”*. Igor, ao conhecer o projeto educacional, em um primeiro momento não mostrou interesse devido à sua falta de confiança nas pessoas e nos ambientes: *“até que um dia foi apresentado ao projeto jovens protagonistas, onde quando começou a participar não mostrava nenhum interesse pelo projeto”*.

Mônica, no desenho nº05, precisou lidar com emoções intensas como medo, raiva e tristeza, que eram obstáculos para o seu desenvolvimento: *“[...] o medo impede de que possamos fazer algo. A tristeza tenta nos derrubar, a raiva tenta nos transforma no que temos mais medo [...] temos que dar a volta por cima e acreditar em nós mesmos, temos que lutar contra nossas inseguranças e aprender lidar com a vida [...]”*

O desafio de Elaine no desenho nº01 foi enfrentar uma jornada com: *“situações de desconforto, de dúvidas, de realização, de comemoração e também o entendimento de quais elementos te torna um protagonista”*.

Otávio (desenho nº07) teve uma atitude mais otimista em relação às dificuldades encontradas: *“depois de tanto trabalho, estudo, acerto, erros, para levarmos a melhor experiência para nossos alunos, no final deu tudo certo porque conseguimos transmitir tudo que queríamos, as vezes com um pouco de dificuldade, mas nada que fosse impossível de superar”*.

Tiago (desenho nº09) precisou lidar com a questão da responsabilidade: *“Um jovem que se considera protagonista, tem que ser responsável, pois novas responsabilidades irão surgir e novos compromissos também”*.

No caso de Nair (desenho nº06), percebe-se que o projeto educacional desempenhou um papel crucial de suporte emocional, pois ela estava vivendo um período difícil em sua vida, de vulnerabilidade emocional e solidão: *“Eu me senti bem quando começou porque me pegou em um dos momentos mais difíceis na minha vida, quando ninguém estava do meu lado”*.

Costa (2000) destaca que a autoestima é um fator crucial para a expressão do protagonismo juvenil. Ele define autoestima como o valor que o jovem atribui a si mesmo, baseado em sua própria capacidade de realizar tarefas. Nesses termos, o adolescente com baixa autoestima desenvolve mecanismos que provavelmente distorcem a comunicação de seus pensamentos e dificultam a interação grupal.

Nesse sentido, conforme Costa (2001), a interação mais intensa e importante para os adolescentes é a relação com seus pares em termos de vínculo. Essa relação, explica o autor citado, assume em suas vidas uma centralidade que, frequentemente, educadores escolares e familiares têm dificuldade em compreender e aceitar.

A perspectiva do protagonismo juvenil sustenta que, sem canalizar construtivamente essas relações, será muito difícil atuar no sentido de melhorar a qualidade das relações dos jovens. É no calor da atmosfera grupal que eles vão incorporar ou não as mensagens que lhes chegam do mundo adulto (Costa, 2001).

Nesse contexto, a ação educativa, conforme Costa (2001), que se mostrar incapaz de reconhecer e operar com esse dado da realidade não terá, certamente, chance de êxito significativo junto aos jovens. Quando isso ocorre, explica o autor citado, os educadores ficam restritos ao terreno do manejo externo dos educandos, o que é feito pela manipulação e, não raro, por atitudes repressivas.

A constatação de que a expressão do protagonismo juvenil está intrinsicamente ligada ao fortalecimento dos vínculos afetivos se apresenta de maneira marcante nas produções dos adolescentes. Ou seja, para que haja expressão de protagonismo juvenil nos termos colocados por Costa (2000, 2001), é necessário que exista antes um fortalecimento dos vínculos afetivos para um conseqüente aumento na potência de ação dos adolescentes.

A construção de relações mais saudáveis não apenas nutre a autoestima e a confiança dos adolescentes, mas também lhes confere um senso de pertencimento e apoio, elementos fundamentais para a expressão plena de seu protagonismo.

Seja na defesa de ideias (apresentadas em suas oficinas pedagógicas), na imaginação e construção de soluções para os desafios ou na articulação de iniciativas, a presença do vínculo afetivo oferece uma base sólida para que os adolescentes possam se expressar.

É necessário, portanto, que os adolescentes saiam da condição de sofrimento ético-político e passem para a condição de felicidade ético-política, ou felicidade pública, como denomina Sawaia (1999). De acordo com a autora citada, a felicidade pública não é o mesmo que alegria que aparece como *flashes* nas vivências de sofrimento ético-político. Ela é

experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro. Ela é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade.

Sawaia (1999) destaca que o sentimento de potência de ação, a partir da filosofia de Espinosa, é o que remete à humanidade, ou seja, o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e de se expandir, cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade. Seu contrário, explica a autora, a potência de padecer gera a servidão.

Partindo-se destas premissas, é imperativo o desenvolvimento de práticas mais qualificadas e participativas que combatam os processos de isolamento, exclusão e discriminação. Assim, são relevantes as formas de intervenção que promovam encontros que afetem as pessoas, mobilizando-as e provocando transformações (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva, o sentido atribuído pelos adolescentes em relação à expressão do protagonismo juvenil ao final do projeto educacional configura-se como uma necessidade de estabelecer, manter e fortalecer vínculos afetivos de proteção que aumentem a potência de ação deles, impulsionando-os a lidar com os desafios inerentes à condição de pessoa em desenvolvimento e aos desafios decorrentes dos processos de isolamento, exclusão e discriminação. Essa constatação corresponde ao terceiro objetivo específico da pesquisa que é identificar os sentidos que os adolescentes atribuem à expressão do seu protagonismo juvenil ao final do projeto educacional.

