



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

DEBORA LINHARES DA SILVA

PROJETOS DE VIDA E ESTIMA DE LUGAR: UM ESTUDO COM JOVENS
ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE

FORTALEZA
2016

DEBORA LINHARES DA SILVA

PROJETOS DE VIDA E ESTIMA DE LUGAR: UM ESTUDO COM JOVENS
ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Processos de Mediação: Trabalho, Atividade e Interação Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zulmira Áurea Cruz Bomfim.

FORTALEZA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S579p Silva, Debora Linhares da.
Projetos de vida e estima de lugar : um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE / Debora Linhares da Silva. – 2016.
142 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Zulmira Aúrea Cruz Bomfim.
1. Projetos de vida. 2. Estima de lugar. 3. Jovens adolescentes. 4. Vulnerabilidades. 5. Afetos. I. Título.
CDD 150
-

DEBORA LINHARES DA SILVA

PROJETOS DE VIDA E ESTIMA DE LUGAR: UM ESTUDO COM JOVENS
ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 16 de junho de 2016.

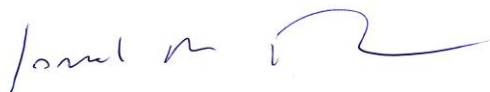
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Zulmira Áurea Cruz Bomfim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Louise Batista
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Israel Rocha Brandão
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

À minha mãe Osinarina Linhares.

Ao meu pequeno-gigante Gui.

AGRADECIMENTOS

Para uma caminhada tão cheia de (des)caminhos como esta, amplamente marcada entre um “lá e cá” Norte-Nordeste, pude contar com a companhia de pessoas às quais sinto-me regozijada em poder agradecer.

À Prof.^a Dr.^a Zulmira Áurea Cruz Bomfim pela disponibilidade em ser minha orientadora, por me abrir espaço no LOCUS, pelas ideias e atividades compartilhadas e construídas e pela paciência nestes três anos.

À Prof.^a Dr.^a Bader Burihan Sawaia pelas valiosas colaborações e sugestões em meu exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Israel Rocha Brandão por dispor-se a contribuir em minha banca examinadora, partilhando saberes e afetos (decerto!) potencializadores.

À Prof.^a Dr.^a Vanessa Louise Batista por ser também integrante de minha banca examinadora, mas principalmente por todo aprendizado, companheirismo e sonhos compartilhados em nossos dois anos juntas no LESC-Psi. E, saindo do campo formal, pela amizade, amorosidade, respeito e irmandade!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, em especial ao Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual por inquietar-nos até o fim.

Aos colegas de turma do Mestrado pelas colaborações mútuas, pela alegria e brincadeiras necessárias à resistência e pelo respeito dentro desta amplitude de teorias que constitui o campo Psi.

Aos colegas do LOCUS, em especial aos que compuseram a equipe de pesquisa que atuou comigo neste trabalho: Diego, Daniel, Nazka, Amanda, Carol, Lívio, Victor, Filipe, Andressa e Suyanne.

Aos profissionais e estudantes das escolas que participaram de nossa pesquisa pelo empenho em organizar as atividades conosco e pelo tempo concedido.

Às parceiras do LESC-Psi Wanessa, Camila e Jane que, muito além de colegas de trabalho, tornaram-se amigas amorosas e com as quais compartilho vida e aprendizados.

Aos amigos Bárbara, Umbelino e Daniel, irmãos que ganhei no mestrado e que foram presença, força, cuidado e cumplicidade nos momentos mais difíceis.

Às amigas Mariana, Ailka, Luzirene, Fran e Jack que me acolheram e muito me ensinaram quando de minha atuação no CRAS e que continuam fortificando nossos laços anos após todas termos deixado o CRAS Genibaú!

Ao meu amadíssimo Jordane (Jojô), parceiro das noites insones, de muitos risos e de muitas saudades! E ao também amadíssimo Gilmário (Gil) por sempre me energizar com sua presença e com seu coração que mais parece um carnaval!

À “cabocada”: Becca, Vany, Dani, Kleyton e Palha. Ano após ano nos reinventamos e é sempre muito importante poder contar com a sinceridade de cada um de vocês!

À minha família cearense: Anna, Diego, Mayara, Bruno e Dimb. Sem vocês eu certamente não teria conseguido! Gratidão por tudo!

À minha mãe Osinarina e meus irmãos Denis e Denilson, cada um do seu jeito mantendo o amor aquecido: eu agradeço.

E a todas/os que de algum modo tenham colaborado, mesmo que não tenham sido nominalmente citados, sintam-se contemplados com minha gratidão!

“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada...” (Gonzaguinha)

RESUMO

De diferentes diálogos e formas de atuação, cujo encontro deu-se na temática da juventude, é que surgiu a presente pesquisa. Sendo parte integrante da pesquisa “*Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental*”, realizada pelo Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental – LOCUS/UFC no período de 2011 a 2014, tem como diferencial a proposta de estabelecer relações entre Projetos de Vida de jovens adolescentes e a Estima de Lugar destes em relação às escolas públicas em que estudam, corroborados na análise de como indicadores afetivos como autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro estão correlacionados à estima de lugar e se fazem imprescindíveis à construção dos projetos de vida. Objetivamos, então, analisar de que forma tais relações podem ser utilizadas como ferramentas potencializadoras de ação e resistência por esses jovens adolescentes, fazendo isto através da avaliação do estudo supracitado e trazendo à tona os resultados de uma série de atividades realizadas nas escolas e seus desdobramentos. Encontramos aporte teórico-conceitual no filósofo Spinoza para tratar dos campos de afetações e das potências, bem como partimos da Psicologia Histórico-Cultural e Social a partir dos estudos e pesquisas de Bader Sawaia e de Zulmira Bomfim, tendo nesta última um embasamento Socioambiental. Esta foi uma pesquisa de caráter qualitativo, caracterizando-se como um estudo avaliativo. Foram elaborados um total de 100 fanzines, distribuídos em cinco escolas de ensino médio de Fortaleza, sendo 20 da Hermenegildo Firmeza, 29 da Heráclito de Castro, 20 da Lions Jangada, 15 da Gonzaga Mota e 16 da Santa Luzia. O público participante da atividade dos fanzines era de estudantes de 15 a 17 anos, cursando do 1º ao 3º ano do ensino médio nas escolas citadas. Também foram realizados Grupos Focais com equipe gestora, coordenação pedagógica e professores das escolas para obter mais informações e construir conjuntamente com a comunidade escolar as Oficinas Intervenção. As categorias com maior incidência nos fanzines foram: sucesso profissional, sentimentos potencializadores, bens materiais / financeiros, profissão / formação específica e família. Estes aspectos apontam que, apesar das adversidades, as/os jovens mantem sua autoestima quando pensam seus projetos de vida. Isso colabora para uma perspectiva de futuro associada à realização profissional, que em muitos casos estaria relacionada ao sucesso e a sentimentos potencializadores como “ser feliz”. No que diz respeito à autoeficácia, percebemos também que conseguem visualizar, em sua maioria, a necessidade de investir em si mesmos e, por estarmos no espaço da escola, a formação profissional acaba sendo o

processo através do qual poderão construir caminhos diferenciados dos hoje vividos. Outro aspecto importante é a manutenção de vínculos expressos principalmente pelos laços familiares que, juntamente com a escola / formação profissional seriam importantes agregadores na concretização dos projetos de vida destes jovens.

Palavras chave: Projetos de vida; Estima de lugar; Jovens adolescentes; Vulnerabilidades; Afetos.

ABSTRACT

This research arose from different dialogues and forms of action regarding to the youth theme. It is part of the research "*Place Steem and indicators of affective protection of young students from public schools in Fortaleza: environmental psychology contributions to the understanding of social and environmental vulnerability*," conducted by the Laboratory of Environmental Psychology Research - LOCUS / UFC in the period 2011-2014, which proposal was to establish relations among Life Project of adolescents and Place Steem regarding to their schools. Literature indicates that affective indicators such as self-esteem, self-efficacy and future prospects are correlated to place steem and are essential to the construction of life projects. Our objective, then, was to analyze how those relations can be used by the adolescents as potentiating tools of action and resistance. We evaluated the aforementioned study and made explicit the results of a set of activities conducted at the schools and its developments. Analysis were theoretically grounded on the philosopher Spinoza to address the affectations fields and powers as well as on Cultural-Historical and Social Psychology, from the studies of Bader Sawaia and Zulmira Bomfim, getting from the last a Socioambiental background. This was a qualitative research, characterized as an evaluative study. A total of 100 fanzines were produced, distributed in five high schools in Fortaleza: 20 in Hermenegildo Firmeza, 29 in Heráclito de Castro, 20 in Lions Jangada, 15 in Gonzaga Mota, and 16 in Santa Luzia. The participants of fanzines activity were students from 15 to 17 years, from 1st to 3rd year of high school in the mentioned schools. Focus groups were also conducted with the management team, pedagogic coordination and teachers for more information and for jointly build the intervention workshops with the school community. The categories with the highest incidence in fanzines were: professional success, positive feelings, material/financial goods, profession/specific formation and family. These aspects indicate that despite the hardships, youngsters maintain their self-esteem when they think their own life projects. This contributes to a perspective of future associated with professional achievement, which in many cases would be related to the success and positive feelings as "being happy." With regard to self-efficacy, we also realize that they can see, in most cases, the need to invest in themselves and, because we are in school context, Professional education ends up being the process by which they can build different paths of those where now they live. Another important aspect is to maintain relationships expressed mainly by family ties which, along with the school/professional education, would be important aggregators in the realization of these youngster's life projects.

Keywords: Life projects. place steem. adolescents. vulnerabilities. affections.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados descritivos para cada escola	38
Tabela 2 – Relação entre categorias e seus conteúdos relativos	39
Tabela 3 – Sistematização das Oficinas Intervenções nas escolas	55
Tabela 4 – Quantificação dos Fanzines “O que eu quero ser?”	58
Tabela 5 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “O que eu quero ser?”	62
Tabela 6 – Quantificação dos Fanzines “Como eu quero viver?”	63
Tabela 7 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “Como eu quero viver?”	67
Tabela 8 – Quantificação dos Fanzines “Com quem eu quero viver?”	69
Tabela 9 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “Com quem eu quero viver?”	71
Tabela 10 – Quantificação dos Fanzines “Onde eu quero viver?”	73
Tabela 11 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “Onde eu quero viver?”	75

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Espaço coletivo EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	51
Imagem 2 – Espaço coletivo EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	51
Imagem 3 – EEFM Santa Luzia	52
Imagem 4 – Dinâmica de integração: “O que vejo no outro?”	54
Imagem 5 – Roda dos Fanzines EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	56
Imagem 6 – Categoria Profissão / Formação específica	62
Imagem 7 – Categoria Profissão / Formação específica	63
Imagem 8 – Categoria Imagem associada a poder	63
Imagem 9 – Categoria Imagem associada a poder	64
Imagem 10 – Fanzine completo	64
Imagem 11 - Categoria Sucesso Profissional	67
Imagem 12 – Fanzine completo	68
Imagem 13 – Categoria Sentimentos potencializadores	68
Imagem 14 – Categoria Atributos materiais / financeiros	69
Imagem 15 – “Com quem eu quero viver?”	71
Imagem 16 – “Com quem eu quero ser?”	73
Imagem 17 – Categoria Outros países	75
Imagem 18 – Categoria Em qualquer lugar	77
Imagem 19 – Categoria Em lugar seguro	77
Imagem 20 – Fanzine completo	80
Imagem 21 – Categoria Profissão / Formação específica	81
Imagem 22 – “Como eu quero viver?”	82
Imagem 23 – Categoria Família	83
Imagem 24 – Categoria Relacionamentos	84
Imagem 25 – Categoria Religiosidade	84
Imagem 26 – Categoria Em lugar seguro	85
Imagem 27 – Fanzine completo	86
Imagem 28 – Categoria Em qualquer lugar	87
Imagem 29 – Início do Fórum EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	90
Imagem 30 – Final do Fórum EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	92
Imagem 31 – Pátio da EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das categorias de análise “O que eu quero ser?”	62
Gráfico 2 - Distribuição das categorias de análise “Como eu quero viver?”	66
Gráfico 3 - Distribuição das categorias de análise “Com quem eu quero viver?”	70
Gráfico 4 - Distribuição das categorias de análise “Onde eu quero viver?”	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGMA	Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos
LESC PSI	Laboratório de Estudos sobre a Consciência
LOCUS	Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NOB	Norma Operacional Básica
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIF	Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PJA	Projovem Adolescente
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PPA	Plano Plurianual
PREX	Pró Reitoria de Extensão
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PSB	Proteção Social Básica
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SER	Secretaria Executiva Regional
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Trajetórias iniciais da pesquisa	02
1.2 Atuação no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS	02
1.3 Multiplicidades no Laboratório de Estudos sobre a Consciência – LESC Psi/UFC ..	04
1.4 Estudos e pesquisas no Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS/UFC	06
1.5 A presente pesquisa	08
2 ATRAVESSAMENTOS CONCEITUAIS: PSICOLOGIA SÓCIO-AMBIENTAL E O DIÁLOGO COM OS AFETOS	12
2.1 Projetos de Vida	12
<i>2.1.1 Alguns apontamentos sobre o conceito de identidade(s)</i>	<i>15</i>
2.2 A relação pessoa-ambiente e a Estima de Lugar	18
2.3 Os Afetos e as potências	22
2.4 Adolescência e juventudes	25
2.5 Vulnerabilidades	29
2.6 O Lugar Escola	31
3 ESTIMA DE LUGAR E INDICADORES DE PROTEÇÃO AFETIVA DE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE	34
3.1 Fase 1 – segundo semestre de 2011 / primeiro semestre de 2012	34
3.2 Fase 2 – segundo semestre de 2012 / primeiro semestre de 2013	36
3.3 Fase 3 – segundo semestre de 2013 / primeiro semestre de 2014	37
3.4 As possíveis relações com a construção dos Projetos de Vida	43
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
4.1 Tipo de Estudo	45
4.2 A equipe LOCUS	46
4.3 Locais da Pesquisa	47
4.4 Público da pesquisa	50
4.5 Coleta de Dados	51
<i>4.5.1 Etapa 1 - As Rodas dos Fanzines</i>	<i>51</i>
<i>4.5.2 Etapa 2 – Grupos Focais</i>	<i>54</i>

<i>4.5.3 Etapa 3 – Oficina Intervenção</i>	55
4.6 Análise dos Dados	57
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
5.1 “O que eu quero ser?”	58
5.2 “Como eu quero viver?”	63
5.3 “Com quem eu quero viver?”	68
5.4 “Onde eu quero viver?”	72
5.5 Das construções imagéticas aos Projetos de Vida	77
<i>5.5.1 Como construir a Estima de Lugar com a Escola?</i>	84
<i>5.5.2 Autonomia e Pertencimento: diálogos na Escola</i>	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

Havia um desejo antigo que me acompanhava desde a graduação em Psicologia: me aproximar da Psicologia Comunitária. Vinda de uma formação fortemente Comportamental na Universidade Federal do Pará, ainda no currículo antigo, em que o curso se dividia em três formações (Bacharelado, Formação do Psicólogo e Licenciatura), e de desistir do mestrado já em andamento na mesma IES, finalmente criei coragem e vim embora de Belém para Fortaleza no ano de 2012. Lembro que estava num período chuvoso, final de fevereiro, e havia uma mescla de satisfação e chateação com a chuva pelos moradores daqui, porque “chuva sempre é bom, é benção, mas a cidade fica embaixo d’água”.

Aos poucos fui aprendendo uma nova linguagem, trocando o “mana/o” por “macho” e o “égua” por “nam”, entendendo o que era “dar cabimento” e que no final “vai dá certo”. Fui conhecer a novidade da cidade que, pra mim, sempre começa na parte antiga, onde vi as semelhanças das ruas da Cidade Velha de Belém nas ruas do Centro de Fortaleza e fiz parte de mim o Passeio Público, lugar de árvores frondosas como as da minha Cidade das Mangueiras! As/os muitas/os amigas/os dos tempos de movimento estudantil foram de grande valia nesse começo, e me mostraram uma Fortaleza muito além das praias. Com o tempo, percebi a extensão da cidade, saindo do Bairro de Fátima para o Genibaú todos os dias, onde comecei a atuar na política de Assistência Social e descobri uma área de potencial identificação.

Tentei a seleção para residência multiprofissional em saúde da família, mas sem sucesso e não tinha certeza se tentaria novamente o mestrado acadêmico em Psicologia. Contudo, o cotidiano no CRAS me mobilizou diante de tantas questões, dificuldades e possibilidades que ali se apresentavam. Felizmente ali eu atuava com a faixa etária que tenho afinidade, adolescência, mas eu sentia falta de ter como debater e produzir sobre essa atuação no CRAS, não queria me perder no mundo do trabalho instrumental. Enfim chegou o processo seletivo da pós-graduação e me inscrevi para ver como era a seleção.

Assim cheguei ao mestrado e, nele, cheguei à uma parte da Psicologia que eu desconhecia: Psicologia Ambiental. Uma novidade e um desafio! Sem bolsa de financiamento, outro desafio: trabalhar e dar conta do mestrado. Não seria a primeira vez a trabalhar e estudar, porém, diferentemente da graduação, o tempo do mestrado é corrido! Era seguir adiante nesse lugar, nesse tempo, nesse tudo novo de novo e por alguns instantes ser cearense: “vai dá certo”!

1.1 Trajetórias iniciais da pesquisa

Traçarei aqui um breve percurso onde trago alguns espaços nos quais atuei / atuo como psicóloga, como estudante, como pesquisadora e como extensionista e de onde muitos questionamentos e possibilidades se apresentaram como parte integrante desta pesquisa. Cabe salientar que, apesar de estudante de mestrado, transitar nestes diferentes espaços permitiu-me vivências que enriqueceram o exercício da construção de saberes, dentro da perspectiva de que teoria e prática se constituem como um engendramento único e não dissociado.

Apesar de não haver uma linearidade nem um planejamento prévio de inserção nestes trajetos que aqui apresentarei, foram caminhos que, de algum modo, trouxeram uma aproximação à minha escolha por este tema de pesquisa. Talvez seja interessante apresentar-me aqui como alguém que ainda se sente, em muitos espaços, estrangeira e transitar por Fortaleza e por Aracati¹ foi (e ainda é) um processo de descobertas e aprendizados que perpassam desde a linguagem, com palavras novas para coisas já conhecidas, até o modo de organização das cidades e suas diferentes paisagens com menos rios, menos chuva, menos árvores, dentre tantas outras peculiaridades que constituem este território (Ceará) sob o olhar curioso de uma nortista-paraense.

Assim, expor os caminhos percorridos é também expor as muitas mudanças pelas quais uma proposta de pesquisa pode passar e como isto vai ampliando nossos olhares diante de uma mesma temática, contudo, em diferentes contextos.

1.2 Atuação no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS

Situado na zona oeste da cidade de Fortaleza, encontra-se o bairro do Genibaú. Surgido na década de 80 do século passado, começa a se constituir a partir do processo migratório de pessoas oriundas de cidades do interior do estado do Ceará, em sua maioria retirantes da seca. Uma das características da constituição desse bairro, e de alguns outros de seu entorno que hoje compõem a regional V da cidade de Fortaleza, é a ocupação desordenada. Tratamos aqui por ocupação desordenada áreas que são ocupadas para fins de habitação sem nenhuma forma de planejamento estrutural prévio e que incide diretamente no ambiente. Usualmente ocorre em áreas às margens de rios ou terrenos com declive onde, com

¹ O município de Aracati fica a 148,30 km de distância da capital cearense Fortaleza, na região do litoral leste do estado, mesorregião do Vale do Jaguaribe. Tem população de aproximadamente 75.285 habitantes. <www.aracati.ce.gov.br>

o passar dos anos e pela própria ação e relação homem – natureza, se tornarão inabitáveis. (SOARES et al., 2006; FERREIRA; ROSARIO, 2009).

Contudo, a população que deu início à ocupação desse território tem uma história de organização popular de cunho reivindicatório por acesso às melhorias que, inicialmente, diziam respeito somente à moradia, mas que depois se estenderam a outras políticas públicas, especialmente saúde e educação. De 1981 a 1988, os moradores do Parque Genibaú organizaram-se de diferentes formas (Associações de Moradores, Centros Comunitários, Comunidades Eclesiais de Base, Grupos de Mães) e fizeram várias manifestações de reivindicação e de resistência diante das tentativas dos governos municipal e estadual de retirá-los daquela área sob alegação de invasão indevida. (BRAGA, BARREIRA, 1991). O bairro tem hoje aproximadamente 40.336² habitantes, estando estes, em sua maioria, em situação de pobreza extrema³ que se desdobra em diferentes aspectos que não apenas os econômicos, mas que deixam evidentes as dicotomias sociais inerentes a uma sociedade capitalística.

É em contextos como este do Genibaú que se inserem os equipamentos da Política Nacional de Assistência Social - PNAS⁴, para atuar junto às populações que vivem em situação de vulnerabilidade. Na PNAS, os indivíduos considerados em situação de vulnerabilidade são atendidos pelos serviços da Proteção Social Básica - PSB⁵, que são executados diretamente no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, atuando com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário. É justamente num CRAS, no ano de 2012, que começo meu percurso no bairro do Genibaú, atuando como técnica de referência do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF e do Serviço Socioeducativo para Adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos denominado, à época, PROJovem Adolescente - PJA.

Atualmente, da população total do Genibaú, aproximadamente 21% estão na faixa etária de 12 a 17 anos, cerca de 8.500 adolescentes⁶. Não foi necessário acessar muitas pesquisas para ter dados que nos mostram a incidência de envolvimento destes adolescentes

² Números disponibilizados a partir do último Censo Demográfico do IBGE, de 2010.

³ De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS considera-se situação de pobreza extrema famílias com renda inferior a R\$70,00 por pessoa.

⁴ Em dezembro de 2003 foi realizada a IV Conferência Nacional de Assistência Social, na qual foi deliberada a Norma Operacional Básica de funcionamento do Sistema Único de Assistência Social (NOB /SUAS), sendo este regulamentado no ano de 2004. Neste mesmo ano, a Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 aprova a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). (BRASIL, 2005)

⁵ A PSB “tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.”. (BRASIL, 2005)

⁶ População de Fortaleza por bairro, segundo sexo e faixa etária. Censo 2010 – IBGE.

em situações como: violência urbana, violência doméstica, drogadicção, tráfico de drogas, evasão escolar e prostituição⁷. Boa parte destes adolescentes são netos dos migrantes da seca e tornam-se pais e mães a partir dos 15 anos. O contato cotidiano com estes adolescentes foi o que nos possibilitou acesso à maioria dessas informações.

Em meio às questões inerentes à dita vulnerabilidade social, dentro de uma política que se propõe a trabalhar os direitos sociais⁸ e o protagonismo social⁹, chamou-nos atenção o desenrolar do serviço socioeducativo para adolescentes. Neste serviço, os adolescentes têm atividades artísticas, onde se costuma trabalhar o convívio através de linguagens mais próximas a estes, e atividades socioeducativas de caráter preventivo e protetivo, ou seja, prevenir o *vir a ser* e proteger o que *é*.

Assim como em outros serviços socioeducativos para adolescentes¹⁰ no Brasil, o caráter preventivo acaba se sobressaindo, onde se previne a sociedade de um sujeito que supostamente pode *vir a ser* de um “grupo de risco” e, muitas vezes, associando privação de recursos econômicos à privação de possibilidades e potencialidades. Os modos de ser atribuídos a esses adolescentes (pobres) lhes posiciona socialmente de duas formas: ou vítimas ou perigosos, questão que pretendemos problematizar.

1.3 Multiplicidades no Laboratório de Estudos sobre a Consciência – LESC Psi/UFC

Em 2013 foi desenvolvido o projeto intitulado "Duas Fendas: Patrimônio Cultura e Consciência Biocêntrica"¹¹, fruto da parceria entre o Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental - LOCUS/UFC e o Laboratório de Estudos sobre a Consciência - LESC-PSI/UFC, fomentando os processos de ensino-pesquisa-extensão no campo de Aracati/CE. Seu método deflagrou caminhos para a inserção e aprofundamento das ações em Educação Patrimonial no território e proporcionou um contato mais próximo junto à população do município de Aracati/CE, mais especificamente com as organizações populares, os moradores antigos e as

⁷ Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza – Perfil da SER V (2007-2009).

⁸ A atual Constituição Brasileira, de 1988, estabelece que são *Direitos Sociais* o acesso à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social e a proteção à maternidade, à infância e aos desamparados. (BRASIL, 1988)

⁹ O *Protagonismo Social*, dentro da Política Nacional de Assistência Social, visa empoderar crianças, jovens e adultos para que sejam agentes de transformação social e sujeitos da história, a partir da garantia de seus direitos. (BRASIL, 2005)

¹⁰ Neste caso, das políticas públicas, utiliza-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, para referenciar “adolescente”. (BRASIL, 1990).

¹¹ Sob financiamento do MEC/Sesu através do PROEXT 2013, e coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Zulmira Áurea Cruz Bomfim, coordenadora do LOCUS/UFC e pela Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Louise Batista, coordenadora do LESC-PSI/UFC.

crianças da Vila do Estevão e Canoa Quebrada; com a Associação de Moradores do Pedregal; a Associação dos Agricultores e Agricultoras Remanescentes de Quilombos do Córrego de Ubaranas juntamente com moradores de diferentes faixas etárias; dezessete escolas municipais representadas por seus professores e coordenadores pedagógicos; e uma equipe intersetorial com representantes das secretarias e coordenadorias da gestão municipal.

No ano de 2014 essa proposta se ampliou e tornou-se o programa “Cidade Educadora: por uma educação patrimonial libertadora”¹², mantendo a parceria entre os dois laboratórios supracitados e a prefeitura municipal de Aracati/CE, bem como as atividades nas comunidades, nas escolas e junto à gestão, garantindo assim o diálogo com diferentes personagens da cidade e ampliando o olhar sobre a mesma.

A cidade é um objeto complexo que pode ser conhecido através de um método transdisciplinar como forma de abarcar o movimento que ela promove, enquanto objeto vivo. Tal método não pode prescindir de inventar a cidade; e para isso precisa ser, necessariamente, participativo a fim de transmutar modelos - na transposição de paradigmas, na busca pela construção ética de um viver urbanidade. O conhecimento, nesse sentido, enfoca o movimento de tornar-se um vir a ser que nas palavras de Lefebvre (1999) é a legítima "sociedade urbana". (BATISTA, 2013, p. 3)

Os diálogos constantes com as organizações populares, bem como a parceria com a gestão municipal, abrem caminho para pensar estratégias de atuação inclusive no que diz respeito às políticas públicas e o papel social de cada cidadão. Demandas já evidenciadas concernentes às peculiaridades de comunidades tradicionais, questões de direitos humanos, acesso a serviços e programas vinculados às políticas públicas, as relações pessoa-lugar numa perspectiva ambiental, o uso dos espaços públicos, a valorização da cultura local, são alguns apontamentos que perpassam o que entendemos como a construção de uma Cidade Educadora que necessita, de modo subjetivo e objetivo, tornar-se sustentável.

Nesse sentido,

A "Cidade Educadora" como um Projeto Político de Futuro aponta para as práticas de transformação socioambiental e, nesse sentido, ela se torna um espaço de aprendizagem onde seja possível se evidenciar a crise ambiental em seus diversos níveis, escalas e conformações. Mas, principalmente, que seus aspectos pacíficos, respeitosos e compartilhados gerem sustentabilidade, ou seja, facilitem a busca sonhadora e perseverante pela condição urbana da sociedade. (BATISTA, 2013, p. 14)

Pensar a cidade e pensar seus espaços, pensar as relações geridas nesses espaços, é

¹² Vinculado à Pró Reitoria de Extensão – PREX/UFC e sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Vanessa Louise Batista, coordenadora do LESC-PSI/UFC.

pensar também as possíveis transformações a partir do modo de se relacionar daqueles que a compõem. Assim, o trabalho desenvolvido nas escolas com os professores, as atividades nas comunidades e a construção do Plano Plurianual – PPA¹³ do município nos proporcionou verificar as perspectivas dos cidadãos quanto ao lugar onde vivem e, além disso, de como o discurso destes sugere potências de ação para a transformação.

Porém, chamou-nos atenção uma preocupação que se apresentou comum em todos os espaços nos quais atuamos na cidade: os jovens. O que fazer para os jovens? O que fazer com os jovens? Como ocupar os jovens? Como ajudar os jovens? Ou, na fala dos próprios jovens “[...] não temos muito o que fazer aqui, mas não queremos sair daqui.”¹⁴, dentre tantos outros questionamentos e reflexões que denotavam este *que-fazer*. Destas perspectivas comuns, pensamos então: seria possível tornar estes jovens partícipes do que se chama cidade em educadores e multiplicadores de outros modos de viver a/na cidade?

1.4 Estudos e pesquisas no Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS/UFC

A partir do ano de 2011, o LOCUS/UFC realiza pesquisas com jovens adolescentes de escolas públicas espalhadas nas seis regionais da cidade de Fortaleza/CE. A pesquisa intitulada “Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental”¹⁵ é um recorte mais amplo de uma pesquisa anterior intitulada “Adolescência e Juventude: estudo sobre situações de risco e redes de proteção em Fortaleza”, realizada pelo Departamento de Psicologia da UFC em parceria com o Programa de Pós Graduação do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Desde sua primeira versão (2011), o objetivo do projeto foi

(...) relacionar a Estima de Lugar com os indicadores afetivos de proteção social de jovens de escolas públicas de Fortaleza, além de examinar possíveis relações entre essa variável e fatores estressores (risco), buscando analisar em que medida a Estima

¹³ Na construção do Plano Plurianual do município de Aracati em 2013, realizamos os Encontros Comunitários da Cidade, dos quais participaram 55 comunidades e aproximadamente 965 pessoas. Nos materiais coletados temos desde os sentimentos dos moradores em relação às suas comunidades, o que estes compreendem como sendo patrimônio, até formas de se mobilizar coletivamente e quais as necessidades, em termos de políticas públicas e organização comunitária, que identificam em suas comunidades.

¹⁴ Informação verbal informal – Diário de campo das atividades no Córrego de Ubaranas, Aracati/CE.

¹⁵ Projeto PIBIC / UFC sob coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Zulmira Áurea Cruz Bomfim, que é também coordenadora do LOCUS/UFC.

de Lugar (identificação positiva ou negativa) pode atuar como fator de proteção. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012, p. 1)

Essa relação com o lugar, estimar o lugar, pode ser uma potência de ação (SAWAIA, 2011; UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013) para a transformação das realidades vivenciadas por esses jovens. Afinal, não há como se pensar em mudanças no que diz respeito às vulnerabilidades sem pensar o território, logo, estimar o lugar é também proteger quem nele vive (BOMFIM, MARTINS & LINHARES, 2014). Nesse sentido, a referida pesquisa, no período de 2011 a 2013, fez essa análise no que diz respeito à relação dos jovens com o bairro onde vivem e, mesmo que os participantes sejam de bairros distintos, pois as escolas congregam essa diversidade, os resultados vêm corroborando a ideia de que potencializar a Estima de Lugar¹⁶ dos jovens pode ser um aporte no enfrentamento às situações de vulnerabilidade.

Os resultados da pesquisa no ano de 2012, cuja amostra foi de jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas do bairro Jacarecanga, pertencente à Secretaria Executiva Regional - SER I de Fortaleza, demonstraram de que forma os mesmos percebem o lugar onde vivem e como isto se relaciona com aspectos afetivos individuais. Nesta fase da pesquisa, momento em que se realizou a análise qualitativa e quantitativa do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos “[...] Os estudantes expressaram sentimentos de vergonha, tristeza, indignação diante dos problemas do bairro, qualificando-o como descuidado, desorganizado, poluído, violento. Grande parte dos respondentes considera o bairro sujo, marcado pela violência e pelo abandono.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 3).

É interessante notar que estes aspectos negativos podem ser trabalhados de forma a se tornarem potencialidades para uma implicação ético-política destes jovens, visto que os mesmos não estão alheios ao que acontece onde vivem. E, levando-se em consideração que os resultados da pesquisa em sua 1ª fase, no ano de 2011, apontaram uma correlação positiva entre Estima de Lugar e os indicadores afetivos de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011), podemos pensar: como esta relação pessoa-lugar envolve a autopercepção e, também, uma potência de ação geradora de novos campos de possibilidades diante de situações de vulnerabilidades?

