

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Danieli Amanda Gasparini

**Duas escolas e muitas histórias: produzindo saúde mental COM
adolescentes no contexto escolar**

São Carlos
2026

Danieli Amanda Gasparini

Duas escolas e muitas histórias: produzindo saúde mental COM adolescentes no
contexto escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos — PPGTO/UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Terapia Ocupacional.

Linha de Pesquisa: Cuidado, Emancipação Social e Saúde Mental.

Orientação: Prof.^a Dra. ^a Maria Fernanda Barboza Cid

Financiamento: CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Gasparini, Danieli Amanda

Duas escolas e muitas histórias: produzindo saúde mental com adolescentes no contexto escolar / Danieli Amanda Gasparini -- 2026.
302f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Fernanda Barboza Cid

Banca Examinadora: Amanda Dourado Souza Akahosi

Fernandes, Diene Monique Carlos, Sandra Maria

Galheigo, Thaís Thaler Souza

Bibliografia

1. terapia ocupacional. 2. saúde mental. 3. adolescente.

I. Gasparini, Danieli Amanda. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Danieli Amanda Gasparini, realizada em 25/02/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid (UFSCar)

Profa. Dra. Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Diene Monique Carlos (USP)

Profa. Dra. Sandra Maria Galheigo (USP)

Profa. Dra. Thaís Thaler Souza (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de alegria, esperança e gratidão, agradeço a Jesus por sua ação benéfica em minha vida, por estar comigo em cada detalhe. Agradeço também à intercessão de Maria Santíssima, junto a tantos amigos do céu, em especial São João Bosco, que dão sustento à minha vida.

Meu carinho e gratidão ao meu esposo, Carlos, que me apoia e me dá força para seguir sonhando e sendo quem desejo ser. Às minhas irmãs, Isabela e Marisa, ao meu pai, Daniel, e à minha mãe, Maria, que, junto da minha sobrinha Helena, são meu refúgio e meu suporte em todos os momentos.

Às/aos colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, pelos momentos de troca nos estudos e pelos diversos apoios ao longo dessa trajetória. À grande amiga Érika, pela amizade fundamental para trilhar o caminho acadêmico que espero levar comigo para sempre.

À minha orientadora, Maria Fernanda, tão querida e importante em minha trajetória profissional e acadêmica há tantos anos, de quem aprendi muito sobre pesquisa e Terapia Ocupacional, mas, principalmente, sobre a vida.

Agradeço também à Zildmara, minha grande amiga desde a infância, que me ofereceu tanto apoio durante minhas permanências em São Carlos. Aos amigos do “UFStur”, que ajudaram a tornar os deslocamentos entre Ribeirão Preto e São Carlos mais divertidos e leves.

Às/aos colegas do Projeto de Extensão “Des.fazer.nos”, de maneira muito especial à Rafaela, Nathália e Marina, que foram primordiais para a realização deste trabalho. A todos/as os/as Adolescentes que fizeram esta pesquisa comigo, e que deram pleno sentido ao meu percurso no contexto acadêmico.

Às membras das bancas de qualificação e defesa, professoras Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes, Bruna Lúcia Taño, Diene Monique Carlos, Sandra Maria Galheigo, Taís Quevedo Marcolino e Thaís Thaler Souza, por terem me acolhido e a este trabalho com tanta generosidade.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que possibilitou minha dedicação exclusiva à execução deste trabalho, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento da pesquisa mais ampla da qual também fiz parte.

RESUMO

Pesquisas com adolescentes e não sobre eles ainda são incipientes, principalmente no Brasil e no campo da saúde mental. A literatura recente aponta o aumento dos índices de sofrimento psíquico nessa população, o que se intensificou no contexto da pandemia da COVID-19. Tais dados alertam para a necessidade de políticas públicas de promoção e cuidado estratégico em saúde mental direcionados às adolescências, que superem abordagens individualizantes e diagnósticas, incorporando a participação ativa desses sujeitos nos processos de reflexão, planejamento e implementação. Essa perspectiva encontra respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas políticas brasileiras de Atenção Psicossocial, que reconhecem adolescentes como sujeitos de direitos e portadores de lugares legítimos de fala. Nesse contexto, a escola se apresenta como um território potente para ações de promoção a saúde mental, embora a literatura indique que, frequentemente, as ações são pré-determinadas e pouco participativas. Diante disso, este estudo teve como objetivo produzir conhecimento sobre saúde mental com adolescentes de escolas públicas, além de planejar, executar e avaliar, junto a eles, ações de promoção da saúde mental no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa participativa desenvolvida em duas escolas públicas de ensino integral, envolvendo 43 adolescentes organizados em três Grupos de Trabalho. Os processos, embora singulares, compartilharam fases comuns: iniciar, encontrar, problematizar, aprofundar e analisar, planejar, executar e compartilhar. A pesquisa foi mediada por dispositivos da terapia ocupacional, como as atividades humanas, convivência e metodologias criativas. Resultaram desses percursos três processos participativos: (1) o trabalho com Adolescentes Acolhedores da Escola MCD; (2) o Grupo Compartilhando Cuidados, com Alunos do Ensino Médio da Escola Mais Bonita da Baixada; (3) A Roda de Acolhimento, com Alunas do Ensino Fundamental da mesma Escola. Na especificidade de cada processo, os adolescentes identificaram a escola como espaço atravessado por exigências de desempenho, disciplina e cobrança, geradoras de mal-estar, estresse e ansiedade, mas também como um lugar de vínculos significativos, possibilidades de convivência, brincadeiras e cuidado. Na discussão dos resultados com a literatura, evidencia-se que o acolhimento, as atividades lúdicas e artístico-culturais, os espaços informais e a própria construção dos Grupos de Trabalho constituem importantes elementos produtores de saúde mental na escola. Além disso, o estudo aponta que estar com adolescentes requer disponibilidade, tempo, convivência e abertura para a construção da participação, tensionando intervenções pontuais e padronizadas. Destaca-se, ainda, a contribuição da terapia ocupacional na facilitação de processos participativos, ao operar a partir do cotidiano, das atividades humanas e na construção dos vínculos. Apesar dos limites, relacionados ao número de escolas e o acesso aos participantes terem se iniciado por figuras de liderança, a pesquisa contribuiu ao afirmar a promoção da saúde mental como processo coletivo, situado e relacional, que reconhece a participação dos adolescentes e da escola como território de cuidado e produção de vida.

Palavras-chave: adolescente; promoção da saúde mental; escola; terapia ocupacional; pesquisa participativa.

ABSTRACT

Research with adolescents rather than about them remains incipient, particularly in Brazil and in the field of mental health. Recent literature points to an increase in indicators of psychological distress among this population, a trend that intensified during the COVID-19 pandemic. Such data highlights the need for public policies aimed at the promotion of mental health and strategic care for adolescents that move beyond individualizing and diagnostic approaches, incorporating the active participation of these subjects in processes of reflection, planning, and implementation. This perspective is supported by the Brazilian Child and Adolescent Statute and by national Psychosocial Care policies, which recognize adolescents as subjects of rights and holders of legitimate spaces of voice. In this context, schools emerge as a powerful territory for mental health promotion actions; however, the literature indicates that such actions are often predetermined and minimally participatory. Considering this, the present study aimed to produce knowledge on mental health with adolescents from public schools, as well as to plan, implement, and evaluate mental health promotion actions in the school context together with them. This is a participatory research study conducted in two full-time public schools, involving 43 adolescents organized into three Working Groups. Although singular, the processes shared common phases: initiating, encountering, problematizing, deepening and analyzing, planning, implementing, and sharing. The research was mediated by occupational therapy devices, human activities, conviviality, and creative methodologies. Three participatory processes resulted from these trajectories: (1) the work with Adolescent Welcomers at “Escola MCD”; (2) the Sharing Care Group, with high school students from “Escola Mais Bonita da Baixada”; and (3) the Welcoming Circle, with middle school girls from the same school. Within the specificity of each process, adolescents identified the school as a place permeated by demands for performance, discipline, and pressure generating discomfort, stress, and anxiety, but also as a place of meaningful bonds, opportunities for conviviality, play, and care. In dialogue with the literature, the discussion of results highlights welcoming practices, playful and artistic-cultural activities, informal spaces, and the very construction of the Working Groups as important elements in the production of mental health in schools. Furthermore, the study indicates that being with adolescents requires availability, time, conviviality, and openness to the construction of participation, challenging punctual and standardized interventions. The contribution of occupational therapy is also emphasized in facilitating participatory processes by operating through everyday life, human activities, and the construction of bonds. Despite limitations related to the number of schools involved and the fact that access to participants began through leadership figures, the research contributes by affirming mental health promotion as a collective, situated, and relational process that recognizes adolescents’ participation and the school as a territory of care and life production.

Keywords: adolescents; mental health promotion; school; occupational therapy; participatory research.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Esquema das fases da pesquisa.....	87
Imagem 2 - Grades entre área externa e interna do pátio.....	100
Imagem 3 - Refeitório da Escola	101
Imagem 4 - Parte interna e externa do pátio da Escola	101
Imagem 5 - Atividade da música	104
Imagem 6 - Realização do cartaz de registro sobre “o que é sentir-se acolhido”....	108
Imagem 7 - Cartaz em elaboração pelos Adolescentes	108
Imagem 8 - Representação de uma Adolescente no cartaz.....	110
Imagem 9 - Representações de Adolescentes no Cartaz	111
Imagem 10 - Acolhedor (a esquerda) abordando alunos (a direita) para escreverem no cartaz.....	113
Imagem 11 - Cartaz do pátio da escola.....	114
Imagem 12 - Cartaz preenchido na quadra	115
Imagem 13 - Cartaz preenchido no refeitório	116
Imagem 14 - Cartaz preenchido perto dos bebedouros	116
Imagem 15 - Cine Debate na sala de leitura	119
Imagem 16 - Atividades das Frases, Playlist e Varal	122
Imagem 17 - Acolhedores visitando espaços da Instituição	125
Imagem 18 - Exibição do Longa-metragem	126
Imagem 19 - Debate após a exibição do Longa-metragem.....	127
Imagem 20 - Adolescentes construindo a Linha do tempo.....	129
Imagem 21 - Parte da Linha do Tempo.....	130
Imagem 22 - Presente entregue aos Acolhedores	132
Imagem 23 - Adolescentes explorando as fotos para o Cartaz com o lado “tbt”	135
Imagem 24 - Brincadeira da batata quente e preenchimento do Cartaz	135
Imagem 25 - Lado "tbt" preenchido pelos Acolhedores.....	136
Imagem 26 - Lado "ideias" preenchido.....	137
Imagem 27 - Brincando de amarelinha	140
Imagem 28 - Brincadeira “cobra-cega”	142
Imagem 29 - Adolescentes na quadra.....	144
Imagem 30 - Adolescente utilizando a câmera.....	145
Imagem 31 - Exibição dos vídeos	146
Imagem 32 - Adolescentes explorando fotos produzidas	146
Imagem 33 - Organização da exposição de fotos	149
Imagem 34 - Planejamento do Desafio da Frase Secreta	151
Imagem 35 - Organização do Dia da Culminância com os Acolhedores.....	152
Imagem 36 - Exposição de fotos	154
Imagem 37 - Tapete temático.....	155
Imagem 38 - Atividade do Varal	155
Imagem 39 - Desafio da Frase Secreta.....	156
Imagem 40 - Certificado entregue ao Nosso Grupo	158
Imagem 41 - Adolescentes realizando o contorno para Representação do Corpo .	163