4.4 Do sofrimento ético-político à felicidade pública

Articulando-se os três momentos da pesquisa, foi possível identificar um percurso nas experiências vividas dos adolescentes, que se inicia a partir de uma condição de exclusão e isolamento, portanto de sofrimento ético-político, até a expressão da felicidade pública.

Sawaia (1999) explica que tanto o sofrimento ético-político quanto a felicidade pública não se destinam a ser um fim em si mesmos, encontrando satisfação intrínseca, como é o caso da dor e da alegria. Segundo a autora mencionada, a felicidade pública é experimentada por aqueles que percebem a vitória como uma conquista da cidadania e da emancipação pessoal e coletiva, transcendendo a acumulação de bens materiais. A felicidade pública se manifesta quando se supera o individualismo e o corporativismo, abrindo espaço para a humanidade.

No primeiro momento da pesquisa, por meio da análise documental do questionário aplicado pela instituição aos alunos interessados em participar do projeto Jovens Protagonistas no início de 2023, foi possível verificar que a escola tem perdido sentido para os adolescentes.

Verificou-se que há uma profunda insatisfação em relação à maneira como eles se envolvem com o ambiente escolar. As relações interpessoais são abaladas pela falta de respeito e empatia. A metodologia de ensino é percebida de forma negativa por eles, sinalizando uma crescente desconexão entre o sistema educacional vigente e as necessidades, preferências e expectativas dos adolescentes. Nesse contexto, a palavra “protagonista” ganha significados difusos, ancorados na necessidade de ser uma pessoa importante, boa e autônoma, podendo resultar na formação de um “neo-sujeito”, descolado das práticas sociais – um empresário de si mesmo, dentro de uma lógica neoliberal.

A produção dos desenhos e histórias dos alunos que se inscreveram no projeto educacional revelou que um jovem ou uma jovem nos dias de hoje, em sua escola, está em sofrimento físico, psicológico e ético-político. O sentido atribuído por eles às suas vivências escolares configura-se como o de uma escola que hostiliza e inclui perversamente, negando qualquer espaço para a expressão de emoções e sentimentos. É uma escola que isola, pune e pressiona excessivamente. É uma escola que entristece, que diminui a potência de ação dos adolescentes e que sequestra suas subjetividades, como diria Foucault (2008).

Os desenhos e as histórias impressionam pela dor condensada neles. Rostos desconfigurados, riscados, manchados, sem expressão, sem face, sem identidade. Não há comunicação, e a que existe pede por ajuda. Expressam confusão e cansaço. Há intimidação, isolamento e corações partidos.

Passando para o segundo momento da pesquisa, em setembro de 2023, os adolescentes já estavam envolvidos nas atividades do projeto educacional, criando e desenvolvendo suas oficinas pedagógicas sobre os temas que haviam escolhido no início do ano. Verificou-se que, ao imaginar a escola de seus sonhos, os adolescentes buscavam um espaço que pudesse servir de apoio e suporte para satisfazer suas necessidades – uma espécie de “creche dos adolescentes”, como eles mencionaram durante a coleta de dados. Um ambiente acolhedor e seguro, onde as relações seriam mais harmoniosas e fundamentadas no respeito.

A qualidade da presença dos profissionais do projeto possibilitou a expressão da imaginação criadora, o sonhar de olhos abertos, dos adolescentes e proporcionou a construção de um “espaço feliz”, como diria Bachelard (1993), promovendo sentimentos de segurança, pertencimento e abertura para novas experiências e aprendizagens, sem riscos de prejuízos físicos, psicológicos e ético-políticos.

O momento final da pesquisa ocorreu em dezembro de 2023, e os adolescentes haviam concluído a participação no projeto educacional com a realização de um encontro de jovens,

que contou com a participação de mais de 400 adolescentes das escolas das redes municipais e estaduais de Pindamonhangaba. Durante esse encontro, os adolescentes apresentaram suas oficinas pedagógicas para o público. Percebeu-se a necessidade de estabelecer, manter e fortalecer os vínculos afetivos de proteção que aumentam a potência de ação dos adolescentes.

Os desenhos e as estórias, ao contrário dos realizados no início do ano, apresentaram rostos mais expressivos, com identidade e expressão facial. Além disso, houve uma maior comunicabilidade, evidenciada pelos balões e frases desenhadas. Nesse contexto, o protagonismo adquire um significado tanto de resiliência e superação de desafios pessoais, quanto de práticas sociais, demonstrando preocupação com a coletividade e a transformação social.

Tanto a linguagem como a imaginação estão entre o dizível e o indizível, o pensado e o impensado. Os limites da linguagem dizem respeito à experiência poética de rearranjar o mundo dado, à exposição ao desconhecido que nos torna mudos e exige produção de sentido para ser significado (Richter; Berle, 2015).

De acordo com as autoras citadas, a pluralidade habita a singularidade de experiência poética, pois diz respeito à potência de pensamento. Somos devires históricos, nos constituímos em uma perspectiva histórica na qual somos tempo e somos espaço que compõem uma narrativa: a coexistência entre humanos. A historicidade emerge da consciência de um futuro e a lembrança de um passado, o que implica constituir uma narrativa do viver juntos habitando a linguagem. É na existência, vivendo, que constituímos e imprimimos sentidos aos fenômenos pessoais e coletivos. Não há mundo para o humano que não seja um “intermundo”, concluem as autoras.

Para Merleau-Ponty (1999), a fala é autêntica, faz nascer algo novo e o estudo sobre imaginação criadora, realizado por Bachelard, visa justamente ao nascer desta novidade, deste mundo de significações e sentidos singulares e únicos que as imagens nos trazem (De Almeida Prado *et al.*, 2012).

A própria elaboração que a pessoa faz sobre si mesma é poética, no sentido de que é única e que fala dela, e porque busca o sentido do que se vive e não causas e explicações, enfatizam De Almeida Prado *et al.* (2012).