Os resultados da 3ª fase da pesquisa, onde se realizaram Grupos Focais com jovens adolescentes de cinco escolas públicas estaduais de Fortaleza, trazem justamente as

¹⁶ O conceito de Estima de Lugar será tratado adiante, quando dos aportes teórico-conceituais deste trabalho.

impressões destes quanto às vulnerabilidades às quais estão sujeitos em seus bairros e escolas. No relatório referente à pesquisa em 2013, as categorias com maior incidência nos grupos focais foram: bairro inseguro (46), educadores despotencializadores (39), precariedade da saúde (34) e precariedade da estrutura do bairro (30) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Assim, a partir dos resultados coletados nas três fases da pesquisa, é que traçamos os objetivos deste trabalho, quais sejam, avaliar as relações estabelecidas com o lugar e seus aspectos de proteção subjetiva presentes na pesquisa do LOCUS/UFC supracitada. E, ainda nos desdobramentos da pesquisa do LOCUS/UFC, observar a forma como os próprios jovens adolescentes avaliam suas realidades e cotidianos, de que forma o espaço da escola pode ou não ter um papel transformador e de apoio como rede de proteção e, principalmente, como as intervenções a serem realizadas nas escolas dialogarão com esses resultados e podem colaborar na construção dos projetos de vida desses jovens adolescentes.

1.5 A presente pesquisa

Foi através do diálogo destas diferentes experiências / vivências que pensamos a presente pesquisa. A experiência no CRAS Genibaú e os estudos referentes à PNAS nos possibilitaram o contato com os adolescentes e seus questionamentos que, muitas vezes, estão aquém daquilo que a política se propõe ou tem condições reais de efetivar. Também possibilitaram a compreensão das dinâmicas de formação e convívio num bairro considerado “periférico” e que, por isso, traz consigo uma série de atribuições socialmente construídas por moradores de outras áreas da cidade de Fortaleza.

Neste sentido, buscávamos compreender se o fato destes jovens adolescentes serem moradores do Genibaú, um dos bairros mais violentos de Fortaleza (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO CEARÁ / UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011), por si só lhes dava um estigma,¹⁷ ou ainda, que reflexos isso acarretaria à relação destes com o lugar em que viviam.

Contudo, a proposta inicial de realizar uma pesquisa num CRAS em Fortaleza não seguiu adiante, posto que a Prefeitura Municipal de Fortaleza, através da antiga Secretaria de Assistência Social - SEMAS (hoje Secretaria de Trabalho, Desenvolvimento Social e

¹⁷ O indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social real inclui um qualquer atributo que frustra as expectativas de normalidade. Ver: GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

Combate à Fome - SETRA), não nos deu uma devolutiva quanto ao pedido de autorização de realização da pesquisa.

Ao mesmo tempo, já estávamos desenvolvendo trabalhos de pesquisa e extensão no LESC Psi e no LOCUS e, em ambos, algo se fazia presente: a constante necessidade de pensar aspectos relacionados aos adolescentes. Estes mesmos adolescentes que são atendidos nos serviços socioassistenciais e que vivem nestes bairros considerados “periféricos”, também estão nas escolas públicas, ou trabalhando de forma irregular ou, ainda, nas ruas da cidade vivenciando as mais variadas formas de vulnerabilidades.

No trabalho de extensão junto à Secretaria de Assistência Social, Trabalho e Renda e às Coordenadorias de Juventude e Coordenadoria Especial de Políticas sobre Drogas da Prefeitura Municipal de Aracati, pudemos visualizar as dificuldades encontradas pelos gestores em pensar ações por área e conjuntas/integradas para dar conta das reais necessidades e demandas dos jovens adolescentes. Não muito diferente da realidade vivida pelos adolescentes do Genibaú, em Fortaleza, os indicadores referentes a esse público específico em Aracati também eram negativos: maior índice de mortalidade por assassinato, envolvimento no tráfico e consumo de drogas, exploração sexual, violência doméstica, dentre tantos outros.

Ao mesmo tempo, nosso trabalho nas comunidades do Pedregal, considerado o bairro mais violento da cidade de Aracati conforme dados apresentados pelas secretarias e coordenadorias acima referidas, e no Córrego de Ubaranas (comunidade de remanescentes quilombolas) corroborava esses indicadores sociais e trazia, também, um pouco da percepção dos próprios adolescentes. Muitos apresentavam em seus discursos a necessidade de espaços apropriados ao lazer, como praças, quadras e mesmo ruas saneadas, para que pudessem ter momentos de convivência onde moravam. Outros traziam a necessidade de “oportunidades”, neste caso, identificadas como acesso a cursos de formação técnico/profissional ou mesmo trabalho/geração de renda, tendo em vista sua realidade socioeconômica, em grande parte, de extrema pobreza. O acesso ao ensino formal nas escolas públicas, para esses jovens adolescentes, não era o suficiente, pois mesmo que terminassem o ensino médio teriam dificuldades para ingressar no ensino superior, não apenas pela concorrência, mas principalmente pela necessidade premente de colaborar na renda familiar.

Concomitante a isto, estávamos imersos no trabalho com a pesquisa em escolas públicas de Fortaleza. Mais uma vez o trabalho com jovens adolescentes e, mais uma vez, também a necessidade de dialogar sobre as relações pessoa-lugar. As escolas, algumas situadas em áreas consideradas “periféricas” da cidade e que em muitos índices se assemelham aos do bairro Genibaú, traziam nos discursos dos estudantes diferentes

perspectivas da relação dos adolescentes com os locais onde viviam e também da relação com o lugar *escola*. Surge, então, a proposta de investigar dois contextos: com os jovens adolescentes da escola, em Fortaleza, e com os jovens adolescentes do CRAS, em Aracati. Assim, discutiríamos como estes compartilhavam seus projetos de vida e que relevância atribuíam a estes espaços – escola / CRAS – para a realização dos mesmos através de uma análise comparativa.

Independente de onde vivessem nas cidades em questão, as dificuldades se apresentavam e, algumas vezes, os jovens adolescentes apresentavam em suas falas o desejo de ir morar em outro local, como se ir para outro local por si só fosse uma garantia de mudanças estruturais / socioeconômicas para melhor ou de surgimento de boas oportunidades. Os questionamentos deles quanto ao seu cotidiano, este *que-fazer*, nos levou a pensar nas possíveis relações entre seus projetos de vida – se tem um! – e a Estima de Lugar como potencializadora para estes jovens.

Porém, diante da impossibilidade de manter a pesquisa nas duas cidades por conta do tempo disponível para realização do mestrado, optamos por focar na pesquisa¹⁸ já em andamento nas escolas públicas da cidade de Fortaleza, tendo em vista nossa proposta de pensar como o fortalecimento da Estima de Lugar, como outras formas de se vincular ao lugar, pode também colaborar para mudanças cotidianas que reverberem como algo positivo para estes jovens adolescentes. Este fortalecimento pode ser um caminho para que estes se percebam de outra forma socialmente, pois, se consigo cuidar do lugar onde estou, se consigo (me) pensar neste lugar enquanto sujeito ativo e político, posso – quem sabe? – pensar outras formas de viver (n)esse lugar.

A aproximação metodológica mais efetiva com a referida pesquisa realizada pelo LOCUS/UFC nos permitiu uma análise de caráter processual e longitudinal, já que utilizaremos estes dados secundários que nos trarão um caminhar desde o ano de 2011 até 2013. A estes dados se juntarão o da presente pesquisa, realizada em 2014 em cinco escolas públicas de ensino médio, de diferentes regionais da cidade de Fortaleza, com jovens adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos. Cabe dizer que, por ser uma pesquisa do LOCUS, esta foi cadastrada na Pró-reitoria de Pesquisa da UFC e contava com bolsistas PIBIC.

Objetivamos, então, a partir de tais contextos, analisar os possíveis desdobramentos advindos dos resultados da pesquisa do LOCUS/UFC quando investiga as

¹⁸ Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental. LOCUS / UFC

relações entre os Projetos de Vida e a Estima de Lugar de jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza e, mais especificamente, compreender de que forma os projetos de vida, em diálogo com a estima de lugar, podem ser utilizados como ferramentas potencializadoras de ação e resistência por esses jovens adolescentes, averiguando como estimar a escola colabora para estimar o bairro e a comunidade e verificando de que forma o pertencimento e apropriação em relação à escola podem ser potencializadores à autonomia e/ou processos de transformação no cotidiano destes jovens estudantes.

2 ATRAVESSAMENTOS CONCEITUAIS: PSICOLOGIA SÓCIO-AMBIENTAL E O DIÁLOGO COM OS AFETOS

Apesar de ter trajetórias diferentes, logo, diversificadas, estas têm pontos de congruência que se apresentam em alguns atravessamentos. A atuação no CRAS, a pesquisa no LOCUS e a extensão no LESC trazem em comum a perspectiva de um olhar mais cuidadoso diante das situações de vulnerabilidade, das relações pessoa-lugar e das implicações de cada sujeito diante de suas realidades cotidianas que são imbricadas na dialogicidade individual-coletivo e que, de algum modo, acabam reverberando nas políticas públicas (sejam estas efetivadas ou não) e nos modos de organização da população. Independente de onde estejamos falando, há algumas aproximações.

E, para refletir sobre tais aproximações, traremos aqui alguns conceitos que, apesar de inter/multi/transdisciplinares, nos auxiliam em nosso olhar sob os enfoques da Psicologia Social e Ambiental.

2.1 Projetos de Vida

É na mediação dos significados partilhados no cotidiano e nas relações nele construídas que podemos pensar no sentido dos projetos de vida e, mais especificamente, qual a relevância desses na vida de jovens adolescentes como ferramenta para processos de transformação ou simplesmente como campos de possibilidades (outras) na vida desses sujeitos.

A vida cotidiana é o palco de construção das relações em que se produz e se partilham significados sobre si e sobre o mundo no ir e vir do dia-a-dia. Os indivíduos participam da construção do cotidiano com todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias e também se transformam. (HELLER, 1970, p. 17)

W Para Ribeiro (2010, p. 121), há uma polissemia nos usos do termo projeto de vida, no entanto, apesar da diversidade, esta abarca duas dimensões relevantes para a relação e construção deste no mundo:

- o *projeto de vida propriamente dito*, que tem relação mais direta com a construção da identidade e dos objetivos e expectativas de vida (instrumentação subjetiva); e
- o *plano de ação*, que representa um conjunto de ações para atingir um fim (instrumentação objetiva), ambos marcados pelas possibilidades e restrições do grupo sociocultural de origem [...].

Nascimento (2013, p. 87) compartilha dessa compreensão, onde o projeto de vida se constrói nas relações do sujeito com o mundo. Neste caso, o projeto de vida abrangeria “[...] o sentido de aspirações, desejos de realizações, [...] por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial.” e, portanto, é amplamente atravessado por questões culturais, econômicas, políticas e afetivas e diz respeito, ainda, às percepções de identidade de cada sujeito.

Segundo Furlani (2007, p. 18) os projetos de vida são “eixos orientadores que significam uma visão de futuro, a partir do aqui-agora, de perspectivas, planos, anseios a respeito de trabalho, profissão, vida familiar e desejos relevantes que conferem sentido de vida para uma pessoa.”.

A relação com os aspectos supracitados faz com que grande parte da literatura pertinente discuta projetos de vida no âmbito das escolas e do trabalho, ou de que modo a escola e a família se relacionam com a construção de projetos de vida pensando essa preparação para uma vida futura no que diz respeito a trabalho e/ou profissão (RIBEIRO, 2010; NASCIMENTO, 2013; MANDELI, SOARES & LISBOA, 2011).

No entanto, os projetos de vida não são apenas os aspectos concernentes à perspectiva de futuro ou a alcançar determinadas metas que atendam às demandas de uma sociedade pautada numa lógica de mercado/empregabilidade como sinônimos de realização pessoal. Conferir sentido à vida de um sujeito, construir esse sentido, envolve diferentes campos relacionais. Deste modo, para se ter condições de construir projetos de vida e, mais que isso, ter condições de executá-los, perpassa por ter possibilidades, por ter mesmo condições de refletir sobre sua própria vida e, no caso dos jovens, ter condições de ser-no-mundo, enquanto sujeito de ação, sujeito político.

Para Klein (2011, p. 72), a cultura do imediatismo, recorrente na atualidade, fortalece o individualismo e dá conta apenas de soluções em curto prazo para as necessidades dos sujeitos. Nessa acepção,

A cultura do imediatismo tão presente em nossos dias deriva, em parte, da insegurança experimentada diante das incertezas da economia globalizada, onde a preocupação maior reside na satisfação de necessidades primárias como emprego, moradia e educação. [...] os jovens, muitas vezes, são impelidos pela mídia e por orientações de pessoas próximas a buscarem o sucesso, caracterizado pelas conquistas imediatistas que perdem o encanto após a satisfação pessoal. Esse esforço pragmático, que privilegia a competição, o status, a autopromoção e o ganho material, se mostra pouco ou nada eficiente para motivar os(as) jovens a pensarem no que desejam ser; ou seja, esse imediatismo em nada contribui para a identificação de um projeto que conduza suas vidas.

Por esses e outros motivos, há a necessidade de compreender qual o sentido de projeto de vida para os próprios jovens – em especial aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade – e que aspectos de suas vidas estes relacionam como necessários à construção e execução do mesmo, pois, conforme refletem Souza & Paiva (2012, p. 359)

[...] entende-se que grande parcela da população juvenil apresenta reais dificuldades de concretização de seus projetos de vida, visto que sua esfera social determina os limites até onde esse jovem pode ir na sociedade e contribui para a marginalização dos setores mais pobres, em que o acesso às políticas de educação, segurança, bem como ao mercado de trabalho formal apresentam-se de maneira escassa.

Esta construção do sentido de projeto de vida para jovens adolescentes no contexto da escola, pode nos auxiliar a perceber que categorias são relevantes para um processo de transformação de suas realidades (Estima de Lugar, autoestima, identidade, etc.) e é necessária para que estes projetos sejam condizentes com aquilo a que estes jovens tem acesso. Concordamos aqui com Nascimento (2013, p. 84) quando diz que

Esses cenários, sem possibilidades de transformação, nos parecem muito mais comprometidos com projetos de morte do que com projetos de vida. Será que é descrença ou insensibilidade? As crescentes manchetes não se cansam de noticiar o protagonismo juvenil muito mais pelas ações de adolescentes que ferem os valores humanos e sociais do que no engajamento de lutas por esses valores.

Cabe aqui lembrar os imaginários e virtualidades com os quais se desenvolvem os projetos de vida da juventude na atualidade. Nessa perspectiva, problematizamos os parâmetros hegemônicos de elaboração dos projetos de vida, bem como das afecções que estes produzem tanto nos jovens adolescentes quanto no concernente às políticas públicas que pretendem dar conta de realidades que são múltiplas e complexas.

Vale ressaltar que a construção do projeto de vida está vinculada a um conjunto de características de um sujeito relacionando-se com o que este atribui a si mesmo, aos outros e ao mundo. Logo, dá-se pelo constante diálogo indivíduo-coletivo articulando possíveis realizações que permitam a tomada de posição, organização e metas para alcançar um modo ou condição de vida. Para Nascimento (2013, p. 76)

Projeto de vida e identidade caminham juntos e constroem-se mutuamente. Esses projetos são organizados desde a infância e evidenciam-se na adolescência em virtude de novas demandas biopsicossociais do sujeito, porém, não se exaurem com ela nem apresentam todos os seus significados partilhados pelo grupo. Significa que, ao longo da vida, estes projetos são redimensionados e/ou modificados consoante a

história individual de cada um e às novas relações grupais.

Trazemos, a seguir, uma breve discussão sobre o conceito de identidade a partir de autores da Sociologia e da Psicologia Social, na tentativa de uma compreensão desta relação projeto de vida – construção de identidades.

2.1.1 Alguns apontamentos sobre o conceito de identidade(s)

Autores como Hall (2006) e Bauman (2005), ambos sociólogos, compartilham de uma mesma visão sobre o que seria *identidade*. Hall em seu trabalho intitulado *A identidade cultural na pós-modernidade*, traz uma explicação didática da construção dessa noção a qual, segundo o mesmo, divide-se em três momentos históricos: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo advém da concepção de um indivíduo centrado, dotado de uma essência que o acompanharia desde seu nascimento até a morte: “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2006. p 11). Já o sujeito sociológico é um sujeito mais interativo, não mais autocentrado. Este sujeito sociológico é trabalhado por teóricos como G. H Mead, C. H. Cooley e terá como grandes defensores os interacionistas simbólicos. Para estes “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006. p. 11).

Contudo, de questionamentos sobre uma possível fixidez, ou da pretensa existência de uma identidade unificada e estável, mesmo que atravessada pelos “mundos culturais exteriores”, há a noção de uma identidade fragmentada, ou líquida, que não é *uma* identidade ou *a* identidade, mas várias identidades que podem inclusive ser contraditórias, diferentes ou não-resolvidas. O sujeito pós-moderno, tal qual nossa sociedade, tem processos mais provisórios, variáveis e problemáticos. Nas palavras de Hall:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13)

Sobre esse aspecto, Bauman (2005) se utiliza da metáfora do jogo de quebra-cabeça para explicar esse caminho em direção a uma identidade desconhecida. A metáfora funciona da seguinte maneira: assim como o quebra-cabeça, a identidade seria formada por peças, ou ainda, pedaços, porém, ao contrário do jogo, o quebra-cabeça da identidade só pode ser compreendido se entendido como incompleto, “[...] ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (p. 54). Enquanto um quebra-cabeça comum já pressupõe uma imagem final, onde a criança tem apenas o trabalho de unir as peças que também foram elaboradas de acordo com essa imagem fim, na identidade o sujeito precisa unir peças de várias imagens diferentes, por vezes conflitantes, e nunca possuirá um resultado unificado e coeso.

Trouxemos estas explicações quanto aos conceitos de identidade para pensar algumas discussões que existem na Psicologia Social sobre esse tema. Mélló e Di Paolo (2007) discutem estas mesmas proposições de Hall (2006) aqui citadas para, por fim, arguir que o conceito de identidade remete à noção de idêntico, que mesmo esse sujeito pós-moderno apresentado por Hall (2006), ainda traria traços de uma herança Iluminista dicotomizadora do ser humano:

Ainda que a divisão proposta por Stuart Hall seja interessante, vemos que ele esbarra em duas noções problemáticas: “pós-moderno” e “sujeito”. Em relação ao pós-moderno, nos alinhamos com aqueles autores que não adotam essa noção e sim a noção de “modernidade reflexiva” – por exemplo, Anthony Giddens, Ulrich Beck e Mary Jane Spink. Discutir a noção de pós-modernidade não é o objetivo deste artigo, porém é importante nos posicionarmos porque é uma noção que vem tendo ampla circulação, atrelada a novas posturas nas considerações sobre o ser humano, como o faz Hall. A crítica em torno da noção de pós-modernidade, de modo breve, se refere à não-superação da “reflexão” sobre si, que o ser humano herdou do Iluminismo. Em relação à adoção da noção de “sujeito”, ao fazê-la, não se rompe com a dicotomia entre o ser humano (sujeito) e o mundo (objeto), uma vez que propõe, de modo explícito, uma separação entre o ser humano e a sociedade, os objetos e a natureza. Uma dicotomização difícil de sustentar, se nos propomos uma perspectiva diferente da herança Iluminista. (MÉLLO & DI PAOLO, 2007, p. 134)

Porém, se embasarmos nossa discussão na crítica pós-estruturalista ao conceito de identidade advindo da Modernidade, talvez entrássemos em maior consonância com o que se referem Mélló e Di Paolo (2007). Isto porque entraríamos na alcunha do campo da *subjetividade*. Aos pós-estruturalistas, há a necessidade de descentramento do sujeito, visto que este está sempre por se fazer (devir) e, se está por vir a ser, não pode ser constituído por algo pré-existente, que o define em certo grau, como o faz a identidade.

Eis o momento em que chego ao primeiro cruzamento que é um dos geradores destes apontamentos: o caminhar da formação na graduação em Psicologia na UFPA e o

caminhar mais recente da *deformação*¹⁹ na pós-graduação em Psicologia na UFC. No primeiro, uma aproximação muito grande com as discussões empreendidas por Michel Foucault, suas arqueologia e genealogia, processos de desconstrução de saberes, analíticas mais engendradas nas relações de poder existentes nas instituições, as possíveis brechas que dão vazão às formas de resistência dos sujeitos e, também, os muitos processos de assujeitamento e onde o conceito de *identidade* não cabe enquanto forma de se pensar o próprio sujeito. Ou até cabe, mas como um dos muitos mecanismos de vigilância corroborados na pós-modernidade. A questão identitária (“*quem você é?*”), essa demarcação, esse limite, produz uma posição de sujeito, logo, processos de subjetivação.

Já no segundo, adentro o campo dos denominados Estudos Culturais ou os teóricos vinculados à Escola de Frankfurt e, mais especificamente, a discussão acerca da(s) *identidade(s)*, que se aproxima da compreensão deste mundo *líquido-moderno* de Bauman quando diz que “[...] as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta [...]” (BAUMAN, 2005, p. 19). Identidade pensada também como movimento, como possibilidade de transformação, fundamentados nos escritos de Antônio da Costa Ciampa (2005) quando de suas discussões acerca das nuances metamórficas da(s) *identidade(s)*, de sujeitos histórico-materiais, portanto, em constante movimento, um sujeito *devir*, onde existem campos de possíveis.

Diante da identificação com ambos pressupostos, e diante do que foge ao campo apenas teórico, mas vai ao que diz respeito às vivências cotidianas, comecei a lembrar minhas práticas profissionais e tentar pensar um diálogo entre estas possibilidades teóricas. É quando encontro-me nas palavras de Bernardes e Hoenisch (2003) quando dizem:

Entretanto, com a aproximação da Psicologia Social, edificada pelas discussões pós-estruturalistas das produções teórico-práticas dos Estudos Culturais, tornou-se possível contemplar identidades e subjetividade não mais como categorias de análise epistemológicas distintas, mas como ampliação do campo de saber dessa Psicologia Social. Mas, note-se bem, identidades e subjetividade não são correlatos, elas podem ser aproximadas no intuito de expansão da compreensão, mas não na redução de uma à outra. (BERNARDES; HOENISCH, 2003. p. 117)

Indo mais adiante, os autores trazem uma proposta de ressignificação do conceito de identidade a partir dos Estudos Culturais, que compõem uma visão semiótica e performática de identidade. Esta não sendo mais tida como uma “essência” e sim constituída em uma rede discursiva, onde identidade e diferença são produtos do discurso, da cultura, “Portanto, falamos de posição-de-sujeito, na qual a identidade se expressa na forma como nos

¹⁹ *Deformação* no sentido de alteração de forma, modificação, ação de modificar.

tornamos algo ou alguém em uma determinada composição de grupo, etnia, raça, gênero, família ou profissão.” (BERNARDES; HOENISCH, 2003. p. 119).

É a partir desse campo de possibilidade, de identidades que se movimentam, que não tem um limite único e intransponível, que se constituem a partir dos encontros com o outro/com as diferenças, que pensamos também os projetos de vida em diálogo justamente com essa tal *identidade-posição do sujeito*, algo um tanto transeunte ou um tanto metamórfico.

2.2 A relação pessoa-ambiente e a Estima de Lugar

Para tratar do conceito de Estima de Lugar, trazemos aportes da Psicologia Ambiental (BOMFIM, 2010; TUAN, 1983), através dos quais podemos refletir sobre as diversificadas relações pessoa-ambiente. Neste sentido, apoiamo-nos na demarcação teórico-conceitual de *lugar* a partir dos trabalhos do geógrafo Yu-Fu Tuan e do psicólogo social Enric Pol.

Segundo os autores, lugar seria um espaço dotado de significado, sendo este proveniente da relação que se estabelece entre uma pessoa e um espaço. Ao se transformar em lugar, esse espaço adquire relevância e identificação, tornando-o passível de ser um gerador de *afetos*. Em todo esse processo, que transforma um espaço em lugar, existe a construção da chamada apropriação do espaço, que só é possível numa relação dialética entre pessoa e espaço e que, por sua vez, é inacabada e não fixa.

De acordo com Alencar (2010, p. 30-31)

O objeto de estudo da Psicologia Ambiental é a relação pessoa-ambiente. Esta disciplina se interessa pela compreensão da psicologia envolvida nessa relação, ou seja, pelos processos afetivos e cognitivos humanos presentes no ambiente sócio físico. Por compreender que a forma de sentir e pensar o espaço define a implicação das pessoas com este, a Psicologia Ambiental enfatiza o estudo do simbolismo do espaço. Compreende, a partir desse estudo, que o espaço é definidor da identidade (VALERA, 1994), que o lugar é o espaço significativo para o sujeito (YI-FU TUAN, 1983); que o espaço transforma-se em lugar a partir de um processo de apropriação deste, onde o sujeito imprime sua marca e o assimila novamente com novos significados, passando a identificar-se mais com ele; que a estima para com um espaço é uma categoria socialmente construída, a partir da qual o sujeito responde de forma positiva ou negativa com relação a seu entorno, sendo por isso compreendida no seio da ética (BOMFIM, 2003); que na relação com espaços e lugares o homem se constrói como identidade-metamorfose através da atividade semiótica afetivo-política, a qual lhe delinea uma identidade de lugar.

Busca-se, então, reconhecer a forma como os indivíduos percebem e vivenciam

seus locais de vida, seja através da apropriação do espaço, tido como o processo de identificação com o mesmo, seja através dos vínculos afetivos, sentimentos e emoções em relação ao lugar. Aqui estão interligados aspectos como memória, vinculação, pertencimento, rede de vizinhança, histórias do lugar e histórias de vida, que podem ser reconhecidos através da oralidade, nos sentidos e sentimentos de preservação (individuais e coletivos) e pela participação social.

Na tentativa de aprofundar as discussões sobre a participação social dos jovens para além dos discursos recorrentes, Ribeiro, Lânes e Carrano realizaram em 2005 a pesquisa Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas. A pesquisa envolveu jovens de 15 a 24 anos de sete regiões metropolitanas do Brasil e do Distrito Federal e investigou “[...] como os (as) jovens participam, o que os instiga a participar e quais as significações/sentidos dessa participação nas esferas públicas e políticas.” (KLEIN, 2011, 77). Dentro desta pesquisa, havia uma questão que focava justamente as relações dos jovens com o bairro e com a cidade, pensando essas relações como uma forma de atuação e/ou envolvimento comunitário:

Frente à pergunta “Você já participou de algum movimento ou reuniões para melhorar a vida do seu bairro ou da sua cidade?”, 18,5% dos (as) entrevistados (as) responderam afirmativamente e 80,6% disseram que não. Verificou-se predomínio participativo comunitário dos (as) jovens mais velhos (as) – 21 a 24 anos – (21,3%) em comparação aos (às) mais jovens – 15 a 17 anos – (14,8%), e os (as) de menor poder aquisitivo – classes D/E – (22,0%) na comparação com os (as) mais ricos (as) – classes A/B (16,9%).

Retomando, pois, o que já tratamos quanto à identidade(s), é importante pensar a construção dessa vinculação pessoa-ambiente, este processo de apropriação do espaço, como algo que transforma, mas que transforma não somente os espaços em lugares, mas transforma aos próprios sujeitos envolvidos neste processo: eu sou parte deste lugar que simbolizo no campo afetivo dialeticamente. Nas palavras de Valera & Pol (*apud* ALENCAR, 2010, p. 43),

[...] si consideramos que una de las categorizaciones que configura la identidad social de un individuo o de un grupo es la que se deriva del sentido de pertenencia a un entorno, parece correcto pensar que los mecanismos de apropiación de espacio (Korosec, 1976) aparecen como fundamentales para este proceso de identificación. Sea a través de la accióntransformación o bien de la identificación simbólica (Pol, en prensa) el espacio se convierte en lugar, es decir, se vuelve significativo (Jorgensen, 1992).

Em Bomfim (2010), a referida autora nos apresenta a categoria *Estima* quando diz: “O diálogo das diferenças e identificações entre São Paulo e Barcelona, geradas pelas

imagens e por seus afetos, nos levou à formação de uma categoria afetiva síntese: a estima.” (p. 214). E, baseando-se na teoria dos sentimentos orientativos de Heller, a autora realiza o construto de uma estima positiva (atração e agradabilidade) e de uma estima negativa (sentimentos de contraste e destruição). De maneira mais detalhada, a mesma propõe

[...] a estima como uma forma específica de conhecimento, relativa ao aspecto de significado ambiental na dimensão de emoções e sentimentos sobre o ambiente construído. Como categoria social, a estima pode ser compreendida como uma forma de pensamento social que caminha em paralelo a outros de simbolismo do espaço, derivado da categoria de identidade social urbana ou de uma afetividade do lugar. (2010. p. 218)

Isto posto, entendemos a Estima de Lugar como a junção de sentimentos e/ou valores (= estima) ao processo de apropriação de um espaço (= lugar), num constante devir pessoa-ambiente. Neste sentido, Bomfim; Martins & Linhares (2014, s/n) nos trazem o conceito de Estima de Lugar intrinsecamente ligado às relações e afetações pessoa-lugar, pressupondo-se uma avaliação afetiva que o sujeito faz de determinado ambiente.

A Estima de Lugar refere-se a uma avaliação afetiva, positiva ou negativa, que uma pessoa faz de determinado ambiente, expressa por sentimentos e emoções gerados a partir de imagens, representações, que podem abarcar micro e macro ambientes como a casa, a escola, o bairro, a cidade. A Estima de Lugar é uma categoria teórica que emerge da afetividade, entendida por sentimentos e emoções, associados a um determinado lugar. Assim como as pessoas se estimam ou se depreciam, os espaços e ambientes podem refletir aspectos positivos e negativos do *self*.

Assim, para as referidas autoras, estimar o lugar é também estimar as pessoas que nele vivem e que com ele se relacionam, logo, os modos de ser e de viver nestes lugares dizem muito das pessoas que ali estão, podendo esta estima dialogar com a identidade de lugar e com a autoestima desses sujeitos. Decorre daí a constante necessidade de se observar e refletir acerca destas relações, e a constante percepção de que o lugar é vivo e é vida e não estático.

Para Bomfim (2010), autora através da qual nos referendamos para o uso do conceito desta categoria que a mesma criou, a Estima de Lugar é

[...] uma categoria socialmente construída sob uma base dialética onde se articulam a representação social do lugar (composta também da reputação e a imagem do lugar), o nível de apropriação do espaço e, portanto, de identificação que o sujeito tem com este, o estabelecimento de vínculos afetivos (enraizamento, pertença e apego ao lugar), dentre outros. A construção da Estima de Lugar apoia-se na avaliação da

qualidade de habitação e uso do ambiente, isto é, segurança, limpeza, organização, sofisticação, estética, preservação ambiental, legibilidade, sinalização, acessibilidade, etc., na qualidade dos vínculos sociais de amizade e boa convivência, na imagem social do lugar perante a sociedade e, principalmente, no nível de apropriação do espaço pelo indivíduo que o estima. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 2).

Nessa acepção, a Estima de Lugar tem aparecido com relevância em seu caráter potencializador (BOMFIM, 2010; BOMFIM *et al.*, 2013; BOMFIM *et al.*, 2014). Para alcançar a amplitude da categoria Estima de Lugar há que se dialogar com outros pressupostos que a atravessam e complementam, fazendo parte da literatura pertinente. Compreendemos que os conceitos de Bons encontros (ESPINOSA, 2003); Lugares com calor; Meu lugar; Espaços identitários; Cidade movimento (SAWAIA, 1995); Lugar; Identidade de Lugar (TUAN, 1983); Espaço (BETTANINI, 1976); Espaço social; Espaço Urbano (Sociologia Urbana), todos relacionados à afetividade, são fundamentais no fortalecimento da Estima de Lugar e colaboram com sua expansão e potencial de ação. Em suma, são conceitos que se aproximam e/ou se integram à Estima de Lugar.

Além destes, há também interlocuções com as categorias da Psicologia Ambiental, conforme sinaliza Bomfim (2010) quando diz que “Como âmbito de estudo da Psicologia Ambiental estão os conceitos de apropriação, Identidade social, territorialidade, pertencimento, privacidade, aglomeração, condições ambientais e stress, cognição ambiental, valores ambientais, participação e educação ambiental, dentre outros.” (p. 76).