Imagem 42 - Pensamentos indicados pelos Adolescentes na Representação do Corpo	164
Imagem 43 - Sentimentos destacados pelos Adolescentes na Representação do Corpo	166
Imagem 44 - Adolescentes realizando a atividade do vaso	172
Imagem 45 - Adolescentes discutindo em Grupo a temática dos relacionamentos	177
Imagem 46 - Atividade do Varal	181
Imagem 47 - Lugares destacados pelos Adolescentes na Representação do Corpo	185
Imagem 48 - Planejamento do passeio a Universidade	187
Imagem 49 - Muro das lamentações	189
Imagem 50 - Levantamento sobre as coisas que fazem bem	190
Imagem 51 - Preparativos da atividade na Universidade	192
Imagem 52 - Organização para recepção dos Adolescentes	193
Imagem 53 - Adolescentes produzindo as árvores	195
Imagem 54 - Partes das árvores	197
Imagem 55 - Nosso tour pela Universidade	198
Imagem 56 - Árvores fixadas na Escola Mais Bonita da Baixada	201
Imagem 57 - Representação do Corpo no pátio da escola	204
Imagem 58 - Parte da cabeça da Representação do Corpo	205
Imagem 59 - Atividade da Representação do Corpo.....	210
Imagem 60 - Parte das mãos da Representação do Corpo	212
Imagem 61 - Cartaz Produzido pelas Adolescentes.....	216
Imagem 62 - Produção das Meninas sobre "o que não faz bem na Escola"	217
Imagem 63 - Produção sobre "o que faz bem"	219
Imagem 64 - Trecho de conversa no grupo de WhatsApp	221
Imagem 65 - Colagem feita por uma Adolescente	222
Imagem 66 - Desenho feito por uma Adolescente	222
Imagem 67 - Desenho feito por uma Adolescente	223
Imagem 68 - Dinâmica da Música	228
Imagem 69 - Adolescentes escrevendo para a Atividade do Varal e lanchando.....	229
Imagem 70 - Adolescentes jogando stop	230
Imagem 71 - Indicações dos Adolescentes na Atividade do Varal	230
Imagem 72 - Processo Avaliativo das Adolescentes.....	233
Imagem 73 - Varal fixado no painel da Escola	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas, encontros, objetivos e atividades Grupo dos Acolhedores	102
Quadro 2 - Alunos Acolhedores participantes da Escola MCD	105
Quadro 3 - Participantes do Grupo “Compartilhando Cuidados”	161
Quadro 4 - Etapas, encontros, objetivos e atividades do Grupo “Compartilhando Cuidados”	162
Quadro 5 - Etapas, encontros, objetivos e atividades do Grupo “Roda de Acolhimento”	202
Quadro 6 - Participantes da Roda de Acolhimento	203

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
PARTE 1 – INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1 – Saúde Mental e Atenção Psicossocial de adolescentes: da urgência a análise crítica.....	19
Capítulo 2 – Promoção da saúde mental com adolescentes: conceitualizações e possibilidades no contexto escolar	30
2.1 – <i>Promoção da saúde mental de adolescentes na escola: desafios e possibilidades</i>	36
Capítulo 3 – Promover saúde mental implica em promoção da participação de adolescentes.....	45
Capítulo 4 – Do encontro ao compartilhamento: a Educação Popular na produção do conhecimento e da saúde mental	52
PARTE 2 – OBJETIVOS.....	58
PARTE 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	59
Capítulo 5 – Tipo do estudo e a abordagem	59
Capítulo 6 – Contexto da pesquisa e as Escolas Estaduais de Ensino Integral	65
Capítulo 7 – Participantes da Pesquisa.....	69
Capítulo 8 – Questões éticas.....	70
Capítulo 9 – Não apenas instrumentos, mas uma caixa de ferramentas para fazer pesquisa participativa	72
9.1 – <i>A Terapeuta Ocupacional que pesquisa</i>	73
9.2 - <i>Diário de campo – imergir, emergir e transcriar</i>	83
Capítulo 10 – Fases da pesquisa participativa <i>com</i> adolescentes.	86
Capítulo 11 – Contextualizações sobre escrever/narrar uma pesquisa participativa.	89
PARTE 4 – DUAS ESCOLAS E MUITAS HISTÓRIAS	94
Capítulo 12 – Preâmbulo: Aproximar do campo, de adolescentes e me preparar para a pesquisa participativa.....	95
Capítulo 13 – Acolhimento e Promoção da Saúde Mental com Adolescentes na Escola MCD	98
13.1 – <i>Encontros, reencontros e o convite para pesquisar</i>	103
13.2 – <i>Se sentir acolhido é</i>	106
13.3 – <i>Explorando o acolhimento por outros caminhos</i>	117

13.4 – <i>Para acolher, é preciso ser acolhido</i>	120
13.5 – <i>Retomar, analisar e seguir</i>	128
13.6 – <i>Quando brincar se torna acolhimento</i>	138
13.7 – <i>Planejar o compartilhamento e divulgação da produção coletiva</i> ...	147
13.8 – <i>Dia da Culminância</i>	153
Capítulo 14 – Entre afetos e cuidados: produzindo saúde mental com Adolescentes na Escola Mais Bonita da Baixada	159
14.1 – <i>Construindo aproximações e combinados</i>	160
Capítulo 15 – Compartilhando Cuidados: Grupo de promoção à saúde mental de Adolescentes do Ensino Médio.	160
15.1 – <i>Compreendendo os sentimentos</i>	167
15.2 – <i>Sustentando desafios no processo de se relacionar</i>	176
15.3 – <i>Aprofundamento e análise das reflexões para seguir no caminho</i> .	180
15.4 – <i>Transformando queixas em possibilidades na Escola</i>	186
15.5 – <i>Quando a Universidade representa o sonho de Escola</i>	192
15.6 – <i>Compartilhar o processo com a comunidade escolar</i>	199
Capítulo 16 – Roda de Acolhimento: Alunas do Ensino Fundamental aprendendo a promover saúde mental na escola	202
16.1 – <i>Encontrar nos desencontros da Escola</i>	204
16.2 – <i>Fortalecer o vínculo</i>	208
16.3 – <i>Refletir e analisar os apontamentos sobre a Escola</i>	214
16.4 – <i>Vamos planejar uma Roda de Acolhimento?</i>	220
16.5 – <i>A Roda de Acolhimento</i>	227
16.6 – <i>Vamos ampliar o nosso compartilhamento?</i>	231
PARTE 5 – DISCUSSÃO	236
Capítulo 17 - Contribuições para estar COM adolescentes.....	236
17.1 – <i>Participação como prática a ser construída</i>	237
17.2 – <i>Inverter a lógica adultocentrada</i>	241
17.3 – <i>Informalidade, demanda de tempo e abertura ao que é possível</i>	245
Capítulo 18 - A escola como cenário de potências e desafios para a promoção da saúde mental de adolescentes	248
18.1 – <i>Pistas para produzir saúde mental na escola</i>	248
18.2 – <i>Os desafios para a promoção da saúde mental na escola</i>	255
Capítulo 19 - Ser e fazer terapia ocupacional na facilitação do “produzir com”	260
PARTE 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS.....	270
APÊNDICES	291

APÊNDICE A – Termo de Assentimento	291
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Adolescente	292
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsável	293
APÊNDICE D – Autorização Uso de Imagem Adolescente	294
APÊNDICE E – Autorização Uso de Imagem Responsável	295
ANEXO	296
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	296

APRESENTAÇÃO

Apresentar! Eu gosto de pensar nesta palavra quando ela me remete a uma peça de teatro. Sempre gostei de ver espetáculos: chegar a um local escuro, com a cortina fechada, sentar-me sabendo por alto o que vou assistir, mas também sentindo a expectativa e o desejo da revelação. Essa é a sensação que tenho ao apresentar esse trabalho. Quem chega à sua leitura já pode ter uma noção inicial do que irá encontrar, mas o processo se revela aos poucos, conforme as palavras se desdobram. Há elementos antecipados, mas é na leitura que as ideias ganham concretude, como uma peça que se desenrola no palco a cada cena.

Assim, compartilho esta tese como expressão concreta de um caminho percorrido ao longo de quatro anos. Um momento complexo, por representar o encerramento de um ciclo, mas também profundamente gratificante, por permitir reconhecer o que foi construído e vivido nesse tempo.

A produção desta tese não contempla apenas o doutorado, mas toda uma trajetória que venho construindo ao longo da vida. E, mesmo correndo o risco de soar piegas, não consigo dissociar a pesquisa participativa desenvolvida *junto aos adolescentes* da minha própria história, da adolescente que já fui. Hoje sou mulher, terapeuta ocupacional e futura doutora por uma universidade pública, mas antes fui adolescente, moradora de um bairro periférico de uma cidade pequena do interior de São Paulo e estudante de escolas públicas. Minha trajetória reflete isso e me trouxe até aqui, para construir este estudo que, com adolescentes, busca compreender e promover a saúde mental em contextos escolares.

Eu gosto de pensar nesta tese como uma trajetória porque sua produção foi completamente artesanal. Isso vai na contramão da lógica objetificada e produtivista que atravessa o contexto acadêmico e muitas práticas de atenção à saúde mental, até mesmo da minha profissão. Ela foi construída por muitas mãos, ao longo de um processo irrepetível. Ela pode inspirar, apontar possibilidades e caminhos, mas não se presta à replicação.

Nesse sentido, a estrutura deste trabalho se organiza em seis partes.

A **Parte 1** contempla a introdução do trabalho, em que apresento um panorama do campo da saúde mental de adolescentes, junto aos referenciais teóricos que o sustentam: a Atenção Psicossocial, a noção de Promoção da Saúde Mental, a Participação e a Educação Popular.

Na **Parte 2**, descrevo os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Na **Parte 3** posiciono os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa participativa, com ênfase nas perspectivas latino-americanas, além de descrever o contexto do estudo e as ferramentas metodológicas utilizadas: a terapia ocupacional, a convivência, a construção da participação, as atividades humanas e as metodologias criativas, além do diário de campo. Nessa parte também descrevo as fases em que a pesquisa se desenvolveu, junto aos posicionamentos éticos adotados e às reflexões sobre os desafios que atravessaram a escrita de uma pesquisa participativa.

Na **Parte 4** apresento o processo da pesquisa propriamente dito, construído por meio de três histórias que procuram narrar, de forma processual, a maneira como o conhecimento foi sendo produzido coletivamente com os adolescentes.

Na **Parte 5** faço a costura entre os resultados e as discussões com a literatura.

E na **Parte 6** faço as considerações finais, indicando os limites e os possíveis avanços do estudo.