Os adolescentes desta pesquisa expressaram o sentido de suas experiências por meio de imagens e palavras. O gesto humano de se comunicar, de buscar significados de criar e alimentar seu mundo está plenamente contemplado pela leitura de uma imagem poética. Este modo de se relacionar com a linguagem, a imaginação criadora, nos volta para o sentido

fundamental da linguagem, que é criar e significar o mundo, estabelecendo uma relação viva consigo e com os outros (De Almeida Prado *et al.*, 2012).

Nesse sentido e de acordo com Sawaia (1999), temos a obrigação de ser otimistas e buscar caminhos para atingir a felicidade pública. Para a autora citada, isto não significa embotar a autocrítica e a visão dos obstáculos impostos pelos processos de exclusão. Ser otimista, para ela, é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra essa condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social e sem desviar o olhar da análise estrutural.

Nessa perspectiva, torna-se relevante compreender os cotidianos como campos de luta, nos quais o poder, como relação de forças, está sempre sendo contestado e disputado, conforme nos apontam Ferraço *et al.* (2018). Nossas pesquisas, de acordo com os autores citados, precisam ser pautadas de posturas epistemológicas, teóricas e metodológicas que nos possibilitem indicar os mecanismos de homogeneização e as dinâmicas de exclusão, repressão e controle exercidos.

Precisamos pensar “outramente”, como diria De Certeau (2000), a diferença nos diversos contextos do cotidiano, incluindo as escolas. Pensar sem corrimão, como diria Hannah Arendt (2021), ou seja, assumindo a responsabilidade pelo mundo e estar aberto ao inesperado que rompe a cadeia de acontecimentos e avança para além das esferas cognitivas direcionadas ao conhecer, para colocar-se a questão do sentido (Fernandes, 2020).

Tudo isso impõe o desafio de assegurar um espaço político, afirma Fernandes (2020), onde todos possam participar como cidadãos, tendo salvaguardados seus direitos, tratando de assuntos comum, compartilhando da felicidade pública. Nesse sentido, Arendt faz apelo ao *Amor Mundi*.

O *amor mundi* arendtiano, esclarece Fernandes (2020), funda-se na capacidade das pessoas se associarem e de se igualarem uns aos outros por meio da palavra e da ação, corroborando seu pertencimento ao mundo comum que requer ser cuidado, garantindo que permaneça para além de nós mesmos. Esse cuidado se baseia no conjunto da pluralidade e liberdade humana.

Em relação com a educação, Arendt (2003, p.239) afirma:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vida dos novos e dos jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha”.

Bachelard,
O direito de sonhar.

As indagações iniciais, surgidas a partir das minhas experiências anteriores no Projeto Jovens Protagonistas, foram o ponto de partida para a formulação da questão norteadora dessa dissertação: quais os sentidos das experiências vividas por adolescentes participantes de um projeto educacional em relação à expressão do protagonismo juvenil? Este questionamento inicial delineou o caminho que me levou a problematizar e estabelecer objetivos que orientaram minha trajetória ao longo destes meses de pesquisa.

Foi possível observar uma transformação significativa nos adolescentes. No início do projeto, muitos estavam imersos em sofrimento físico, psicológico e ético-político, manifestado pela insatisfação com o ambiente escolar e suas condições sociais. No entanto, com o decorrer das atividades e a participação no projeto, essa situação foi gradualmente sendo superada. Ao final do processo, os jovens alcançaram uma condição de felicidade pública, um estado de maior bem-estar coletivo e integração social. A potência de ação dos adolescentes foi ampliada, o que lhes permitiu desenvolver uma maior capacidade de imaginação criadora.

Essa evolução demonstra a importância e a viabilidade de realizar uma pesquisa longitudinal, que permitiu acompanhar de perto as mudanças e o crescimento dos jovens, evidenciando o impacto transformador do protagonismo juvenil aliado à imaginação criadora.

A proposta de utilizar a Fenomenologia como método de pesquisa surgiu da necessidade de compreender mais profundamente o objeto de estudo: o fenômeno da expressão do protagonismo juvenil. A abordagem fenomenológica revelou-se adequada para investigar as experiências e vivências dos adolescentes participantes do projeto educacional, uma vez que busca compreender os significados que os adolescentes atribuem às suas próprias experiências de protagonismo, conforme vivenciadas por eles. Em outras palavras, o objetivo foi um retorno às “coisas mesmas”, premissa fundamental da Fenomenologia estabelecida por Edmund Husserl.

Ainda no campo da Fenomenologia, Gaston Bachelard, Amadeo Giorgi e Alfred Schutz nortearam os fundamentos dessa pesquisa. Bachelard conceituou a imaginação criadora como nossa capacidade de sonhar com os olhos abertos, realizando uma ação imaginante que compreende, sente e significa a experiência da novidade. Giorgi estruturou um método (Método Fenomenológico de Giorgi), um dos mais conhecidos e utilizados no campo da Psicologia

Fenomenológica, que visa a essência (eidos) da experiência vivida contida nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno. Já Schutz introduziu a ideia de que o significado de um ato de uma pessoa é um ato de atribuição de sentido por parte da própria pessoa, e é sempre significado de intenção subjetiva (Capalbo, 2000).

A partir desses pressupostos, foi possível elaborar uma estratégia de investigação do fenômeno do protagonismo juvenil por meio do uso do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema. Este método possibilitou a investigação tanto da experiência emocional dos adolescentes quanto da identificação dos sentidos que ela produz em suas vidas escolares.

Assim, esta pesquisa envolveu a coleta de dados na forma de imagens e palavras, com cada descrição seguida por reflexão e compreensão. O Procedimento Desenhos-Estórias com Tema, aliado ao Método Fenomenológico de Giorgi, revelou-se eficaz em apresentar os sentidos das experiências vividas pelos adolescentes ao longo do projeto educacional.