Assim, vão se aproximando os campos e construtos teóricos pertinentes à Psicologia Social e à Psicologia Ambiental, ambos aqui utilizadas como aporte. De acordo com Wiesenfeld (2005. p. 54), “A Psicologia Ambiental tem sido definida como a disciplina que estuda as transações entre as pessoas e seus entornos, com vistas a promover uma relação harmônica entre ambos, que redunde no bem-estar humano e na sustentabilidade ambiental.”.

Wiesenfeld (2005. p. 55) traz ainda como objetos principais desta vertente:

[...] estudar a relação pessoa-ambiente no contexto natural, vista como totalidade (ontologia); abordar a dita relação de maneira holística (metodologia); incorporar diversas perspectivas teóricas em seu estudo (epistemologia); enfatizar a dimensão social da relação humano ambiental; estabelecer vínculos com outras disciplinas interessadas na temática humano ambiental (interdisciplinaridade); aplicar os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade ambiental e, por conseguinte, a qualidade de vida dos usuários dos ambientes (pertinência social).

Pensando igualmente num caráter social e político, Jiménez-Domínguez (2009) discorre sobre a articulação crítica entre as Psicologias Ambiental, Política e Comunitária, em

diálogo com os preceitos de Ignacio Martin-Baró, para os contextos latino-americanos. Sobre isso, ele diz:

[...] o cientista social latino-americano deve assumir um compromisso crítico diante dos processos de mudança. Compromisso, porque não se pode ignorar a injustiça que afeta as maiorias. Crítico, porque deve estabelecer um juízo contínuo sobre a realidade e a marcha dos processos. Se o compromisso exige participação, o sentido crítico exige independência de critério. Portanto, não se trata de uma objetividade imparcial e asséptica (que, na prática, resulta no contrário), mas de um sistemático respeito às realidades históricas no horizonte de uma opção ético-política. (p. 158)

Esta categoria se fará presente no decorrer de todo nosso trabalho de pesquisa, sendo novamente explicitada em capítulos vindouros, especialmente o que diz respeito à pesquisa realizada pelo LOCUS/UFC entre os anos de 2011 e 2013 onde trataremos da Estima de Lugar como possível fator de proteção afetiva.

2.3 Os Afetos e as potências

Partindo da construção de um sujeito moderno racional e antropocêntrico e que, posteriormente, no campo da Psicologia será cindido entre o que está num âmbito “interno” e o que está no âmbito “externo”, aprendemos em nossa sociedade ocidental capitalística a tratar a exposição de sentimentos e emoções como algo negativo, como algo que perturba a verdade e o comportamento ético. O sujeito produtivo é racional e, para sê-lo, precisa controlar sentimentos e emoções, tendo a estrita noção do que é público e do que é privado.

Capitalístico é o modo de produção capitalista disseminador de subjetividade, ou seja, é o capitalismo que produz subjetividade. O termo “capitalístico” é utilizado como sinônimo de sistema “capitalista-urbano-industrial-patriarcal”, não apenas para definir as relações sociais características do capitalismo, mas também para aquelas que foram engendradas pelo socialismo burocrático. [...] Dessa forma, o termo refere-se a todo um universo cultural e ético, e não simplesmente a uma categoria econômica.”. (NOBRE & BERNARDI, s/d)

Do mesmo modo, o cientista moderno, que toma este sujeito como objeto de seus estudos, seria também detentor de uma pretensa racionalidade objetiva que, por sua vez, lhe proporcionaria a capacidade de ser neutro, de não trazer para o campo de suas pesquisas os seus próprios sentimentos e emoções. Mas, seria realmente possível ser este sujeito pautado apenas nas atribuições da razão?

Baruch de Spinoza, filósofo holandês do século XVII, racionalista monista, vem em contraposição ao escritos de Descartes quando propõe uma razão não dissociada dos

sentimentos e emoções e também se contrapondo aos construtos religiosos da época quando propõe uma concepção de imanência na relação com o que, então, se denominava Deus e que, para Spinoza era a Natureza. Monismo é o nome dado às teorias filosóficas que defendem a unidade da realidade como um todo (em metafísica) ou a identidade entre mente e corpo (em filosofia da mente) por oposição ao dualismo ou ao pluralismo, à afirmação de realidades separadas. Spinoza é o filósofo monista por excelência, pois defende que se deve considerar a existência de uma única coisa, a substância, da qual tudo o mais são modos.

Nas palavras do filósofo, “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (Espinoza, 1677/2008, p.163). Assim sendo, os *afetos* são mudanças ou modificações que ocorrem simultaneamente no corpo e na mente. A maneira como somos afetados pode aumentar ou diminuir a vontade de agir.

Essa vontade de agir, aumentada ou reprimida pelas afecções, seria a *potência de ação*. As potências derivariam de dois afetos que Spinoza denomina *paixões primárias*: alegria e tristeza. Os demais afetos seriam variações desses dois, variações estas com diferentes intensidades positivas e negativas.

Para muitos estudiosos, a Teoria dos Afetos de Spinoza torna possível a passagem de um ponto de vista teórico para um ponto de vista prático das emoções e sentimentos, pois, para o mesmo, a oposição não é entre razão e afeto e sim entre atividade e passividade e de que maneira isso se estabelece nas relações. Nesses jogos de relações, afetamos e somos afetados e, dessas *afecções*, potencializados para a ação ou para o padecimento.

Até aqui compreendemos que só é considerado afeto aquelas afecções e as ideias dessas afecções, que em nós faz variar, fortalecendo ou enfraquecendo, a nossa potência de ação, qual seja, nossa propriedade de afetar outro corpo e de ser afetado por ele. O tipo de afecção neutra, que faz variar a potência de ação de um corpo, não tem dimensão afetiva. Através de uma genealogia dos afetos, Espinoza nos mostra que o afeto pode ser ativo (ação) ou passivo (paixão). A ação (afeto ativo) é sempre acompanhada de alegria ou tristeza, já que resulta de causas inadequadas: causas externas a nós as quais seus efeitos em nós são apenas parcialmente compreendidos por nosso intelecto. (ALENCAR, 2010, p. 35.)

Segundo Gilles Deleuze (1992), os modos de sentir e de pensar, que constituem os modos de existir, são o poder de afetar e ser afetado nas relações e que, portanto, fazem parte da constituição de nossa subjetividade. Para Spinoza, o indivíduo é uma unidade de composição que se dá nos encontros.

Se o corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza de algum

corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo (ESPINOSA, 1677/2008, p.107-108).

Sawaia (2009) traz uma discussão política do uso da teoria dos afetos, utilizando-a para falar das possibilidades de transformação social. Em diálogo com a teoria de Spinoza diz:

Assim, nos ensina que as ações revolucionárias são inócuas se não se desbloqueiam as forças reprimidas da subjetividade em direção à alegria de viver, que, por sua vez, é a base da liberdade. Os homens se submetem à servidão porque são tristes, amedrontados e supersticiosos. Enredados na cadeia das paixões tristes, anulam suas potências de vida e ficam vulneráveis à tirania do outro, em quem depositam a esperança de suas felicidades. (SAWAIA, 2009, p. 366)

A razão não se separa assim da experiência afetiva, uma vez que Spinoza entende que não se atinge a primeira sem a segunda. Para Spinoza, inteligência e sensibilidade não são faculdades distintas, sendo o esforço no sentido da sua harmonização justamente o caminho para a liberação. Agimos quando somos causa interna dos efeitos que produzimos dentro e fora de nós, da mesma forma que padecemos quando a causa dos efeitos que produzimos nos é exterior.

Nesse sentido, Sawaia diz:

Afeto (*affectus*) é justamente essa transição de intensidade, é *transitio*, passagem de um estado de potência a outro (Espinosa, 1957, parte III) gerada pelas afecções (*affections*) que meu corpo e minha mente recebem na existência. Portanto, ele tem duas dimensões: a da mudança, modificações que meu corpo e minha mente retêm na forma de emoções e sentimentos (*affectus*), e a da experiência da afetação (*affection*), isto é, a do poder de ser afetado. Aqui reside a principal contribuição de Espinosa à Psicologia, a relação positiva entre o poder que tem um corpo de ser afetado, na forma de emoções e sentimentos, e o seu poder de agir, de pensar e desejar. E como mente e corpo são uma mesma e única coisa, as afecções do corpo são afecções da alma, sem hierarquia ou relação causal entre eles. O que aumenta ou diminui a potência de meu corpo para agir aumenta ou diminui a potência de minha alma para pensar. Dessa flutuação depende a minha força vital de resistência, o que equivale à qualidade ética de minha existência. (SAWAIA, 2009. p. 367)

Aqui encontramos um ponto em comum entre a teoria de Spinoza e os escritos de Lev Vygotsky, especialmente porque este vai apoiar-se na teoria de Spinoza para pensar um sujeito que não é dicotomizado e que se constitui a partir de suas relações, afetando e sendo afetado nas mesmas. Ao criticar a Psicologia causal explicativa (natural-materialista-experimental) e a intencional descritiva (alma - idealista) que cindia o sujeito, e que eram as grandes correntes da Psicologia na época, Vygotsky propõe uma análise de um sujeito material-histórico e dialético, que modifica e é modificado em suas relações, baseando-se em

Spinoza e nos escritos de Marx e Engels. Pensar essa relação dialética entre individual e social, interno e externo, processos psicológicos inferiores e processos psicológicos superiores, é pensar os diferentes campos dos afetos e também trazer à Psicologia um viés político-social.

Sawaia, ao discorrer sobre a afetividade, também nos traz esse viés:

A afetividade é um meio de penetrar no que há de mais singular na vida social coletiva, pois ela constitui um universo peculiar da configuração subjetiva das relações sociais de dominação. É um fenômeno privado, mas cuja gênese e consequência são sociais (Vygotsky, 1934-1982), constituindo-se em ponto de tramitação do social e do psicológico, da mente e do corpo e, principalmente, da razão e da emoção. Segundo Dejours (1999), “negar ou desprezar a afetividade é nada menos do que negar ou desprezar o homem, sua humanidade, o que é negar a própria vida”. E, o que é mais importante, essa práxis usa, para reproduzir-se, os mesmos recursos e espaços de ações privilegiados pelo neoliberalismo e pela pós-modernidade. (SAWAIA, 2010, p. 40)

Assim sendo, tratamos aqui por *afeto* uma variação intensiva que está diretamente relacionada com o aumento ou a diminuição de nossa potência de ação e perpassa as vinculações dos sentimentos e emoções, não havendo distinções entre o que é corpo e o que é mente. Por intermédio dos afetos, afetamos e somos afetados em nossos modos de pensar, de sentir e de agir, constituindo nossos modos de existir, determinando possibilidades de transformação e de emancipação humana.

2.4 Adolescência e juventudes

Há, atualmente, vasta literatura tratando das temáticas adolescência e/ou juventude e faz-se necessária, aqui, uma breve diferenciação entre as categorias adolescência e juventude. A adolescência, em grande parte, é tida como um período ou grupo geracional específico que tem por delimitação determinada faixa etária. No Brasil, tem-se como um dos referenciais o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90) que delimita a adolescência como sendo o período entre 12 e 18 anos incompletos.

Para Vygotsky (2006), nessa idade, a qual o mesmo denomina “idade de transição”, não se originariam novas funções elementares. Na realidade, essas funções passariam por transformações através de um processo revolucionário. Seria nessa idade que se manifestariam de forma mais clara as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores:

Cabe decir, sin exageración alguna, que en dicha edad la línea de desarrollo de los intereses y la línea de desarrollo de los mecanismos del comportamiento se diferencian muy claramente, cada una de ellas realiza por separado un movimiento tan complejo que es precisamente la correlación de ambas líneas la que nos permite comprender las principales peculiaridades del desarrollo.

En esa edad es cuando se manifiestan con toda nitidez las relaciones entre las verdaderas necesidades biológicas del organismo y sus necesidades culturales superiores, que llamamos intereses. En ninguna otra edad de desarrollo infantil se revela con tal evidencia el hecho de que la maduración y formación de ciertas atracciones vitales constituyen la premisa imprescindible para que se modifiquen los intereses del adolescente. (p. 24).

Há, assim, uma ampliação nos interesses desses sujeitos para objetos que anteriormente não lhes eram atrativos, é como o surgimento de um mundo novo. Observa-se a ruptura e extinção de velhos interesses da infância e a abertura para outras possibilidades que permeiam tanto aspectos biológicos quanto culturais. Tomio e Facci (2009), apoiando-se nos estudos de Vygotsky sobre a adolescência, nos falam que

O ponto nodal dessa nova fase de desenvolvimento, a adolescência, para Vygotski (1996), refere-se ao fato de que nesse período as funções psicológicas superiores – tais como memória lógica, abstração, atenção voluntária, entre outras – e os verdadeiros conceitos se formam. Ele considera que as funções psicológicas superiores (FPS), típicas dos seres humanos, constituem o núcleo fundamental da formação da personalidade. Essas funções psicológicas se desenvolvem na coletividade e a partir da apropriação de conceitos pelo indivíduo. (p. 94)

A despeito de noções que tratam esse período do desenvolvimento humano como sendo um período de “crises”, pautado num exagero emocional, baseado em impulsos, Vygotsky nos traz a perspectiva de como aspectos subjetivos e objetivos estão interligados e como estas variadas mudanças de interesses e necessidades são fundamentais para a formação desses sujeitos. Não é somente um momento “transitório”, mas dependendo da história de vida desses sujeitos, das relações que terá oportunidade ou não de estabelecer, e de uma série de fatores biopsicossociais, é que se pode avaliar que adolescente está se constituindo socialmente. Negar a relevância dessas mudanças é negar também os processos de subjetivação / objetivação desses sujeitos, recaindo muitas vezes em discursos que naturalizam o adolescente como “problemático”.

A Organização Mundial de Saúde – OMS define a adolescência como o período dos 10 aos 19 anos de idade, conceituando-a como um processo biológico durante o qual se estrutura a personalidade, sendo que dos 10 aos 14 anos tem-se a pré-adolescência e dos 15 aos 19 anos a adolescência. A adolescência seria, então, uma categoria psicológica e biológica. A OMS também traz uma definição de juventude, compreendendo o recorte etário

de 15 a 24 anos de idade, conceituando-a como o processo de preparação dos indivíduos para integrarem a sociedade assumindo papéis adultos, tanto no plano familiar quanto profissional. Seria, assim, uma categoria sociológica.

Ozella (2003) cita significados de compreensão da juventude a partir da visão da psicologia sócio-histórica, onde a juventude é entendida como processo: “[...] uma visão longitudinal e histórica como parte de um processo de desenvolvimento, de transição para a vida adulta” (OZELLA, 2003, p.23). Assim como “... resultado de uma construção social; dependente das relações sociais estabelecidas durante o processo de socialização, incluídos aqui fatores econômicos, sociais, educacionais, políticos e culturais” (Ibidem, 2003, p. 23). (FURLANI, 2007. p. 17)

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2004 apud SOUZA & PAIVA, 2012, p. 353)

[...] a juventude refere-se a um período não necessariamente delimitado pela idade, mas que compreende outros fatores, relacionados a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais que variam de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gênero, dentre outros determinantes.

Neste caso, não se prioriza o referencial etário e sim uma série de construtos que envolvem os modos de ser da categoria juventude e que, de certa forma, acabam englobando também a categoria adolescência. Torna-se claro que não há uma única concepção do que seja o grupo geracional ao qual os jovens pertencem, mas um ponto em comum nos conceitos sobre juventude é a construção das identidades e que, por isso mesmo, não se trata de um grupo juventude e sim de juventudes (NASCIMENTO, 2013; SOUZA & PAIVA, 2012).

No Brasil, para dar conta da construção de políticas públicas que abarcassem a amplitude das juventudes, tendo em vista que o ECA não faz referência a tal categoria, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) seguem também a delimitação de 15 a 29 anos, porém, divididos em subgrupos: 15 a 17 anos: jovem adolescente; 18 a 24 anos: jovem-jovem e 24 a 29 anos: jovem adulto.

Segundo Aquino (2009 apud SOUZA & PAIVA, 2012, p. 354),

[...] a dilatação para 29 anos não é uma peculiaridade brasileira, está ocorrendo na maioria dos países que pretendem implementar políticas para a juventude. Tal variação é justificável por dois fatores: maior dificuldade de essa população ganhar autonomia – devido às aceleradas mudanças no mundo do trabalho – e aumento da expectativa de vida da população em geral.

Essa preocupação com a implantação de políticas para juventude está diretamente relacionada aos dados que temos hoje no Brasil no que diz respeito a esse grupo,

especialmente os indicadores de violência. No Mapa da Violência – Os Jovens do Brasil e no Mapa da Violência – Mortes *Matadas* por arma de fogo (WASELFISZ, 2014; WASELFISZ, 2015), o número de jovens mortos por homicídio é altíssimo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. Segundo os indicadores desses mapas, para cada quatro jovens (15 a 29 anos) assassinados, um não jovem (< 15 anos ou >30 anos) é assassinado. Estes jovens, por sua vez, fazem parte em sua maioria de uma população específica,

Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria –, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis. (ESTEVEZ & ABRAMOVAY, 2007, p. 27)

Cabe refletir que estes jovens estão inseridos num modelo de sociedade e num modelo de cidade que é, por vezes, exclutor e que há uma clara demarcação nos dados que envolvem os jovens no que diz respeito aos fatores socioeconômicos. Para Klein (2011, p. 73), há ainda claras demarcações e heranças de modelos que patologizam os sujeitos, bem como modelos meramente punitivos advindos da justiça penal nas situações envolvendo jovens adolescentes. Não podemos excluir, ainda, o papel da mídia no fortalecimento de determinados padrões estigmatizantes.

O enfoque sobre os problemas e as deficiências faz parte de um modelo de saúde mental que emergiu a partir do trabalho de psicanalistas infantis como Fritz Redl [...] e também de um modelo de justiça penal, que sublinhou a punição como prevenção. Tais modelos deixam sua herança na forma como os (as) jovens são retratados pela cultura de massas e consequentemente na representação social que se construiu na mente popular. Os (as) adolescentes que aparecem nos noticiários de televisão geralmente são aqueles que cometeram algum delito ou atos socialmente reprováveis.

Porém, acreditamos na possibilidade de um desenvolvimento positivo desses jovens adolescentes, mesmo que inseridos em situações de vulnerabilidades, percebendo-os não apenas como problemas, mas sim suas potencialidades mesmo nas adversidades. Para uma maior compreensão das diferentes situações e contextos que envolvem os jovens adolescentes pobres e/ou em extrema pobreza, trataremos de alguns desses fatores no tópico seguinte.

2.5 Vulnerabilidades

O conceito de vulnerabilidade começou a ser trabalhado na área dos direitos humanos em fins da década de 70 do século XX e, mais tarde, foi incorporado ao campo da saúde, onde conseguiu maior disseminação fazendo-se associação aos ditos “grupos de risco”, referindo-se às pessoas com HIV / AIDS e/ou usuários de drogas, pessoas consideradas vulneráveis e que, de algum modo, eram vistas como um tipo de ameaça social (GUARESCHI et al., 2007). Há, porém, outra proposição ao conceito de vulnerabilidade a qual, conforme Ayres (1999), está na falta ou na não condição de acesso a bens materiais e bens de serviço que possam suprir aquilo que pode tornar o indivíduo vulnerável.

Atualmente, há vários estudos sobre a temática e nestes existe um consenso de que a vulnerabilidade apresenta um caráter multifacetado, abarcando inúmeras dimensões, a partir das quais se podem identificar situações de vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades. Essas dimensões estão ligadas tanto às características próprias dos indivíduos ou grupos quanto àquelas relativas ao meio social e ambiental no qual estão inseridos, por isso o termo pluralizado: vulnerabilidades.

Conforme Abramovay et al. (2002, p. 13), a vulnerabilidade é o “[...] resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.”

Feitosa, Araújo e Bomfim (2013, s/n)²⁰ ao discorrer sobre o conceito de vulnerabilidade do lugar, referendando-se nos trabalhos de Marandola Jr. e Hogan (2006; 2009; 2011), expõem que os lugares podem ser atingidos por perigos e riscos que consequentemente deixarão vulneráveis os sujeitos que fazem uso destes. Esta vulnerabilidade, entretanto, pode ser diminuída, segundo os autores, quando são aumentadas as ações em resposta e/ou o ajustamento ao risco. Isto implica em dizer que, mesmo nos territórios mais vulneráveis, os sujeitos encontram meios de adaptar-se e enfrentar cotidianamente as situações de perigo real e risco eminente.

Para Castro e Abramovay (2005, p. 10), há que se atentar para uma concepção dialética de vulnerabilidade, onde se busca focar as potencialidades dos sujeitos, no que tange ao enfrentamento das situações adversas. Para tanto, a vulnerabilidade positiva representaria este aprendizado dos sujeitos que, a partir de suas vivências cotidianas,

²⁰ Trabalho produzido no Grupo de Estudos *Ambiente e Vulnerabilidade*, realizado no ano de 2013 no LOCUS/UFC.

constroem formas de resistência e enfrentamento, expressando o poder simbólico dos sujeitos de subverter as condições adversas.

Em contrapartida, teríamos uma vulnerabilidade negativa, representada pelos riscos e obstáculos ao desenvolvimento dos sujeitos, famílias e comunidades, e uma vulnerabilidade positiva, em que, consciente dos riscos, os sujeitos buscam uma ética de vida pautada na crítica social, que reafirma as possibilidades e recursos desenvolvidos e utilizados por estes sujeitos para enfrentar as situações de risco. (FEITOSA, ARAÚJO & BOMFIM, 2013, s/n)

A PNAS não traz em seu construto uma definição literal do que seja vulnerabilidade, porém, especifica que suas ações

Destinam-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2005).

Já nas Orientações Técnicas sobre o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – vol. 1 (BRASIL, 2012, p. 14), traz as seguintes considerações sobre o tema:

- a) A vulnerabilidade não é sinônimo de pobreza. A pobreza é uma condição que agrava a vulnerabilidade vivenciada pelas famílias;
- b) A vulnerabilidade não é um estado, uma condição dada, mas uma zona instável que as famílias podem atravessar, nela recair ou nela permanecer ao longo de sua história;
- c) A vulnerabilidade é um fenômeno complexo e multifacetado, não se manifestando da mesma forma, o que exige uma análise especializada para sua apreensão e respostas intersetoriais para seu enfrentamento;
- d) A vulnerabilidade, se não compreendida e enfrentada, tende a gerar ciclos intergeracionais de reprodução das situações de vulnerabilidade vivenciadas;
- e) As situações de vulnerabilidade social não prevenidas ou enfrentadas tendem a tornar-se uma situação de risco.

Assim, as vulnerabilidades são compreendidas não apenas como situações de risco/perigo nem tampouco são apenas questões de cunho financeiro, há que se compreender a diversidade de aspectos que circundam as situações de vulnerabilidade e que envolvem processos histórico-culturais e, também, socioeconômicos e, a partir de tais compreensões, pensar estratégias para transformar tais situações.

2.6 O Lugar Escola

“A escola é um espaço de projetar o futuro, planejar conjuntamente, apreender os signos sociais, exercitar modelos de relação, sejam eles de acolhimento e parceria ou de abandono e violência.”

(Vanessa L. Batista)

A escola, dentro dos contextos de vulnerabilidades, logo, dentro dos contextos desta pesquisa, pode ser pensada como um aparato às redes de proteção à juventude (BOMFIM, MARTINS & LINHARES, 2014; GERMANO & COLAÇO, 2012). Entende-se aqui por vulnerabilidades não apenas a questão econômica, como se pobreza e vulnerabilidade fossem sinônimos, mas sim a falta ou a não-condição de acesso a bens materiais e bens de serviço que possam suprir aquilo que pode tornar o indivíduo vulnerável (AYRES, 1999).

Nesse sentido, a escola pública usualmente está em territórios considerados vulneráveis, locais com índices de violência, pobreza, criminalidade, drogadicção, dentre outros, elevados. Porém, a escola em si, aparece como um lugar onde se estabelecem vínculos e onde os jovens, de algum modo, constroem minimamente uma perspectiva de futuro, sendo esta o equipamento público mais imerso e bem distribuído nos territórios municipais (BATISTA, 2013).

Segundo Amparo et al (2008), “Outro importante fator de proteção e promotor de resiliência no contexto de vida de adolescentes em situação de risco psicossocial (...) refere-se ao tipo de envolvimento que eles têm com a *escola*.”. Os adolescentes, em sua maioria, vão para este lugar não apenas estudar, mas construir e manter relações que lhe servem de apoio cotidiano para enfrentar adversidades e mesmo para acreditar na construção de outros campos de possíveis, tendo minimamente projetos de vida a serem desenvolvidos. Neste mesmo estudo, os autores avaliam que, enquanto parte das redes de proteção dos adolescentes, a escola equipara-se à família e aos amigos.

Na perspectiva das políticas públicas, a escola é o local agregador de várias políticas, que não apenas as de educação. Nela, encontram-se ações voltadas às políticas de cultura, saúde, segurança, tentando tornar esse espaço uma possibilidade de mudança. Assim, a escola deveria ser o foco de ação para se pensar como atuar junto aos jovens adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidades, já que ela agrega diferentes políticas, agrega diferentes vínculos e é também parte integrante do lugar onde estes adolescentes vivem.

No entanto, de acordo com Batista (2013, s/n),

A escola tem se tornado um instrumento de transmissão de informação, de imposição dos modelos sociais e políticos predefinidos, um espaço gerador de heteronomia²¹. Nem os professores, nem os diretores ou coordenadores pedagógicos sentem-se livres para desenvolverem sua prática pedagógica com autonomia. Sempre estão atentos e preocupados com os resultados que as avaliações federais, estaduais e municipais têm interesse em destacar. Por outro lado, os alunos e familiares também não se veem partícipes das decisões educativas. As escolas se tornaram uma linha de montagem da assimilação dos conteúdos necessários para o cidadão no mundo urbano industrial. Mas como esses conteúdos se comunicam com a vida das pessoas na cidade? E como a escola pode ser um lugar de construção poética e intencional do futuro?

No caso da cidade de Fortaleza, as pesquisas realizadas pelo LOCUS/UFC (já aqui referendadas em capítulo anterior) nos mostram como a escola pode ser um recurso de proteção aos jovens em situação de vulnerabilidade socioambiental. Apesar da precariedade estrutural de muitas delas, de estarem inseridas em bairros considerados perigosos, de nem sempre existir uma relação positiva entre professores e alunos, estar nas escolas pode afastar estes jovens de situações como o tráfico, a prostituição e a exploração do trabalho de menores de 18 anos. O tempo dedicado a estar na escola, em seus diferentes espaços, os retira dos contextos que usualmente os tornariam mais suscetíveis às situações de vulnerabilidade.

Esta relação também é feita pela PNAS, quando nos serviços da PSB²² delimita algumas condicionalidades às famílias atendidas, dentre elas, que crianças e adolescentes até 17 anos estejam regularmente matriculados e frequentando a escola. Isto porque, em sua maioria, as famílias atendidas por esses serviços vivem em situação de extrema pobreza (vinculada ao desemprego, falta de acesso a alimentos, etc.) e vulnerabilidades outras (violência intrafamiliar, drogadicção, tráfico, etc.). Na escola, estes jovens podem ter acesso a outros contextos, mesmo que minimamente, e, assim, podem também tentar desconstruir esse ciclo gerado pelas vulnerabilidades e construir projetos de vida outros.

Interessa-nos, sobretudo, a reflexão sobre o papel da escola diante deste cenário. [...] ainda que os (as) jovens atribuam grande importância à educação e reconheçam a escola como espaço privilegiado de formação, o conjunto dos dados sobre a realidade escolar demonstra a necessidade de a escola abrir mais espaços que estimulem hábitos e valores básicos, que poderiam contribuir para a participação juvenil em bases democráticas. Para os (as) jovens menos favorecidos economicamente, essa abertura é ainda mais necessária, uma vez que a instituição escolar é espaço privilegiado, em alguns casos o único, para o acesso aos bens

²¹ Heteronomia (do grego *heteros*, "diversos" + *nomos*, "regras") é um conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. Opõe-se, assim, ao conceito de autonomia onde o ente possui arbítrio e pode expressar sua vontade livremente.

²² Para mais detalhes, ver: <<http://mds.gov.br/>>.

simbólicos que podem ser produzidos pela experiência participativa. (KLEIN, 2011, p. 79)

Precisamos ainda ressaltar que a escola faz parte de um território. Ela é um lugar pelos vínculos que nela são construídos cotidianamente, mas é também parte de outros lugares: o bairro e a comunidade. Torna-se, assim, imprescindível que a escola estabeleça um diálogo direto com estes lugares, por integrá-los e por ter importância fundamental neles. Pensar, então, a escola como potencializadora de afetos, de forma dialética, é pensar na transformação também das pessoas, dos bairros e/ou comunidades onde estas estão inseridas.

Abre-se, desta forma, caminho para uma relação outra com o lugar, com o “território” onde se vive: estimar o lugar é um dos processos de transformação do mesmo, e quando se modifica o lugar, modificam-se as relações, modificam-se as pessoas.

3 ESTIMA DE LUGAR E INDICADORES DE PROTEÇÃO AFETIVA DE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE

O presente capítulo tem a proposta de apresentar brevemente os resultados da pesquisa intitulada *Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: Aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental*, realizada pela equipe do LOCUS/UFC no período de 2011 à 2014, sob coordenação e supervisão da Prof^a. Dr^a. Zulmira Áurea Cruz Bomfim.

A mesma foi realizada em três etapas e envolveu jovens estudantes de escolas públicas da cidade de Fortaleza e, no seu desenrolar, deu bases para validação do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos – IGMA²³. No presente trabalho, os resultados desta pesquisa nos auxiliam como dados secundários e as informações aqui apresentadas são baseadas nos Relatórios Técnicos do LOCUS/UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012; 2013; 2014a).

3.1 Fase 1 – segundo semestre de 2011 / primeiro semestre de 2012

Como dito anteriormente, a referida pesquisa foi um recorte mais amplo de uma pesquisa anterior intitulada “Adolescência e Juventude: estudo sobre situações de risco e redes de proteção em Fortaleza”, realizada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o Programa de Pós-Graduação do Desenvolvimento da UFRGS.

A discussão referente à vulnerabilidade social, nesta pesquisa, baseou-se na psicologia social e ambiental, e entende-se como as dificuldades que uma pessoa ou um grupo possui para resistir ou fazer frente a uma determinada ameaça ou problema. Tendo em vista essa questão, o objetivo geral do projeto foi relacionar a Estima de Lugar com os indicadores afetivos de proteção social de jovens de escolas públicas de Fortaleza, além de examinar possíveis relações entre essa variável e fatores estressores (risco), verificando em que medida a Estima de Lugar (identificação positiva ou negativa) pode atuar como fator de proteção.

Já como objetivos específicos, apresentaram-se os seguintes: Averiguar possíveis correlações existentes entre a Estima de Lugar e os indicadores afetivos de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro dos jovens de escolas públicas da cidade de Fortaleza;

²³ O referido IGMA encontra-se nos Anexos.

investigar possíveis relações entre a Estima de Lugar, e os indicadores afetivos de proteção social dos jovens das escolas públicas pesquisadas; examinar possíveis relações entre a Estima de Lugar e fatores estressores (risco) dos jovens das escolas públicas pesquisadas; questionar se existe relação entre os indicadores afetivos dos jovens pesquisados e a percepção de risco na família e na comunidade.

Para tanto, foram levadas em consideração as seguintes perguntas de partida: Que relação pode-se estabelecer entre os indicadores afetivos (autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro) e a Estima de Lugar? Qual a importância do lugar para o alcance do bem estar do indivíduo? Como poderíamos diminuir vulnerabilidades nos jovens resgatando a identificação com o lugar? A autoestima dos jovens em situação de vulnerabilidade social e ambiental aumenta ou diminui em função da identificação que estes têm com sua comunidade? O sentimento de autoeficácia (confiança em si mesmo) possibilita uma maior implicação do jovem com seu bairro? Este sentimento ajuda a superar e enfrentar os riscos e vulnerabilidades encontradas no seu local de moradia? A perspectiva de futuro varia em função das relações estabelecidas com as pessoas na comunidade e com o seu bairro?

A hipótese da pesquisa era de que existe uma relação real entre as variáveis Estima de Lugar, autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro nas respostas ao Questionário Juventude Brasileira fornecidas pelos alunos de escolas públicas de Fortaleza.