Quero aproveitar este momento para dizer que eu nunca conseguiria enquadrar toda a vivência deste trabalho apenas dentro dos moldes acadêmicos, porque seu significado é muito maior para mim. Em 2010, eu era aluna do terceiro ano do ensino médio de uma escola técnica estadual e visitei o campus da UFSCar no evento “Universidade Aberta” (primeira foto). Eu já sabia que queria estudar terapia ocupacional lá. Visitei o estande do curso, conversei com alunos e sonhei intensamente com a possibilidade de pertencer àquela

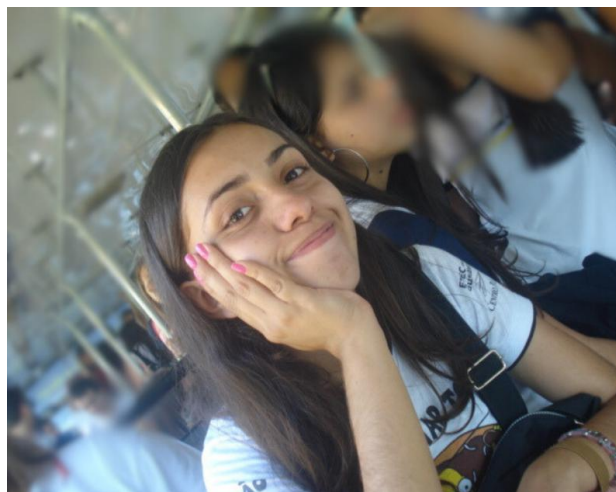


Figura 1 – Eu como aluna de ensino médio visitando a UFSCar em 2010.

comunidade. Mas o sonho vinha acompanhado de muitos desafios: o vestibular, as limitações financeiras, o desafio de mudar de cidade e as expectativas familiares. Era um desejo intenso, mas também uma incerteza.

Eu consegui me formar terapeuta ocupacional na UFSCar! Ao longo da graduação, participei intensamente de projetos extensionistas que tinham a intenção de trabalhar a promoção da saúde mental numa escola pública de ensino fundamental

de primeiro ciclo de uma região periférica da cidade. Essa experiência também me despertou o interesse e a possibilidade de realizar duas iniciações científicas na área.

Após formada, meu desejo era continuar atuando no campo da saúde mental infantojuvenil, mas os atravessamentos da vida acabaram me levando para outros rumos. Neles, fui tomando gosto pela atuação profissional com os adolescentes que cruzaram o meu caminho.

No esforço de voltar ao campo da saúde mental e de poder compreender de maneira mais aprofundada esses sujeitos, ingressei no mestrado e pude produzir uma pesquisa que objetivou compreender a perspectiva de adolescentes do ensino médio sobre saúde mental e sofrimento psíquico. Me enquadrar no contexto acadêmico foi extremamente desafiador, mas os adolescentes fizeram aumentar o meu desejo de continuar no aprofundamento de suas questões, bem como de quais caminhos seguir na promoção da saúde mental de forma contextualizada às suas realidades, vivências e gostos!

Agora, sigo trilhando meu caminho para me tornar doutora com este trabalho. Ele é um marco dessa trajetória e, ao mesmo tempo, o ponto de partida para tantas outras (assim “esperança”, sonho e rezo!)

A segunda foto, em que sou fotografada por uma adolescente participante da pesquisa, representa muito para mim. Simboliza a relação que construímos, a produção conjunta do conhecimento e o olhar delas e deles sobre mim enquanto pesquisadora, mas principalmente como pessoa. Assim como um dia eu pude sonhar com



Figura 2 - Eu sendo fotografada por uma Adolescente participante da pesquisa.

possibilidades para minha vida, desejo que este trabalho possa, antes de tudo, abrir caminhos e sonhos possíveis para a saúde mental das adolescências! E que essa produção artesanal reverbere, não apenas na pesquisa, mas até o fim da minha vida terrestre, com a coerência pelas ações que quero continuar construindo!

PARTE 1 – INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta a produção do conhecimento por meio de uma pesquisa participativa, desenvolvida com adolescentes de escolas públicas do interior do estado de São Paulo e cujo objetivo foi construir ações de promoção à saúde mental no contexto escolar. Os referenciais teóricos-metodológicos que sustentaram a produção serão abordados ao longo do trabalho. Mas antes de iniciarmos, é necessário que eu contextualize algumas questões.

Primeiramente, indicar que parto de uma compreensão de pesquisa enquanto um ato político e situado, razão pela qual não é possível considerar neutralidade em sua produção. O trabalho assume a minha implicação enquanto pesquisadora, mas também a das/dos adolescentes envolvidas/os, sendo atravessado por nossos interesses, posicionamentos e nossas histórias. Assim, ao invés de concebermos a produção de ciência no positivismo objetivista, baseamos a sua confiabilidade na contribuição que ele oferece para a transformação social, tornando as pessoas envolvidas mais críticas, responsáveis e participativas (Brandão, 2006).

Assumo também a importância de outros sujeitos, para além da universidade, que podem participar e contribuir para a construção do conhecimento. Os participantes desta pesquisa não foram objetos de investigação, mas sujeitos dela. Sendo assim, procuramos reconhecer os desafios e as potências de produzir conhecimento desta maneira.

Considerar a população adolescente enquanto sujeita é urgente, uma vez que ela tem sido historicamente silenciada no campo acadêmico, nas políticas públicas e nas ações de cuidado. Frequentemente, os adolescentes são ora colocados como sempre vulneráveis, problemáticos e alvo de intervenções normalizadoras, ora idealizados como a “geração do futuro”, o que lhes impõe uma pressão pelo desempenho e a adesão a um modelo único e excludente. Essas concepções contribuem para a produção de uma adolescência idealizada, descolada das experiências concretas vividas por esses sujeitos (Savegnago, 2021; Szulc *et al.*, 2021).

Neste sentido, com o apoio também de perspectivas que reivindicam a produção de conhecimento com adolescentes a partir das realidades específicas de países do Sul Global, não como lugares subalternos aos centros de “autoridade intelectual” do Norte (Szulc *et al.*, 2021), parto de uma compreensão ampliada,

contextualizada e decolonial de adolescência. Isto implica buscar alternativas às estruturas eurocêntricas de desenvolvimento, que exercem poder ao sustentar a dominação e a produção de conhecimento pelo Norte Global como única referência legítima. Essas estruturas contribuem para perspectivas que concebem os adolescentes como sujeitos incompletos, desconsiderando suas condições presentes e contextuais, como se fosse possível pensar numa adolescência global e universal (Castro, 2021).

Neste trabalho, defendo que é fundamental compreendê-la não apenas como uma fase de transição e de preparação para a vida adulta, mas enquanto um fenômeno socialmente construído, atravessado por dimensões históricas, culturais, econômicas e políticas (Coutinho, 2009; Ozella; Aguiar, 2008). Isso não significa desconsiderar as transformações biológicas e psicológicas que ocorrem nesse período, mas reiterar que tais processos se dão em contextos sociais concretos, conferindo sentidos e experiências completamente diversas ao processo de adolecer (Gasparini, 2022; Silva *et al.*, 2014).

Ao reconhecer tal pluralidade, esta pesquisa busca tensionar narrativas hegemônicas e produzir conhecimento a partir de vivências situadas de adolescentes pertencentes a escolas públicas estaduais de ensino integral, localizadas em um território vulnerabilizado e periférico de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

No Brasil, as adolescências foram historicamente compreendidas por meio de perspectivas moralizantes e excludentes, principalmente aquelas associadas à pobreza e à marginalidade social. Até a década de 1980, prevaleceu a noção de “menor”, termo que designava adolescentes pobres, vistos como abandonados ou delinquentes, e que legitimava práticas repressivas e institucionalizantes. Esse enquadramento negava a esses sujeitos a condição de portadores de direitos (Rizzini, 2022).

A transição para o paradigma dos sujeitos de direitos, consolidada com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, representou avanço ao reconhecer os adolescentes (assim como as crianças) como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e merecedoras de proteção integral. Este avanço foi resultado da intensa mobilização de movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninos de Rua, também a incorporação de marcos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas em 1989, que afirmaram o direito à

participação e ao protagonismo das novas gerações. Apesar desses avanços legais e discursivos, persistem práticas que dificultam o reconhecimento efetivo dos adolescentes em suas pluralidades e como sujeitos políticos (Rizzini, 2022; Rizzini, 2024).

Segundo a última Pesquisa Nacional de Saúde Escolar Pública (PeNSE, 2019), a Região Sudeste concentra o maior contingente de escolares entre 13 e 17 anos no país, reunindo 38,8% da população escolar nessa faixa etária. Entre esses estudantes, a maioria frequenta escolas públicas (85,5%), com 50,7% de meninas e 49,3% de meninos. Tais dados reforçam a relevância numérica das adolescências da região sudeste e apontam a necessidade de compreender suas vivências para além de médias nacionais, considerando suas especificidades territoriais e culturais (IBGE, 2021).

Além disso, a educação estadual de São Paulo enfrenta uma crise nos últimos anos, em que as políticas educacionais implementadas têm se distanciado de uma gestão democrática. Há uma centralização das decisões, adoção de práticas gerencialistas e ausência de participação da comunidade escolar na tomada de decisões. O movimento estudantil de ocupações escolares, que ocorreram em 2015 em resposta às reações autoritárias do governo na época, expôs a insatisfação dos estudantes com a falta de espaços democráticos, de participação e decisão (Jacomini *et al.*, 2018). Atualmente, há uma gestão voltada completamente para resultados, que tenta resolver os desafios mediante uma lógica empresarial e desconsiderando as necessidades dos atores escolares (Maldonado; Jacomini, 2025).

O cotidiano escolar é, ainda, permeado por atravessamentos institucionais e sociais que impactam diretamente as experiências dos adolescentes e suas possibilidades de existência. Ainda que a escola pública brasileira se proponha a ampliar oportunidades, ela é atravessada por desafios, que vão desde a vivência de violência resultantes das desigualdades sociais, até a carência de políticas públicas e a precariedade das relações e da estrutura física (Ristum, 2023). Sendo assim, acreditamos também que produzir conhecimento com adolescentes no contexto escolar, especificamente em instituições públicas estaduais de ensino integral localizadas em territórios vulnerabilizados, é um ato político e uma forma de resistência. Isso porque, mesmo em meio às adversidades, possibilita o surgimento de novas formas de viver e de fazer a vida comum (Taño; Matsukura; Minatel, 2021).

Tais adolescências são atravessadas por marcadores sociais da diferença, como classe, raça, gênero, território e deficiência (Almeida *et al.*, 2018), que impactam diretamente suas experiências, acessos e possibilidades. Considerá-las enquanto sujeitas da produção de conhecimento também é problematizar as adolescências inviabilizadas pelas políticas públicas e epistemologias dominantes, reconhecendo os atravessamentos cotidianos que enfrentam, bem como suas potências e resistências. Estar *com* essas pessoas, *nesse* território implicou deslocar-nos de zonas de conforto teórico-metodológicas, assumindo o desafio de construir questões e caminhos de pesquisa ancorados na complexidade dessas experiências, o que também exigiu elaborar formas diferentes de compreensão dos fenômenos, capazes de dar conta das singularidades e dos atravessamentos que configuram essas adolescências (Szulc *et al.*, 2021).