Percebeu-se que os sentidos que eles atribuem às suas escolas é de um ambiente hostil que diminui a potência de ação e enfraquece os vínculos afetivos entre eles. É a imagem de uma escola que entristece, que isola e produz sofrimento físico, psicológico e ético-político. Com a participação no projeto educacional, os adolescentes foram capazes de imaginar a escola dos sonhos, um lugar seguro e acolhedor. A qualidade da presença dos profissionais do projeto possibilitou a expressão da imaginação criadora e proporcionou a construção de um “espaço feliz”, em termos bachelardianos, promovendo sentimentos de segurança, pertencimento e abertura para novas experiências e aprendizagens.

Nessa perspectiva, o sentido atribuído pelos adolescentes em relação à expressão do protagonismo juvenil ao final do projeto educacional configura-se como uma necessidade de estabelecer, manter e fortalecer vínculos afetivos de proteção que aumentem a potência de ação deles, impulsionando-os a lidar com os desafios inerentes à condição de pessoa em desenvolvimento e aos desafios decorrentes dos processos de isolamento, exclusão e discriminação.

Estas constatações estão alinhadas com a concepção de protagonismo juvenil de Antonio Carlos Gomes da Costa, que o define como uma força transformadora dos adolescentes, da criação de espaços para o diálogo franco entre jovens e adultos e da promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial. Isso requer, portanto, uma pedagogia democrática e ativa que estimula a participação cidadã a partir da realidade dos jovens (Costa, 2000, 2001).

Sair da condição de sofrimento ético-político e passar à expressão da felicidade pública impõe o desafio de assegurar um espaço político onde todos possam participar como cidadãos, tendo seus direitos salvaguardados. Nesse sentido, torna-se cada vez mais urgente a criação de políticas públicas que possam melhorar o processo educacional, orientando a promoção da saúde mental de nossas crianças e adolescentes e incentivando o desenvolvimento de projetos sociais capazes de oferecer uma rede de apoio a esta população. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam apoiar a construção de tais políticas públicas.

Propõe-se, dessa forma, como ampliação do presente estudo, a criação de um instrumento de pesquisa e diagnóstico de clima escolar, o “Procedimento de Desenhos de Escola com Estórias (DE-E)”, derivado do original “Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E)” de Walter Trinca. Este instrumento visa proporcionar condições de expressão e acolhimento da vida emocional relacionada à dinâmica escolar de alunos e profissionais que atuam nesta área. De acordo com Saviani (2011), a compreensão da questão escolar e a defesa da especificidade da escola, que deve ser analisada criticamente e historicamente, são elementos necessários ao desenvolvimento cultural que contribui para o desenvolvimento humano em geral.

A proposta é que este instrumento possa ser um recurso para auxiliar os formuladores de políticas a desenvolver estratégias mais eficazes e baseadas em evidências para promover e efetivar uma educação de qualidade para todos. É necessário, deste modo, para poder pensar em políticas públicas mais efetivas, considerar também, o olhar das crianças, dos adolescentes, de suas necessidades, do que eles pensam e sentem em relação à realidade que vivem e como eles socializam estes sentidos.

Ao chegarmos ao final deste caminho, novas indagações emergem: Por que a escola não muda, mesmo diante de tantas pesquisas realizadas na área? Por que tantas reformas na educação? Passados mais de 50 anos desde a primeira publicação de “Pedagogia do Oprimido” por Paulo Freire, por que tão pouco, ou nada, mudou? Por que a pedagogia freiriana não é adotada efetivamente? De quem é o interesse em manter a escola estagnada? Por que há tão pouca variação nos índices oficiais de avaliação das escolas? Por que a escola é fonte de tantos sofrimentos? Por que os adolescentes continuam sofrendo e adoecendo cada vez mais?

Talvez as respostas para estas perguntas estejam no início de uma nova jornada de reflexões e ações. Ou... será que ela já começou?

REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Adolescência, sofrimento emocional e experiência de injustiça. *In: JORNADA APOIAR: ADOLESCÊNCIA: IDENTIDADE E SOFRIMENTO NA CLÍNICA SOCIAL*, 11., 22 nov. 2013, São Paulo. **Anais[...]** São Paulo: IP/USP, 2013.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. *In: TRINCA, W. (org.). Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo: Vetor, 1997. p. 255-288.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade. **Psicologia USP**, v. 6, n. 2, p. 103-127, 1995.
- ALMEIDA, S. R. de. Transtorno do orgasmo feminino e a técnica da imaginação ativa. **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.
- ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F. *et al.* Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.
- ANCONA-LOPEZ, S. Análise a partir do olhar fenomenológico-existencial. *In: TRINCA, W. (org.). Fomas lúdicas de investigação em psicologia*. São Paulo: Vetor, 2020. p. 88-90.
- ANDRADA, P. C.; OLIVEIRA, M. C.; CRUZ, P. S. G. O desinteresse dos alunos de ensino médio pela escola na atualidade. **Momentum**, v. 1, n. 16, 2018.
- ANDRADE, A. S. A imaginação ativa como tratamento para a enxaqueca. **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.
- ANTUNES, C. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Vozes, 2003.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. B. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARENDT, H. **Pensar sem corrimão: Compreender (1953-1975)**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.
- ARINELLI, G. S. **A nossa voz importa: promovendo a capacidade de ação de adolescentes do ensino médio público**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.
- BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, G. Instante poético e instante metafísico. *In: _____*. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Vozes, 2004.
- BERTINI, F. M. A. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 60-69, 2014.
- BITTELBRUNN, R. Técnica da imaginação ativa aplicada em paciente com câncer de mama: relato de caso. **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 4, p. 315-329, 1999.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BORGES, R. A. Fibromialgia, o despertar da alma. **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, seção I, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013.
- BRASIL. Lei 13.415. Diário Oficial Da União, Seção 1, P. 1, 2017 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em 17 de dez. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 31 de ago. de 2024.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUITA, P. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora. **Revista Pro-posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CAPALBO, C. A subjetividade em Alfred Schutz. **Veritas** (Porto Alegre), v. 45, n. 2, p. 289-298, 2000.