A metodologia centrou-se em bases quantitativas com a aplicação do Questionário Juventude Brasileira²⁴, composto por 77 itens, sendo 76 objetivos e um descritivo. A pesquisa foi realizada em 43 escolas públicas (ensinos fundamental e médio, bem como EJA), sendo 25 estaduais e 18 municipais, distribuídas nas seis regionais da cidade de Fortaleza. Foram aplicados 1.140 questionários a adolescentes / jovens de ambos os sexos na faixa etária entre 14 e 24 anos e nível socioeconômico baixo. Para análise, foram referendadas quatro questões deste questionário: Estima de Lugar (questão 68), autoestima (questão 74), autoeficácia (questão 75) e perspectiva de futuro (questão 76).

Os resultados apontaram que é possível compreender a Estima de Lugar como um dos fatores importantes na avaliação da autoestima, da autoeficácia e da perspectiva de futuro dos jovens avaliados.

Encontraram-se caminhos comuns entre a análise quantitativa e estudos anteriores sobre estima de lugar. Os dados mostram que podemos investir no contexto onde vive o jovem, que é a comunidade, e o bairro onde está a escola. A comunidade da escola não é

²⁴ O referido questionário encontra-se nos anexos.

somente um entorno físico que circunda a escola, pois os jovens que estudam em determinada escola criam simbolismos e significações com o bairro, que vão variar em função de cultura, costumes, crenças, valores, representações e visões de mundo reforçados pela coletividade. Um bairro degradado, violento, com altos índices de homicídio, tem uma péssima reputação, traz desconforto para o jovem e adolescente, que também vê sua imagem e reputação de forma negativa, principalmente quando não está implicado e vinculado com a comunidade. O preconceito com o lugar foi o mais apontado pelos jovens das escolas públicas de Fortaleza.

Os dados revelaram, também, que os jovens têm um baixo nível de confiança na comunidade e não se sentem pertencentes a esta. A confiança nas organizações e instituições comunitárias existentes no bairro também é baixa. Esses resultados mostram que os espaços sociais de convivência comunitária não estão sendo percebidos como suficientemente seguros e confiáveis, nem apropriados positivamente, portanto, precisam ser alvo de atenção dos investimentos econômicos e sociais.

Confirmamos, por intermédio destes dados, que a Estima de Lugar dos jovens de escolas públicas correlacionou-se positiva e significativamente com os indicadores afetivos de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro, corroborando o conceito de identificação ao lugar como um aspecto protetor do cotidiano do jovem na escola. A partir disso, a continuidade desta pesquisa se propôs a aprofundar estes resultados, ampliando, por intermédio dos mapas afetivos e dos grupos focais o que os alunos de escolas públicas de Fortaleza sentem e pensam sobre o bairro de sua escola e de sua cidade, enfatizando a metodologia qualitativa.

3.2 Fase 2 – segundo semestre de 2012 / primeiro semestre de 2013

Na pesquisa PIBIC 2011-2012, conforme acima especificado, confirmou-se que a estima de lugar dos jovens de escolas públicas correlacionou-se positiva e significativamente com os indicadores afetivos de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro, corroborando o conceito de identificação ao lugar como um aspecto protetor do cotidiano do jovem na escola. Em 2012-2013, aprofundaram-se os resultados destes indicadores através da aplicação do Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos e de grupos focais com alunos de escolas públicas de Fortaleza com ênfase na metodologia qualitativa.

O método para a investigação da Estima de Lugar comporta uma análise de dados do tipo qualitativa e quantitativa. O instrumento gerador dos mapas afetivos é constituído principalmente por questões abertas, que propiciam uma boa análise qualitativa dos dados,

mas é também constituído de uma escala do tipo Likert, que auxilia numa análise estatística dos mesmos. A escala Likert ajuda na medição da Estima de Lugar do respondente por intermédio de uma modalidade metodológica que o conduz a responder de forma favorável ou desfavorável frente a algumas assertivas apresentadas. Essas assertivas contêm implicitamente os elementos formadores da estima de lugar, isto é, pensamentos, representações e sentimentos com relação àquele lugar. Os elementos implícitos nessas assertivas são categorizados e analisados através da análise de conteúdo²⁵, de tal modo que cada assertiva passa a corresponder a uma categoria.

As categorias levantadas nesta investigação foram: Agradabilidade, Pertencimento, Insegurança, Destruição e Contraste. Essas categorias são consideradas indicadores da estima de lugar nos itens da escala Likert. São afirmações baseadas nas dimensões que foram levantadas no pré-teste, voltadas para a avaliação dos respondentes. No instrumento, não é esclarecido ao respondente a que categorias pertencem tais afirmações.

Esta 2ª fase da pesquisa foi composta por uma amostra de jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas do bairro de Jacarecanga, onde foram aplicados trinta e nove IGMA's em sala de aula. Como parte deste processo, solicitávamos a estes estudantes que desenhassem o bairro de Jacarecanga de acordo como eles o viam, o representavam e o sentiam. Os resultados apontaram a presença de imagens de Insegurança, Destruição, Contraste, Pertencimento, Atratividade e Agradabilidade, mostrando que a representação e a vivência no bairro Jacarecanga podem ter inúmeras significações.

As imagens de destruição, contraste e insegurança foram mais expressivas, de modo que o bairro apresenta para os jovens sentimentos e qualidades despotencializadores em relação ao lugar (BOMFIM, 2010). A pesquisa indicou que a estima de lugar destes jovens tende mais para o aspecto negativo do que positivo, sendo que a estima de lugar tinha apresentado correlação positiva no sentimento de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro de acordo com a fase anterior da pesquisa. Essa diferença abre caminho para uma terceira fase da pesquisa.

3.3 Fase 3 – segundo semestre de 2013 / primeiro semestre de 2014

Esta fase da pesquisa objetivou dar continuidade ao estudo da possível relação entre a categoria teórica Estima de Lugar e os indicadores afetivos de proteção social de

²⁵ Optamos por explicitar o conceito da Análise de Conteúdo mais a frente, nos procedimentos metodológicos deste trabalho.

juvêns de escolas pùblicas de Fortaleza. Para tanto, foram realizados procedimentos anteriores relativos à análise desta possível correlação e, também, à construção e validação da Escala de Estima de Lugar, composta pelo Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos (IGMA).

Nesta 3ª fase, foi realizado um Grupo Focal com estudantes para cada uma das cinco escolas estaduais de ensino médio participantes da pesquisa:

Tabela 1 - Dados descritivos para cada escola

		Heráclito de Castro e Silva	Prof. Hermenegildo Firmeza	Lions Jangada	Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	Santa Luzia	n
Sexo	Masculino	9	7	17	11	9	53
	Feminino	19	16	10	12	8	65
	Total	28	23	27	23	17	118
	Idade (m)	16,96	17,35	17,50	19,04	15,53	130
	Tempo de residência dos participantes nos bairros (m)	12,67	11,91	14,55	11,24	9,84	125
	IDH dos bairros dos participantes (m)	0,411	0,313	0,232	0,279	0,437	-

Fonte: Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental – LOCUS/UFC

As análises dos conteúdos possibilitaram a construção de 42 categorias envolvendo conteúdos dos discursos dos informantes. Estas categorias relacionaram-se teoricamente com as quatro dimensões da Estima de Lugar (Pertencimento, Agradabilidade, Destruição e Insegurança). Os grupos focais realizados nas cinco escolas se aplicaram bem a esta pesquisa por se tratar de uma entrevista não estruturada, onde os pesquisadores tiveram mais liberdade para aprofundar as discussões com os estudantes envolvidos na pesquisa. As palavras geradoras definidas a partir dos resultados das pesquisas anteriores, de acordo com os objetivos da pesquisa, levaram os alunos a participar no grupo, de maneira que foram sentindo a vontade de falar sem receio de críticas ou valorações, confirmando o processo de discussão exaustiva dos grupos focais.

Os grupos focais foram realizados nas salas de aula das escolas supracitadas, com grupos organizados em círculos. As palavras geradoras emergidas das análises dos dados da

parte qualitativa do IGMA e responsáveis por direcionar o debate foram as seguintes: Quadra e Campo de Futebol, Saúde, Comércio, Infraestrutura, Lazer, Escola, Segurança, Vizinhança, Praça. Foram utilizados gravadores e feitas transcrições das falas, sob consentimento dos participantes, para facilitar a categorização. A metodologia dos grupos focais permitiu que, a partir das palavras geradoras, a emergência de conteúdos do cotidiano dos participantes, desvelassem elementos de como suas relações da estima de lugar com seus bairros ocorriam.

Tabela 2 - Relação entre categorias e seus conteúdos relativos.

Categoria	Conteúdos (Exemplo)	Freq.	
"A escola potencializa o bairro"	"Eu acho que a escola ela é referência para o Bairro, porque é a única que tem Ensino Médio e é a mais perto, mais acessível para todo mundo."	9	
"A polícia NÃO garante segurança"	"tem um posto policial bem próximo mas eles ficam lá de enfeite, num serve de nada"	23	
"Falta espaços de debate na escola"	"Legal que a gente pôde debater, conversar, porque a gente mal tem essas coisas aqui do colégio"	1	
"Insegurança gera revolta"	"É... Também tem isso... Falta segurança a população tá... Revoltada, né?"	3	
"O tráfico gera segurança"	"Eu me sinto mais segura pelos traficantes, porque, pelo policial, se eles fossem proteger a gente, a gente já estava morto..."	5	
"Segurança agora é só na COPA"	"agora só porque veio a COPA, os turistas e a imprensa que eles mandam policiamento."	2	
Bairro ~ afeto potencializador	"Eu gosto do bairro. Enfim... Eu tenho sentimento pelo meu bairro."	5	
"Bairro associado à memórias, experiências, vínculos, etc."	"Eu não me mudaria do meu bairro pela... pela tradição na minha família... [...]... Meus amigos que eu já tenho aqui... Seria difícil de mudar pra outro bairro porque [...] compartilhar bons momentos... [...] não é assim aquele bairro perfeito, né?..."	7	
"Bairro com boa infraestrutura"	"Num deixa tanto a desejar... Tem muitas opções, né?"	7	
Cont.	Categoria	Conteúdos (Exemplo)	Freq.
	"Bairro inseguro"	"Eu ando na rua olhando para o lado, morrendo de medo das coisas."	46
	"Bairro longe dos locais de interesse/necessidade"	"Eu num gosto muito de lá... As coisas são tudo longe..."	2
	"Bairro seguro"	" – Pesquisador: Vocês se sentem inseguros aqui, no bairro? - Alguns alunos: Não!"	1
	"Bairro tranquilo"	"eu acho aqui um bairro tranquilo..."	8

“Consciência crítica”	“...a gente precisa se unir para ir atrás dos nossos direitos, porque é nosso direito ter um atendimento de qualidade...”	9
“Cotidiano escolar despotencializador”	“ – Pesquisador: Pelo que vocês tão falando aí, vocês [...] não têm muita voz dentro da escola? - Vários: não tem muita, meu filho? Não tem!”	7
“Desigualdade na disponibilidade de segurança entre bairros pobres e ricos”	“Hoje em dia o governo só coloca segurança nos lugares que vão dar lucro pra eles, tipo Aldeota, esses bairros são onde tem mais polícia, eles se preocupam com a segurança, o resto tão nem ai...”	1
“Educadores despotencializadores”	“Tem professor que critica a pessoa só pelo olhar. Só dizer que o comportamento dele é tal, já acha que é pirangueiro, que é isso, que é aquilo.”	39
“Escola ~ afeto potencializador”	“Eu peguei ‘Escola’, eu gosto dessa escola, de tudo, do pessoal e tudo”	3
“Fatores da In/Segurança”	“é tipo assim a pessoa é abandonada pela família, vai pedir esmola e ninguém dá...tem que sobreviver, né?”	26
“Impacto da insegurança na saúde”	“eu fiquei traumatizada quando eu fui assaltada. Fiquei depressiva”	1
“Lazer despotencializador”	“Ou então vai para rua, acaba conhecendo personalidades ruins.”	4
“Lazer potencializador”	“Uma coisa boa desse Peryboneco, é que a gente tamo todo mundo assim... Que a gente faz muito tempo que a gente não se vê... Não vê assim... É uma coisa boa... É, tipo, como se fosse um reencontro...”	2
“Organização escolar despotencializadora”	“As vezes a gente quer fazer alguma coisa, né, aí “não pode fazer isso?” e tal. E eles dizem “não”. A gente não pode usar as coisas que tem na escola, e isso é chato! O nosso laboratório de informática... É tudo muito assim, sabe?”	9
“Polícia = Segurança”	“- Pesquisador: E o que vocês acham que melhora? O que pode melhorar? O que vocês poderiam dar a sugestão de melhorar? - Aluno: Mais raio (polícia).”	8
Cont.	Categoria	Freq.
	Conteúdos (Exemplo)	
“Pouca convivência na vizinhança”	“Fica cada um na sua casa, ficam só dentro mesmo...”	3
“Precariedades na escola/educação”	“Não sabe explicar o que está fazendo, muitas vezes a gente fica sem entender o que a professora está fazendo. Aí tem muita gente que fica “Ah, não vou estar lá, não.”	21
“Precariedades na estrutura do bairro”	“as ruas são todas esburacadas, não tem iluminação, quando eu chegava em casa 8:30, era tudo escuro e eu rezando para que não acontecesse nada”	30

“Precariedades na saúde”	“Em relação um pouco as hospitais do bairro, os postos de saúde não estão disponíveis quando a gente precisa. Não tem materiais necessários para os procedimentos necessários. Existe uma grande precariedade.”	34	
“Precariedades na saúde = Desamparo e ansiedade”	“Dá é medo. Você vai no médico já inseguro: ‘Meu Deus, será que ele vai passar o remédio certo? Será que vai realmente servir isso?’. Vai que eles passam um negócio errado, aí a gente morre, sei lá.”	4	
“Precariedades na segurança”	“A segurança devia ser mais espalhada”	6	
“Precariedades no lazer”	“Lazer é coisa que se a gente não fizer individual não tem assim coisas que o governo oferece. Não tem, se não for a gente mesmo se expor a fazer, não tem.”	15	
“Profissionais de saúde despotencializadores”	“A gente para o Frotinha ou sei lá, qualquer médico, não olham nem na sua cara.”	3	
“Relação entre lazer e saúde”	“Eu acho assim.... isso aí. ... tem muito a ver com a saúde. A gente não fica sedentário, tem a ver com esporte. Vai cuidar do povo.”	2	
“Sem expectativas positivas acerca da segurança”	“Pode botar um CUCA (equipamento estadual de cultura e arte) aqui atrás, mas quem domina é os bandidos.”	8	
“Vergonha de pertencer ao bairro”	“Também eu tenho uma parte da família que eu não queria que ela soubesse onde eu morava...”	2	
“Vizinhança com conflitos”	“a insegurança que tem lá é mais briga de gangue assim”	5	
“Vizinhança com muita apropriação do espaço do bairro”	“Os vizinhos todo mundo se conhece é mais tranquilo, fica uns 11, 12 na calçada”	2	
“Vizinhança com pouca apropriação do espaço do bairro”	“Porque a população também não se ajuda, né? Num ajuda... Só quer que o povo faça, faça, faça, mas ela num zela pelo que dão...”	4	
“Vizinhança despotencializadora”	“na minha rua só tem gente fofoqueira, eu não gosto dos vizinhos.”	17	
“Vizinhança potencializadora”	“Eu peguei vizinhança porque eu acho que é a vizinhança que faz o bairro e mesmo com toda essa insegurança”	4	
Cont.	Categoria	Conteúdos (Exemplo)	Freq.
	“Vínculos de vizinhança ~ In/Segurança”	“se eu tiver um bom relacionamento com o vizinho, eles vão tentar se ajudar pra diminuir o perigo no quarteirão deles”	4

Fonte: Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS/UFC.

Em todas as escolas, que representavam cinco regionais da cidade de Fortaleza, as discussões dos grupos focais apontaram um grande sentimento de insegurança dos jovens. A relação do Bairro inseguro confirmou-se na imagem de insegurança a partir das subcategorias:

polícia não garante segurança; precariedade da segurança; insegurança gera revolta; segurança só na copa; desigualdade da segurança entre bairros pobres e ricos; vizinhança com conflitos e sem convivência. Estas categorias confirmam uma estima mais negativa destes jovens, que percebem a insegurança como uma forma de distanciamento do bairro, tendo muitas vezes como solução buscar refúgio dentro da sua própria casa, ou mesmo a diminuição da participação em atividades e a não implicação destes no bairro.

A categoria Educadores despotencializadores foi bastante enfatizada nos grupos focais. Os alunos relataram sentirem-se humilhados pelos professores em situação de sala de aula. Esta categoria se relaciona com a imagem de destruição, principalmente com a subcategoria precariedade da escola e da educação, que é sentida no cotidiano da escola pelos alunos, envolvendo não só a relação com os professores, mas envolvendo todo cotidiano e organização escolar que despotencializa o aluno, diminuindo sua implicação, o debate e a formação da consciência crítica.

A Precariedade na saúde foi relatada por um grande número de jovens e mostra que este é um tema que despotencializa e redundante em uma estima mais negativa destes no bairro. Esta categoria se relaciona com a imagem de Destruição do bairro nas subcategorias precariedade da saúde e profissionais de saúde despotencializadores que também afeta a imagem de si mesmo do jovem, corroborando estudos.

Precariedade na estrutura do Bairro tem sido recorrente em todas as fases da pesquisa e, nesta 3ª fase, aparece de forma importante. Esta categoria complementa-se com a imagem de Destruição que também se relaciona com a falta de infraestrutura. A estima de lugar despotencializadora reflete-se diretamente na autoestima do jovem quando aparece a subcategoria vergonha de pertencer ao bairro e quando afeta diretamente a precariedade do lazer.

Os resultados apontam que as categorias relacionadas à Insegurança destacam-se entre todas as regionais pesquisadas, de forma que os espaços de convivência dentro dos bairros não são considerados como seguros e enquanto possíveis potencializadores de encontro e lazer. Esse fator não se limita apenas à infraestrutura do Bairro, mas às relações entre profissionais de serviços prestados à população, às repercussões na vida pessoal (saúde e autoestima) e, também, escolar, visto que a Escola pode ser um ambiente onde os jovens criam imagens, percepções, simbolismos e expectativas a partir da cultura, crenças e representações geradas. Nessa mesma linha encontram-se ainda, em consonância, aspectos do fator Destruição, trazendo a estima negativa e despotencializadora do bairro.

Em contrapartida, apesar dos resultados apresentarem uma estima de lugar

negativa, percebe-se que há uma perspectiva de transformação das relações sociais desses sujeitos no seu Bairro. Tanto a escola quando as relações entre os vizinhos se destacam enquanto setores que podem ser responsáveis para determinar um ambiente mais agradável e estabelecer uma relação de maior pertencimento.

Finalizando esta terceira fase da pesquisa *Estima de Lugar e os indicadores afetivos de proteção social de jovens de escolas públicas de Fortaleza*, avaliou-se que os resultados foram bastante esclarecedores do ponto de vista de aprofundamento da categoria Estima de Lugar relacionada com os jovens em situação de vulnerabilidade social e de risco. Cada vez mais confirmamos a importância do lugar como um relevante aspecto subjetivo de proteção do jovem em ambientes vulneráveis, que se relacionam com outras dimensões subjetivas como a autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro.

3.4 As possíveis relações com a construção dos Projetos de Vida

Diante destes resultados, e pela inserção e diálogo contínuo com jovens adolescentes e as escolas no decorrer das três fases da pesquisa, percebemos a relevância de refletir sobre como a Estima de Lugar poderia, de algum modo, ser um aspecto diferencial e positivo à construção dos Projetos de Vida de jovens adolescentes que vivem, em sua maioria, em espaços marcados por diversificadas formas de vulnerabilidade.

Envoltos em insegurança, falta de acesso a bens e serviços, e trazendo em seus próprios discursos variadas situações que se apresentam como despotencializadoras, os vínculos afetivos com o lugar seriam fundamentais para que pudessem, também, pensar seus projetos de vida, tendo em vista que os indicadores afetivos de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro são necessários ao mesmo. Isto porque, como tratamos anteriormente no item 3.1 deste trabalho, os projetos de vida trazem em seu construto aspectos que dizem respeito às relações pessoais, formação/profissão, perspectiva de futuro e identidade (RIBEIRO, 2010; NASCIMENTO, 2013; MANDELI, SOARES & LISBOA, 2011). Acreditamos, assim, que autoestima e autoeficácia mantem diálogo direto com as identidades e com as relações pessoais, bem como a perspectiva de futuro com a formação/profissão e consigo mesma enquanto expectativa de vida.

Por conseguinte, corroborados na análise de como indicadores afetivos como autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro estão correlacionados à estima de lugar e se fazem imprescindíveis à construção dos projetos de vida, partilhamos de algumas questões: Como os jovens adolescentes da escola compartilham de seus projetos de vida e que

relevância atribuem a este espaço para a realização dos mesmos? Que condições são oferecidas aos jovens adolescentes de pensar e construir seus projetos de vida? Como fazer para que, mesmo em situações de vulnerabilidades, estes jovens adolescentes criem potências de ação e resistência através de seus projetos de vida? Será que o projeto de vida é uma forma de potencializar a estima de lugar? Quais as possíveis relações entre projeto de vida, estima de lugar e as condições de vulnerabilidade social destes jovens adolescentes?

Além destas perguntas, replicamos duas questões da pesquisa *Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: Aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental*, a saber: Qual a importância do lugar para o alcance do bem estar do indivíduo? Como poderemos diminuir vulnerabilidades nos jovens resgatando a identificação destes com o lugar?

Cabe salientar que esta pesquisa referente às possíveis relações entre Projetos de Vida e Estima de Lugar também é parte dos processos de pesquisa realizados pelo LOCUS/UFC, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Zulmira Áurea Cruz Bomfim e conta com a colaboração de discentes de graduação e pós-graduação integrantes do referido laboratório.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de Pesquisa

Levando-se em consideração que a presente pesquisa perpassa diferenciados saberes que não apenas a Psicologia, inserindo-se no campo Social, buscamos como aporte metodológico a Pesquisa Qualitativa. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Propomos, então, o aprofundamento no olhar das questões sociais do sujeito, através de uma abordagem dialética que remete a um campo de possibilidades a partir de movimentos que potencializem mudanças. Remeto-me à Marx (2003, p. 5) quando diz que são as mudanças históricas na vida material e na sociedade que determinam mudanças na consciência do homem. “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. (MARX, 2003, p. 5).

A proposta de pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação-participativa que, segundo Reis (2005)

[...] articula a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação dos envolvidos, isto é, produz conhecimento sobre a realidade a ser estudada e, ao mesmo tempo realiza um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade. (p.271).

Essa metodologia favorece uma produção científica que coloca “[...] a ciência a serviço da emancipação social, trazendo alguns desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando também a articulação entre teoria e prática.”. (DEMO, 1992 apud REIS, 2005. p. 272). Concordamos que esse método de pesquisa nos seria em muito útil para construir propostas de ação e proporcionar que os grupos envolvidos saíssem do silêncio e pudessem participar de um processo dialógico que os levasse a refletir e propagar aos outros o conhecimento adquirido (VIEZZER, 2005 p.283).

Cabe, no entanto, ressaltar que, apesar de ser uma pesquisa-ação-participante, seu caráter foi o de um estudo avaliativo através dos resultados advindos da pesquisa do LOCUS em sua totalidade, unindo-se os dados da coleta que apresentaremos a seguir com aqueles

provenientes dos anos de 2011 a 2013 já apresentados aqui no capítulo anterior. Traremos, agora, os itens que compõem nossos procedimentos metodológicos quando da realização da pesquisa referente ao ano de 2014.

4.2 A equipe de pesquisa e extensão LOCUS

Por ser parte integrante da pesquisa *Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental*, (à época, ano de 2014) em andamento no LOCUS, a presente pesquisa foi realizada num trabalho conjunto, envolvendo membros do laboratório, sendo oito graduandos da UFC – das áreas de Psicologia, Biologia e História – e quatro discentes da pós graduação em Psicologia, sob supervisão e orientação da coordenação do laboratório.

Para tanto, ocorriam reuniões semanais, com duração mínima de 3h, nas quais realizávamos: organização do passo-a-passo da pesquisa; sistematização das demandas específicas de cada trabalho (levando-se em consideração as especificidades deste projeto e as da pesquisa geral que ele integrou); organização da agenda e planejamento das idas a campo; construção das atividades de pesquisa e extensão em campo; levantamento bibliográfico de leituras bem como o estudo de literatura pertinente que nos auxiliariam neste trabalho de pesquisa.

Os grupos de estudos (“Grupo de Estudos e Pesquisas Ambiente e Vulnerabilidade Social”; “Grupo de Estudos do Projeto PIBIC”) eram deveras relevantes para o andamento da pesquisa, pois muitas das discussões que neles ocorriam vinham de questões levantadas em campo, o que tornava o processo de reflexões teórico-práticas constantes. Foi também realizado um processo preparatório para as idas a campo através da retomada dos resultados da Fase 3 da pesquisa supracitada, assim, todos puderam se apropriar do que vinha sendo desenvolvido e participar do feedback inicial que seria realizado nas escolas.

Após cada ida a campo era feito o compartilhamento de informações onde apresentávamos o que tinha ocorrido em cada escola e as impressões e anotações relevantes dos diários de campo individuais. Não havia uma frequência determinada, pois, esse compartilhamento de informações dependia da possibilidade de campo nas escolas. Deste modo, as informações eram constantemente atualizadas e todos que participavam da pesquisa estavam a par do que vinha acontecendo, principalmente do que conseguíamos e do que não conseguíamos realizar.

4.3 Locais da Pesquisa

Nossa pesquisa manteve como locais de coleta de dados as cinco escolas públicas estaduais de ensino médio envolvidas no projeto do LOCUS/UFC, a saber: Heráclito de Castro e Silva (SER III – bairro Jóquei Clube) = IDH 0,411; Prof. Hermenegildo Firmeza (SER IV – bairro Vila Peri) = IDH 0,313; Lions Jangada (SER I – bairro Cristo Redentor) = IDH 0,232; Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota (SER VI – bairro Carlito Pamplona) = IDH 0,279 e Santa Luzia (SER II – bairro Meireles) = IDH 0,437

A partir de agora, faremos a opção pelo uso de siglas para identificação destas instituições de ensino, a saber: Heráclito de Castro e Silva – HC; Prof. Hermenegildo Firmeza – HF; Lions Jangada – LJ; Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota – GM e Santa Luzia – SL.

Nestas escolas, é ofertado Ensino Médio e Fundamental, a exceção da GM, que atua com Ensino Médio e Profissionalizante. Já a SL oferece também Educação de Jovens e Adultos Supletivo Nível Fundamental.

Das cinco escolas, duas estão localizadas em bairros com IDH considerado alto e as demais em bairros com IDH's considerados baixos, ou seja, bairros ditos “periféricos” onde os índices de violência, principalmente entre os jovens, é alto ou altíssimo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO CEARÁ / UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011). Os estudantes destas escolas são, em sua maioria, pobres ou de baixa renda e advindos de diferentes bairros que não apenas aquele no qual a escola está localizada.

No que diz respeito aos equipamentos disponíveis nessas escolas, todas possuem recursos de apoio didático: TV's, computadores, som, equipamento multimídia (datashow), copiadora, impressora, fax, câmera fotográfica/filmadora. Em sua infraestrutura, possuem água filtrada e também energia, água e esgoto da rede pública; coleta periódica de lixo e acesso à internet banda larga. Em suas dependências, além das salas de aula, há as salas de professores, de diretores e da secretaria e ainda banheiros, cozinha, pátio, quadra de esportes e laboratórios de informática e de ciências. Todas as escolas oferecem alimentação escolar para os estudantes de todos os turnos²⁶.

Nas escolas GM e HC há banheiros, dependências e vias adequadas às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. As duas escolas são amplas e bem organizadas, com as áreas de convivência coletiva aproveitadas para arte, para reaproveitamento/reutilização de

²⁶ Informações Censo 2014, disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE, também confirmadas presencialmente pela equipe de pesquisa.

materiais e para cultivo de horta.

Imagem 1 – Espaço coletivo EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota



Fonte: Autoria própria

Imagem 2 – Espaço coletivo EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota



Fonte: Autoria própria

Bibliotecas são encontradas nas escolas LJ, GM e HF, todas de pequeno porte, porém, com material didático atualizado e suficiente para atender as demandas das escolas. Dado importante é que, em todas, foi relatada a utilização do espaço e o empréstimo de livros com regularidade pelos estudantes.

A escola SL tem um formato arquitetônico bem diferente das demais, dado evidenciado inclusive nas falas dos próprios estudantes que a compararam a um “presídio”. A escola é toda fechada, parecendo um galpão, e algumas salas tem grades nas portas. Além disso, a escola não possui quadra de esportes.

Imagem 3 – EEFM Santa Luzia



Fonte: Autoria própria

Já a escola LJ, apesar da boa infraestrutura, não parece agradar aos estudantes que consideram suas salas pequenas, sujas e escuras e sentem-se incomodados por, no lugar de portas, serem grades nas salas de aula.

Todas as escolas possuem coordenadores pedagógicos, (no mínimo três) e trabalham com Projeto Curricular de Agrupamento - PCA: ciências humanas, exatas e biológicas – sendo este o padrão nas escolas estaduais do Ceará. Em todas também são desenvolvidas atividades do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação (...) constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>)

Também integram o Programa Ensino Médio Inovador / Jovem de Futuro.

Resultado da convergência entre a orientação estratégica do MEC para o Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, o ProEMI/JF tem como objetivo central promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, as ações do ProEMI/JF buscam colaborar o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, dos jovens na escola. Como política pública nacional, o ProEMI propõe o redesenho curricular do Ensino Médio, focado em um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea, contemplando uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades dos jovens. (<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>)

Além destes dois programas, desenvolvem o preparatório para o ENEM e os Sábados Letivos. Isto torna a escola acessível não apenas a quem nela estuda, mas abre espaço também para a participação da comunidade, no caso do Mais Educação, e fomenta a apropriação deste espaço pelos estudantes, professores e funcionários no caso das demais atividades. É interessante ressaltar que todas estas atividades têm como foco os jovens adolescentes.

Todos estes aspectos terão relevância no que diz respeito às relações construídas em cada escola, na maneira como os jovens adolescentes sentem-se ou não apropriados e pertencentes a estes espaços e de que modo isso pode interferir na autoestima destes, bem como na construção da Estima de Lugar.

4.4 Público da pesquisa

Os participantes de nossa pesquisa foram jovens adolescentes estudantes das escolas públicas acima especificadas, todas localizadas na cidade de Fortaleza/CE, bem como integrantes das equipes gestoras (diretoras/es), coordenadoras/es pedagógicas/os e professoras/es.

O critério de inserção na pesquisa, no concernente aos jovens adolescentes, era de que estivessem na faixa etária de 15 anos a 18 anos incompletos, de ambos os sexos, e que fossem regularmente matriculados e estivessem frequentando o ensino médio. Os demais participaram da pesquisa conforme a disponibilidade em cada escola, não havendo faixa etária nem gênero delimitados.

A distribuição de participantes se deu da seguinte forma:

Etapas 1 – Rodas dos Fanzines: HF= 20; HC = 29; LJ = 20; GM = 15; SL = 16.

Na HF participaram 12 mulheres e 8 homens; HC 14 mulheres e 15 homens; LJ 13 mulheres e 7 homens; SL 11 mulheres e 5 homens. Na escola GM os dados de gênero não foram identificados. Totalizando, exceto os participantes do GM, 50 mulheres e 35 homens.

Etapas 2 – Grupos Focais: HF = 3; HC = 3; LJ = 2; GM = 3; SL = 5.

Etapas 3 – Oficina Intervenção: GM = 30; LJ = 20.

Cabe explicitar que foi solicitado o consentimento às/aos participantes e/ou a seus responsáveis legais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todas as imagens aqui reproduzidas são também autorizadas.