Diante de tais pressupostos, esse trabalho se constrói pela aposta na potência da escuta, na partilha de experiências, na construção coletiva de sentidos e da participação, procurando se posicionar criticamente frente a lógicas hegemônicas de produção de conhecimento. Assim, nos capítulos seguintes, apresentarei os referenciais que fundamentam essa perspectiva, os caminhos trilhados durante o processo de pesquisa e os sentidos que emergiram através do encontro com adolescentes.

Capítulo 1 – Saúde Mental e Atenção Psicossocial de adolescentes: da urgência a análise crítica

A saúde mental de adolescentes tem sido cada vez mais reconhecida como uma questão prioritária, sendo o campo marcado por desafios. A literatura da área frequentemente aponta adolescentes como uma população mais vulnerável a problemas de saúde mental. Contudo, muitas produções reforçam uma concepção que individualiza tal período de vida, caracterizando-o como uma “fase problemática”, ao mesmo tempo que desconsidera a complexidade envolvida nos processos de produção da saúde mental e do sofrimento psíquico, assim como as singularidades deste momento de vida (Avanci *et al.*, 2007; Rossi *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2018).

No mundo, as problemáticas de saúde mental estão entre as principais causas de incapacidade e mortalidade em adolescentes entre 10 e 19 anos. Os dados sobre o tema ainda são incipientes, questão que dificulta o desenvolvimento de ações mais

eficazes de promoção e cuidado. Essa lacuna de conhecimento resulta em entraves adicionais, como o aumento ao risco de suicídio, o abandono escolar e a redução das oportunidades de vida para essa população (World Health Organization, 2020; Carvajal *et al.*, 2021).

Antes da pandemia da COVID-19, estudos nacionais, de rastreamento de diagnósticos, indicavam que a prevalência de transtornos mentais nesta população era cerca de 30% (Lopes *et al.*, 2016; Pinheiro *et al.*, 2007). A Organização Mundial da Saúde já apontava a depressão como uma das principais causas de adoecimento na adolescência, o suicídio como a terceira causa de morte entre a faixa etária dos 15 aos 19 anos e que 50% dos transtornos mentais se manifestavam antes dos 14 anos (Organização Mundial da Saúde, 2021).

Os índices de transtornos mentais como ansiedade generalizada, autolesão não suicida, transtornos alimentares e depressão estavam em ascensão. Estimativas de 2020 sugerem que, em vários contextos do mundo, um em cada quatro jovens apresentavam sintomas de depressão grave, enquanto um em cada cinco apresentavam questões de ansiedade severa (Wiederhold, 2022; Racine *et al.*, 2021). Além disso, o aumento significativo da exposição às telas também indicava o crescimento dos problemas de saúde mental, na associação ao cyberbullying, aos impactos negativos do uso das redes sociais digitais e à exposição excessiva a comparações com outras pessoas (Wiederhold, 2022).

Com a pandemia da COVID-19, a temática ganhou ainda mais repercussão, já que as medidas de distanciamento social, fechamento das escolas e a condição de incertezas trouxeram consequências negativas para a vida dos adolescentes (Miliauskas; Faus; 2020; Mata *et al.*, 2021). Estudos nacionais e internacionais apontam que estas situações favoreceram o sofrimento psíquico por conta, por exemplo, de experiências relacionadas ao processo de solidão, de conflitos e possíveis experiências de violência no contexto familiar e nas dificuldades enfrentadas no ensino remoto, situações estas que, de acordo com alguns estudos, desencadearam processos de depressão, ansiedade e diminuição nos níveis de satisfação com a própria vida (Loades *et al.*, 2020; Cooper *et al.* 2021; Oliveira *et al.*, 2020; Magson *et al.*, 2021). A preocupação com o uso excessivo de telas também se intensificou, já que muitos adolescentes passaram a depender delas para acompanhar a rotina de estudos no ensino remoto, bem como manter relacionamentos por meio de mensagens *online* e videogames. Esse cenário

contribuiu para uma crise que tem se agravado rapidamente em todo o mundo (Wiederhold, 2022).

O estudo de revisão de Kauhanen e autores (2022), produzido na Finlândia, analisou pesquisas longitudinais e transversais repetidas¹ que compararam dados sobre a saúde mental de crianças e jovens (0 a 24 anos) antes e durante a pandemia. Os resultados abrangeram 21 estudos, sendo cinco conduzidos em cada um dos países Reino Unido e China, dois em cada um dos países Estados Unidos, Itália e Austrália, e um em cada um dos seguintes países: Índia, Canadá, Espanha, Alemanha e Islândia. Indicaram um aumento significativo em sintomas de depressão, ansiedade e sofrimento psíquico entre adolescentes e jovens após o início da pandemia, além de uma piora nas emoções negativas, no bem-estar e um aumento do sentimento de solidão. No entanto, poucos estudos avaliaram a influência de fatores demográficos e determinantes sociais nessas mudanças, o que revela uma carência de investigações que identifiquem fatores contextuais e socioculturais nesse público. Essa lacuna, segundo os autores, evidencia a urgência no desenvolvimento de estratégias eficazes na promoção da saúde mental, particularmente para adolescentes, grupo que demonstrou ter sido vulnerabilizado nesse período.

Com base em uma coorte de nascimento de adolescentes brasileiros de Pelotas, acompanhados ao longo do tempo desde o nascimento, o estudo de Muruyama e colaboradores (2024) investigou as mudanças vivenciadas durante a pandemia e os fatores a elas associados. Os resultados apontam para um aumento nas dificuldades de saúde mental relacionadas à desatenção, hiperatividade, sintomas emocionais e problemas com colegas. O contexto familiar representou um fator de piora da saúde mental dos adolescentes durante a pandemia, enquanto as estratégias individuais de regulação emocional atuaram como um fator protetivo frente ao estresse desse período.

Outro estudo recente investigou a relação entre traumas e transtornos de saúde mental em adolescentes por meio de uma coorte de nascimentos realizada também na cidade de Pelotas em 2004. Foram avaliados, aos 15 anos, diagnósticos de ansiedade, transtornos de humor, transtornos de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno oppositor desafiador, em associação com exposição a traumas, como

¹ Estudos transversais repetidos são aqueles que coletam dados de diferentes amostras de uma mesma população (não as mesmas pessoas), em diferentes momentos no tempo, com o objetivo de observar mudanças ou tendências populacionais ao longo do tempo.

acidentes graves, abuso físico e sexual, testemunho de violência doméstica, entre outros. Dos 4.229 adolescentes incluídos na análise, 81,2% haviam vivenciado algum tipo de trauma até os 18 anos. Além disso, aos 15 anos, a probabilidade de apresentar qualquer transtorno mental aumentava conforme crescia o número de traumas vivenciados. Diante da alta prevalência de traumas nessa população, o estudo indica como fundamental a implementação de estratégias para reduzir a exposição a esses eventos, sem apontar necessariamente quais, além da identificação precoce de indivíduos em risco, bem como o apoio a programas de prevenção e intervenção clínicos (Bailey *et al.*, 2025).

Como é possível verificar através desses apontamentos, a compreensão da saúde mental de adolescentes é frequentemente abordada por indicadores biomédicos e por diagnósticos psiquiátricos. Tais dados podem ajudar a dimensionar os efeitos que a atravessam as adolescências, especificamente no que se refere ao contexto pós-pandemia. Entretanto, tal abordagem tende a negligenciar, por exemplo, os determinantes sociais que influenciam a saúde mental dos adolescentes, assim como a participação destas pessoas na construção de suas demandas coletivas e contextuais (Gasparini; Cid, 2025).

Savegnago e Castro (2022), a partir de uma análise contra hegemônica e decolonial, apontam que são muitos os desafios que impactam a vida de adolescentes que vivem em condições de pobreza e de difícil acesso a direitos sociais, marcados pela falta de garantias em relação ao futuro. Para estes, segundo as autoras, a concepção linear do curso de vida e a possibilidade de planejamento futuro tornam-se, muitas vezes, inviáveis.

Nesse sentido, é fundamental compreender a adolescência de forma plural e contextualizada, como aqui já defendido. E considerar não apenas uma, mas várias possibilidades em ser adolescente, que demandam ações em saúde mental, assim como a produção de conhecimento localizada e decolonial, que considere os atravessamentos, desafios e condições sociais do Sul, ao invés de transportar para as realidades soluções construídas numa perspectiva do Norte.

Alguns autores sinalizam que, para enfrentar a crise de saúde mental que afeta muitas adolescências na atualidade, é fundamental superar abordagens reducionistas e unifatoriais, para adotar estratégias plurais e multifacetadas. De acordo com tais pesquisadores, essas ações devem ser mais acessíveis e envolver diversos atores em sua elaboração, planejamento e execução, como família, escola e setores

públicos. Sendo imprescindível que os próprios adolescentes sejam protagonistas na construção dessas estratégias, garantindo respostas mais eficazes e contextualizadas (Wiederhold, 2022; Fernandes *et al.*, 2022; Souza, 2022; Gasparini, Cid; 2025).

Vélez-Grau e autores (2024) reforçam a necessidade de ampliar a abordagem da saúde mental de adolescentes, indo além da ênfase na prevenção do suicídio e compreendendo-a como uma questão de saúde pública e justiça social. No contexto dos Estados Unidos, por exemplo, os autores defendem que estratégias ousadas, pragmáticas e não tradicionais tem o potencial de reduzir as taxas de suicídio entre os jovens. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de superar abordagens padronizadas e reducionistas, garantindo que adolescentes sejam reconhecidos como agentes ativos na formulação e implementação de políticas e intervenções de saúde mental.

Os dados aqui apresentados, demonstram um panorama importante do campo da saúde mental de adolescentes via estudos epidemiológicos da área, o que reforça os desafios enfrentados por essas populações nos mais diversos contextos e dinâmicas. Contudo, a maioria deles advém de concepções que objetivam a avaliação de diagnósticos e o rastreamento de sintomas e transtornos, ou seja, ainda são construídos a partir do paradigma da psiquiatria, que focaliza os processos da doença e dos transtornos mentais para enquadrar os sujeitos em padrões normativos de funcionamento psíquico e de comportamento (Costa-Rosa, 2013).

Por isso, mesmo essas informações oferecendo elementos importantes na compreensão sobre como a saúde mental tem se expressado nas adolescências, é necessária uma análise crítica sobre como se desenvolvem os processos de sofrimento psíquico e da própria saúde mental na população em geral, especificamente nesta em questão (Gasparini, 2022). O diagnóstico em saúde mental é muito importante, mas não considera toda a complexidade das condições dos adolescentes. Incluir a interpretação diagnóstica sem as relacionar às formas de interação das pessoas com suas vidas e com o mundo pode levar a patologização da adolescência, o que só reforça situações de rotulação e estigma deste momento de vida (Pavani; Wetzel; Olschowsky, 2021).

A atenção à saúde mental infantojuvenil demanda uma concepção crítica, porque tal população convoca um olhar singular frente as suas necessidades e demandas de cuidado (Fernandes *et al.*, 2020). Além disso, essa concepção se faz necessária quando se considera como a constituição de assistência para a infância e

adolescência se estabeleceu no campo das políticas públicas brasileiras: construída nas últimas décadas, apenas, e negligenciando tal população (Taño; Matsukura, 2015). Houve um grande intervalo entre a assistência desenvolvida no processo de Reforma Psiquiátrica para os adultos em sofrimento psíquico e aquela destinada às crianças e aos adolescentes que vivenciam esse fenômeno (Fernandes *et al.*, 2020).