CAPRA, F. **O Tao da Física**: uma análise dos paralelos entre a física moderna e misticismo oriental. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

CARVALHO, F. J. **Da imaginação criadora da ciência à imaginação criadora da poesia em Gaston Bachelard**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CASTRO, P. F.; OLIVEIRA, A. L. **Psicologia**: olhares em diferentes contextos. Taubaté: Editora da Universidade de Taubaté, 2019.

CHAUÍ, M. **Política em Espinosa**. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHILDFUND BRASIL. **Direitos das crianças e adolescentes são negados para metade dos brasileiros**. 2023. Disponível em: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/direitos-das-criancas-e-adolescentes-violados/>. Acesso em: 8 de jan. de 2023.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CESAR, C. M. Bachelard: ciência e poesia. **Revue Philosophique de Louvain**, v. 88, n. 80, p. 624-624, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

COSSETIN, M.; DE OLIVEIRA BROTTTO, I. J. Um cotejamento da obra literária Capitães da Areia: uma história sobre pobreza, miséria e meninos de rua. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 33, n. 65, p. 87-98, 2015.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 1991.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DE ALMEIDA PRADO, R. A.; CALDAS, M. T.; EFKEN, K. H.; BARRETO, C. L. B. T. Linguagem poética e clínica fenomenológica existencial: aproximações a partir de Gaston

Bachelard. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 18, n. 2, p. 216-223, 2012.

DE CASTILHOS LUCENA, K. Uma fenomenologia da imaginação através do espaço. **Nau Literária**, v. 3, n. 1, 2007.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DE MELO, L. C. B.; DE SOUZA MATOS, M. A.; COSTA, N. F. A nova BNCC do Ensino Médio: Uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14324-e14324, 2023.

DE OLIVEIRA G. D. M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; DE ANDRADE, F. C. B. No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 617-362, 2017.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 36-48.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

ESTEFAGO, F. A “Protagonistas (antagonistas e coadjuvantes) e empoderados”: narrativas competitivas no ambiente escolar. **The ESpecialist**, v. 42, n. 2, 2021.

FAZENDA, I. C. A.; JOSÉ, M. A. M.; SANTOS, C. A. M. Formar Pesquisadores Interdisciplinares. **Revista Ciências Humanas**, v. 9, n. 1, p. 62-69, 2016.

FERNANDES, C. D. **Natalidade e educação em Hannah Arendt**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERNANDES, K. C. A produção de novas práticas políticas na escola: o teatro social dos afetos. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. **Afeto & Comum. Reflexões sobre a práxis psicossocial**, Alexa Cultural: São Paulo, 2018.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. EdUERJ, 2018.

FERREIRA, A. C.; MARTINS L. G.; JESUS, J. S.; NEVES, M. A. P.; ARINELLI, G. S.; SOUZA, V. L. T. Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. **Revista de psicologia (Santiago)**, v. 30, n. 1, p. 18-31, 2021.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 411-423, 2004.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FISCHER, R. M.; SCHOENMAKER, L. **Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA. São Paulo: Ceats/FIA, 2010, 48p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 4 ed. Tradução: Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: GARCIA, R. L.; ALVES, N. O sentido da escola. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

GARCEZ, E. F. Weber, Schutz e a busca de "sentido" na ação social: uma análise comparativa. **Em Tese**, v. 11, n. 1, p. 63-90, 2014.

GARCIA, J.; FERREIRA, A. L.; CARDOSO, M. R. A adolescência negligenciada: múltiplos olhares. **DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 31, 2021.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M.; ROESE, A. *et al.* A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. **International Journal of Qualitative Methods**, p. 28-36, 2005.

GOMES, A. L.; TORRES, A. SUAS na pandemia: planejamento para assegurar proteção. **Vira e Mexe Desenvolvimento de Equipes**, 2020.

GOULART, M. V. S.; DOS SANTOS, N. I. S. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 50, n. 2, p. 127-136, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C.; YAMAUCHI, N. I. Elaboração do projeto na pesquisa fenomenológica em enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 26, n. 3, 2012.

GIORGI, A.; SOUSA, D. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Lisboa: Fim de século, v. 25, p. 73-91, 2010.

HAACK, K. R.; VASCONCELLOS, J. D. S. D. L.; PINHEIRO, S. D.; PRATI, L. E. Resiliência em adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 270-281, 2012.

IBGE. **Cidades@**. 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pindamonhangaba/panorama>. Acesso em: 01 de fev. de 2024.

IMONIANA, B. B. S. **Crise de identidade em adolescentes portadores do Diabetes Mellitus do tipo I**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 8 de jan. de 2023.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JAPIASSÚ, H. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

JUNG, C. G. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMO, F. C. S.; CARDOSO JUNIOR, H. R.; ALVAREZ, M. C. Instituições, confinamento e relações de poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 100-106, 2014.

LUCZINSKI, G. F.; ANCONA-LOPEZ, M. A psicologia fenomenológica e a filosofia de Buber: o encontro na clínica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 75-82, 2010.

LYRA, S. Imaginação ativa aplicada a transtornos do estresse pós-traumático por violência urbana. **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.

MARTÃO, M. I. S. D-E com Tema: pesquisas realizadas. *In*: TRINCA, W. (org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimento e expansões** São Paulo: Vetor, 2013. p. 303-337.