4.5 Coleta de Dados

4.5.1 Etapa 1 - As Rodas dos Fanzines

Inicialmente, realizamos uma atividade de sensibilização / integração com os jovens adolescentes, onde propusemos como ferramenta de pesquisa as Rodas de Conversa²⁷ (FREIRE, 2011). As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, com a criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Em algumas escolas, o processo se deu com mais facilidade, pois dependia de como eram escolhidos os estudantes que participariam, o que era feito pela direção e coordenação pedagógica da escola. Por exemplo, se eram do mesmo ano, se eram da mesma sala de aula, se já tinham participado de atividades juntos (como era o caso de representantes discentes), a integração, o diálogo, fluía com maior facilidade, posto que se sentiam em grupo e pareciam não ter medo de se expor. Mas quando não tinham nenhum contato anterior, quando eram de anos diferentes, necessitávamos de um trabalho inicial mais dedicado à aproximação de quem ali estava, para que não estivessem em nossa atividade apenas para não ter que assistir aula.

Assim, em cada escola, dependendo de cada contexto que se apresentava, o momento inicial era pensado de uma forma pela equipe.

Para facilitar a construção dos fanzines, foram utilizadas quatro questões geradoras que foram previamente estabelecidas: O que eu quero ser? Como eu quero viver? Com quem eu quero viver? Onde eu quero viver?

²⁷ O uso das Rodas de Conversa e não dos Círculos de Cultura deve-se às escolhas metodológicas do projeto de pesquisa do LOCUS.

Imagem 4 – Dinâmica de integração: “O que vejo no outro?”
EEFM Heráclito de Castro e Silva



Fonte: Autoria própria

Através destas questões, intentava-se refletir sobre a instrumentação subjetiva para construção dos projetos de vida destes adolescentes, posto que através das mesmas poder-se-ia evidenciar o campo identitário (o que eu quero ser?), as expectativas de vida (como eu quero viver?), as relações interpessoais (com quem eu quero viver?) e as relações pessoa-lugar (onde que quero viver?). A junção destas questões, o diálogo reflexivo gerado por elas, traz em si as perspectivas de futuro de cada um dos participantes.

Os fanzines, por sua vez, foram o recurso metodológico através do qual vimos uma possibilidade de aproximação com o universo desses jovens adolescentes, já que este nos possibilitou o desenvolvimento de diferentes linguagens que não apenas a fala ou a escrita, “[...] os fanzines atuam como elos de laços sociais e veiculam afetos e estéticas particulares.” (MUNIZ, 2010, p.16).

Santos Neto & Andraus (2010) tratam de um tipo de fanzine específico, os biograficizine. “O *Biograficizine* é um fanzine que tem por objetivo as histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento da autoralidade.” (p. 29).

Disponibilizamos materiais para a confecção dos fanzines em todas as escolas (tesouras, cola, revistas, lápis de cor, giz de cera, papel madeira, papel A4, canetinhas, tinta) e, diante de qualquer dúvida, estávamos ali para auxiliá-los, mas sem interferências no modo de fazer dos fanzines: não havia modelos de como deveria ser e nem orientações que de algum modo direcionassem esse fazer. Cabe registrar que, mesmo com os materiais disponibilizados

pelo LOCUS, algumas escolas ofereceram seus materiais para nossas atividades.

No que diz respeito às perguntas geradoras utilizadas, na escola GM houve dificuldade de compreensão da pergunta de abertura “*o que eu quero ser?*”. Alguns jovens chegaram a brincar respondendo de imediato “*Eu quero é ter!*”. Mas o convite a refletir sobre o que queriam ser foi aceito e, para pensar nisso, dialogaram entre si sobre suas histórias de vida. Já que a proposta era a aproximação com os jovens adolescentes e fazê-los pensar seus projetos de vida, utilizar a própria história de vida desses sujeitos nos pareceu um caminho frutífero, posto que assim estariam num processo de ação-reflexão de si. “[...] a escrita de fanzines atua como uma prática de invenção de si, com a qual os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos ao experienciarem a função de autoria.” (MUNIZ, 2010, p.19).

Imagem 5 – Roda dos Fanzines EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota



Fonte: Autoria própria

Assim, através daquelas questões geradoras, pôde-se retomar “[...] a trajetória formativa pessoal, [...] E partilhar, utilizando imagens e a linguagem das histórias em quadrinhos, a reflexão sobre a própria trajetória com outras pessoas envolvidas no mesmo tipo de processo formativo.” (SANTOS NETO, 2010, p. 39).

Na escola HF a dúvida surgiu nas questões “*o que eu quero ser?*” e “*como eu quero viver?*”. Houve, neste caso, dificuldade em diferenciar as duas, pois para alguns dos participantes falar do que querem ser é falar de como querem viver. Por exemplo, se eu quero ser feliz é porque eu quero viver feliz. Porém, ao trazer a reflexão para um processo objetivo-

subjetivo, eles conseguiam fazer algumas diferenciações e aproximações, como conseguir mostrar que querem ser algo específico (atleta, p.e.) e viver de uma maneira outra (em paz, p.e.).

Apesar das variações em cada escola, foi um processo extremamente produtivo com duração média de 2h e 30min e participação de mais de 100 estudantes, que culminou na construção de 100 fanzines através dos quais pudemos elaborar categorias de análise que traziam em seus discursos aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos destes jovens adolescentes.

4.5.2 Etapa 2 – Grupos Focais

Para conseguir um olhar mais amplo ante o cotidiano e as relações existentes nas escolas, avaliamos como necessárias, além das atividades com os estudantes, alguma forma de escuta junto aos núcleos gestores e às coordenações pedagógicas das escolas, tendo em vista que um dos resultados referendados na pesquisa do LOCUS/UFC tinha sido justamente “Educadores despotencializadores”. Fizemos, então, a opção pelos grupos focais.

Os grupos focais caracterizam-se como uma modalidade de entrevista aberta e são comumente utilizados quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado e, também, para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Sua aplicabilidade geralmente está na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

No caso das cinco escolas envolvidas na pesquisa, foi realizado um encontro em cada uma com alguns integrantes dos núcleos gestores (diretores, vice-diretores) e das coordenações pedagógicas (coordenações gerais e por área). Neste encontro, era apresentada a devolutiva da pesquisa *Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: Aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental* em suas três fases, bem como algumas informações já advindas dos encontros de construção dos Fanzines com os estudantes.

A partir daí, iniciava-se a escuta do grupo, através da qual coletamos informações que, em suma, confirmavam os dados da Fase 3 da pesquisa do LOCUS/UFC onde as categorias predominantes foram: educadores despotencializadores (39), precariedade da saúde (34) e precariedade na infraestrutura do bairro (30). A junção dessas informações nos davam mais subsídios para as intervenções nas escolas.

Os grupos tiveram média de 2h de duração e, em sua totalidade, contaram com a participação de 16 profissionais entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Como tiveram formato de entrevista aberta, emergiram muitas informações, tais como: funcionamento e infraestrutura da escola; dificuldades nas relações professores – alunos, professores – professores e professores – gestores; o que gostariam que mudasse; metas que precisam alcançar, etc. As entrevistas foram sistematizadas e, a partir destas informações organizadas em diálogo com o que veio dos fanzines, pudemos organizar a etapa seguinte.

4.5.3 Etapa 3 – Oficina Intervenção

A construção e proposição das Oficinas Intervenções se apresentaram como resultado dos diálogos construídos a partir das Rodas de Fanzines com os jovens adolescentes estudantes das escolas públicas e da escuta dos Grupos Focais com os núcleos gestores e coordenações pedagógicas das escolas, em interface com os resultados da pesquisa *Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: Aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental* em suas três fases.

Essas oficinas foram demandadas pelos próprios partícipes das atividades supracitadas, onde cada escola acabou nos apresentando suas reflexões sobre o que gostariam que fosse realizado ali como forma de fortalecer as relações dentro da escola para que esta pudesse ter condições de fortalecer suas relações com a comunidade na qual está inserida.

Dessa maneira, as oficinas intervenções foram elaboradas conjuntamente, prezando pela perspectiva da pesquisa-ação-participativa, e seus focos temáticos de ação, resultantes das etapas anteriores, foram os seguintes:

Tabela 3 – Sistematização das Oficinas Intervenções nas escolas.

Escola	Demanda	Intervenção
Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota	✓ Trabalhar o pertencimento à escola com os alunos;	Fórum envolvendo representantes de turmas do ensino médio e professores trabalhando as demandas apresentadas.
Santa Luzia	✓ Integrar professor e aluno	Oficina de estratégias de motivação para os alunos com os professores.
Hermenegildo Firmeza	✓ Fomentar a motivação do aluno a partir da capacitação dos próprios professores	
	✓ Trabalhar a memória, a história e o patrimônio	Trilhas urbanas com alunos e professores;

	cultural	Mapeamento psicossocial do bairro.
Heráclito de Castro e Silva	✓ Trabalhar integração professor-aluno;	Vídeo-debate envolvendo as temáticas: relação professor-aluno; pertencimento à escola; relação escola-bairro e motivação.
	✓ Integração escola-bairro	
Lions Jangada	✓ Trabalhar a motivação de alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem e a perspectiva de futuro	Reflexão com alunos sobre possibilidades e trajetórias de vida.

Fonte: Autoria própria

Foi realizada apenas uma oficina, na escola GM e uma na escola LJ. Isso se deveu ao desenrolar do calendário letivo das escolas de ensino médio do Ceará que, no segundo semestre, dedicam-se ao ENEM, tendo poucos tempo e espaço disponíveis para outros tipos de atividades. Por vezes agendamos nossas atividades com a direção da escola e, em seguida, fomos avisados da necessidade de desmarcar porque os estudantes precisavam de mais uma atividade preparatória para o ENEM.

Na escola GM disponibilizaram-nos um mini auditório refrigerado com equipamento multimídia. Contamos com a participação dos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio (em sua maioria, representantes de turma) professores de diferentes áreas e um coordenador pedagógico, totalizando 30 participantes. A atividade teve formato de fórum e durou cerca de 2h 30min. Ali, todos foram convidados a falar de sua relação com a escola, das relações estudante – estudante e das relações professores – estudantes. Inicialmente todos pareciam pouco à vontade, inclusive os professores que, neste caso, eram todos homens.

Mais uma vez retomamos os dados da pesquisa LOCUS em sua 3ª fase, apresentando as categorias que mais apareceram e, a partir daí, convidamos os presentes ao diálogo questionando o que eles pensavam dos resultados apresentados para, a partir daí, focar nos aspectos que emergiram dos grupos focais que, no caso do GM foram pertencimento à escola e integração professor – aluno.

Na escola LJ disponibilizaram-nos uma sala de aula e levamos o equipamento multimídia. Contamos com a participação dos estudantes do 3º ano do ensino médio, totalizando 20 participantes. A atividade teve formato de roda de conversa e durou cerca de 2h. Aproveitamos o fato de um dos integrantes da equipe de pesquisa ter estudado nessa escola para, a partir de seu relato de experiência, tratarmos do que emergiu dos grupos focais, neste caso, motivação dos estudantes à educação e perspectiva de futuro. Muitos

questionamentos foram feitos, destacando-se os que envolviam educação formal para ter uma profissão (nível superior) e educação formal para ter trabalho (remuneração), a dúvida da realidade socioeconômica que se apresenta em seus cotidianos: entre o ser e o ter.

4.6 Análise dos Dados

Após sistematização, transcrição e manejo do material coletado, a análise dos dados coletados foi feita através da análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Referendados em Bardin, Nascimento e Menandro (2006, p.79) explicitam

Buscando identificar a pluralidade temática presente num conjunto de textos, ao mesmo tempo em que pondera a frequência desses temas dentro do mesmo conjunto, a Análise de Conteúdo pode proporcionar, numa comparação entre os elementos do corpus (palavras ou sentenças), a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, possibilitando a formação de categorias mais gerais de conteúdo.

No caso dos Fanzines, foi feita a categorização de palavras e imagens existentes nos mesmos, seguido do agrupamento por afinidades a partir das perguntas geradoras: *O que quero ser? Como quero viver? Com quem quero viver? Onde quero viver?*. Por exemplo:

- Sentimentos potencializadores = Quando as falas / imagens trazem sentimentos como: ser feliz, felicidade, paz, viver bem, bem estar. O mais incidente foi “feliz”.
- Imagens aleatórias = Em qualquer uma das perguntas geradoras, são imagens que parecem fora do contexto da pergunta.
- Não sei = Em qualquer uma das perguntas, a resposta literal “não sei”.
- Imagem corporal = Imagens de corpo ou frases que remetem à imagem corporal.
- Indefinido = uso apenas do ponto de interrogação.
- Outros = são imagens que não conseguimos inserir junto às demais categorias.

Já no que se refere aos Grupos Focais, as informações foram sistematizadas por demandas apresentadas em cada grupo, a partir das quais foram geradas as propostas das Oficinas Intervenção²⁸. Por fim, as Oficinas Intervenção realizadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Da transcrição foram coletadas as informações a serem utilizadas para análise.

²⁸ Vide Tabela 3 no item 5.5.3 deste trabalho.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir daqui, apresentaremos os aspectos que integram o que tomamos nos Projetos de Vida como sendo a instrumentação subjetiva (construção da identidade e expectativas de vida) e a instrumentação objetiva (campos de possibilidades e restrições/dificuldades) (RIBEIRO, 2010) e de que maneira tais instrumentações aparecem nos discursos dos jovens adolescentes. Além disso, a análise das categorias advindas das Rodas dos Fanzines nos possibilitou pensar sobre a relevância da construção dos Projetos de Vida destes jovens e os diálogos com os indicadores afetivos (autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro) relacionados à Estima de Lugar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012; 2013; 2014a).

5.1 “O que eu quero ser?”

A partir do que tratamos no conceito de Projeto de Vida, vimos como sendo de extrema relevância compreender aspectos relacionados à construção da identidade dos jovens adolescentes, inclusive para pensar os indicadores afetivos de autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro. Evidenciar o campo identitário é evidenciar como estes jovens se veem e de que modo isso os potencializa para a ação ou para passividade.

O quadro a seguir traz a quantificação dos fanzines das escolas envolvidas na pesquisa:

Tabela 4 – Quantificação dos Fanzines “O que eu quero ser?”

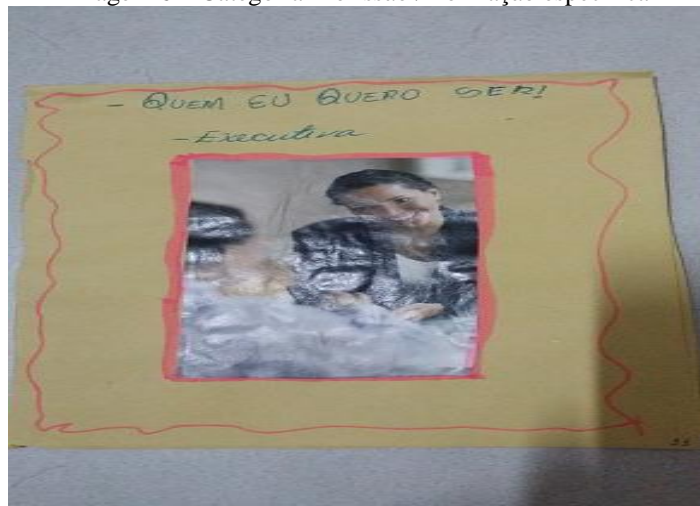
Categorias	Escolas de Ensino Médio					Total
	HF	HC	LJ	GM	SL	
Profissão / Formação específica	12	20	14	10	10	66
Imagem associada à fama	02	---	01	02	04	09
Imagens aleatórias	---	02	04	02	01	09
Imagem associada a poder	06	01	---	---	---	07
Bens materiais	02	01	01	---	03	07
Sentimentos potencializadores	---	03	---	02	02	07
Maternidade / Paternidade	01	01	01	02	01	06
Não sei	---	03	---	---	---	03

(Cont.) Categoria	HF	HC	LJ	GM	SL	Total
Cunho religioso / espiritual	---	---	01	---	01	02
Qtd de fanzines	20	29	20	15	16	100

Fonte: Autoria própria

Na sistematização dos fanzines pudemos notar que as jovens mulheres são mais precisas em suas respostas. A grande maioria respondeu na categoria profissão / formação específica, delimitando bem que carreira pretendem seguir e, inclusive, falando da necessidade dos estudos para atingir tal objetivo. Essa foi também a categoria com maior incidência, evidenciando que estes jovens sabem o que pretendem ser e tem uma perspectiva de futuro voltada para os aspectos profissionais.

Imagem 6 – Categoria Profissão / Formação específica



Fonte: Autoria própria

Este é um dado que reforça o que já vem sendo estudado na literatura pertinente, onde a escola perpassa a preparação para o futuro, em especial o relacionado à formação / trabalho, como já explicitado aqui em capítulo anterior.

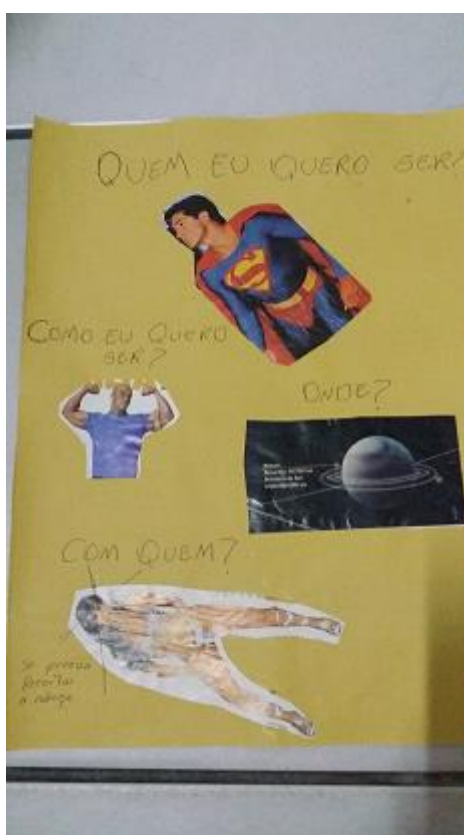
Imagem 7 – Categoria Profissão / Formação específica



Fonte: Autoria própria

Os jovens homens, por sua vez, responderam mais nos aspectos relacionados a bens materiais, fama e imagens associadas a poder.

Imagem 8 – Categoria Imagem associada a poder



Fonte: Autoria própria

Imagem 9 – Categoria Imagem associada a poder



Fonte: Autoria própria

Há aqui uma clara distinção de gênero na maneira de se ver / se pensar enquanto perspectiva de futuro do que se quer ser e quanto as possibilidades disto se concretizar objetivamente.

Dentre as profissões citadas, a que mais apareceu foi médico, seguida de empresário / executivo. Em alguns fanzines, as quatro perguntas foram pensadas como uma história sequenciada, coadunando os aspectos envolvidos na realização de cada uma delas:

Imagem 10 – Fanzine completo



Fonte: Autoria própria

A distribuição quantitativa das categorias organizadas se deu da seguinte forma:

Gráfico 1 – Distribuição das categorias de análise “O que eu quero ser?”



Fonte: Autoria própria

Aqui, trazemos exemplos de frases e imagens que apareceram em cada categoria para que fique mais explícito como foi feito o agrupamento de cada uma delas:

Tabela 5 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “O que eu quero ser?”

<p>Profissão / Formação específica</p>	<p>“quero me formar em Medicina” “Sargento do exército brasileiro” “ser mãe e administradora” “empresário” Imagem de executivos Imagem de atletas e pessoas fazendo ginástica Imagem de jogadores de futebol “Quero ser bem sucedida profissionalmente como médica ou procuradora de justiça”</p>
<p>Imagem associada à fama</p>	<p>“quero ser ator” “quero ser cantora, como a Beyonce” “quero ser uma modelo de sucesso”</p>
<p>Imagens aleatórias</p>	<p>Imagem de uma paisagem Imagem de carro</p>
<p>Imagem associada a poder</p>	<p>Imagem do homem-aranha (super herói) Imagem do presidente dos EUA Imagem de um Imperador Imagem do super homem (super herói)</p>

Bens materiais	“quero ser rica” Imagem de cédulas de dólar “quero ser muito bem remunerada” *maior incidência de rico/rica
Sentimentos potencializadores	“Ser feliz” “Acima de tudo quero ser uma mulher firme e forte nas minhas escolhas e ser feliz” *maior incidência de ser feliz
Maternidade / Paternidade	“quero ser mãe” Imagem de um homem com crianças Imagem de um bebê e um casal
Não sei	“Ainda não sei” “Não sei” “Pra mim é uma coisa que ainda não está resolvida”
Cunho religioso / espiritual	Imagem de um pastor evangélico “Eu quero desenvolver a minha mediunidade”

Fonte: Autoria própria

5.2 “Como eu quero viver?”

A ideia era, a partir desta pergunta e, ainda dentro da compreensão de uma instrumentação subjetiva de um projeto de vida, perceber quais as expectativas de vida destes jovens.

Tabela 6 – Quantificação dos Fanzines “Como eu quero viver?”

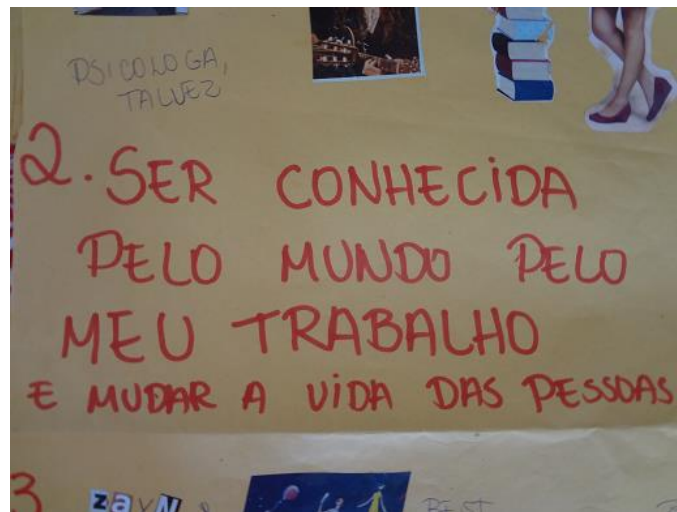
Categorias	Escolas de Ensino Médio					Total
	HF	HC	LJ	GM	SL	
Sucesso profissional	07	06	08	04	07	32
Sentimentos potencializadores	05	07	01	04	06	23
Atributos materiais / financeiros	05	03	02	03	03	16
Imagem corporal	03	02	03	01	01	10
Cuidador(a) / Solidário	03	04	01	02	---	10
Indefinido	---	04	02	03	---	09
Características pessoais	---	01	---	03	05	08
Família	02	01	01	02	02	08
Imagens aleatórias	---	02	02	---	01	05

Religiosidade	---	01	01	---	02	04
Outros	01	---	01	01	01	04
Qtd de fanzines	20	29	20	15	16	100

Fonte: Autoria própria

Apesar de alguns jovens terem apresentado certa dificuldade de compreensão e/ou diferenciação entre a primeira e a segunda pergunta geradora, os resultados dos fanzines demonstram coerência entre o que querem ser e como querem ser, posto que, além de terem como prerrogativa um planejamento profissional / formação específica, almejam ser profissionais de sucesso. Entendemos que, aqui, estamos ainda tratando do campo das expectativas, contudo, manter esta coerência nos pareceu relevante.

Imagem 11 – Categoria Sucesso Profissional



Fonte: Autoria própria

Seguindo a expectativa de sucesso profissional, vem sentimentos potencializadores, principalmente expressos na frase “ser feliz”. Ser feliz apareceu também muitas vezes acompanhado de família, maternidade e profissão.

Imagem 12 – Categoria Sentimentos potencializadores



Fonte: Autoria própria

Seguem-se a estes os atributos materiais / financeiros, expressos principalmente no ideário de riqueza:

Imagem 13 – Categoria Atributos materiais / financeiros



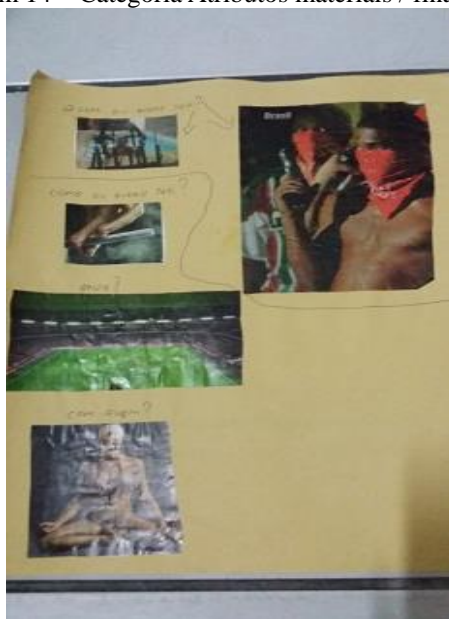
Fonte: Autoria própria

Em alguns fanzines apareceram respostas mais pessoais, de características como “ser solidária”, “ser determinada”, “ser independente”, “estudiosa”, “inteligente”, “compreensiva”, dentre outras, sendo todas adjetivações trazidas por mulheres. Seria, então, parte do sucesso ser alguém com um atributo que consideram positivo, dado que relacionamos à autoestima.

Noutros, a perspectiva de sucesso está relacionada à formação profissional ou aos

bens de consumo como carros e casas luxuosas. Houve ainda aqueles que ilustraram uma expectativa que daria acesso a estes bens, mas não através da formação profissional formal, abrindo espaço para pensarmos sobre como ter acesso ou não a determinados bens pode se dar de diferentes formas, inclusive aquelas que evidenciam processos de exclusão:

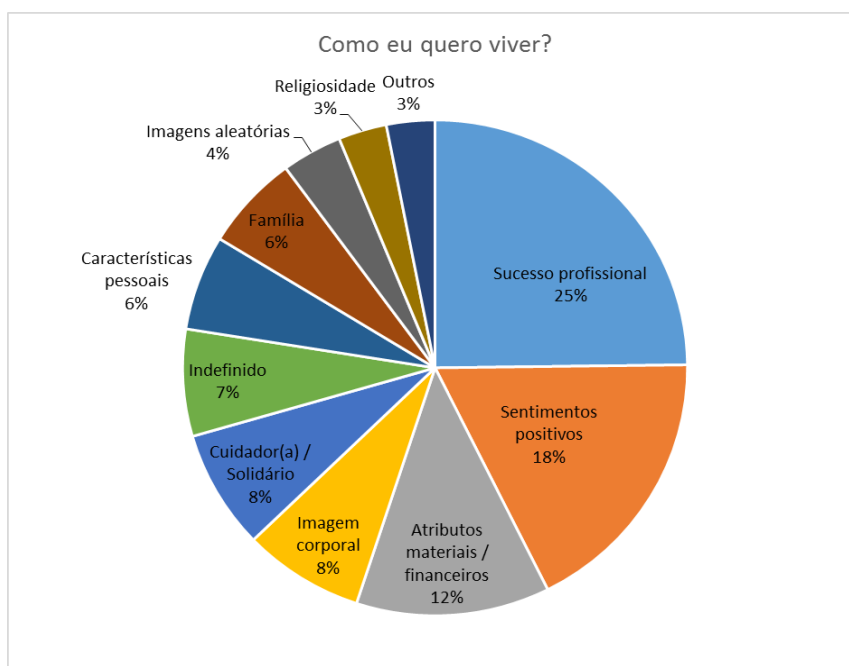
Imagem 14 – Categoria Atributos materiais / financeiros



Fonte: Autoria própria

Segue-se a distribuição quantitativa de todas as categorias:

Gráfico 2 - Distribuição das categorias de análise “Como eu quero viver?”



Fonte: Autoria própria

Mais uma vez, apresentamos quadro com exemplos de frases e imagens que demonstram como foi feita a categorização dos fanzines no que diz respeito à segunda pergunta geradora:

Tabela 7 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “Como eu quero viver?”

Sucesso profissional	“quero ser bem sucedida profissionalmente” “profissional dedicada” “um profissional altamente qualificado”
Sentimentos potencializadores	“Feliz” “Feliz, com saúde, paz e amor”
Atributos materiais / financeiros	“Rico” “Rica com os frutos do meu trabalho” “ter estabilidade financeira”
Imagem corporal	Imagem de um homem musculoso arrumando o cabelo Imagem de um homem exibindo os músculos “Quero ser uma mulher bonita”
Cuidador(a) / Solidário	“uma pessoa determinada que ajuda as pessoas” “generoso” “quero ser como as pessoas que realmente fazem diferença no mundo” “mudar a vida das pessoas”
Indefinido	Pontos de interrogação
Características pessoais	“uma pessoa determinada” “estudiosa, inteligente, compreensiva” “líder” “companheira, focada”
Família	“quero ser mãe, família” “ter uma família”
Imagens aleatórias	Uma mão segurando cigarro Imagem do fundo do mar. Imagem de uma montanha
Religiosidade	Imagem de pastores evangélicos “Orixás e entidades: Maria Padilha, Ogum, Yemanjá, Exu”
Outros	Imagem de uma manifestação Imagem de um desenho animado.

Fonte: Autoria própria

5.3 Com quem eu quero viver?

Essa questão suscitava não apenas as relações interpessoais, mas intentava perpassar aspectos relacionados ainda às identidades destes jovens adolescentes, neste olhar que teriam de si em relação com o outro e do outro sobre eles. Os grupos, de modo geral, trazem esse caráter identitário e/ou de identificação e quando tratamos de projetos de vida estamos lidando com as formas de pensar a construção também de relações ou a manutenção de relações já existentes dentro de uma perspectiva de futuro.

Aqui, chamou-nos atenção os laços familiares aparecerem como mais citado, posto que dentro do que dialogamos quanto à proteção social, (apesar dos dados negativos de vulnerabilidades associados às famílias serem relevantes), as pesquisas indicam que quanto mais vinculados à família, mais protegidos estes jovens estão.

Imagem 15 – “Com quem eu quero viver?”



Fonte: Autoria própria

A família é também, segundo a literatura referente, parte da construção dos projetos de vida nessa preparação para o futuro. Família e Escola seriam os dois eixos orientadores no que diz respeito à elaboração dos projetos e na tomada de decisão profissional.

Logo em seguida à família aparecem os relacionamentos (esposa / marido / namorada-o), que também dialogam com o construto familiar.

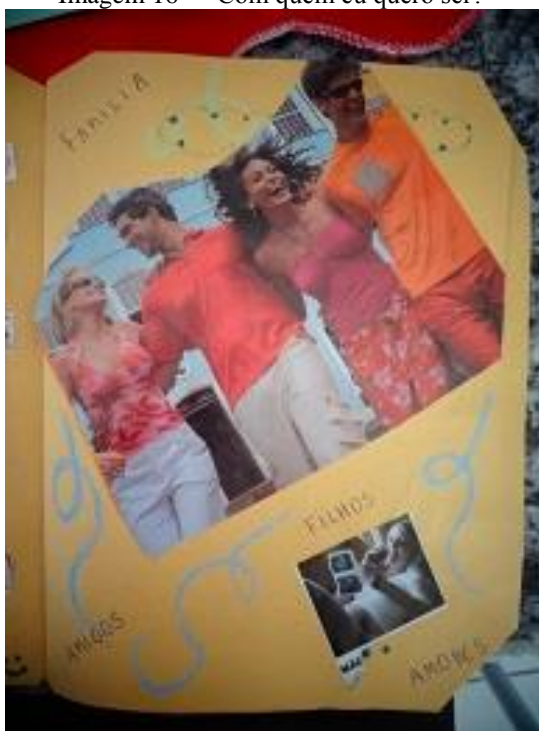
Tabela 8 – Quantificação dos Fanzines “Com quem eu quero viver?”

Categorias	Escolas de Ensino Médio					Total
	HF	HC	LJ	GM	SL	
Família	09	12	06	06	05	38
Relacionamento (esposa / marido / namorada- o)	09	04	05	04	04	26
Não sei	---	04	03	04	06	17
Amigos	---	06	03	02	02	13
Filhos	---	05	02	04	01	12
Profissão	---	---	05	---	---	05
Sentimentos potencializadores	---	03	01	---	---	04
Deus / Jesus	03	---	---	---	---	03
Bens materiais	03	---	---	---	---	03
Com quem amo	---	02	---	---	01	03
Animais de estimação	---	01	---	01	---	02
Não importa com quem	---	02	---	---	---	02
Outros	---	01	---	---	01	02
Qtd de fanzines	20	29	20	15	16	100

Fonte: Aatoria própria

Também apareceram filhos e amigos, ambas categorias que também expressam vínculos amorosos e que trazem amor e cuidado consigo. De modo geral, é como se pensassem um futuro em que possam se sentir parte de relações onde são cuidados e cuidam, expressando como uma de suas expectativas a amorosidade.