Ao longo de grande parte da história da República Brasileira, a atenção a crianças e adolescentes seguiu um percurso completamente tutelar, disciplinar e institucionalizante, orientado pela lógica da segregação e do controle. Esse modelo sustentou-se por cerca de oito décadas, atravessando sucessivos governos e regimes políticos. Foi a partir da redemocratização do país, entre as décadas de 1980 e 1990 com as conquistas sociais que se desenvolviam na época, que outro movimento passou a ser construído, considerando as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, reivindicando formas de atenção à saúde mental por uma proposta de cuidado em liberdade (Couto; Delgado, 2015).

Mesmo assim, foi apenas a partir de 2001 que condições concretas para a saúde mental de crianças e adolescentes enquanto Política Pública passam a ser construídas. Acontecimentos importantes como a promulgação da Lei 10.216 e a realização da III Conferência Nacional de Saúde Mental, ambos também naquele ano, permitiram a consolidação da saúde mental enquanto Política de Estado, ancorada nos princípios dos direitos e da cidadania. Externamente, movimentos sociais que caminhavam para uma nova concepção de crianças e adolescentes, como a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e a promulgação no Brasil do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, ajudaram a afirmar crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos plenos, com histórias e experiências particulares, mas também passíveis de sofrimento psíquico (Brasil, 2001; Couto; Delgado, 2015).

Garantir o reconhecimento dos direitos dessa população foi fundamental para a construção de um cuidado específico para ela. Antes disso, por serem considerados “menores”, a população infantojuvenil com problemas de saúde mental era incluída em práticas assistencialistas, que não consideravam a experiência do adoecimento mental, mas focalizavam nos problemas relacionados à pobreza e a vulnerabilidade. Essas práticas estavam fundamentadas numa lógica que associava essas situações à incapacidade e à delinquência, promovendo intervenções disciplinares e corretivas (Couto; Delgado, 2015).

Foi sendo buscado, então, um lugar para a saúde mental de crianças e adolescentes no campo da Reforma Psiquiátrica Brasileira, ainda que esse processo tenha ocorrido de forma muito mais tardia em relação às construções voltadas à população adulta (Fernandes *et al.*, 2020).

No início de 2002 foi promulgada a Portaria nº 336, dois meses após a III Conferência Nacional de Saúde Mental aqui já citada, que se constitui enquanto um marco importante porque apresenta pela primeira vez a modalidade dos Centros de Atenção Psicossocial voltados para a população infantojuvenil (Brasil, 2002; Couto; Delgado, 2016; Táparo, 2022). Em 2004 também foi realizado o primeiro Fórum de Saúde Mental Infantojuvenil, que visou constituir de forma coletiva e intersetorial as bases, os princípios e diretrizes de uma Política Pública de Saúde Mental para crianças e adolescentes (Couto; Delgado, 2016; Fernandes *et al.*, 2020).

Fernandes e autoras (2020) ainda destacam, enquanto outro movimento histórico importante que diz respeito às transformações da assistência à saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil, a publicação de 2005 do Ministério da Saúde intitulada “Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil” (Brasil, 2005), que estabelece o fórum como articulador político e os princípios de cuidado a população, reconhecendo seus direitos, mas também o acolhimento universal, o encaminhamento implicado, a construção permanente de rede e a importância do território e da intersetorialidade.

As autoras indicam também a Portaria n.º 3.088, de 2011, que institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), com os pontos de atenção às pessoas em sofrimento psíquico e com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas no Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2011b; Fernandes *et al.*, 2020). Foi então que o Fórum de Saúde Mental Infantojuvenil de 2014 reafirmou, entre outros pontos, a necessidade de qualificar e ampliar a RAPS para crianças e adolescentes. No mesmo ano, a publicação do documento “Atenção Psicossocial a crianças e adolescentes do SUS: tecendo redes para garantir cuidado”, pelo Ministério da Saúde, aponta as diretrizes que devem basear a construção do cuidado em saúde mental infantojuvenil (Fernandes *et al.*, 2020; Brasil, 2014).

A concepção da Atenção Psicossocial está em construção por meio de bases epistemológicas e práticas diversas que construíram a Política Pública de Saúde Mental do Ministério da Saúde no SUS, na busca por um ideário ético-político substitutivo ao da psiquiatria hospitalocêntrica e médico centrada (Fernandes *et al.*

2020; Costa-Rosa, 2013). Rompendo com o paradigma psiquiátrico, busca compreender a experiência humana em sua complexidade, no viés da subjetividade e, através dela, o sofrimento psíquico (Yasui, 2010).

Atualmente, ela se apresenta como “o arranjo estruturante da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)”, sustentando teórica e metodologicamente o processo de trabalho, de cuidado, o funcionamento, as concepções e orientações de seus dispositivos e práticas (Fernandes *et al.*, 2020, p. 729). Dessa perspectiva e marco teórico, as estratégias de cuidados são produzidas para promover a autonomia e a singularidade do sujeito, e a concepção de clínica se transforma para o lugar de encontro, de intervenção e de produção de sentidos. A ética do trabalho se concretiza mediante uma prática social que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças e que busca a transformação social (Yasui, 2010).

Enquanto princípios da Atenção Psicossocial, através da Política Nacional de Saúde Mental infantojuvenil, tem-se: **crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos e responsáveis por suas demandas; o acolhimento universal; o encaminhamento implicado e corresponsável; a construção permanente de rede e de intersectorialidade, o trabalho no território; a avaliação de demandas e; a construção compartilhada das necessidades de saúde mental** (Brasil, 2014).

O primeiro princípio, **crianças e adolescentes como sujeitos de direitos**, implica na consideração destas pessoas enquanto responsáveis por suas demandas, seu sofrimento e sintoma e que, por isso, tem o direito ao cuidado. O que elas dizem sobre si e seus processos não devem ser subordinados à palavra dos adultos (familiares, professores, entre outros), mas o direito a voz e a escuta dessa população deve ser garantido. Reconhecer como sujeito implica também em respeitar sua singularidade e não produzir práticas que sejam homogêneas, massivas ou indiferenciadas (Brasil, 2005).

O princípio do **acolhimento universal** considera que os serviços públicos devem estar sempre abertos a todos os que chegam com alguma necessidade de saúde mental, garantindo o devido acolhimento à demanda. Isso não significa que todas as pessoas que cheguem se tornarão casos em acompanhamento, mas é a garantia de que uma abordagem será feita para acolher e identificar as necessidades do sujeito demandante. Acolhe-se uma demanda, que é recebida ouvida e que terá algum tipo de resposta (Brasil, 2005; Brasil, 2014).

O princípio do **encaminhamento implicado e corresponsável** está integrado ao do acolhimento, visto que a escuta da demanda não se encerra com o simples direcionamento da pessoa a outro serviço. Ao contrário de um procedimento meramente burocrático, o encaminhamento pressupõe que o profissional e/ou serviço que acolheu inicialmente siga implicado no cuidado e construindo, de forma compartilhada com os demais envolvidos, o acompanhamento do caso até a sua efetiva inclusão no processo de cuidado que melhor possa atender as necessidades do usuário (Brasil, 2005; Brasil, 2014).

Esse processo exige uma articulação concreta entre os atores, configurando uma rede que opera de forma interdependente. Isso se desenvolve no princípio da **construção permanente da rede e da intersetorialidade**. Através da construção cotidiana de uma rede de profissionais, ações e serviços para garantir o acesso dos usuários, pela noção da clínica ampliada e considerando a complexidade das intervenções em saúde mental. Por isso, o envolvimento dos mais diversos atores intersetoriais é crucial, porque parte do pressuposto de que não será possível uma resposta potente aos problemas de saúde mental sem o trabalho coletivo dos mesmos (Brasil, 2014).

A necessidade do envolvimento de diferentes atores na construção das práticas de cuidado é um aspecto essencial quando se trata de crianças e adolescentes, porque essas populações são atravessadas por instituições dos mais diversos campos. Por isso, a intersetorialidade não se realiza de forma fragmentada, mas se constrói através do compromisso e na superação de desigualdades e problemas complexos. As ações não são concebidas apenas de forma técnica, nem muito menos burocrática, mas precisam ser uma construção estratégica e política. Isso implica superar processos que promovam articulações setoriais para a resolução de problemas isolados, para então produzir a invenção de propostas singulares a cada demanda, sujeito e comunidades, comprometidas com a qualidade de vida (Taño; Matsukura; Minatel, 2021).

Já o princípio do **trabalho no território** parte de uma concepção que ultrapassa os sentidos apenas regionais e geográficos para contemplar as redes, relações e afetos que compõem a vida cotidiana das pessoas e, assim, seus processos de cuidado. O território é compreendido como o lugar psicossocial do sujeito, construído nas mais diversas instâncias em que ele vive e se relaciona, como a casa, a escola, a igreja, a praça, o posto de saúde, entre tantos outros (Brasil, 2005; Brasil, 2014).

O princípio da **avaliação das demandas e construção compartilhada das necessidades de saúde mental** pressupõe que as questões que chegam aos serviços de saúde mental são cuidadosamente elaboradas de forma coletiva, em diálogo com as equipes, serviços, familiares, contextos de vida e os próprios usuários. Esse processo exige o exercício da escuta atenta e crítica por estes atores, no sentido de distinguir entre o que é apresentado como demanda e o que, de fato, se constitui como uma necessidade de saúde mental. O desafio está em desconstruir uma noção de demanda como uma prescrição automática de cuidado especializado. O objetivo é promover uma reflexão coletiva sobre a origem dessas demandas, seus sentidos e as possibilidades de encaminhamentos. Trata-se de considerar a participação ativa dos indivíduos na construção de suas próprias necessidades porque também são responsáveis por elas (Brasil, 2014).

Com os outros, o princípio da construção compartilhada das necessidades de saúde mental e da participação ativa dos sujeitos em seus processos de cuidado refletem um movimento de defesa pelo fortalecimento da autonomia e cidadania, na busca pelo desenvolvimento de ações mais coerentes às realidades de cada sujeito (Brasil, 2014).

No entanto, embora esses princípios estejam nas normativas e na concepção do cuidado, o percurso histórico da saúde mental infantojuvenil no Brasil continua sendo marcado por desafios que dificultam sua plena implementação. A atenção à saúde mental, na perspectiva da Atenção Psicossocial e fruto da luta da Reforma Psiquiátrica Brasileira, tem enfrentado muitos entraves, principalmente nos últimos 10 anos, o que impacta diretamente o cuidado a crianças e adolescentes. Vários desmontes iniciados a partir de 2016, como alteração da estrutura da RAPS e a retirada de ações referentes à reabilitação psicossocial, a inclusão dos hospitais psiquiátricos como ponto de atenção, o incentivo às internações psiquiátricas e o financiamento de comunidades terapêuticas representam uma antítese ao referencial ético e técnico das Políticas Públicas construídas ao longo de tantos anos e por tantas lutas. A Nota Técnica 11/2019, por exemplo, indica que não há impedimento legal para a internação de adolescentes, colocando inclusive tal abordagem como a mais adequada, o que é totalmente contraditório aos princípios da Atenção Psicossocial, que priorizam o cuidado em liberdade e a construção de projetos terapêuticos individualizados (Fernandes *et al.*, 2020; Souza, 2022; Cruz; Gonçalves; Delgado, 2020).