MENEZES, M. G. D.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, p. 45-62, 2014.

MERLAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MIURA, P. O.; TARDIVO, L. S. P.C.; BARRIENTOS, D. M. S. O sofrimento psíquico das mães adolescentes acolhidas institucionalmente. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 20, p. 331-348, 2017.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: PROEX, 2015. Vol. 2. p. 15-33. (Coleção mídias contemporâneas, 3).

MOREIRA, D. A. **Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

MOREIRA, A.; SALLES, L. M. F. O ECA e a concretização do direito à educação básica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 177-198, 2015.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Editora José Olympio, 2013.

NIETZSCHE, F. (1885). **Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Rideel, 2005.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano, 1999.

OLIVEIRA, L. M. V.; CARDOSO, S. S. Racionalidade neoliberal e ensino médio: por onde trilhar o equilíbrio difícil para pensar o currículo? **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016

PALAZZOLO, A. C. P. **Instituições de Sequestro em Michel Foucault**. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PANDEMIA é responsável por cerca de 36% dos casos de depressão em crianças e adolescentes. **Jornal da USP no Ar**, 1. ed., 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-e-responsavel-por-cerca-de-36-dos-casos-de-depressao-em-criancas-e-adolescentes/> . Acesso em: 28 de jan. de 2023.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARENTE, A. A. M. A casa e o holding: conversas entre Bachelard e Winnicott. **Natureza humana**, v. 11, n. 1, p. 73-100, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, A. J. C. R. **Gaston Bachelard e Robert Desoille: terapia e teoria da imaginação**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia Moderna e Contemporânea) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 3. ed. Madrid, Ediciones Morata, 2000.

PESSANHA, J. **Os Pensadores: Bachelard**. São Paulo: Abril, 1979.

PIMENTA, A. F. O efeito da aplicação da técnica da imaginação ativa no tratamento da Síndrome de Burnout. **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.

PINDAMONHANGABA. Prefeitura Municipal. **Localização Geográfica**. 2024. Disponível em: <https://www.pindamonhangaba.sp.gov.br/cidade/localizacao> . Acesso em: 28 de jan. de 2024.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

PIRES, R. L. (Org.). **Oficinas Jovens Protagonistas: oficinas elaboradas pelos alunos e professores do projeto "Jovens Protagonistas" da edição de 2021/2022**, ed.01. Pindamonhangaba: NOUS - Escola Noética Da Vinci (Consciência Plena), 2024a, v.500., p.300.

PIRES, R. L. (Org.). **Oficinas Jovens Protagonistas: oficinas elaboradas pelos alunos e professores do projeto "Jovens Protagonistas" da edição de 2023**, ed.01. Pindamonhangaba: NOUS - Escola Noética Da Vinci (Consciência Plena), 2024b, v.500., p.300.

PROSPED. **Quem somos?** 2023. Disponível em: <https://prosped.com.br/quemsomos/>. Acesso em: 02 de fev. de 2023.

REIS, E. C. G. **Um rosto que contém várias faces**: refletindo sobre a vida atual e futura com adolescentes do ensino médio público noturno. 2019. Dissertação (Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

REISEN, A.; LEITE, F. M. C.; SANTOS NETO, E. T. Associação entre capital social e bullying em adolescentes de 15 a 19 anos: relações entre o ambiente escolar e social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 4919-4932, 2021.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 15, n. 3, 2014.

RICHTER, S. R. S.; BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, 2015.

RODRIGUES, M. S.; FOGAÇA, F. F. S.; KOGA, A.C.B.C. *et al.* **Habilidades sociales em contexto educacional, de salud y gestión de personas**. Taubaté: Editora da Universidade de Taubaté, 2022.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROMAN, I. A técnica da imaginação ativa para tratamento do transtorno obsessivo-compulsivo (TOC). **Revista Coniunctio: Psicologia e Religião**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2020.

ROSA, M. D.; CARMO-HUERTA, V. O que resta da adolescência: despertar nas fronteiras e nos fronts. **Estilos Da Clínica**, v. 25, n. 1, p. 5-20, 2020.

SANTANA, J. P.; RAFFAELLI, M.; KOLLER, S. H.; MORAIS, N. A. “Vocês me encontram em qualquer lugar”: realizando pesquisa longitudinal com adolescentes em situação de rua. **Psico**, v. 49, n. 1, p. 31-42, 2018.

SANTOS, L. K. P.; SANTANA, C. C.; SOUZA, M. V. O. Ações para o fortalecimento da resiliência em adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3933-3943, 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018. (Livro Eletrônico).

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes Limitada, 1999.

SAWAIA, B. B. Por que investigar afetividade. **São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, 2000.

SAWAIA, B. B. Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. **Afeto & Comum. Reflexões sobre a práxis psicossocial**, Alexa Cultural: São Paulo, 2018.

SCHUTZ, J. A.; COSSETIN, V. L. F. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019.

SILVA, R. R. D. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p. e0233427, 2022.

SOARES, J. O.; OLIVEIRA, D. E. S. D. **A perspectiva educacional de Rubem Alves: uma análise a partir do livro a “A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”**. 2020. Disponível em <http://www.papirus.com.br/>. Acesso em 15 de jun. de 2022.

SOUSA, T. L. **Gaston Bachelard e a educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SOUZA, M. P. R. *et al.* **Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo juvenil: Uma práxis sócio-histórica de resignificação da juventude**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TARDIVO, L. S. P. **O adolescente e sofrimento emocional nos dias de hoje: reflexões psicológicas-encontros e viagens**. 2004. Tese (Livre Docente em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TARDIVO, L. S. L. P. C. Análise e Interpretação. *In*: TRINCA, W. (org.). **Formas de investigação clínica em psicologia**. São Paulo: Vetor, 2000.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F. *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 478-504, 2018.