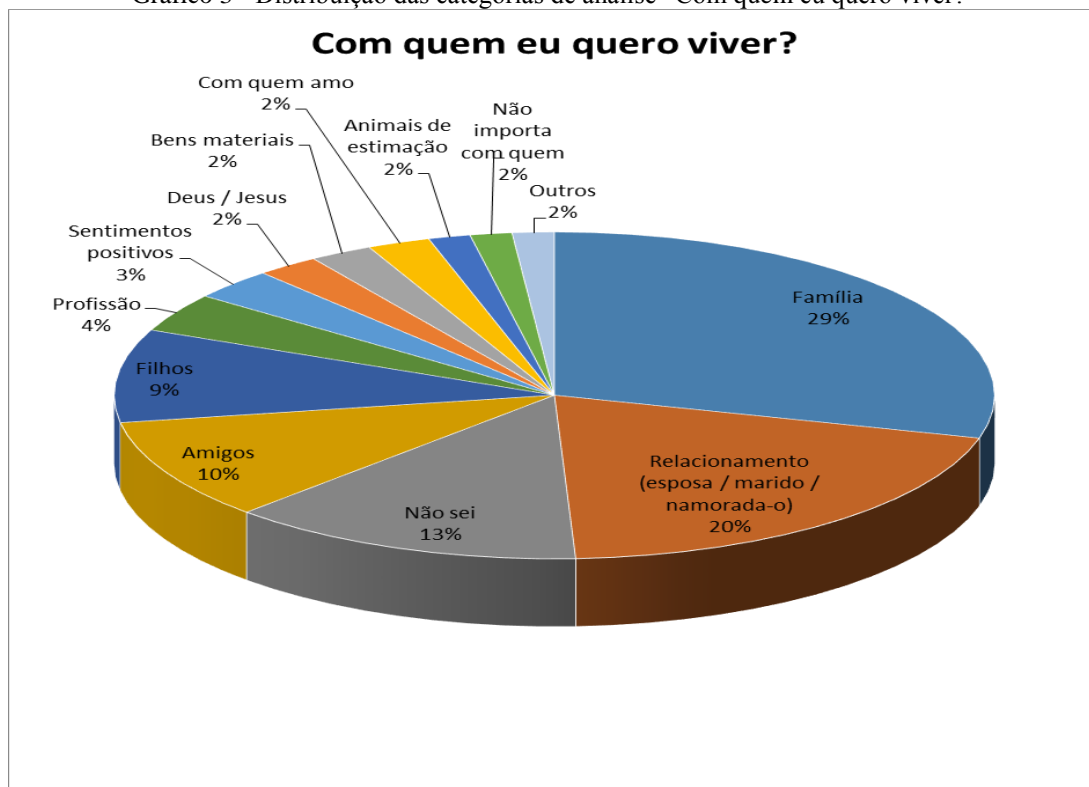
Imagem 16 – “Com quem eu quero ser?”



Fonte: Autoria própria

Mas devemos ressaltar que houve um número significativo de respostas “*Não sei*”, como podemos ver no gráfico de distribuição das categorias:

Gráfico 3 - Distribuição das categorias de análise “Com quem eu quero viver?”



Fonte: Autoria própria

Segue tabela de exemplos de cada categoria para melhor compreensão dos agrupamentos:

Tabela 9 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “Com quem eu quero viver?”

Família	“família” Imagem de uma família “com minha família” “família e amigos” “uma família feliz”
Relacionamento (esposa / marido / namorada-o)	“minha esposa, meus filhos” “marido e família” Imagem de um casal “construindo uma família”
Não sei	“Não sei”
Amigos	“com as amigadas conquistadas ao longo do tempo” “família e amigos” “com a namorada lógico”
Filhos	Imagem de um bebê “com meus filhos” “minha esposa, meus filhos” “pai amável e filhos”
Profissão	Imagem de executivos trabalhando Imagem de médicos
Sentimentos potencializadores	“Amor, com muita saúde e paz” “Amor” “ter felicidade”
Deus / Jesus	“Com Deus e minha família” “Com Jesus” “Deus” “Deus, futuro marido e família”
Bens materiais	Imagem de uma moto Imagem de uma cédula de dólar
Com quem amo	“com quem amo”
Animais de estimação	“com família, animais, amigos” “animais, amigos, família, amor”
Não importa com quem	“não importa com quem”

Outros	“quero estar com a sociedade talvez fazendo com que mudem sua visão sobre o ambiente” Imagem de pessoas caçando
---------------	--

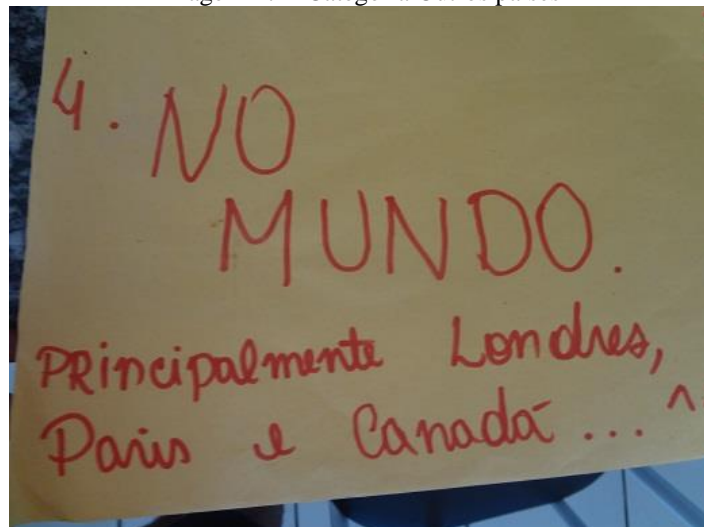
Fonte: Autoria própria

5.4 Onde eu quero viver?

Nesta pergunta, havia a intenção de fazê-los refletir sobre o lugar onde vivem, ou locais do cotidiano, e analisar se estes locais estão inseridos em seus projetos de vida, de modo a analisar o pertencimento e as relações pessoa-lugar.

A grande maioria não trouxe para suas construções a perspectiva de viver onde estão atualmente. Na realidade, é recorrente nos discursos de jovens adolescentes o desejo de mudança de vida a partir da mudança de lugar; viver bem estaria atrelado a não viver mais onde vivem.

Imagem 17 – Categoria Outros países



Fonte: Autoria própria

Assim, a categoria “Outros países” foi a de maior incidência. Isto, por sua vez, também reflete uma geração de jovens que traz no construto de suas relações o mundo virtual onde, não raro, estar dialogando com pessoas de diferentes países traz a sensação de facilidade em deslocar-se para e/ou viver nestes outros lugares.

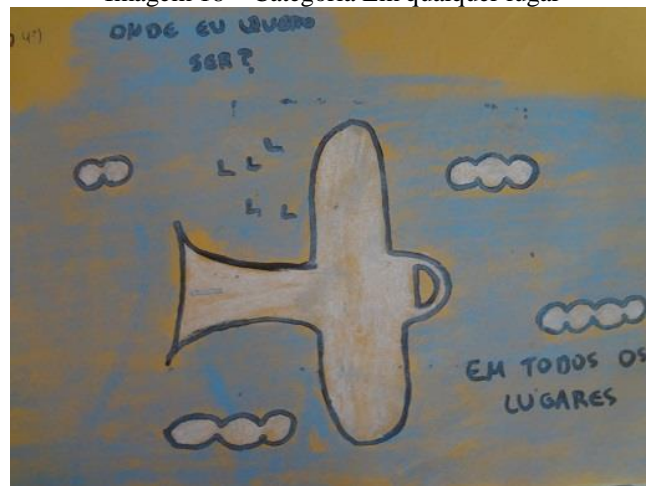
Tabela 10 – Quantificação dos Fanzines “Onde eu quero viver?”

Categorias	Escolas de Ensino Médio					Total
	HF	HC	LJ	GM	SL	
Outros países	07	04	---	---	07	18
Em qualquer lugar	01	12	01	---	01	15
Não sabe	---	04	03	03	03	13
Vinculação com profissão	02	01	07	---	01	11
Vinculação com sucesso / bem estar	---	03	---	05	02	10
Casa	01	04	01	04	---	10
Outros estados	04	---	01	---	01	06
Mesmo município (Fortaleza)	02	---	01	02	01	06
Imagens aleatórias	01	---	03	---	01	05
Brasil	---	---	03	---	01	04
Vinculação com esporte	03	---	---	---	---	03
Em lugar seguro	---	02	---	01	---	03
Família	---	02	---	01	---	03
Ficar no mesmo lugar onde vive	---	---	---	01	01	02
Outros	02	---	---	---	---	02
Outros municípios	---	---	---	01	---	01
Qtd de fanzines	20	29	20	15	16	100

Fonte: Autoria própria

Já as categorias “*Em qualquer lugar*” e “*Não sabe*” vieram logo em seguida, podendo, assim, contrapor-se à ideia de uma necessidade de mudar de lugar, ou ainda, abrir reflexões sobre como estes jovens adolescentes se percebem ou não fazendo parte de determinado lugar e que lugar seria esse.

Imagem 18 – Categoria Em qualquer lugar



Fonte: Autoria própria

A necessidade de viver em locais menos violentos e/ou mais seguros também foi expressa e de maneira bem clara:

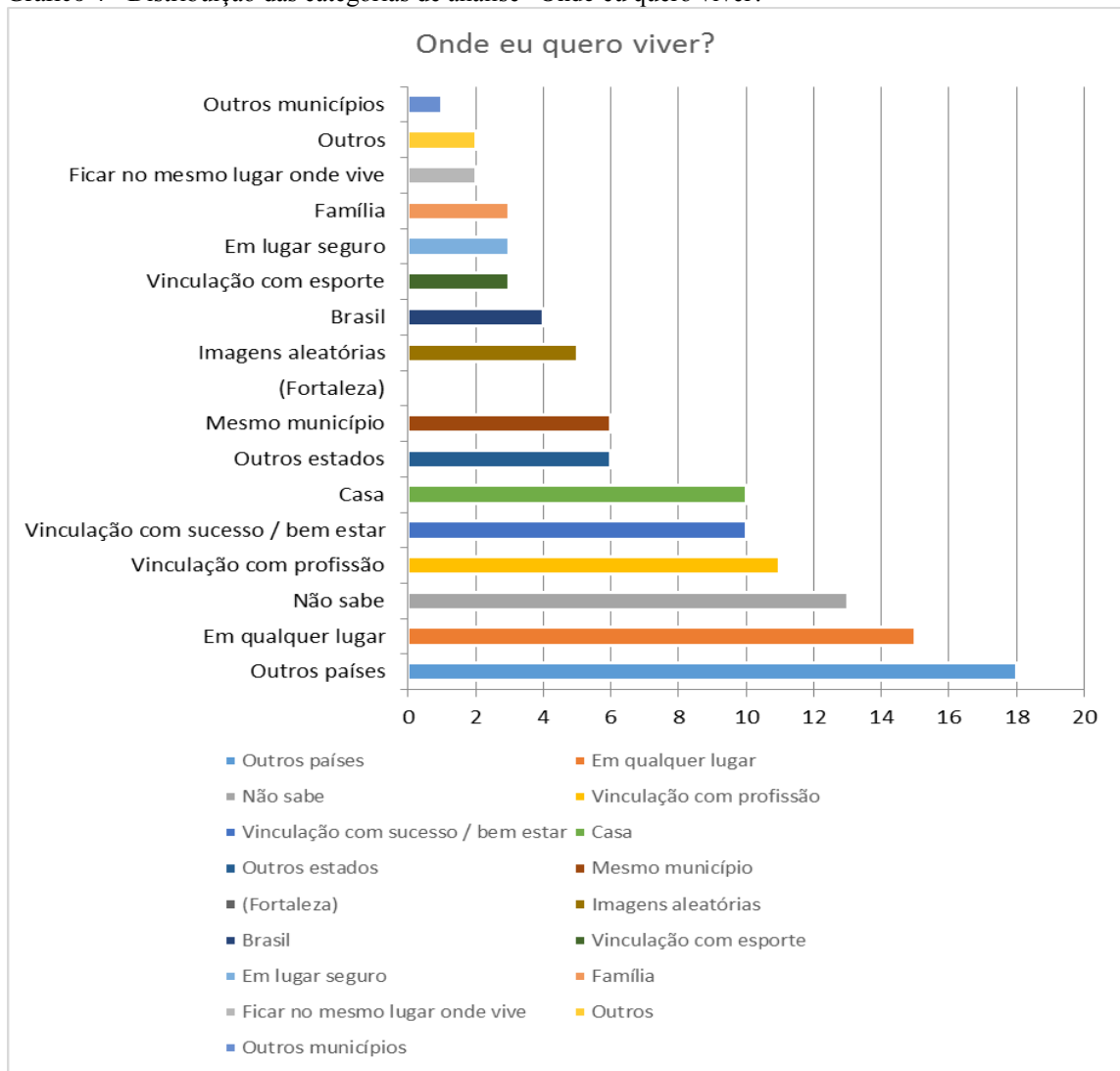
Imagem 19 – Categoria Em lugar seguro



Fonte: Autoria própria

A distribuição de todas as categorias apresenta-se no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Distribuição das categorias de análise “Onde eu quero viver?”



Fonte: Autoria própria

Trazemos também exemplos de falas e imagens que ilustram como se deu o agrupamento das categorias desta pergunta geradora dos fanzines:

Tabela 11 – Categorização dos Fanzines: Agrupamento “Onde eu quero viver?”

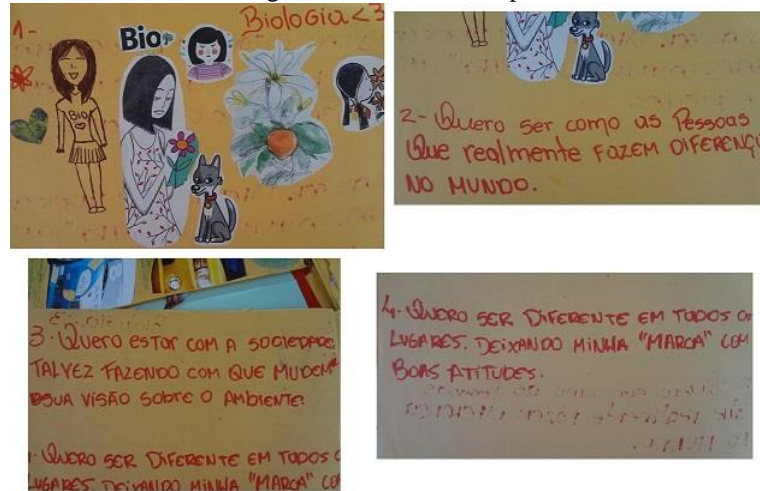
Outros países	Imagem da Torre Eiffel Imagem da Disney “Paris, Inglaterra, Alemanha, Itália, Irlanda, Califórnia” “EUA”
Em qualquer lugar	“em qualquer lugar” “qualquer canto, mas que esteja com minha família e amigos”
Não sabe	Não sei
Vinculação com profissão	Imagem de um hospital Imagem de prédios

	<p>“No ministério público federal ao lado de pessoas da mesma faixa de sucesso que o meu ou que me façam crescer mais”</p> <p>Imagem de médicos</p> <p>Imagem de empresários</p>
Vinculação com sucesso / bem estar	<p>Imagem de uma casa grande e bem estruturada</p> <p>Desenho de uma casa com quadra e piscina</p>
Casa	Imagem de casa (diferentes tipos de casa, a maioria casas grandes e luxuosas)
Outros estados	<p>“Rio de Janeiro”</p> <p>“Rio Grande do Sul”</p> <p>“Paraná”</p>
Mesmo município (Fortaleza)	<p>“Fortaleza”</p> <p>“Quero viver em um bairro tranquilo, em Fortaleza mesmo, a cidade que sempre morei.”</p>
Imagens aleatórias	Desenho de uma mulher e uma mesa com bebidas
Brasil	“No Brasil, meu país”
Vinculação com esporte	Imagem de campo de futebol
Em lugar seguro	<p>“em um lugar seguro”</p> <p>“em um lugar seguro onde eu possa viver em paz e conforto”</p>
Família	<p>“com minha família”</p> <p>“Em qualquer lugar com minha família”</p>
Ficar no mesmo lugar onde vive	“Em Fortaleza, na Cidade 2000”
Outros	<p>Imagem de Netuno</p> <p>“No paraíso”</p>
Outros municípios	“quero viver no interior do CE, no Cariri”

Fonte: Autoria própria

5.5 Das construções imagéticas aos Projetos de Vida

Imagem 20 – Fanzine completo



Fonte: Autoria própria

Após a sistematização e categorização de todos os fanzines elaborados nas cinco escolas, conseguimos identificar quais as categorias com maior incidência, bem como pudemos analisar algumas relações com dados obtidos em fases anteriores da pesquisa LOCUS já apresentada neste trabalho em capítulo anterior.

Observando-se as quatro perguntas geradoras, destacaram-se as seguintes categorias:

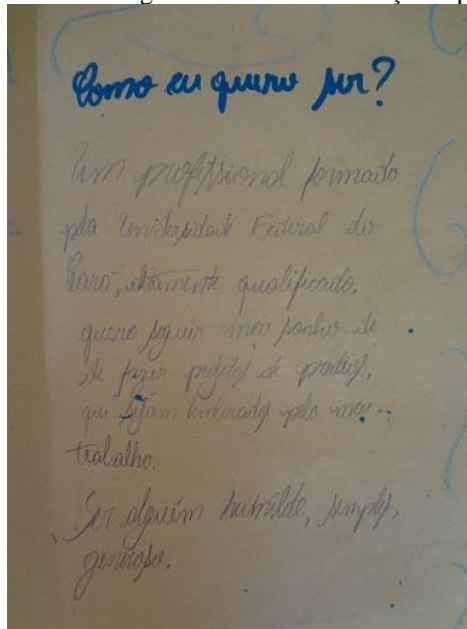
- sucesso profissional
- sentimentos potencializadores
- profissão / formação específica
- família
- bens materiais / financeiros

De modo geral, estes aspectos refletem sentimentos potencializadores de pertencimento, agradabilidade e atratividade, que podem ser identificados em diálogo com a Estima de Lugar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014a). Isto não significa que não tenham aparecido imagens / falas que apontassem categorias de análise onde evidenciam-se sentimentos de contraste e sentimentos despotencializadores, principalmente de insegurança. As categorias *sentimentos potencializadores* – pertencimento, agradabilidade, atratividade; *sentimentos de contraste* – aspectos bons e ruins numa mesma imagem;

sentimentos despotencializadores – destruição, insegurança, como recurso para análise das imagens dos fanzines é o mesmo utilizado na pesquisa LOCUS apresentada no capítulo 4 deste trabalho. No entanto, cabe informar que nos relatórios da pesquisa e nas discussões iniciais realizadas nos grupos de estudos do laboratório utilizavam-se os termos “sentimentos positivos” e “sentimentos despotencializadores”, que foram substituídos por “potencializadores” e “despotencializadores” quando do aprofundamento dos estudos de Spinoza e, também, pelos resultados da pesquisa ao longo dos anos.

Analisando o que diz respeito às categorias “sucesso profissional” e “profissão / formação específica”, apenas reiteramos o que a literatura sobre Projetos de Vida vem apresentando: para projetar expectativas e desejos de um futuro que envolvam sua formação profissional, os jovens transitam pela educação formal e pelas impressões e influências advindos da escola em seus diferentes convívios, seja com os colegas de turma, seja com os professores e equipe pedagógica, seja pelo simples ato de estar na escola e fazer parte de um grupo que, de algum modo, mobiliza sua identidade (RIBEIRO, 2010; NASCIMENTO, 2013; MANDELI, SOARES & LISBOA, 2011).

Imagem 21 – Categoria Profissão / Formação específica



Fonte: Autoria própria

Estes aspectos apontam que, apesar das adversidades, as/os jovens mantem sua autoestima quando pensam seus projetos de vida. Isso colabora para uma perspectiva de futuro associada à realização profissional, que em muitos casos estaria relacionada à categoria “sucesso profissional” e também à categoria “sentimentos potencializadores” que, no

concernente aos fanzines, se apresentou quase que em sua totalidade como “ser feliz”.

Imagem 22 – “Como eu quero viver?”



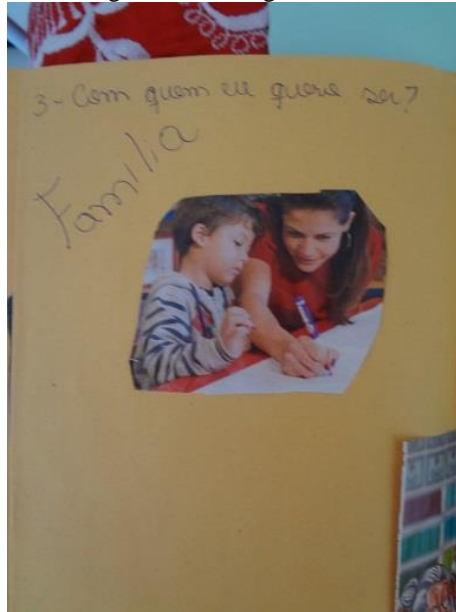
Fonte: Autoria própria

No que diz respeito à autoeficácia, percebemos também que conseguem visualizar, em sua maioria, a necessidade de investir em si mesmos e, por estarmos no espaço da escola, a formação profissional acaba sendo o processo através do qual poderão construir caminhos diferenciados dos hoje vividos. Sobre isso, Germano & Colaço (2012, p. 384) explicitam que “[...] São histórias pregressas de vulnerabilidade que atingiram pais e avós e que mobilizam o jovem a estudar mais para obter melhores ganhos no futuro e ajudar seus pais e parentes.”

Neste mesmo estudo, Germano & Colaço (2012), trazem resultados semelhantes aos nossos no que se refere a planos de futuro interagindo com formação profissional, escola e família:

Não é surpreendente, portanto, que em termos de planos de futuro, 17 dos 21 entrevistados pretendam cursar o ensino superior e obter um emprego mais qualificado e quase todos vejam como imperativo finalizar o ensino médio. Os valores da educação e da formação profissional dominam os relatos revelando como os jovens, suas famílias e escolas partilham crenças e valores comuns sobre o empoderamento pessoal e coletivo por meio das instituições acadêmicas. Respondendo à pergunta sobre as “situações que mais trazem benefício ao seu desenvolvimento”, o jovem refere os estudos e o ambiente escolar como importante recurso, juntamente com o apoio parental e as “boas amizades”. (p. 384)

Imagem 23 – Categoria Família



Fonte: Autoria própria

Família foi a única categoria existente na sistematização das quatro perguntas geradoras. Porém, não podemos romantizar as famílias. A família é uma categoria de sentimentos de contraste, ou seja, aspectos bons e ruins ali se apresentam. Dados da PNAS bem como estudos de diversas áreas revelam esses contrastes quando tratamos de jovens em situações de risco e/ou vulnerabilidades. Apesar disso, a família mantém-se como principal referência subjetiva e como uma forma de enfrentamento dessas situações.

Essas expectativas não se dão sem contradições evidentes, especialmente quando se revela que as famílias são elas mesmas fonte de violência, com episódios de humilhações, espancamentos do jovem, irmãos e mãe (especialmente pelo pai), abuso sexual no passado e até homicídio ou tentativa de homicídio na família. (GERMANO & COLAÇO, 2012. p. 385)

Assim sendo, avaliamos que outro aspecto relevante é à manutenção de vínculos afetivos, expressos principalmente pelos laços familiares, juntamente com a escola. Ambos são importantes agregadores na concretização dos projetos de vida destes jovens. Além destes, amigos e outras relações também fazem parte destes construtos, em alguns casos evidenciando questões outras, como a sexualidade, que precisam de espaço e aceitação para serem vividas.

Imagem 24 – Categoria Relacionamentos



Fonte: Autoria própria

A religiosidade só não esteve presente na questão “Onde quero viver?” e, mesmo que tenha aparecido em pequena quantidade, é um dado interessante, pois se manifestou como perspectiva de futuro (ser pastor, ser babalorixá, viver com Deus) e também como uma forma de afirmação de identidade e necessidade de respeito às diferenças.

Imagem 25 – Categoria Religiosidade²⁹

Fonte: Autoria própria

²⁹ Legenda do que está escrito nas figuras (de cima para baixo, esquerda para direita):
 “O que eu quero ser?": “Eu quero desenvolver a minha mediunidade”.
 “Como eu quero viver?": “Maria Padilha”, “Ogum”, “Yemanjá”, “Exu”.

Também identificamos sentimentos despotencializadores de insegurança, estes apenas na questão “Onde eu quero viver?”. Para alguns, não importava onde viveriam, mas sim a necessidade de viver em segurança, em paz, em lugar que trouxesse calma.

Imagem 26 – Categoria Em lugar seguro



Fonte: Autoria própria

Não obstante, o conteúdo dos fanzines apresentou sentido tanto no contexto objetivo quanto no subjetivo e intersubjetivo. Há a proposição objetiva ou *plano de ação* (RIBEIRO, 2010) quando estes jovens identificam o caminho da formação / estudos para se tornarem algo que ainda não são e que, mesmo que por hora não seja um aspecto palpável, concreto ou factível, possivelmente modificará suas vidas levando-se em consideração que a maioria destes jovens tem pais que não terminaram nem o ensino médio.

No plano subjetivo, há uma série de sentimentos expostos, positivos em sua maioria, e que sinalizam amplamente uma potência de ação. Falar de si, de suas identidades, seus sonhos e expectativas é tratar de bons afetos e de uma perspectiva de futuro também positiva. A consciência de si no mundo e do que se pretende (por mais que não se saiba se de fato acontecerá) mobiliza processos transformadores, mesmo que isto ainda seja vislumbrado numa proposição capitalística, com evidente relevância a bens de consumo (carro, riqueza) ou ao mundo do espetáculo (fama, sucesso, poder) e dentro de padrões nem sempre alcançáveis (corpos perfeitos).

E isto se refletirá no campo intersubjetivo, nas relações que já mantem e nas que

pretendem estabelecer. A família, amigos e amores são importantes, mas demonstram ainda uma construção mais intimista, mais privada do que se quer compartilhar. Por mais que sejam jovens de baixa renda, que vivam processos excludores cotidianamente, que inclusive exponham alguns dos preconceitos que desejam não mais sofrer, seus projetos de vida são os de uma sociedade hierárquica, machista, racista, etc., onde bem diz Paulo Freire “...o sonho do oprimido é ser opressor”.

Imagem 27 – Fanzine completo

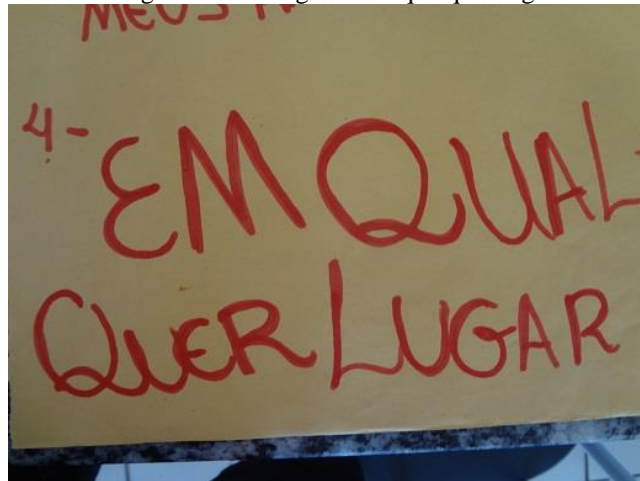


Fonte: Autoria própria

Neste sentido, assim como a literatura aponta a importância da escola, vimos que a escola poderia ser potencializadora a um processo de autonomia destes jovens adolescentes. No entanto, retomando o resultado da pesquisa LOCUS, a categoria com maior incidência foi “Educadores despotencializadores”. Deste resultado anterior, em diálogo com os fanzines, foi que questionamos: como pensar esses projetos de vida de maneira coerente sem entrar em contato com a escola? Se há uma relação de estima com a escola, não seria esse o caminho para estimar o bairro e a comunidade onde vivem e, então, conseguirem construir projetos mais libertadores?

Fazemos esse apontamento para o bairro e a comunidade por termos nos fanzines resultados tão distantes da realidade quando da pergunta “Onde você quer viver?”. De 100 fanzines, a maioria (18) está na categoria “outros países”, ao mesmo tempo que 15 estão na categoria “em qualquer lugar” e 13 na categoria “não sabe”. Não havia muita definição quanto ao local onde pretendem viver.

Imagem 28 – Categoria Em qualquer lugar



Fonte: Autoria própria

Estimar o lugar permitiria a estes jovens refletir: o que há de positivo no lugar onde vivo que eu posso utilizar a meu favor de forma a potencializar minhas possibilidades de mudança e, inclusive, facilitar a concretização do meu desejo de morar em outro local. Indo além, é importante que ressaltemos: viver em outro local não é sinônimo de mudança socioeconômica. Não visualizar as possibilidades onde vivo gera mais padecimento que ação, mesmo que haja insegurança, violência, pouca estrutura de equipamentos públicos, há que se descobrir as brechas e nelas entrar.

Passamos, assim, à tentativa de diálogo com outros personagens da escola que poderiam colaborar no fortalecimento da estima de lugar (em relação ao bairro e à comunidade) tendo em vista o papel da escola como possível rede de apoio social e como espaço de diferentes construções identitárias desses jovens adolescentes.

5.5.1 Como construir a Estima de Lugar com a Escola?

Cinco escolas com formatos arquitetônicos completamente diferentes, em bairros distintos de Fortaleza, tendo em comum algumas precariedades no cuidado com os profissionais da escola, algumas inseguranças geradas pelas precariedades no cuidado com a comunidade onde a escola está inserida, e um público específico: os jovens adolescentes.

Não são raras as queixas relacionadas às condições de trabalho nas escolas públicas por todo Brasil: a insegurança instala-se dentro e fora dos muros das escolas; professores adoecidos por jornadas de trabalho exaustivas e salários insatisfatórios; além disso, muitas metas a serem alcançadas para receber os recursos dos programas do governo federal e estadual. Há ainda a insatisfação dos estudantes diante da precariedade de alguns

espaços ou da inexistência deles; merenda escolar de baixa qualidade ou inexistente. O rol é extenso e as escolas de nossa pesquisa também tem suas limitações e dificuldades.

Quando da apresentação do resultado da pesquisa LOCUS para a equipe gestora, coordenação pedagógica e professores das escolas, por mais que ressaltássemos outros itens, era imediata a reação de identificação com um deles: “educadores despotencializadores”. Este item, na categorização da pesquisa, apareceu 39 vezes. Os outros três foram “bairro inseguro” (46), “precariedade na saúde” (34) e “precariedade na estrutura do bairro” (30). Alguns ainda comentavam a questão do bairro, mas havia muito mais a necessidade de escuta, a necessidade de falar dos educadores.

Na escola SL, por exemplo, os próprios professores apontaram sua falta de desejo de continuar trabalhando ali. Muitos professores eram contratados e falavam das limitações da escola. O prédio, que os estudantes comparavam a um presídio, tem instalações precárias e fica numa área considerada bastante insegura. Os professores não se sentiam motivados, alguns chegaram a relatar que não queriam trabalhar ali, e isso fazia com que os estudantes também não se sentissem motivados. Segundo a coordenação pedagógica, há muitos conflitos entre professores e estudantes e pouca receptividade por parte dos professores em dialogar sobre isso.

A partir destes relatos, a proposta construída para que os estudantes se aproximassem mais da escola foi de uma oficina de estratégias de motivação que envolveria professores e estudantes. Esse seria um processo inicial para que, de algum modo, houvesse maior integração na e com a escola, que motivasse o pertencimento não apenas de estudantes, mas também dos educadores, e que colaborasse nos projetos de vida dos estudantes.

Na escola LJ, apesar de algumas queixas relativas à estrutura da escola e à insegurança no bairro, os presentes no grupo focal atribuíram o resultado da pesquisa à falta de perspectiva de futuro dos estudantes, que não se interessavam pelas aulas e isso desmotivava muitos professores. Também foram relatadas dificuldades de diálogo professores-estudantes. A falta de motivação dos estudantes, segundo os mesmos, devia-se ao fato deles não acreditarem na possibilidade de ingressar em uma universidade apenas com o ensino da escola pública de “periferia”. Um dos professores presentes disse:

“Como esses estudantes podem ter perspectiva de futuro ou projetos mais reais de mudança pra vida deles se não tem nenhum exemplo em família ou no convívio deles de pessoas que tenham conseguido modificar essa realidade?” (Informação verbal Grupo Focal EEFM Lions Jangada)

Surgiu daqui a proposta de uma oficina que trouxesse a reflexão sobre possibilidades de mudança e trajetórias de vida.