E quando tomamos por análise o fenômeno da saúde mental dos adolescentes, em específico, é urgente considerar suas condições de vida, seus lugares de fala, no sentido de romper com perspectivas que os individualizam e os compreendem apenas pela lógica adulta (Gasparini; Cid, 2025). Pensar nas suas especificidades, naquilo que é necessário trabalhar para que tais sujeitos sejam fortalecidos no acesso às Políticas Públicas e na própria Atenção Psicossocial.

Tal questão é urgente porque os diversos modos de experienciar a adolescência muitas vezes, ao invés de serem, mesmo que num primeiro momento, considerados pela ótica da pluralidade, são tratados pela patologização, em que comportamentos que são vinculados a tal momento de vida são enquadrados no que é desviante e submetidos a diagnósticos. Isso não implica negar a existência de sofrimento, mas não conceber a lógica diagnóstica como a única e principal alternativa para o cuidado em saúde mental à população adolescente (Pavani; Wetzel; Olschowsky 2021).

Também não sucumbir a encarar a saúde mental dos adolescentes pela lente da medicalização de suas existências, enquanto caminho que busque torná-los mais produtivos ou consumidores, ou ainda pela lente da criminalização, principalmente das adolescências pobres, negras e periféricas, por não se encaixarem na lógica neoliberal, colocadas em outro encapsulamento: a de ser inútil e perigosa e assim, desdobrar o poder intervencionista e violento do Estado (Calazans; Cardoso, 2020).

Diante do que se tem produzido no campo da saúde mental de adolescentes, tanto em nível nacional quanto internacional, somada à constituição histórica de atenção à saúde mental infantojuvenil no Brasil, reforça-se novamente a necessidade de uma análise crítica. Torna-se imprescindível que reconhecer adolescentes como sujeitos de direitos plenos e corresponsáveis por suas demandas não se limite ao campo normativo das leis, diretrizes e documentos oficiais. É preciso avançar para que essa concepção se concretize nas práticas cotidianas de cuidado, nas ações dos territórios e nas relações estabelecidas nos serviços (Fernandes *et al.*, 2020; Gasparini, 2022). Ou seja: trazer os adolescentes para conversa e avançar para outras estratégias de atenção que superem perspectivas tão reducionistas como a de medicar, patologizar ou criminalizar.

Como aponta Taño e Matsukura (2015, p. 445), é necessário “considerar crianças e adolescentes não apenas como parte de projetos políticos-ideológicos”, mas construir caminhos, ações e práticas que os reconheçam como sujeitos plenos.

É preciso garantir que encontrem espaços de cuidado e de atenção que promovam a saúde, mas também “a autonomia e o aumento da participação social”, por meio da vida comunitária e de serviços no território.

Esses espaços devem possibilitar, antes de tudo, a construção de experiências coletivas e emancipatórias, mas principalmente, de ampliação da vida (Taño; Matsukura, 2015). Afinal, como indicam os adolescentes no estudo de Gasparini e Cid (2025), saúde mental diz respeito ao bem-estar, à plenitude e às possibilidades de relacionamentos e de realizações significativas, ligadas às suas necessidades, desejos, experiências, contextos e vínculos, e não apenas as condições biológicas, aos sintomas ou a ausência de transtornos.

Portanto, a construção e consolidação de políticas públicas que considerem esses aspectos é fundamental, pois não basta que a saúde mental seja abordada de maneira fragmentada ou restrita a diagnósticos e tratamentos. Temos o desafio de avançar para um modelo de atenção que respeite e garanta os direitos de adolescentes, também promova um cuidado integral e emancipatório. Esse é um passo necessário para podermos construir a saúde mental que seja, de fato, vivida de forma plena e inclusiva, conforme os princípios de participação, autonomia e coletividade, que precisam ser implementados nas práticas e serviços oferecidos a essa população.

Capítulo 2 – Promoção da saúde mental com adolescentes: conceitualizações e possibilidades no contexto escolar

A promoção da saúde se constitui um campo conceitual e político marcado por tensões e disputas, com discursos variados e contradições que refletem interesses divergentes. No contexto latino-americano e, especificamente no Brasil, a medicina social e a saúde coletiva desenvolveram uma crítica própria, impulsionada, a partir da década de 1970, por uma perspectiva progressista que passou a analisar as relações entre saúde e sociedade. Isso incluiu o desenvolvimento de estudos sobre processos econômicos e políticos que ajudaram a explicar os perfis epidemiológicos em contextos de intensa desigualdade social. Essa perspectiva crítica se debruçou em não apenas descrever, mas compreender como as condições sociais, políticas e econômicas influenciam a saúde das pessoas, o que se contrapõe a perspectivas de

modelos que partem dos aspectos biológicos e individuais das doenças (Czeresnia; Freitas, 2009).

A VIII Conferência Nacional de Saúde e a Conferência Internacional de Ottawa no Canadá, ambas realizadas em 1986, foram marcos importantes do movimento de promoção da saúde, em nível nacional e internacional. Esses eventos consolidaram um compromisso científico e político com a transformação das formas de estruturar e implementar as políticas de saúde, buscando romper com abordagens simplistas e homogeneizadoras, também propondo mudanças que considerassem às especificidades dos contextos sociais (Czeresnia; Freitas, 2009).

Buss (2009) apresenta que, mesmo com origem na medicina preventiva, o significado de promoção à saúde foi sendo mudado ao longo do tempo, passando a representar um enfoque técnico-político sobre o processo saúde-doença-cuidado, surgindo como uma reação à medicalização dos sistemas de saúde e da sociedade. O autor ainda indica que esse termo está associado a

[...] um 'conjunto de valores': vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação e parceria, entre outros. Refere-se também a uma 'combinação de estratégias': ações do Estado (políticas públicas saudáveis), da comunidade (reforço da ação comunitária), de indivíduos (desenvolvimento de habilidades pessoais), do sistema de saúde (reorientação do sistema de saúde) e de parcerias intersetoriais; isto é, trabalha com a ideia de 'responsabilização múltipla', seja pelos problemas, seja pelas soluções propostas para os mesmos (Buss, 2009, p. 30-31).

É necessário distinguir a promoção da saúde da prevenção de doenças, pois se referem a concepções distintas de cuidado em saúde. A perspectiva de prevenção tem suas raízes no paradigma biomédico e se orienta por ações de detecção precoce, do controle e da redução de fatores de risco relacionados ao surgimento de enfermidades. O foco central dessa abordagem recai sobre a doença em si e sobre os mecanismos necessários para combatê-la. Nesse sentido, as intervenções procuram evitar o adoecimento ou minimizar seus efeitos a partir da atuação sobre os fatores individuais que a desencadeiam (Buss, 2009). A prevenção, portanto, opera a partir de um olhar voltado para a enfermidade e para os agravos à saúde, buscando manter os indivíduos dentro de parâmetros definidos como saudáveis pela ausência de sintomas ou diagnósticos. Ela tem sua importância na qualidade de vida das populações, enquanto uma estratégia que busca a melhora de saúde, mas no sentido de evitar doenças, acidentes, violências, atuando sobre fatores de risco específicos (Buss, 2002).

Por outro lado, a promoção da saúde propõe um enfoque mais amplo e complexo, que ultrapassa a lógica ausência de doença e se ocupa em identificar macrodeterminantes que estruturam o processo saúde-doença-cuidado. O foco não está apenas em evitar o adoecimento, mas transformar as condições sociais, econômicas, ambientais e culturais que impactam a vida das pessoas e comunidades de forma favorável à saúde. Nesse sentido, procura-se criar ambientes de vida mais dignos, além de favorecer processos de fortalecimento individual e coletivo para a tomada de decisões que ampliem as possibilidades de qualidade de vida (Buss, 2009).

As ações de promoção da saúde são orientadas por decisões coletivas e processos participativos que tenham como finalidade a melhoria das condições de bem-estar da população. Diferentemente da prevenção, reconhece e incorpora o mal-estar como uma dimensão subjetiva que, mesmo na ausência de enfermidade, pode afetar a qualidade de vida. A saúde é compreendida como um fenômeno positivo, que se manifesta tanto na esfera subjetiva do bem-estar quanto na dimensão objetiva da organização de políticas e práticas de cuidado. É um processo que busca empoderar sujeitos e comunidades para poderem exercer maior controle sobre seus determinantes que afetam sua saúde e suas condições de existência (Buss, 2009). Por isso que prevenção e promoção da saúde se distinguem “por reconduzir o protagonismo e a responsabilização da esfera individual à esfera social, convocando a população a uma participação efetiva nos processos de formulação e implementação das políticas intersetoriais” (Oliveira, 2001, p. 24).

Uma das características da promoção é reconhecer que problemas de saúde apresentam multideterminações, o que implica no desenvolvimento de respostas baseadas em estratégias diversas, articuladas por diferentes medidas e atores sociais, além de compreender e intervir nos problemas de forma não fragmentada, considerando as várias dimensões e aspectos que compõem a vida das pessoas (Buss, 2009).

Outra característica é a valorização do conhecimento popular, da participação social e da intersetorialidade enquanto bases fundamentais. Assim, para enfrentar de forma abrangente os problemas no processo saúde-doença-cuidado, é necessária a articulação de várias áreas (saúde, meio ambiente, desenvolvimento urbano, entre outras). Isso implica em considerar, de forma imprescindível, as percepções, saberes e experiências da população, reconhecendo sua importância para a construção de respostas mais adequadas e contextualizadas (Buss, 2009).

Além dessas características, a Carta de Ottawa (OMS, 1986) e Buss (2009) apontam outros eixos centrais de ação para a promoção da saúde: a implementação de políticas públicas saudáveis, entendidas como o fomento a políticas sociais e intersetoriais voltadas à proteção social e à redução das iniquidades políticas e socioeconômicas; a criação de ambientes favoráveis à saúde, com ações intra- e intersetoriais que promovam a preservação do ambiente, dos recursos naturais e dos determinantes essenciais à saúde; o desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais favoráveis à saúde, empoderando os sujeitos para a tomada de decisões conscientes e críticas sobre suas vidas e saúde, por meio da ação comunitária; a reorientação dos serviços de saúde, numa perspectiva clínico-política voltada à promoção da saúde e à intersetorialidade (Oliveira, 2021).

No Sistema Único de Saúde (SUS), a concepção de saúde se localiza nessa perspectiva ampliada, que é complexa e por isso deve ser promovida pelo acesso à educação, ao lazer, ao esporte, à habitação, à cultura, entre outros. Esses são fatores condicionantes, mas que também estruturam a vida das pessoas. A promoção da saúde, como aqui já destacado, exige estratégias que favoreçam a integração de políticas setoriais e tecnologias inovadoras para a defesa e garantia da vida (Brasil, 2014). Por isso, adotar esse modelo implica reconhecer que promover saúde é, antes de tudo, produzir vida digna e significativa às populações.