TAVARES, S. Saúde mental: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. **Portal Fiocruz**, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes>. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

TRINCA, W. **Procedimento de desenhos-estórias**. 2001. Disponível em: <https://desenhos-estorias.com/>. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

_____. **Procedimento de desenhos-estórias: formas derivadas, desenvolvimento e expansões**. São Paulo: Vetor, 2013.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 28 de jan. de 2023

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 28 de jan. de 2023.

VALLE, I. R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

VIDAL, D. G. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita. **Historia de la educación-anuario**, v. 7, p. 70-90, 2006a.

VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Hist. educ**, v. 25, p. 153-171, 2006b.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

APÊNDICE A



NOUS - Escola Noética Da Vinci (Consciência Plena)
CNPJ 26.769.659/0001-09

Cada (Provisória): Avenida Major Francisco Bueno Garcia Leme, 832 – Mombaça, CEP.12425-461 - Pindamonhangaba-SP

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO PARA INÍCIO DO PROJETO JOVENS PROTAGONISTAS - 2023

Data: ____ / ____ / ____

Qual é a sua idade? _____

Em que ano do ensino fundamental ou do ensino médio você estuda? _____

COMPLETE AS FRASES:

1. O que minha escola tem de mais legal é _____

2. O que eu menos gosto na minha escola é _____

3. Meus professores são _____

4. Minha escola é _____

5. Gostaria que na minha escola tivesse mais _____

6. Gostaria que na minha escola tivesse menos _____

7. Minha sala de aula é _____

8. O que mais me atrapalha para aprender é _____

Quando você escuta a palavra PROTAGONISTA, o que vem na sua mente?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (No caso do responsável pelo menor)

O (a) menor _____ está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências vividas de um projeto educacional”, sob a responsabilidade do pesquisador Claudio Gonçalves Mendes Galiotto. Nesta pesquisa pretendemos compreender os sentidos das experiências vividas pelos adolescentes participantes do Projeto Jovens Protagonistas em relação à expressão do protagonismo juvenil, ou seja, pretendemos compreender como o (a) adolescente entende e interpreta suas ações durante a participação no Projeto Jovens Protagonistas.

A participação é voluntária e se dará por meio de três encontros com o pesquisador, nos dias em que haverá atividade no espaço onde ocorre o Projeto Jovens Protagonistas. As datas e os horários serão informados com antecedência pela equipe coordenadora do Projeto. Em cada encontro será solicitado ao (à) adolescente para que se faça um desenho com um tema relacionado à escola e depois ele (a) irá inventar e escrever uma estória sobre o que acontece neste desenho. O (a) adolescente não será obrigado (a) a mostrar ou compartilhar o seu desenho e nem a sua estória com os outros participantes. Eles ficarão sob a responsabilidade do pesquisador.

Há benefícios e riscos decorrentes da participação na pesquisa. Se ele (a) aceitar participar, estará contribuindo com os participantes e também com a comunidade acadêmica, para ampliar informações e conhecimentos sobre a expressão da autonomia, da criatividade e do protagonismo juvenil em adolescentes na escola e na vida social mais ampla.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, podendo causar desconforto, insegurança, invasão de privacidade, embaraço ao interagir com estanhos e medo de repercussões eventuais. Entretanto, para evitar que ocorram danos, fica garantido o anonimato do (a) menor e de todos os participantes, o direito de abandonar a qualquer momento a pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo, o direito de deixar de participar de qualquer um dos encontros, de não realizar a atividade proposta, bem como o de solicitar que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Caso haja algum dano ao (à) participante será garantido ao (à) mesmo (a) procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o (a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas se houver algum gasto que ocorra da participação da pesquisa (como, por exemplo, passagem de ônibus ou refeição), esse valor será ressarcido pelo pesquisador. O Sr. (a) e o (a) menor receberão o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para recusarem-se a participar, inclusive em qualquer momento da pesquisa e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que são atendidos pelo pesquisador, que tratará suas identidades com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Nome ou material que indiquem a participação do (a) menor não serão liberados sem a sua permissão. O (a) menor

não será identificado (a) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador Claudio Gonçalves Mendes Galiotto, pelo telefone (12) 98846-0506, inclusive ligações a cobrar e/ou por e-mail claudiomendesgaliotto@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, responsável pelo (a) menor _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências vividas de um projeto educacional”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) responsável

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (No caso de menor de 12 a 17 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências vividas de um projeto educacional”.

Mas antes de dar mais detalhes sobre o convite eu gostaria de explicar para você o que é uma pesquisa, ok?

Uma pesquisa é um conjunto de etapas, é um passo a passo, é como se fosse um mapa, uma trilha para se chegar a algum lugar.

Imagina que você vai fazer uma viagem super legal e vai conhecer um lugar incrível e quando voltar desse lugar você vai contar para os seus colegas sobre as coisas que você conseguiu ver e fazer e até mesmo as coisas que não deram muito certo.

É mais ou menos assim que acontece na pesquisa. Este passo a passo serve de guia, de mapa para o pesquisador, no caso eu – Claudio, estudar alguma coisa e no final desse estudo descobrir uma resposta para uma pergunta que eu fiz lá no começo da minha viagem e depois contar para as pessoas sobre o que eu descobri e até o que eu não descobri, entende?

Na minha pesquisa eu gostaria de acompanhar você durante a sua participação no Projeto Jovens Protagonistas e estudar as experiências que você vai ter lá. É como se eu fosse te acompanhar naquela viagem incrível e depois juntos vamos contar para as pessoas como foi essa viagem. Só que no caso do Projeto vamos contar como foi para você participar dele. E não se preocupe, pois não vamos precisar revelar o seu nome – a pesquisa é anônima, ou seja, ninguém vai saber que foi você que participou, apenas eu, o pesquisador que vou guardar segredo.