Já nas escolas GM, HC e HF sobressaiu-se a necessidade de trabalhar o pertencimento dos estudantes à escola. Estas três escolas possuem uma estrutura muito boa, tem professores motivados e uma gestão engajada. Participam ativamente dos programas do governo federal e estadual e tem bons índices de aprovação no ENEM. O dado comum são as relações conflituosas professor-aluno.

Na GM os professores sentem-se pouco à vontade para construir algo com os estudantes. Na HC foram relatados sérios conflitos em que professores faziam comentários preconceituosos para estudantes gays e se recusavam a dialogar com a coordenação pedagógica para a qual apenas diziam “sou concursado, não sou obrigado”. Já na HF, a coordenação acreditava que se os estudantes conhecessem melhor o bairro onde a escola fica começariam a entender que a escola é um patrimônio e que eles fazem parte desse patrimônio. Nessas três escolas o foco das oficinas seria: memória e história do bairro, pertencimento à escola e relação professor-estudante / mediação de conflitos.

Em algumas dessas escolas (que optamos por não identificar) a relação com o bairro passou por mudanças devido a inserção da polícia no entorno da escola. Isto porque, anteriormente, quem cuidava da área eram traficantes. A mudança não foi tão positiva posto que, com a saída dos traficantes da área, o número de assaltos aumentou significativamente e isso fez com que a comunidade também passasse a frequentar menos as atividades de sábado nas escolas.

A ausência da comunidade foi outro ponto que os participantes dos grupos focais apresentaram como negativo. Segundo os mesmos, para que os estudantes se sintam parte da escola seria importante que pessoas de seu convívio fora dali também se apropriassem da escola. E não era por falta de atividades ou convites. Mas o elo com a comunidade no entorno das escolas precisava ser (re)estabelecido: as escolas são ilhas com seus muros altos e portões fechados.

Uma fala comum em todos os cinco grupos focais foi a necessidade de que se trabalhe a perspectiva de futuro desses jovens, relacionando a educação como uma possibilidade de transformação social. Nesse sentido, seria preciso construir algo para que esses jovens percebessem a necessidade de se implicarem com aquilo que querem construir para suas vidas: pertencimento.

5.5.2 Autonomia e Pertencimento: diálogos na Escola

Como anteriormente explicitado, a continuidade das atividades nas escolas não ocorreu como planejado devido à proximidade do ENEM e as atividades preparatórias para o mesmo que as escolas realizam. Por isso, o momento final da pesquisa foi realizado apenas em duas das cinco escolas: Lions Jangada e Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota. No entanto, seguindo critério de orientação, traremos apenas o relato da atividade desenvolvida na escola Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota.

A atividade na escola GM nos apresentou a um grupo de estudantes com capacidade crítica bem desenvolvida e com poucos receios de apresentar suas opiniões. No entanto, na outra margem, um grupo de professores um tanto acuados, calados ou reticentes em dar opiniões. Dos que ali estavam, apenas um era concursado, os demais eram contratados, mas a maioria deles já estava há bastante tempo na escola.

Imagem 29 – Início do Fórum EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota



Fonte: Autoria própria

Nosso mote era “pertencimento” e, bem mais que nos fanzines, aqui ficou claro como o pertencimento e apropriação em relação à escola podem ser potencializadores à autonomia e processos transformadores. Quando iniciamos o fórum, os estudantes pediram a palavra e fizeram suas exposições sobre o que achavam necessário para que se sentissem pertencentes à escola e de que modo isso ajudaria no diálogo com a comunidade:

- Os estudantes precisam ter voz dentro da escola;
- Quando as decisões são tomadas na escola eles são apenas informados de que algo foi decidido, mas não são convidados a participar do processo decisório, não tem como se sentir parte das coisas assim;

- Para ser parte de algo é preciso que haja vínculos e vínculos são algo que se constrói e só dá para construir na escola se tiver abertura para todos, inclusive os estudantes;
- O pertencimento acontece a partir da relação entre as pessoas, não adianta ter uma boa estrutura de prédio e materiais e as pessoas não se relacionarem;
- Por que o estudante não pode falar?
- Necessidade de participação das famílias no que acontece na escola;
- Às vezes os estudantes dão uma ideia de alguma atividade para fazer na escola, mas é negado, dizem que não podemos usar os materiais da escola.

Os professores presentes reconhecem que há a necessidade de mudança de algumas posturas, mas também apresentam suas falas, tendo como principal questão a dificuldade que os estudantes têm de respeitar regras e de respeitar os professores.

O que nos parece é que há sim uma relação de pertencimento e apropriação dos estudantes com a escola, o que não há é uma convergência de ideias entre estudantes e alguns professores. E, tanto há esse pertencimento que, de certa forma, reivindicam que sejam reconhecidos como parte integrante da comunidade escolar em suas atividades e decisões. Porém, apesar de se reconhecerem como tal, não são sujeitos de ação coletiva organizada.

Inclusive, o único coordenador pedagógico presente indagou: “Por que vocês não fundam um grêmio estudantil? Seria uma maneira de formalizar as reivindicações de vocês.” (Informação verbal – Fórum EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca da Mota).

Essa capacidade de reivindicação, questionamento e organização são processos potencializadores à autonomia, à ação transformadora. Quando indagados sobre o que achavam que precisava ser feito para mudar aquela situação que eles apresentaram, alguns disseram que não conseguiam pensar soluções; outros, porém, diziam que se ambas as partes aprendessem a se respeitar, conseguiriam mudar.

Imagem 30 – Final do Fórum EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota



Fonte: Autoria própria

Ampliar essas relações e posturas conscientes de si e de seus direitos para o bairro e a comunidade demonstraria o quanto estimar a escola colabora para estimar ambos também. A escola GM tem em seu espaço toda uma organização que reflete o cuidado com a escola, e, se a escola é cuidada abre-se espaço para as afetações, as pessoas que ali estão também podem ser cuidadas e cuidar. Afinal, ao me sentir pertencente a um espaço eu me aproprio dele e o transformo num lugar, gerando um processo de identidade. Pensar o lugar e as pessoas nesse processo é pensar de que maneira isso potencializa a autonomia dos sujeitos.

Imagem 31 – Pátio da EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota



Fonte: Autoria própria

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a Estima de Lugar dialogaria com os Projetos de Vida? Seriam os Projetos de Vida uma forma de potencializar a Estima de Lugar? Se pensarmos que em nossas vidas sempre estaremos em algum lugar que tem significado e significância para nós, precisamos aprender a pensar nossos projetos incluindo aquilo que estimamos.

Mas, como estimar algo que está ainda numa perspectiva futura? Na realidade, a Estima de Lugar nos traz indicadores afetivos que perpassam nossos projetos: autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro, todos estão em nossos projetos de vida, em maiores ou menores intensidades, com afetações positivas ou negativas. Para nós, coube avaliar como a pesquisa do LOCUS/UFC compreendeu esta junção e, ainda, se é capaz de fazer os jovens adolescentes serem mais potentes para ação que para o padecimento neste lugar que é a escola.

Aqui compreendemos e concordamos com os resultados da pesquisa do LOCUS *“Estima de Lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental”* que indicou que, quando a Estima de Lugar é positiva, pode sim atuar como fator de proteção para esses jovens, do mesmo modo que se a estima é negativa, há uma tendência ao padecimento. Vimos uma Estima de Lugar muitas vezes positiva no que diz respeito à escola, bem como viemos acompanhando sempre uma Estima de Lugar negativa quando se trata do bairro onde vivem e/ou estudam. Porém, o dado “Educadores despotencializadores”, mesmo que seja um dado negativo, nos faz refletir em como se pode potencializar positivamente um afeto negativo.

Se há educadores que de algum “despotencializam” esses estudantes, isto não os impede de pensar sob uma ótica otimista e nem tampouco passiva. Há muito mais um caráter reivindicatório de mudanças nesta fala que sinaliza um educador que despotencializa que uma fala conformada. O fato dos próprios professores, coordenação pedagógica e equipe gestora confirmarem esse papel despotencializador os levou também a refletir sobre como não despotencializar, como fazer o contrário disso. Daí surgirem as propostas de oficinas motivacionais, tanto para professores quanto para estudantes. O que é negativo não necessariamente é imobilizador, há como transformar um afeto negativo em potência de ação.

Então, de que modo a Estima de Lugar se apresentou nos Projetos de Vida dos estudantes com os quais dialogamos? Na relação com o lugar onde vivem, com o bairro, mais uma vez confirmamos o que a pesquisa LOCUS já vinha apresentando: há uma relação

negativa e de padecimento, elucidada por sentimentos como vergonha, tristeza, indignação, cercados pela premente sensação de abandono do bairro, um abandono que, apesar de ser atribuído aos gestores públicos, torna-se também um abandono dos moradores do bairro. Sentir e dizer que o bairro é descuidado traz também uma referência de não pertencimento, posto que estimar o lugar é estimar quem nele vive. Nos fanzines isso se apresenta de uma forma simples: não há referências ao lugar onde vivem. Há até a incerteza, o “não sei onde quero viver”, “em qualquer lugar”, mas não há o lugar do agora para a grande maioria.

Já o lugar-escola é estimado e presente nos Projetos de Vida da grande maioria, que traduz isso trazendo a relevância da formação no ensino formal (mesmo que isso seja tendo em vista o trabalho) apresentando, neste caso, sentimentos potencializadores que dialogam com os indicadores afetivos de autoeficácia e perspectiva de futuro e também em sentimentos despotencializadores quando das queixas da forma como são tratados no lidar cotidiano como fora apresentado na pesquisa LOCUS e na Oficina na EEFM Gov. Luiz Gonzaga Fonseca Mota.

Nesse sentido, acreditamos que a Estima de Lugar em relação às escolas pesquisadas pode ser tanto potencializadora na construção dos Projetos de Vida quanto como rede de proteção e apoio aos jovens adolescentes. Infelizmente a não continuidade de nossas atividades nas escolas deixou-nos uma lacuna no que diz respeito a verificar até onde estimar a escola pode colaborar para estimar o bairro e a comunidade, todavia, os próprios partícipes da pesquisa, em alguns momentos, apontaram a necessidade de integração escola-comunidade bem como escola-família.

Pensar a escola como um lugar de resistência e transformação para jovens adolescentes que usualmente vivem em situações de riscos e/ou vulnerabilidades é pensar outros campos de possíveis para estes jovens, pensar que ser pobre não é sinônimo de não-mudança. Temos clareza que nem sempre a escola desempenha esse papel, às vezes a instituição-escola é já um lugar adoecido, como o exemplo da EEFM Santa Luzia, em que as paixões tristes já se fazem tão redundantes que é difícil crer em quaisquer possibilidades de mudanças. O padecimento instalado apenas fortalece a imobilidade e conformismo que se traduz em falas vitimizadas: “é o aluno que não quer nada”, “é o professor que é autoritário”, “o professor não consegue ouvir uma crítica”, “o pessoal da pedagógica não sabe como é estar em sala de aula”, dentre tantas outras falas em que o padecimento de cada um se traduz na responsabilização do outro.

Muitas questões ficaram em aberto e talvez fosse necessária uma imersão mais intensa nesse lugar-escola para melhor compreender todas as ranhuras e brechas que a Estima

de Lugar provoca, sejam estas através de afetações positivas ou de afetações negativas. Mas este breve mergulho nos sonhos, desejos e expectativas desses jovens nos fez ver o quanto as intensidades, apesar das adversidades, são bem mais positivas que negativas. A disposição em querer um mundo melhor, em ter fé e felicidade, em querer ajudar as pessoas, em se dispor a cuidar de outras pessoas e de animais, em desejar um mundo com paz, a necessidade do amor, porventura sejam indícios de que poderíamos estar cuidando mais e melhor desses jovens, que, a despeito de todas as estatísticas negativas que envolvem criminalidade e violências várias, há outros caminhos que precisam ser oportunizados.

Eles, jovens adolescentes, nos apresentaram diferentes projetos pautados em uma instrumentação subjetiva. Há que se traçar possibilidades para que estes projetos cheguem ao plano de ação, sejam objetivados e isso, infelizmente, não depende apenas deles. E seja, quem sabe, nesse ponto, que a escola desempenhe toda diferença: entre o ir além e o permanecer nas estatísticas dos mapas da violência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO / BID, 2002.

ALENCAR, Helenira Fonseca. **Participação Social e Estima de Lugar: caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da regional III da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos**. 2010. 239 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMPARO, Deise Matos et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 13, n. 2, p. 165 – 174, 2008.

AYRES, José Ricardo C. M. et al. Vulnerabilidades prevenção em tempo de AIDS. In: PARKER, Richard et al. **Sexualidade pelo avesso: Direitos, Identidades e Poder**. São Paulo: Editora 34, 1999.

BATISTA, Vanessa Louise. **Pelas beiras da cidade: a intervenção psicossocial como antecedente necessário ao planejamento urbano participativo**. 2008. ?? f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BERNARDES, Anita Guazelli; HOENISCH, Júlio César Diniz. Subjetividades e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI, Neuza M^a de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides (orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. pp. 95 - 126

_____. **Por uma Cidade Educadora: um panorama poético e compartilhado de futuro**. 16 f. 2013 [no prelo]

BETTANINI, T. **Espaço e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz; MARTINS, Ana Kristia da Silva & LINHARES, Debora. **Estimar os jovens é estimar a escola, o bairro e a comunidade**. 17 f. 2014. [no prelo]

BRAGA, Elza Maria Franco; BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. **A Política da Escassez: lutas urbanas e programas sociais governamentais**. Fortaleza em Questão – 1. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha com o apoio da Universidade Federal do Ceará e Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente do Estado do Ceará, 1991.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 6ª ed. DF: Senado, 2006.

CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. In: PETRINI, João Carlos & CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (Org.). **Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 54 – 83

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade: que trata da identidade como questão teórica, sob o ponto de vista da Psicologia Social. In: CIAMPA, Antônio da Costa. **A Estória de Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. pp. 129-251

DELEUZE, GILLES. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DOS SANTOS, Rubenize Mª; NASCIMENTO, Mª Aparecida. & MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. (??) v.10, n. 1, pp. 289-300, 2012.

ESPINOSA, Bento de [1677]. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 163

_____. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

FEITOSA, Maria Zelfa de Souza; ARAÚJO, Raquel & BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Vulnerabilidade e ambiente: uma proposta dialética**. 7 f. 2013. [no prelo]

FERREIRA, Beatriz da Paixão; ROSÁRIO, Vera Kamylla Menezes. **Ocupação desordenada**. 2009. 15 f. Trabalho da Disciplina Saúde Ambiental. Curso de Graduação em Enfermagem – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLANI, Daniela Dias. **Juventude e Afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos**. 2007. 143f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUARESCHI, Neuza M. F.; REIS, Carolina D.; HUNING, Simone M.; BERTUZZI, Letícia D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 7, nº 1, p. 17 – 27, 1º semestre de 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3º ed. Rio de Janeiro: DPU&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010.

JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ, Bernardo. A articulação crítica entre Psicologia Ambiental, Política e Comunitária na obra de Ignacio Martin-Baró. In: GUZZO, Raquel S. L. & LACERDA JR., Fernando (orgs.). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 153-163.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes de Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LANE, Silvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader. **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense / EDUC, 1995. p. 55-63

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MANDELI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 63, nº especial, p. 49 – 57, 2011.

MARANDOLA JR., Eduardo. As dimensões da vulnerabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./mar. 2006.

_____. Vulnerabilidade do Lugar vs. Vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 161-181, jul./dez. 2009.

MARANDOLA JR., Eduardo & HOGAN, Daniel Joseph (Org.). **Vulnerabilidade do lugar e riscos na Região Metropolitana de Campinas**. Campinas: Núcleo de Estudos de População / Unicamp, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MÉLLO, Ricardo Pimentel; DI PAOLO, Angela Flexa. Subjetivações, identidades e o linguajar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 7. n. 3, 2007. pp. 131 – 142.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Orientações Técnicas sobre o PAIF** - vol. 1. Brasília, 2012.

MUNIZ, Cellina. **Fanzines: Autoria, Subjetividade e Invenção de Si**. Fortaleza: Edições

UFC, 2010.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do & MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, vol.6, n.2, p. 72 - 88, 2006.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 83 – 100, maio-agosto, 2013.

NOBRE & BERNARDI, e-Psico, UFRGS, s/n. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/capitalista-capitalistico.html> >

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Pesquisa-ação: compartilhando saberes; pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e Caminhos – Formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, vol. 5, n. 1, p. 120 – 130, jan./jul. 2010.

SANTOS NETO & ANDRAUS. Dos zines aos biografzines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, Cellina. **Fanzines: Autoria, Subjetividade e Invenção de Si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 29 – 47.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 99-119.

_____. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas & VITALE, Maria Amália F. (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais – PUC SP, 2010. p. 39 – 50.

_____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**. *Online* v. 21, n. 3. p. 364 – 372, 2009.

_____. O calor do lugar, segregação urbana e identidade. **São Paulo em Perspectiva: Questões Urbanas, os Sentidos das Mudanças**. São Paulo, v. 9, n. 2, abr-jun. 1995, p. 20-24.

SOARES, Thelma Shirlen; CARVALHO, Rosa Maria Miranda Armond; VIANA, Eder Cristiano; ANTUNES, Flávia Corrêa Borges. Impactos ambientais decorrentes da ocupação desordenada na área urbana do município de Viçosa, estado de Minas Gerais. **Revista Científica Eletrônica de Engenharia Florestal**. FAEF, MG, ano 4, n. 8, p. 1 – 14, agosto de 2006.

SOUZA, Candida de & PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 17, n. 3, p.353 – 360, setembro-dezembro, 2012.

TASSARA, Eda. Terezinha de Oliveira. **Urbanidade e periurbanidade(s)**. Reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TOMIO, Noeli Assunta Oro & FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 12, nº 1, p. 89 – 99, jan/abr 2009

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO CEARÁ / UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Cartilha da Regional III**. Fortaleza, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental (1ª fase)**. 2012. 12 f. Relatório Técnico PIBIC 2011-2012 – Universidade Federal do Ceará, 2012.

_____. **Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental (2ª fase)**. 2013. 09 f. Projeto de Pesquisa PIBIC 2012-2013. Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental - LOCUS – Universidade Federal do Ceará, 2013.

_____. **Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental (3ª fase)**. 2014. 09 f. Projeto de Pesquisa PIBIC 2013-2014. Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental - LOCUS – Universidade Federal do Ceará, 2014a.

_____. **Aracati, patrimônio do Ceará: Por uma Cidade Educadora**. 2014. 90 f. Relatório parcial - Programas de extensão e pesquisa (2013 / 2014.1). Laboratório de Estudos Sobre a Consciência – LESC-Psi. Fortaleza, 2014b.

VIEZZER, Moema Libera. Pesquisa-ação-participante (PAP): Origens e avanços. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e Caminhos – Formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, UNICAMP, SP, v. 21, nº 71, p. 21-44. Julho de 2000.

_____. **Obras Escogidas IV- Psicología infantil**. 2ª ed. Madrid: Antonio Machado Libros, S. A., 2006.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude, 2014.

WIESENFELD, Esther. **A Psicologia Ambiental e as Diversas Realidade Humanas**.

Psicologia USP, v. 16, n. 1/2, 2005. p. 53-69

ANEXOS

ANEXO A - Questionário Juventude Brasileira

QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA

Código: _____ Data: ____/____/____ Escola: _____ Turma: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____ Estado: _____

1. Sexo: a () Masculino b () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Qual a cor da sua pele?

- a. () Branca
b. () Negra
c. () Parda
d. () Amarela (oriental)
e. () Indígena

5. Estado civil:

- a. () Solteiro
b. () Casado
c. () Mora junto
d. () Separado/divorciado
e. () Viúvo
f. () Outros: _____

6. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Pai
b. () Mãe
c. () Padrasto
d. () Madrasta
e. () Irmãos
f. () Avô
g. () Avó
h. () Tio
i. () Pais adotivos
j. () Filho(s)
k. () Companheiro(a)
l. () Outros: _____

7. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você?

Quantos têm: até 5 anos _____
entre 6 e 14 anos _____
entre 15 e 24 anos _____
acima de 25 anos _____

8. Quem são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?

- a. () Você mesmo
b. () Outros: Quem? _____

9. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio? Em média R\$ _____ () não sei

10. Marque na tabela quantos dos itens abaixo têm na casa onde você mora?

	Quantos?	
a	Banheiro	
b	Quarto	
c	Aparelho de vídeo cassete ou dvd	
d	TV a cores	
e	Rádio/aparelho de som	
f	Máquina de lavar roupa	
g	Geladeira	
h	Computador	
i	Aspirador de pó	
j	Empregada doméstica	

11. Você ou sua família recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

- a. () Não
b. () Sim.
c. Que tipo? (Marque e mais de uma resposta se for o caso)
a. () Bolsa família
b. () Bolsa de estudo
c. () Pro-Jovem
d. () PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
e. () Outra: _____

12. Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe? Marque com X:

	Pai	Mãe
a	Analfabeto	
b	Sabe ler, mas não foi à escola	
c	Fundamental incompleto (1º grau)	
d	Fundamental completo (1º grau)	
e	Médio incompleto (2º grau)	
f	Médio completo (2º grau)	
g	Superior incompleto (universitário)	
h	Superior completo (universitário)	
i	Pós-Graduação	
j	Não sei	

13. Sua escola é...?

- a. () Pública b. () Particular

14. Em qual série/etapa/ano escolar você está? _____

15. Qual o turno em que você frequenta a escola?

- a. () Manhã b. () Tarde
c. () Integral d. () Noite

16. Você já foi reprovado?
 a. Não
 b. Sim c. Quantas vezes? _____
17. Você já foi expulso de alguma escola?
 a. Não
 b. Sim c. Quantas vezes? _____
 d. Por quê? Brigas Falhas Outro: _____

18. Por favor, marque com X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

- 1 Discordo totalmente
 2 Discordo um pouco
 3 Não concordo nem discordo
 4 Concordo um pouco
 5 Concordo totalmente

a	Eu me sinto bem quando estou na escola	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
b	Gosto de ir para a escola	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
c	Gosto da maioria dos meus professores	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
d	Quero continuar meus estudos nessa escola	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
e	Posso contar com meus professores	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
f	Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador)	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
g	Confio nos colegas da escola	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

19. Marque com um X TODAS as opções a seguir que estão relacionadas com a sua situação de trabalho remunerado:
- a. Minha família
 b. Já trabalhei mas não trabalho atualmente
 c. Estou trabalhando
 d. Estou procurando trabalho
 e. Não estou procurando trabalho
 f. Trabalho em comércio (em loja, mercados, etc.)
 g. Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, coleta, engraxate, vigiando ou limpando carros)
 h. Trabalho em casa de família (cuidado de crianças, cozinhando, limpando, passando, etc.)
 i. Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca
 j. Trabalho na área administrativa (office-boy, secretária, informática, etc.)
 k. Trabalho em indústria/serviço
 l. Trabalho em outros lugares: _____
 m. Trabalho com carteira assinada
 n. Não trabalho com carteira assinada
20. Você alguma vez já teve que parar de estudar para trabalhar?
 a. Não b. Sim
21. Se você trabalha atualmente:
 a. Qual a sua renda mensal média proveniente de seu trabalho atualmente? _____ reais
 b. Quantas horas por dia você dedica ao trabalho? _____ horas
22. Você tem alguma doença crônica (diabetes, AIDS, câncer, insuficiência renal, outra)?
 a. Não
 b. Sim
 Qual? _____
23. Você tem algum problema mental/psicológico ou dos nervos?
 a. Não
 b. Sim c. Qual? _____
 d. Você já procurou algum tipo de auxílio/tratamento?
 Não sim
24. Você tem algum tipo de deficiência:
 a. Não
 b. Sim Visual Auditiva Física Outra Qual? _____
25. Qual o serviço de assistência à saúde você recorre?
 (Marque mais de uma resposta se for o caso)
 a. SUS – Sistema Único de Saúde
 b. Plano de Saúde
 c. Atendimento Particular
 d. Outros
26. Com que frequência acessa o serviço de saúde?
 a. Não tenho acesso aos serviços de saúde
 b. De uma a três vezes por mês
 c. Uma vez por mês
 d. De 2 a 4 vezes a cada seis meses
 e. Uma vez a cada seis meses
 f. Uma vez ao ano
27. Você participa de alguma das atividades abaixo?
 (Marque mais de uma resposta se for o caso)
 a. Grêmio estudantil ou diretório acadêmico
 b. Grupo de escoteiros ou bandeirantes
 c. Grupo ou movimentos religiosos
 d. Grupos musicais (coral, bandas, etc.)
 e. Grupo de dança, teatro ou arte
 f. Grupos ou movimentos políticos
 g. Grupo de trabalho voluntário
 h. Equipe esportiva

28. Com relação à sua religião/doutrina/crença, você se considera: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Não acredito em Deus (até) f. Espírita
 b. Sem religião (mas acredito em Deus) g. Umbandista
 c. Católico h. Candomblé
 d. Protestante i. Outro _____
 e. Evangélico

29. Por favor, marque com X no número que mais corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

- 1) Nunca
 2) Quase nunca
 3) Às vezes
 4) Quase sempre
 5) Sempre

a	A religião/espiritualidade tem sido importante para a minha vida	1 2 3 4 5
b	Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos	1 2 3 4 5
c	Costumo fazer orações no dia-a-dia	1 2 3 4 5
d	Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (Bíblia, Alcorão, etc.)	1 2 3 4 5
e	Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo	1 2 3 4 5
f	Pego ajuda a Deus para resolver meus problemas	1 2 3 4 5
g	Costumo fazer orações quando estou em momentos difíceis	1 2 3 4 5
h	Busco ajuda da minha instituição religiosa (Igreja, templo, etc.) quando estou em dificuldades	1 2 3 4 5
i	Sigo recomendações religiosas na minha vida diária	1 2 3 4 5

30. Agora vamos falar um pouco das suas relações com a família, especialmente entre você e seus pais (mãe, madrinha, pai, padrasto, ou outras pessoas que cuidam ou cuidaram de você).

Responda estas questões, pense em diferentes momentos que a sua família passou e nas diferentes pessoas com quem você morou.

- 1) Discordo totalmente
 2) Discordo um pouco
 3) Não concordo nem discordo
 4) Concordo um pouco
 5) Concordo totalmente

a	Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	1 2 3 4 5
b	Meus pais raramente me criticam	1 2 3 4 5
c	Raramente ocorrem brigas na minha família	1 2 3 4 5
d	Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais	1 2 3 4 5
e	Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais	1 2 3 4 5
f	Meus pais em geral sabem onde eu estou	1 2 3 4 5
g	Nunca sou humilhado por meus pais	1 2 3 4 5
h	Meus pais raramente brigam entre eles	1 2 3 4 5
i	Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	1 2 3 4 5
j	Meus pais conhecem meus amigos	1 2 3 4 5
k	Eu me sinto aceito pelos meus pais	1 2 3 4 5
l	Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa	1 2 3 4 5
m	Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar	1 2 3 4 5
n	Meus pais sabem com quem eu ando	1 2 3 4 5
o	Eu me sinto seguro com meus pais	1 2 3 4 5

31. Identifique situações que VOCÊ já viveu COM SUA FAMÍLIA, relacionadas aos eventos na coluna 1 e a seguir responda as questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência você a situação aconteceu?	C. Em geral, o quanto ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> nunca <input type="radio"/> quase nunca <input type="radio"/> às vezes <input type="radio"/> quase sempre <input type="radio"/> sempre	<input type="radio"/> nada ruim <input type="radio"/> um pouco ruim <input type="radio"/> mais ou menos ruim <input type="radio"/> muito ruim <input type="radio"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Socos ou surra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> nunca <input type="radio"/> quase nunca <input type="radio"/> às vezes <input type="radio"/> quase sempre <input type="radio"/> sempre	<input type="radio"/> nada ruim <input type="radio"/> um pouco ruim <input type="radio"/> mais ou menos ruim <input type="radio"/> muito ruim <input type="radio"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
c) Agressão com objeto (madrasta, cinto, fio, cigarro, etc.)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> nunca <input type="radio"/> quase nunca <input type="radio"/> às vezes <input type="radio"/> quase sempre <input type="radio"/> sempre	<input type="radio"/> nada ruim <input type="radio"/> um pouco ruim <input type="radio"/> mais ou menos ruim <input type="radio"/> muito ruim <input type="radio"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
d) Mexeu no meu copo contra a minha vontade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> nunca <input type="radio"/> quase nunca <input type="radio"/> às vezes <input type="radio"/> quase sempre <input type="radio"/> sempre	<input type="radio"/> nada ruim <input type="radio"/> um pouco ruim <input type="radio"/> mais ou menos ruim <input type="radio"/> muito ruim <input type="radio"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
e) Relação sexual forçada	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="radio"/> nunca <input type="radio"/> quase nunca <input type="radio"/> às vezes <input type="radio"/> quase sempre <input type="radio"/> sempre	<input type="radio"/> nada ruim <input type="radio"/> um pouco ruim <input type="radio"/> mais ou menos ruim <input type="radio"/> muito ruim <input type="radio"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____

32. Você tem algum amigo próximo que usa drogas?

a. Não

b. Sim.

drogas ilícitas (bebida alcoólica, cigarro)

drogas ilícitas (crack, cocaína, cola, etc)

33. Você tem algum familiar que usa drogas?

a. Não

b. Sim.

drogas ilícitas (bebida alcoólica, cigarro)

drogas ilícitas (crack, cocaína, cola, etc)

34. Quanto a você, responda às questões abaixo:

	Tipo	Já experimentou ao menos uma vez na vida?	Que idade você tinha quando usou pela 1ª vez?
a	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim	
b	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim	
c	Marijuana	a. () Não b. () Sim	
d	Cola, solventes, shampoó, limpa-vidros, acetona	a. () Não b. () Sim	
e	Cocaína	a. () Não b. () Sim	
f	Crack	a. () Não b. () Sim	
g	Ecstasy	a. () Não b. () Sim	
h	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim	
i	Anabolizante	a. () Não b. () Sim	
j	Remédio para "destrói dorção"	a. () Não b. () Sim	
k	Chá para "destrói dorção"	a. () Não b. () Sim	
l	Outra: _____	a. () Não b. () Sim	

35. Se você nunca experimentou drogas ilícitas (bebida alcoólica, cigarro) ou ilícitas (crack, cocaína, cola, etc) pule para a questão 41. Se você já experimentou, responda qual foi a primeira droga que você usou? _____

36. Caso você já tenha experimentado alguma droga, responda às questões abaixo:

	Tipo	Usou no ÚLTIMO ANO?	Usou no ÚLTIMO MÊS? Marque com um X			
			Não usou no último mês	Usou menos de 1 vez por semana	Usou de 1 a 4 vezes/semana	Usou 5 ou mais vezes/semana
a	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim				
b	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim				
c	Marijuana	a. () Não b. () Sim				
d	Cola, solventes, limpa-vidros, shampoó, acetona	a. () Não b. () Sim				
e	Cocaína	a. () Não b. () Sim				
f	Crack	a. () Não b. () Sim				
g	Ecstasy	a. () Não b. () Sim				
h	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim				
i	Anabolizante	a. () Não b. () Sim				
j	Remédio para "destrói dorção"	a. () Não b. () Sim				
k	Chá para "destrói dorção"	a. () Não b. () Sim				
l	Outra: _____	a. () Não b. () Sim				

37. Se você consome/consumiu drogas, você o faz sozinho

- a. () Estou sozinho
 b. () Estou com amigos
 c. () Estou com algum familiar
 d. () Estou com o(a) namorado(a)
 e. () Outros. Quem? _____

38. Você já pensou em parar de usar alguma droga?

- a. () Não (pule para a questão 41)
 b. () Sim

39. Já tentou (de fato) parar de usar alguma substância?

- a. Nunca tentei parar, pois nunca usei nenhuma substância regularmente
- b. Nunca tentei parar, apesar de usar ou já ter usado regularmente alguma substância
- c. Sim, já tentei parar (mitte preencha a tabela a seguir)