Nesse contexto, a promoção da saúde mental é possível ser conceitualizada como:

[...] um conjunto de práticas que ambiciona ampliar a experiência do bem-estar emocional, espiritual e mental dos indivíduos e suas comunidades, por meio da potencialização de qualidades e habilidades e da capacidade da população em encontrar estratégias positivas de manejo de conflitos e problemas da vida cotidiana (Oliveira, 2021, p. 30).

Oliveira (2021), focalizando o campo da promoção da saúde mental especificamente, indica que este se sustenta sobre as mesmas bases do campo mais amplo desse modelo promotor de saúde até aqui abordado. O autor se apoiou também na obra de Georges Canguilhem² para estruturar um conceito pautado na afirmação de novas formas de existência. Nessa perspectiva, as normas pré-estabelecidas não são naturais, mas sustentadas política e ideologicamente e, por isso, podem ser reestruturadas. Tais normatividades, ao se tornarem hegemônicas, podem limitar as

² CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução do posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser por Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

capacidades de ser e estar no mundo, restringindo modos inventivos de relação social e de emancipação. O reconhecimento dessas normatividades opera na forma como se é afetado, sendo necessário criar possibilidades de ser e de produzir sentido. É nesse movimento que se dá o encontro com o que é estranho, experiência que abre espaço para novos modos de agir e de se relacionar (Oliveira, 2021).

Tal fundamentação também é composta por princípios que norteiam a concepção de promoção à saúde mental defendida no trabalho do autor: um conceito de saúde que se afaste de perspectivas individualizantes, positivistas e centradas no modelo médico, voltadas predominantemente à recuperação de doenças e à busca por um estado ideal de normalidade. Em contraposição, propõe-se uma compreensão de saúde pautada na intermediação normativa e na construção crítica frente às determinações discursivas que moldam o viver (Oliveira, 2021).

O autor buscou discutir o conceito através da Atenção Psicossocial, de forma específica para as infâncias e adolescências:

[...] o trabalho promotor de saúde mental é aquele no qual, para além do atendimento clínico aos sujeitos em sofrimento (ou seja, para além da dimensão aparentemente individual), lança-se no laço social para, concomitantemente, provocar reflexões sobre os discursos normativos que determinam os modos de relação que se estabelecem entre os sujeitos de um determinado território. Em outros termos, convocar o território a uma reflexão sobre os modos de determinação da percepção que colonizam sua experiência sensível e circunscrevem seus modos de vida a certos padrões pré-estabelecidos. Portanto, sustentar a promoção de saúde mental é sustentar a política do não-todo, uma política que se estruture por um movimento constante de produzir abertura diante da tendência natural das relações em se fecharem a partir de discursos que pretendam uma apreensão totalizante dos modos de vida social, discursos que capturam as dinâmicas de afecção em termos de mecanismos de repetição do tempo e das experiências em dinâmicas pouco abertas à expectativa da novidade, e que, por sua vez, cristalizam certas relações sociais em suas relações de poder (Oliveira, 2021, p. 81-82).

É um posicionamento crítico frente a premissas consideradas como promoção à saúde mental, mas são pautadas em princípios neoliberais, que buscam uma autonomia automatizada e centrada na figura do indivíduo. Defende-se a construção de uma rede de solidariedade e de encontro com a alteridade. Por isso, o autor também reforça a indissociabilidade entre promoção da saúde mental e a efetivação de uma política articulada intra- e intersetorialmente, porque sustentar um discurso pautado na subjetividade implica em superar a fragmentação das ações nos setores para contemplar o sujeito em articulação à trama de relações simbólicas e sociais (Oliveira, 2021).

Outro elemento importante é o nível comunitário, na criação de espaços de circulação da palavra e experiências de valorização da fala e da escuta, em que os sujeitos possam, através do encontro de si com o outro, produzir experiências de sensibilização para a própria vida. Para isso, cabe aos profissionais de saúde se desfazerem da autoridade de quem tem a resposta do ideal de boa saúde, e então oferecer suporte para que os sujeitos possam construir respostas criativas aos seus impasses (Oliveira, 2021).

O autor também indica que o reconhecimento dos discursos que atravessam os territórios também se faz necessário, para identificar como os vínculos sociais se estruturam nas comunidades. Para isso, se estabelece laços de proximidade com os atores-chave das dinâmicas territoriais, sendo aqueles sujeitos que ocupam “a função capital na sustentação e na difusão de tais discursos componentes da trama territorial”, sendo, por exemplo, “o líder comunitário, um sambista de renome e morador da comunidade, os líderes das diferentes matrizes religiosas” e aqui acrescento: alguém da comunidade escolar, ou o adolescente membro do grêmio estudantil, entre outros. É necessário reconhecer a importância dos círculos de afetos que formam uma comunidade; e enquanto legítimos os projetos e manifestações estéticos/artísticos que tensionam os discursos normativos e criam condições para outras formas de viver, sentir, pensar e se relacionar (Oliveira, 2021, p. 92).

Por isso, a perspectiva de promoção da saúde mental no campo da Atenção Psicossocial, tal como apresentada por Oliveira (2021), se contrapõe a concepções que a consideram enquanto um conjunto de ações específicas, apenas. Nesse sentido, não se trata de propor atividades isoladas, mas de construir ações orientadas pela **ética da promoção da saúde**. Ou seja, como um modo de orientar o fazer clínico-político de todo o cuidado, que valorize a autonomia, a produção de sentido, os vínculos sociais e o fortalecimento dos sujeitos e coletivos em seus territórios. Ao assumirmos a promoção da saúde mental como racionalidade ético-política, podemos então deslocar o foco da intervenção de conteúdos pré-estabelecidos para o modo como as práticas se articulam na produção de vidas mais potentes e significativas.

Contudo, o autor destaca que efetivar essa concepção nos serviços de saúde permanece sendo um desafio, já que as diretrizes na promoção da saúde mental são, na maioria das vezes, compreendidas enquanto um campo isolado e não como parte integrante e transversal do cuidado psicossocial (Oliveira, 2021). Diante disso, e das concepções aqui apresentadas, cabe refletir sobre quais espaços sociais podem ser

potentes à promoção da saúde mental de adolescentes e produzir efeitos concretos. Nesse sentido, destaca-se o contexto escolar, que será explorado a seguir.

2.1 – Promoção da saúde mental de adolescentes na escola: desafios e possibilidades

Como anteriormente abordado, diante da pluralidade dos fatores que determinam os processos de saúde, a construção de redes intersetoriais torna-se um elemento primordial nas ações de promoção à saúde mental, especialmente junto a adolescentes (Oliveira *et al.*, 2024). A intersetorialidade se configura como princípio estratégico da Atenção Psicossocial, demandando a articulação permanente entre diferentes setores, serviços e atores sociais. Além disso, é um princípio que reconhece que os determinantes de saúde mental atravessam diferentes dimensões da vida social dos sujeitos: educação, cultura, lazer, assistência social, segurança, etc. (Taño; Minatel; Matsukura, 2021).

Por isso, a promoção à saúde mental não pode se restringir ao setor da saúde, mas é necessária uma articulação entre os diferentes atores para produzir respostas mais adequadas as demandas de saúde mental de adolescentes (Braga; D'Oliveira, 2019). Nessa perspectiva, a escola ocupa um lugar de destaque, não apenas como espaço de detecção ou encaminhamento de demandas, mas como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de ações coletivas de promoção à saúde mental (Souza, 2010).

A literatura e a Política Nacional de Saúde Mental já apontam o contexto escolar como propício ao desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde mental de adolescentes, desde intervenções destinadas aos estudantes, até aquelas voltadas para toda a comunidade escolar (Lins *et al.*, 2021; Teixeira; Ferreira; Couto 2021; Brasil, 2014).

Esse contexto, por sua vez, desempenha um papel central na formação educacional, na construção de identidade, habilidades e valores dos adolescentes. Assim, implementar ações intersetoriais pode, também, fortalecer a inserção dos jovens nesse ambiente (Lins *et al.*, 2021; Galhardi; Matsukura, 2018). Essa abordagem implica que a escola deixe de atuar de forma isolada e passe a colaborar na construção de parcerias, promovendo o compartilhamento de responsabilidades

e o desenvolvimento de diálogos e soluções coletivas às demandas de saúde mental (Souza, 2010).

O documento “Escolas Promotoras de Saúde: experiências no Brasil”, publicado em 2007 pelo Ministério da Saúde e pela Organização Pan-Americana da Saúde, já indicava que a situação socioeconômica da América Latina, com o aumento da pobreza e a falta de equidade, convocava o desenvolvimento de ações inovadoras e participativas, que pudessem contemplar os problemas de saúde e educação das comunidades escolares. Assim, a escola é indicada como ponto estratégico e prioritário à promoção da saúde, na formação de atitudes saudáveis, no desenvolvimento psicossocial, por meio de práticas efetivas, contrapondo as intervenções de controle e prevenção de doença, que tomam muitas vezes os alunos apenas como agentes passivos (Cerqueira, 2007).

O documento “Ação Global Acelerada para Saúde de Adolescentes” destaca que a implementação de ações voltadas a esse público é central para o desenvolvimento de sociedades mais saudáveis e sustentáveis. A publicação enfatiza, ainda, a importância de promover iniciativas que respeitem, protejam e garantam os direitos dos adolescentes à saúde, articulando diferentes setores, entre eles, o da educação (Organização Pan-Americana de Saúde, 2018).

No âmbito das políticas públicas, a Lei n.º 14.819, de janeiro de 2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares reforça essa perspectiva. Segundo o texto, os objetivos incluem a promoção da saúde mental da comunidade escolar, compreendida como os profissionais, professores, alunos e suas famílias, que visam garantir o acesso da mesma à Atenção Psicossocial, promover a intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social, informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância dos cuidados psicossociais, promover a formação continuada de gestores e profissionais, desenvolver ações para a eliminação da violência e divulgar informações cientificamente verificadas (Brasil, 2024, art. 2º). Uma das diretrizes destacadas é a participação dos alunos como sujeitos ativos na construção da Atenção Psicossocial, cuja implementação ocorrerá através do Programa Saúde na Escola (PSE), conforme os modelos do Sistema Único de Saúde e da Rede de Atenção Psicossocial (Brasil, 2024).

Instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial n.º 6.286, o Programa Saúde na Escola (PSE) é uma política intersetorial da Saúde e da Educação, que visa o

desenvolvimento de ações amplas e sustentadas no território. A articulação entre o setor escolar e a Atenção Primária em Saúde constitui a base do programa, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação das políticas públicas brasileiras (Brasil, 2011a).

Mesmo sendo um dos maiores programas para o desenvolvimento da correlação entre os setores Saúde e Educação, o PSE acabou sendo reduzido a uma lógica pontual e biomédica, centrado principalmente em atividades como palestras, escovação dos dentes supervisionada, vacinação e exames clínicos. Também há uma fragilidade na intersectorialidade, sendo as ações frequentemente conduzidas de forma descolada do cotidiano escolar. Tais desafios só reforçam a necessidade de políticas públicas que possam reconhecer a escola como comunidade educativa, o que se contrapõem a lógicas que consideram tal contexto apenas como ponto estratégico de campanhas. Ainda é um alerta para a recente Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, para que ela não repita tais erros, mas sustente um diálogo com as urgências e saberes do contexto escolar (Ribeiro, 2025).