Como a gente vai fazer isso então? Primeiro eu gostaria de esclarecer que a sua participação é voluntária. Você não é obrigado (a) a participar e caso não queira isso não vai comprometer as suas atividades no Projeto Jovens Protagonistas. Se você aceitar a gente vai se encontrar três vezes nos dias em que haverá atividade lá no Projeto. Em cada encontro eu vou pedir para você fazer um desenho sobre a escola e depois você irá inventar e escrever uma história sobre o que acontece neste desenho. Não é uma avaliação e nem uma prova igual na sua escola. E também não é uma competição para ver quem desenha ou escreve melhor. O seu desenho e a sua história vão me ajudar a entender melhor o que acontece na escola e na educação.

Você não será obrigado (a) a mostrar ou compartilhar o seu desenho e nem a sua história com os outros participantes, ok? E também não vamos precisar revelar o seu nome, pois como eu disse a pesquisa é anônima, ou seja, ninguém vai saber que foi você que desenhou e escreveu a história.

Se você não se sentir confortável durante esta pesquisa, por exemplo, se ficar com vergonha, com medo, ou inseguro (a) poderá, sem problemas nenhum, sair da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você, ok? E também poderá desenhá-la, se você preferir, em um ambiente mais tranquilo e sem ninguém perto.

Para participar da pesquisa, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, que é um documento que autoriza você a participar. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas se houver algum gasto que ocorra porque você está participando da pesquisa (como, por exemplo, passagem de ônibus ou refeição), esse valor será devolvido aos seus responsáveis pelo pesquisador.

Ninguém pode forçar você a participar deste estudo e você tem toda a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento e isso não irá te causar nenhum problema.

Se você entender que teve algum problema relacionado direta ou indiretamente com a sua participação nessa pesquisa você tem assegurado o direito às indenizações legalmente estabelecidas. Isto também vai ser explicado para o responsável por você.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver terminada. Tudo ficará arquivado comigo, o pesquisador, por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com: Pesquisador: Claudio Gonçalves Mendes Galiotto. Telefone: (12) 98846-0506, “INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR”. E-mail: claudiomendesgaliotto@gmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo de pessoas que avalia se essa pesquisa apresenta algum problema ético, ou seja, algum problema como a participação não obrigatória, a garantia de não se identificar os participantes, entre outras informações. Se você tiver alguma dúvida a esse respeito, eles também podem te ajudar. Para isso consulte o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

ANEXO C

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Claudio Gonçalves Mendes Galiotto, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências vividas de um projeto educacional”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (no caso dos responsáveis pelos menores de idade) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (no caso dos menores de idade).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, _____, de _____ de _____

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto

ANEXO D

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu _____, na qualidade de responsável pela _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada “PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências vividas de um projeto educacional” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Claudio Gonçalves Mendes Galiotto, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, sob orientação da Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro, com o objetivo de compreender os sentidos das experiências vividas pelos adolescentes participantes do Projeto Jovens Protagonistas em relação à expressão do protagonismo juvenil.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo que após análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a aplicação do Instrumento de Pesquisa “Desenhos-Estórias com Tema” com os adolescentes do projeto educacional em diferentes momentos, sendo mantido o anonimato dos participantes.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, em todas as suas etapas a serem realizadas nesta instituição, com início previsto após aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e de acordo com o cronograma definido no projeto de pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

(Cidade), _____ de _____ de 20 _____

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)

ANEXO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROTAGONISMO JUVENIL E IMAGINAÇÃO CRIADORA EM GASTON BACHELARD: experiências vividas de um projeto educacional.

Pesquisador: CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68414223.0.0000.5501

Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.063.120

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa fenomenológica, de nível exploratória e qualitativa e configura-se como uma pesquisa transversal. A pesquisa será realizada em um projeto educacional chamado "Projeto Jovens Protagonistas" e possui como objetivo compreender, por meio do método fenomenológico, os sentidos das experiências vividas pelos adolescentes participantes do projeto educacional, em relação à expressão do protagonismo juvenil. Sobre os participantes, planeja-se a condução dos trabalhos com 20 alunos do ensino médio ingressantes no projeto educacional. Como instrumento para a coleta de dados será realizada uma análise documental de fontes primárias produzidas pela instituição em relação aos alunos ingressantes no projeto. Também será utilizado o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema como instrumento mediador de contato com o fenômeno do protagonismo juvenil em três momentos distintos da pesquisa: quando o aluno ingressa no projeto, numa etapa intermediária e ao final, o que corresponde a um período estimado de onze meses, a depender do calendário da instituição. Para a organização e análise dos dados, será aplicado o método fenomenológico de Giorgi, que se desenvolve em quatro etapas: 1) leitura geral do material, 2) definição de unidades de significado, 3) expressão dos sentidos das unidades, e 4) formulação de uma síntese das unidades

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 6.063.120

Objetivo da Pesquisa:

Compreender os sentidos das experiências vividas por adolescentes de um projeto educacional em relação à expressão do protagonismo juvenil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 12/05/2023, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2110865.pdf	28/04/2023 16:32:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.pdf	31/03/2023 19:25:08	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	31/03/2023 19:24:47	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/03/2023 18:33:49	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	29/03/2023 18:31:38	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito
Outros	termo_compromisso_pesquisador.pdf	29/03/2023 18:31:02	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3622-4005 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 6.063.120

Orçamento	orcamento.pdf	29/03/2023 18:29:50	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_de_instituicao.pdf	29/03/2023 18:28:37	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	29/03/2023 18:25:56	CLAUDIO GONCALVES MENDES GALIOTTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Maio de 2023

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br