	A – Tentou parar	B – Conseguiu parar de usar
1. Álcool	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou
2. Tabaco	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou
3. Solventes	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou
4. Maconha	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou
5. Cocaína	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou
6. Crack	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou
7. Outra: _____	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parou por um tempo e depois voltou

40. Se você já tentou parar de usar drogas, alguém ajudou você nesta tentativa? (Faça mais de uma resposta se for o caso)

- a. Tentei sozinho
- b. Tentei com um amigo/grupo de amigos
- c. Alguém da igreja
- d. Alguém de escola
- e. Alguém do hospital, posto de saúde ou comunidade terapêutica
- f. Alguém da família
- g. Outros: _____

41. Onde você obtém informações sobre sexo? Marque com um X no número correspondente à frequência:

- 0 Nunca 1 Quase nunca 2 Às vezes 3 Quase sempre 4 Sempre

a.	Família	0 1 2 3 4
b.	Amigos	0 1 2 3 4
c.	Escola (professores, funcionários, coordenadores/diretores, etc.)	0 1 2 3 4
d.	Líderes religiosos (padre, pastor, pai de santo, etc.)	0 1 2 3 4
e.	Organização não governamental (ONG)	0 1 2 3 4
f.	Televisão	0 1 2 3 4
g.	Internet	0 1 2 3 4
h.	Rádio	0 1 2 3 4
i.	Jornal, revista ou livro	0 1 2 3 4

42. Você já teve relações sexuais (transou) alguma vez?
- Não (pule para a questão 62)
 - Sim
 - Quantos anos você tinha "na primeira vez"? _____ anos
 - Quantos anos o(a) parceiro(a) tinha? _____ anos
 - Não sei
 - Com quem foi? () Namorado(a) () Vizinho(a)
 - Parente. Qual? _____ () Outro _____
 - A primeira relação sexual
 - foi desejada () foi forçada
43. Você já transou com:
- Meninas/mulheres
 - Meninos/homens
 - Ambos sexos
44. NO ÚLTIMO ANO, nas suas transas, você teve: (Marque mais de uma resposta se for o caso)
- Parceiro(a) FIXO(a) (namorado(a), companheiro(a), esposado(a))
 - Quantos _____ namorado(a)
 - _____ companheiro(a)
 - _____ esposado
 - Parceiro(a) NÃO-FIXO(a) Quantos(as): _____
45. NO ÚLTIMO ANO, em que frequência você ou seu parceiro usou camisinha?
- Nunca
 - Poucas vezes
 - Muitas vezes, mas não em todas
 - Sempre (pule para a questão 47)
46. NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você NÃO USOU camisinha, por que motivo você não usou? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
- Não tinha camisinha
 - Não tinha dinheiro para comprar
 - Não gostei
 - Camisinha machuca/é incômoda
 - Não acho que seja importante
 - Não lembro de colocar
 - Estava sob efeito de álcool
 - Estava sob efeito de drogas
 - Meu parceiro(a) não aceita
 - Porque confio no meu parceiro(a)
 - Porque uso anticoncepcional (pílula)
 - Outro motivo: _____
47. NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você USOU camisinha, por que motivo você usou? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
- Para evitar doenças
 - Para evitar AÍDS
 - Para evitar gravidez
 - Porque o(a) parceiro(a) exigiu
 - Porque é importante usar
 - Porque dizem que é bom usar
 - Porque é mais limpo (higiene)
 - Não sei
 - Outros: _____
48. Atualmente, você possui algum parceiro FIXO (namorado(a), companheiro(a), esposado(a))?
- Não
 - Sim
49. Na última vez que você transou, você ou seu parceiro(a) usou camisinha?
- Com parceiro FIXO (namorado(a), companheiro(a), esposado(a))
- Não
 - Sim
 - Não lembro
- Com parceiros NÃO-FIXOS
- Não
 - Sim
 - Não lembro
50. NO ÚLTIMO MÊS, você entregou camisinha com você alguma vez?
- Não
 - Sim
- Quantas vezes você entregou camisinha com você? _____
51. Onde você costuma pegar camisinha? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
- Não costumo pegar camisinha
 - Busco no estabelecimento RedaSUS
 - Comprando na farmácia/supermercado
 - Comprando de vendedores ambulantes
 - Busco no estabelecimento ou ONGs
 - Ganho de conhecidos ou amigos
 - Troco por objetos/favores
52. Você já teve alguma Doença Sexualmente Transmissível/DST (doença que se pega através de sexo e pode gerar corrimento, coceira, ardência ou feridas nos órgãos sexuais)?
- Não
 - Sim Quantas vezes? _____
 - Não sei
- Quais doenças? _____
53. Alguma vez você já fez sexo em troca de dinheiro, favor ou vantagens?
- Não (pule para a questão 55)
 - Sim
- Em geral, com que frequência você faz sexo em troca de dinheiro, favor ou vantagem? (Resposta única)
- _____ vezes por semana
- _____ vezes por mês
- _____ vezes por ano
- _____ vezes na vida
54. Nas vezes em que você fez sexo por dinheiro, favor ou vantagem, com que frequência você usou camisinha?
- Nunca
 - Poucas vezes
 - Muitas vezes, mas não em todas
 - Sempre

55. Você usa algum método para evitar gravidez?

- a. Não b. Sim

Quais? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Camisinha
 b. Coito interrompido (interromper a transa antes do orgasmo masculino)
 c. Pílula anticoncepcional
 d. Injeção/implante/estivo
 e. Tabela / ritmo / calendário
 f. DIU
 g. Outro: _____

56. Onde você/sua parceira costuma obter anticoncepcionais? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Não costumo obter anticoncepcionais
 b. Burocracia na Rede/SUS
 c. Comércio na farmácia
 d. Comércio de vendedores ambulantes
 e. Burocracia em instituições para menores(as) em situação de rua
 f. Burocracia em ONG
 g. Ganho de conhecidos
 h. Troco por objetos/favoros
 i. Outros: _____
 j. Não sei

57. Você já engravidou alguma/esteve grávida?

- a. Não (pule para a questão 62)

- b. Sim c. Quantas vezes? _____

d. Que idade tinha quando engravidou/foi grávida na primeira vez? _____

e. A sua gravidez foi desejada?

- a. Não b. Sim

f. Quantos filho(s) vivo(s) você tem? _____

g. Com quantas pessoas você já teve filho? _____

58. Alguma das situações abaixo ocorreu com você em consequência da PRIMEIRA gravidez? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Interrompei os estudos
 b. Casou ou fui morar junto com o pai/mãe da criança
 c. Precisei começar a trabalhar
 d. Precisei parar de trabalhar
 e. Família não aceitou a gravidez
 f. Família ou parceiro(a) sugeriu fazer aborto
 g. Parou de fumar
 h. Parou de usar drogas
 i. Não precisei mais ter que cuidar dos irmãos menores
 j. Passou a ser mais respeitada(o) dentro de casa
 k. Terminou o namoro/relação

59. Durante a ÚLTIMA gravidez, você/sua parceira fizeram algum exame médico para acompanhar a gravidez?

- a. Não
 b. Sim Quantas vezes? _____
 c. Não sei

60. Com quem moram seus filhos hoje? (Marque mais de uma resposta se for o caso) (Escreva o número de filhos)

- a. Com ambos os pais _____
 b. Apenas comigo _____
 c. Apenas com o pai/mãe _____
 d. Avô/paternos _____
 e. Avó/maternos _____
 f. Outro parente _____
 g. Alugados _____
 h. Família adotiva _____
 i. Na rua _____
 j. Não sei _____

61. Você/sua parceira já teve algum aborto?

- a. Não
 b. Sim
 Quantas Vezes? _____
 _____ Natural _____ Provocado
 c. Não sei

62. Identifique situações que você já viveu FORA DE CASA, na colônia e a seguir responda as questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, como que freqüente a situação aconteceu?	C. Em geral, o quanto ruim foi para você a situação?	D. Todos que você fez isto com mais freqüência?
a) Ameaça ou humilhação	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais ou menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professor estmônitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Sexo ou surra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais ou menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professor estmônitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
c) Agressão com objeto (machete, cinto, fio, cigarro, etc.)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais ou menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professor estmônitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
d) Meus no meu copo contra a minha vontade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais ou menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professor estmônitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
e) Relação sexual forçada	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais ou menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professor estmônitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____

63. Dentre os eventos abaixo, indique quais os que já aconteceram em sua vida, e escolha o número que mais representa o quão ruim foi esta situação para você:

(0) Nada Ruim (1) Um Pouco Ruim (2) Mais ou Menos (3) Muito Ruim (4) Horrible

	A - Já aconteceu?	B - O quão ruim foi?
a	O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
b	Alguém em minha casa está desempregado	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
c	Meus pais se separaram	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
d	Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
e	Já fugi de casa	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
f	Já morci na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
g	Já dormi na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
h	Já trabalhei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
i	Alguém da minha família está ou esteve preso	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
j	Sofri algum acidente grave	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
k	Alguém muito importante pra mim faleceu	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
l	Já passei fome	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
m	Meu pai/mãe casou de novo	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
n	Meu pai/mãe nunca teve filho com outro parceiro	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
o	Já fui assaltado(a)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
p	Já cumpri medida socio-educativa sem privação de liberdade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
q	Já estive privado de liberdade (instituição fechada)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
r	Já fui levado para o Conselho Tutelar	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
s	Já tive problemas com a justiça	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤
t	Já tive problemas com a polícia	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim ① ② ③ ④ ⑤

64. Em algum momento da sua vida você já se envolveu em situações ilegais? Marque todas que já aconteceram:

a. Não
b. Sim

- a. Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas
b. Destrução de propriedade
c. Envolvimento em pick-up
d. Assaltou alguém
e. Roubou algo
f. Vendeu droga
g. Outra. Qual? _____

65. Ao longo da vida, sofri ou sofri por esse(s):

(0) Nunca (1) Quase nunca (2) Às vezes (3) Quase sempre (4) Sempre

a	Por morar onde moro (bairro, favela)	① ② ③ ④ ⑤
b	Pelo fato de ser homem ou ser mulher	① ② ③ ④ ⑤
c	Pela cor da minha pele	① ② ③ ④ ⑤
d	Por estudar em uma determinada escola	① ② ③ ④ ⑤
e	Por causa do trabalho dos meus pais	① ② ③ ④ ⑤
f	Por causa do meu nível socioeconômico	① ② ③ ④ ⑤
g	Por causa da minha religião	① ② ③ ④ ⑤
h	Por causa da minha aparência física	① ② ③ ④ ⑤
i	Por ser deficiente	① ② ③ ④ ⑤
j	Pelas minhas escolhas sexuais	① ② ③ ④ ⑤
k	Por ter a idade que eu tenho	① ② ③ ④ ⑤
l	Por causa do meu trabalho	① ② ③ ④ ⑤

66. Você já pensou em se matar?

- a. Não (pule para a questão 68) b. Sim Quantas vezes: _____

67. Você já tentou se matar?

- a. Não b. Sim Quantas vezes: _____

c. Quantos anos você tinha quando tentou se matar pela primeira vez? _____

d. Quando você tentou se matar, como foi que você fez? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- | | |
|---|--------------------------|
| a. <input type="checkbox"/> Com faca, tesoura, canivete | al. Quantas vezes: _____ |
| b. <input type="checkbox"/> Com revólver | bl. Quantas vezes: _____ |
| c. <input type="checkbox"/> Enforcado | cl. Quantas vezes: _____ |
| d. <input type="checkbox"/> Com remédios, venenos | dl. Quantas vezes: _____ |
| e. <input type="checkbox"/> Atropelamento | el. Quantas vezes: _____ |
| f. <input type="checkbox"/> Queda provocada (viadutos, edifícios,...) | fl. Quantas vezes: _____ |
| g. <input type="checkbox"/> Com fogo | gl. Quantas vezes: _____ |
| h. <input type="checkbox"/> Outro: _____ | hl. Quantas vezes: _____ |

68. Marque com um X no número correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- (0) Nunca (1) Quase nunca (2) Às vezes (3) Quase sempre (4) Sempre

a.	Eu sinto que pertencerei a minha comunidade/bairro	0 1 2 3 4
b.	Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro	0 1 2 3 4
c.	Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro	0 1 2 3 4
d.	Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	0 1 2 3 4
e.	Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso	0 1 2 3 4
f.	Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	0 1 2 3 4

69. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Praticar esportes
 b. Jogar bilhar
 c. Passear
 d. Assistir TV
 e. Ouvir ou tocar música
 f. Desenhar/pintar/ artesanato
 g. Namorar
 h. Desacessar
 i. Navegar na Internet
 j. Ir a festas
 k. Cinema ou teatro
 l. Ler livros, revistas ou quadrinhos
 m. Outros: _____

70. Você tem (marque todos que se referem à sua situação):

- a. Celular pré-pago
 b. Celular de conta (pós-pago)
 c. Acesso à televisão com canais abertos
 d. Acesso à televisão por assinatura
 e. Acesso à internet
 f. Se você tem internet, você acessa a partir de:
 a. Casa
 b. Escola
 c. Lan House, Cybercafé
 d. Trabalho
 e. Outro local. Qual? _____

71. Com que frequência você utiliza a Internet:

- a. não utilizo
 b. uma ou duas vezes por mês
 c. apenas aos finais de semana
 d. de um a dois dias por semana
 e. entre três e cinco dias por semana
 f. todos os dias

72. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado:

- a. Não me conecto à Internet
 b. Menos de meia hora
 c. De meia a uma hora
 d. De uma a três horas
 e. De três horas a cinco horas
 f. Mais de cinco horas

73. Se você usa a Internet, você a utiliza para: (marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Me comunicar com as pessoas (e-mail, chat, messenger, etc.)
 b. Baixar músicas, jogos, filmes
 c. Fazer trabalhos da escola
 d. Navegar em sites de meu interesse
 e. Fazer/escrever blogs
 f. Jogos
 g. Comparar preços
 h. Outra atividade. Qual? _____

74. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

	(0) Nunca	(1) Quase nunca	(2) Às vezes	(3) Quase sempre	(4) Sempre
a	Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas				
b	Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou				
c	Às vezes, eu penso que não presto para nada				
d	Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas				
e	Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso				
f	Às vezes, eu me sinto inútil				
g	Eu acho que tenho muitas boas qualidades				
h	Eu tenho motivos para me orgulhar na vida				
i	De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)				
j	Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo(a)				

75. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

	(0) Não é verdade a meu respeito	(1) É dificilmente verdade a meu respeito	(2) É moderadamente verdade a meu respeito	(3) É totalmente verdade a meu respeito
a	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída			
b	Mesmo que alguém se oponha, eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero			
c	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas			
d	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário			
e	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções			
f	Conseguo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante			
g	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas			
h	Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos			
i	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas			
j	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas			
k	Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.			

76. Use a seguinte escala para indicar suas chances de:

	(0) Muito Baixas	(1) Baixas	(2) Cerca de 50%	(3) Altas	(4) Muito Altas
a	Concluir o ensino médio (segundo grau)				
b	Entrar na Universidade				
c	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida				
d	Ter minha casa própria				
e	Ter um trabalho que me dê satisfação				
f	Ter uma família				
g	Ser saudável a maior parte do tempo				
h	Ser respeitado na minha comunidade				
i	Ter amigos que me deem apoio				

77. Neste espaço você pode colocar o que achou de este questionário e/ou mencionar algo que considera importante e/ou que não foi perguntado:

Cada(a) estudante,

Esta pesquisa tem uma parte que é específica para ser respondida pelos participantes da cidade de Fortaleza. Por isso, para mostrar sua colaboração, solicitamos que você responda as três questões abaixo. Agradecemos a sua importante contribuição.

1. Responda o quadro abaixo se já fez ou ajudou a fazer alguns dos itens abaixo:

Item	Você já fez/ajudou a fazer	Onde você fez?
Blog	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim	a. <input type="checkbox"/> Casa b. <input type="checkbox"/> Escola c. <input type="checkbox"/> ONG d. <input type="checkbox"/> Associação de moradores e. <input type="checkbox"/> Comunidade f. <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____
Site	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim	a. <input type="checkbox"/> Casa b. <input type="checkbox"/> Escola c. <input type="checkbox"/> ONG d. <input type="checkbox"/> Associação de moradores e. <input type="checkbox"/> Comunidade f. <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____
Vídeo	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim	a. <input type="checkbox"/> Casa b. <input type="checkbox"/> Escola c. <input type="checkbox"/> ONG d. <input type="checkbox"/> Associação de moradores e. <input type="checkbox"/> Comunidade f. <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____
Música	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim	a. <input type="checkbox"/> Casa b. <input type="checkbox"/> Escola c. <input type="checkbox"/> ONG d. <input type="checkbox"/> Associação de moradores e. <input type="checkbox"/> Comunidade f. <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____
Jornal ou Revista (impresa)	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim	a. <input type="checkbox"/> Casa b. <input type="checkbox"/> Escola c. <input type="checkbox"/> ONG d. <input type="checkbox"/> Associação de moradores e. <input type="checkbox"/> Comunidade f. <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____
Outros. Tipo de mídia. Qual? _____	a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim	a. <input type="checkbox"/> Casa b. <input type="checkbox"/> Escola c. <input type="checkbox"/> ONG d. <input type="checkbox"/> Associação de moradores e. <input type="checkbox"/> Comunidade f. <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____

2. Caso você tenha marcado o item G na questão 19, trabalho na rua, responda se sua atividade envolve a criação de material reciclável:

- Não
 Sim

3. O que você gostaria que acontecesse de bom na sua vida? _____

ANEXO B - Instrumento Gerador dos Mapas Afetivos

INSTRUMENTO GERADOR DOS MAPAS AFETIVOS

Primeiramente, obrigada pela sua colaboração. Abaixo você deverá fazer um desenho que represente sua forma de ver, sua forma de representar ou sua forma de sentir o bairro onde você mora.

1. As seguintes perguntas fazem referência ao desenho feito por você. Não existem respostas certas ou erradas, boas ou ruins, mas sim, suas opiniões e impressões.

1.1 Explique brevemente que significado o desenho tem para você:

1.2 Descreva que SENTIMENTOS o desenho lhe desperta:

1.3 Escreva seis palavras que resumam seus SENTIMENTOS em relação ao desenho:

- | | |
|----|----|
| a. | d. |
| b. | e. |
| c. | f. |

2. Abaixo você encontrará algumas perguntas sobre o seu bairro. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, mas sim a sua opinião.

2.1 Caso alguém lhe perguntasse o que pensa do seu bairro, o que você diria?

2.2 Se você tivesse que fazer uma comparação entre o seu bairro e algo, com o que você o compararia?

3. As frases abaixo dizem respeito a avaliações, impressões e sentimentos que você pode ter acerca de diversos lugares. Pensando no BAIRRO onde mora, leia atentamente cada uma e indique seu nível de concordância. Para tanto, considere a escala de resposta ao lado. Por favor, procure não deixar sentenças em branco e, sabendo que não há respostas certas ou erradas, tente responder da forma mais sincera possível.

Meu bairro é um lugar QUE / ONDE:		Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.	Considero como algum eu.	1	2	3	4	5
2.	Acho agradável.	1	2	3	4	5
3.	Está poluído.	1	2	3	4	5
4.	Terho a sensação de que estou desamparado.	1	2	3	4	5
5.	Mé sinto sossegado.	1	2	3	4	5
6.	Procuro cuidar.	1	2	3	4	5
7.	Não tiro carra por nada.	1	2	3	4	5
8.	Terho possibilidade de melhorar de vida.	1	2	3	4	5
9.	Considero parte da minha história.	1	2	3	4	5
10.	Mé comprometo com sua melhoria.	1	2	3	4	5
11.	Parece abandonado.	1	2	3	4	5
12.	Desconfio das pessoas.	1	2	3	4	5
13.	Mé envergonha.	1	2	3	4	5
14.	Poderia comparar com minha própria casa.	1	2	3	4	5
15.	Conseguo as coisas que busco.	1	2	3	4	5
16.	Há riscos.	1	2	3	4	5
17.	Sinto medo.	1	2	3	4	5
18.	É ruim.	1	2	3	4	5
19.	Operigo é constante.	1	2	3	4	5
20.	Acho feio.	1	2	3	4	5
21.	Mé indigna.	1	2	3	4	5
22.	Terho a sensação de relaxamento.	1	2	3	4	5

23. Tenho oportunidades.	1	2	3	4	5
24. Me sinto tranquilo.	1	2	3	4	5
25. Com estruturas precárias.	1	2	3	4	5
26. Se não estourele, quero voltar.	1	2	3	4	5
27. Tenho boas condições climáticas (chuva, sol, calor, frio, etc.)	1	2	3	4	5
28. Me sinto identificado com ele	1	2	3	4	5
29. Admiro por sua beleza.	1	2	3	4	5
30. Me deixa com raiva.	1	2	3	4	5
31. Considero ter boa estrutura física.	1	2	3	4	5
32. Sinto que faço parte.	1	2	3	4	5
33. Me sinto sufocado.	1	2	3	4	5
34. Estou próximo a tudo que preciso	1	2	3	4	5
35. As coisas que acontecem nele são importantes para mim.	1	2	3	4	5
36. Tenho prazer.	1	2	3	4	5
37. Tenho vários amigos.	1	2	3	4	5
38. Me sinto ansioso.	1	2	3	4	5
39. Estranho para mim.	1	2	3	4	5
40. A cultura é de fácil acesso.	1	2	3	4	5
41. Sinto que estou desprotegido.	1	2	3	4	5
42. Pessoas com deficiência, idosos e gestantes podem se locomover com facilidade.	1	2	3	4	5
43. Me deixa orgulhoso.	1	2	3	4	5
44. Me faz sentir nojo.	1	2	3	4	5
45. Me sinto inseguro.	1	2	3	4	5
46. Edesprezível.	1	2	3	4	5
47. Amo.	1	2	3	4	5
48. Devo estar alerta.	1	2	3	4	5
49. Me dirito.	1	2	3	4	5
50. Tem tudo a ver comigo.	1	2	3	4	5
51. Está destruído.	1	2	3	4	5
52. Tenho a sensação de que algo ruim pode acontecer.	1	2	3	4	5
53. Há sujeira.	1	2	3	4	5
54. Defenderia se necessário.	1	2	3	4	5
55. Tudo pode acontecer.	1	2	3	4	5
56. Me sinto apegado.	1	2	3	4	5

4. Gostariamos agora de fazer algumas perguntas sobre a forma como você vê o seu bairro.

4.1 Indique o lugar que, para você, representa o seu bairro.

4.2 O que você gosta no bairro onde você mora?

4.3 O que poderia melhorar no seu bairro?

4.4 Você faz parte de algum grupo neste bairro?

Sim () Não ()

Caso sim, que tipo e onde se localiza o seu grupo?

5. Descreva dois dentre os caminhos que você percorre com frequência (utilize nomes de lugares de origem e destino e detalhes que chamam a sua atenção durante o trajeto) no seu dia-a-dia.

Caminho 1 -

Caminho 2 -

Finalmente,

6. Dados pessoais:

Idade: Sexo: () F () M Nacionalidade:

7. Qual o bairro onde você mora?

8. Quanto tempo reside nesse bairro?

9. Qual o seu nível de escolaridade?

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| () Sem estudos | () Ensino médio completo |
| () Ensino fundamental incompleto | () Ensino superior incompleto |
| () Ensino fundamental completo | () Ensino superior completo |
| () Ensino médio incompleto | () Pós-graduação |

10. Qual o valor aproximado da renda mensal da sua família?

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 – Alunos (pesquisa LOCUS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens
Estudantes de escolas públicas de Fortaleza: Aportes da psicologia
ambiental para a compreensão da vulnerabilidade sócio-ambiental- 2a
fase**

Coordenadora: Zulmira Áurea Cruz Bomfim

Caro Aluno/a,

Convido você a participar desta pesquisa que objetiva conhecer a afetividade, sentimentos e emoções, de adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza em relação ao seu bairro. Esta pesquisa corresponde a uma segunda fase de uma pesquisa anterior realizada no período de 2009-2010 feita pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul em escolas públicas municipais e estaduais de Fortaleza, Adolescência e Juventude, estudo sobre situações de risco e redes de proteção. A finalidade deste trabalho é contribuir com informações que auxiliem na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais. Sua participação será apenas respondendo a um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Você terá a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser, você pode pedir informações sobre a pesquisa através da coordenadora da pesquisa Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim através do telefone 85- 3366-7648.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com código de autorização: ff67500c9011b6a71c5c. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com o CO-MEPE (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone 3366-8338.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários serão identificados com um código, e não com o nome do participante. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que você possa participar desta pesquisa. Portanto preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que eu possa participar da pesquisa.

Nome do participante voluntário da pesquisa:

Local e data:

Zulmira Áurea Cruz Bomfim:

Coordenadora do Projeto

Nome do profissional que aplicou o TCLE:

Testemunha:

2 – Pais (pesquisa LOCUS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens Estudantes de escolas públicas de Fortaleza: Aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade sócio-ambiental-2a fase;**
 Coordenadora: Zulmira Áurea Cruz Bomfim

Caro pai/mãe ou responsável pelo estudante,

Gostaria de obter a sua autorização para que seu filho (a) participe desta pesquisa que objetiva conhecer a afetividade, sentimentos e emoções, de adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza em relação ao seu bairro. Esta pesquisa corresponde a uma segunda fase de uma pesquisa anterior realizada no período de 2009-2010 feita pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul em escolas públicas municipais e estaduais de Fortaleza, Adolescência e Juventude, estudo sobre situações de risco e redes de proteção. A finalidade deste trabalho é contribuir com informações que auxiliem na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais. A participação do seu filho (a) será através do preenchimento de um questionário com questões abertas e fechadas. Estas atividades acontecerão na escola em que ele ou ela estuda e a participação destes não irá atrapalhar as atividades escolares do seu filho (a).

Você ou ele (a) terão a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ambos. Sempre que quiser, você pode pedir informações através da coordenadora da pesquisa Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim : 85- 3366-7748.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, como código de autorização: ff67500c9011b6a71c5c. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com o COMEP (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone 3366-8338.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários serão identificados com um código, e não com o nome do participante. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) ou filha possa participar desta pesquisa. Portanto preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que ele (a) possa participar da pesquisa.

Nome e assinatura do responsável pelo participante voluntário da pesquisa:
 Local e data:

Zulmira Áurea Cruz Bomfim
 Coordenadora do Projeto

Nome e assinatura do aplicador do TCLE

3 – Estudante ou Responsável (Pesquisa “Projetos de Vida e Estima de Lugar”)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo “*PROJETOS DE VIDA E ESTIMA DE LUGAR: UM ESTUDO COM JOVENS ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE*”. Trata-se de um estudo com o objetivo de analisar as possíveis relações entre os Projetos de Vida e a Estima de Lugar de jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza.

Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que visa avaliar de que forma os projetos de vida, em diálogo com a estima de lugar, podem ser utilizados como ferramentas potencializadoras de ação e resistência por esses jovens adolescentes. Os procedimentos serão realizados da seguinte maneira: você participará de atividades em grupo, (mais especificamente oficinas para elaboração de fanzines e rodas de conversa), e as informações geradas nessas atividades serão utilizadas somente para fins de pesquisa.

Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Debora Linhares que pode ser encontrada no endereço Avenida da Universidade, 2762, Fortaleza (Universidade Federal do Ceará, Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental). Telefone: 85- 3366-7648. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento.

Direito de confidencialidade: as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a identificação de nenhum participante.

Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

As suas informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e não serão reveladas para terceiros em momento algum.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*PROJETOS DE VIDA E ESTIMA DE LUGAR: UM ESTUDO COM JOVENS ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CE*”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que eu possa participar da pesquisa.

Nome e assinatura do participante ou de seu responsável legal
Local e data:



Nome e assinatura do aplicador do TCLE

ANEXO D - Ofícios às Escolas e Secretaria Municipal de Educação

1. EEFM Heráclito de Castro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA AMBIENTAL - LOCUS

Ao diretor da EEFM Heráclito de Castro, Professor Francisco Luciano Souza Silva.

Prezado Diretor,

De acordo com contatos prévios, venho como coordenadora da pesquisa “Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza: aportes da Psicologia Ambiental para a compreensão da Vulnerabilidade Socioambiental – 2ª fase”, solicitar a aplicação de questionário de avaliação ambiental a partir dos afetos em turmas de ensino médio e fundamental desta escola. Conforme o que já foi explicado anteriormente, a pesquisa pretende subsidiar, com informações que auxiliem, na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais.

Para maiores informações contatar o Departamento de Psicologia através do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS, pelo número: 33667648.

Fortaleza, 24 de abril de 2013

Silvira Áurea Cruz Bomfim
Coordenadora do LOCUS
Coordenadora da Pesquisa

2. EEFM Hermenegildo Firmeza



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA AMBIENTAL - LOCUS

Ao diretor da EEFM Hermenegildo Firmeza, Professor Pedro Pereira da Costa Neto.

Prezado Diretor,

De acordo com contatos prévios, venho como coordenadora da pesquisa “Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza: aportes da Psicologia Ambiental para a compreensão da Vulnerabilidade Socioambiental – 2ª fase”, solicitar a aplicação de questionário de avaliação ambiental a partir dos afetos em turmas de ensino médio e fundamental desta escola. Conforme o que já foi explicado anteriormente, a pesquisa pretende subsidiar, com informações que auxiliem, na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais.

Para maiores informações contatar o Departamento de Psicologia através do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS, pelo número: 33667648.

Fortaleza, 25 de abril de 2013

Zilnira Áurea Cruz Bomfim
Coordenadora do LOCUS
Coordenadora da Pesquisa

3. EEFM Gov. Luiz Gonzaga F. Mota



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA AMBIENTAL - LOCUS

Ao diretor da EEFM Gov. Luiz Gonzaga F. Mota.

Prezado Diretor,

De acordo com contatos prévios, venho como coordenadora da pesquisa "Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza: aportes da Psicologia Ambiental para a compreensão da Vulnerabilidade Socioambiental – 2ª fase", solicitar a aplicação de questionário de avaliação ambiental a partir dos afetos em turmas de ensino médio e fundamental desta escola. Conforme o que já foi explicado anteriormente, a pesquisa pretende subsidiar, com informações que auxiliem, na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais.

Para maiores informações contatar o Departamento de Psicologia através do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS, pelo número: 33667648.

Fortaleza, 29 de abril de 2013

Zilaira Áurea Cruz Bomfim
Coordenadora do LOCUS
Coordenadora da Pesquisa

4. EEFM Santa Luzia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA AMBIENTAL - LOCUS

À diretora da EEFM Santa Luzia

Prezada Diretora,

De acordo com contatos prévios, venho como coordenadora da pesquisa “Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza: aportes da Psicologia Ambiental para a compreensão da Vulnerabilidade Socioambiental – 2ª fase”, solicitar a aplicação de questionário de avaliação ambiental a partir dos afetos em turmas de ensino médio e fundamental desta escola. Conforme o que já foi explicado anteriormente, a pesquisa pretende subsidiar, com informações que auxiliem, na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais.

Para maiores informações contatar o Departamento de Psicologia através do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS, pelo número: 33667648.

Fortaleza, 29 de abril de 2013

A handwritten signature in black ink, reading 'Zulema Áurea Cruz Bonfim', is written over a horizontal line.

Zulema Áurea Cruz Bonfim
Coordenadora do LOCUS
Coordenadora da Pesquisa

5. Secretaria Municipal de Educação



À Secretaria Municipal de Educação

Vimos, por meio deste, solicitar a permissão para a realização da segunda fase da pesquisa “Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza: aportes da Psicologia Ambiental para a compreensão da Vulnerabilidade Socioambiental”, coordenada pela Prof. Dra. Zulmira Áurea Cruz Bonfim.

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer os sentimentos e emoções de adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza em relação ao seu bairro de moradia. A finalidade desse trabalho é contribuir com informações que auxiliem na elaboração de políticas públicas para a juventude em termos de uma maior atenção às suas necessidades e interesses sociais.

A participação dos alunos(as) será através do preenchimento de um questionário de avaliação ambiental a partir dos afetos e a aplicação acontecerá na escola em que eles(as) frequentam. Esta participação não irá atrapalhar as atividades escolares dos alunos(as).

Para maiores informações contatar o Departamento de Psicologia através do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental – LOCUS, pelo número: 33667648.

Fortaleza, 25 de abril de 2013

Zulmira Áurea Cruz Bonfim
Coordenadora do LOCUS
Coordenadora da Pesquisa