Também há dificuldades na articulação entre os serviços de Atenção Primária em Saúde, os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis e as escolas, por exemplo. Isto limita a construção de estratégias que superem lógicas patologizantes e medicalizantes, sobretudo quando o contexto escolar, por vezes, não está adequadamente preparado para oferecer o suporte necessário (Silva *et al.*, 2019; Teixeira; Ferreira; Couto, 2021).

Diversos estudos apontam que as escolas são um dos principais cenários para o desenvolvimento de ações de promoção à saúde mental, mas repleto de desafios. Por exemplo, uma revisão da literatura sobre intervenções de promoção à saúde mental infantojuvenil, focando o contexto escolar, evidenciou que as ações eram desarticuladas com outros setores e não consideravam as realidades e demandas específicas dos territórios e sujeitos (Cid; Gasparini, 2016).

Outro estudo, que analisou revisões sistemáticas sobre intervenções de saúde mental com adolescentes, identificou que, dentre os 38 artigos encontrados, 12 envolviam o contexto escolar, sendo que a maioria (cinco) tratavam de avaliações de intervenções com foco na promoção da saúde mental, três na avaliação de programas de prevenção e intervenção precoce para condições existentes de saúde mental e quatro relacionados a programas para a prevenção do suicídio (Das *et al.*, 2016). Os autores destacam como limitação que as revisões analisadas não contemplaram a

natureza multidimensional da saúde mental, deixando de considerar diferenças relacionadas a gênero, faixa etária, nível socioeconômico ou contexto geográfico.

Adicionalmente, Souza e autoras (2021) realizaram uma revisão integrativa da literatura sobre estratégias de promoção à saúde mental de adolescentes na América Latina e identificaram seis estudos, dos quais cinco apontavam a escola como o principal espaço para as ações, realizadas por meio de treinamento de professores e de intervenções com grupo de adolescentes em rodas de conversas, jogos, dinâmicas e sessões de treinamento. Ao mesmo tempo, os achados indicam a escassez de produções acadêmicas que focalizem a atenção a promoção a saúde mental junto a população adolescente, evidenciando que o tema ainda é recente e muitos estudos não reconhecem plenamente as necessidades e demandas dos sujeitos, nem os envolvem de forma ativa (Souza *et al.*, 2021).

Compreender o panorama das produções sobre a promoção da saúde mental de adolescentes no contexto escolar, considerando a efetividade das ações, seus impactos, campo de estudos e bases teóricas, pode oferecer subsídio na análise das lacunas na produção científica. Por essa razão, aqui serão discutidas algumas produções nacionais e internacionais.

Segundo Instituto Estudos para Políticas de Saúde e Instituto Cactus (2023), a promoção da saúde mental de estudantes vem sendo incorporada de modo fragmentado às ações do Governo Federal desde meados de 2017, quando o tema passou a aparecer de forma mais explícita na agenda intersetorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação. Entre as iniciativas desenvolvidas nesse período estão o “#TamoJunto”, ação preventiva implementada em escolas públicas, composta por 12 aulas de 60 minutos ministradas pelos próprios professores a alunos de 11 a 14 anos, além de oficinas com familiares; também o Programa “Famílias Fortes”, voltado ao fortalecimento de vínculos familiares e à prevenção de uso de álcool e outras drogas entre adolescentes de 10 a 14 anos; e o “Programa Elos: Construindo Coletivos”, ação voltada a alunos de 6 a 10 anos, que utiliza um jogo como dispositivo preventivo ao uso de drogas. Os dois últimos foram guiados em experiências dos Estados Unidos.

Mesmo tais iniciativas tenham sido desenvolvidas no âmbito do PSE, elas ocorreram de maneira fragmentada e pontual. Além disso, a temática não foi contemplada de forma estruturada e sistêmica nas ações do Governo Federal no Ciclo de 2021/2022 do PSE, mesmo diante do aumento dos indicadores de sofrimento psíquico no contexto escolar. Essa ausência de investimento contínuo e articulado

pode ser compreendida como expressão de um contexto político, em que ações de promoção em saúde, principalmente aquelas voltadas à adolescência, não ocuparam um lugar de centralidade nas agendas governamentais. Outras ações sobre o tema ocorreram, de forma pontual, como as campanhas do “Setembro Amarelo”, a divulgação da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio e a Estratégia de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, esta última promovida pela Secretaria de Educação Básica (Instituto de Estudos para Políticas de Saúde; Instituto Cactus, 2023).

Seguindo para as produções internacionais, Onnela e colaboradores (2021) realizaram um estudo, com 162 alunos entre 13 e 14 anos, de duas escolas da Finlândia, com objetivo de descrever os efeitos de uma intervenção educativa sobre saúde mental para adolescentes, que tinha a intenção de aumentar o conhecimento sobre problemas relacionados a saúde mental e diminuir o estigma associado aos transtornos mentais. A intervenção consistiu em quatro aulas interativas de 45 minutos sobre transtornos mentais comuns em adolescentes, em que era feita uma breve introdução ao tema, seguida de discussões em pequenos grupos por um breve relato de um indivíduo com problemas de saúde mental.

Após avaliação realizada com participantes sobre a intervenção, constatou-se que eles passaram a considerar os transtornos de saúde mental como reais condições de saúde, não somente como características relacionadas à fraqueza de personalidade. Indicaram a intervenção como positiva, ressaltando o aprendizado coletivo com outros colegas como um fator importante. Os autores destacam que o período curto da ação não trouxe mudanças significativas nas atitudes estigmatizantes, mas que o uso de recursos diversos e o trabalho em grupo foram caminhos positivos para abordar a temática da saúde mental (Onnela *et al.* 2021).

Green e autores (2020) realizaram um estudo que analisou as características sociodemográficas e os transtornos associados aos diferentes tipos de serviços de saúde mental em escolas, a partir de um levantamento com adolescentes e seus responsáveis, por meio de questionários. Os autores destacam que, nos Estados Unidos, existem setores específicos de serviços de saúde mental voltados ao contexto escolar e à população jovem. São oferecidos atendimentos individuais, aconselhamentos, ações em sala de aula e espaços específicos para estudantes com questões de saúde mental. Entretanto, os dados indicam que esses serviços são mais acessados por minorias étnico-raciais. Apesar de esforços para reduzir as

disparidades com os jovens brancos que, muitas vezes, têm maior facilidade no acesso a serviços ambulatoriais, estudantes negros e latinos tendem a serem mais atendidos no contexto escolar. Em alguns casos, isso resulta na segregação desses alunos, encaminhados para salas ou até mesmo escolas separadas em função dessas questões.

Na literatura é possível encontrar, ainda, ações que se colocam enquanto promotoras da saúde mental, como o “*Mental Health First Aid*”, que já foi adaptado em mais de 25 países. São treinamentos que visam ensinar a como identificar, entender e responder a sinais de problemas de saúde mental, com foco em ajudar as pessoas a desenvolverem habilidades para identificar quem esteja passando por uma crise ou desenvolvendo algum problema de saúde mental (Ng *et al.*, 2021)

Nesse sentido, a revisão sistemática de Sok Hui Ng e colaboradores (2021) identificou esses tipos de ações na população jovem e adolescente. No estudo, foram incluídos 14 artigos, todos advindos dos Estados Unidos e da Austrália. Através desse programa padronizado, os participantes demonstraram melhoras na informação, reconhecimento e confiança no oferecimento de ajuda a pessoas com problemas de saúde mental, além da diminuição do estigma a elas. Porém, os autores destacam que mais estudos precisam ser conduzidos, principalmente em outros países, com populações de alto risco para problemas de saúde mental e de diferentes contextos. E que intervenções futuras necessitam considerar a pluralidade das populações e seu acompanhamento a longo prazo.

Hart e colaboradores (2022) exploraram a eficácia em duas escolas do Estado de Victoria, na Austrália, mediante a um ensaio clínico randomizado sobre o “*Teen Mental Health First Aid*”, um programa tido como universal, para educação em saúde mental, redução de estigma, busca de ajuda e prevenção de suicídio desenvolvido especificamente para adolescentes do ensino médio, entre 16 e 18 anos. Ofertado por instrutores treinados, no contexto de sala de aula, sobre atitudes e comportamentos que os adolescentes precisam conhecer para ajudar no apoio à colegas que tenham problemas ou crises de saúde mental.

A avaliação da intervenção, no estudo em questão, ocorreu em três momentos da pesquisa: pré-treinamento, pós-treinamento e acompanhamento, ao longo de 12 meses. O treinamento foi conduzido semanalmente durante três semanas, com sessões de 75 minutos, no horário das aulas. Os recursos utilizados incluíram apresentações expositivas, vídeos, dramatizações, discussões, uso de apostilas e

atividades em pequenos grupos. Todas foram ministradas por instrutores previamente capacitados e 894 alunos participaram (Hart *et al.*, 2022).

Os resultados demonstraram que o programa teve impactos positivos no conhecimento, atitudes e comportamentos dos adolescentes em relação à saúde mental. Os participantes relataram maior confiança para oferecer suporte a colegas em risco de suicídio ou que apresentavam ansiedade e fobia social, sendo que esses efeitos foram mantidos mesmo 12 meses após a intervenção. No entanto, os pesquisadores apontam limitações, sobretudo à taxa de acompanhamento, já que 56% dos alunos conseguiram participar de todas as fases do estudo. Um dos principais desafios identificados foi o anonimato exigido pelo comitê de ética, que impediu um contato mais próximo entre a equipe de pesquisa e os participantes. Essa limitação compromete a possibilidade de estabelecer vínculos, aspecto essencial para se abordar questões de saúde mental (Hart *et al.*, 2022).

As intervenções descritas e avaliadas nos estudos apresentados acima provêm de países do Norte Global e tratam de programas voltados, na maioria das vezes, para o treinamento de adolescentes em relação às questões de saúde mental, com ênfase, geralmente, nos aspectos problemáticos. No entanto, cabe aqui o questionamento se é possível aplicar essas intervenções em contextos de diferentes realidades socioeconômicas, especialmente em países com recursos limitados.

Oliveira (2021) indica que parece que as iniciativas de promoção à saúde mental nas escolas estão mais voltadas ao modelo biomédico, desenvolvendo práticas cognitivo-comportamentais, voltadas ao que se chama grupo de risco a problemas de saúde mental e que buscam estimular fatores protetivos. São elaboradas intervenções pré-estabelecidas, em que a validação científica delas está em ensaios randomizados. O autor ainda questiona se esse modelo promotor de saúde pode ser articulado com a Atenção Psicossocial em desenvolvimento no Brasil.

Buscando ampliar essas perspectivas, um estudo buscou compreender as concepções de adolescentes entre 10 e 19 anos sobre saúde mental e bem-estar, bem como suas sugestões de intervenções apropriadas ao tema em Belize, Cazaquistão e África do Sul. Por meio de grupos focais, 91 adolescentes dessas localidades participaram do estudo. Eles ressaltaram a importância de serem considerados ativos no desenvolvimento de programas à saúde mental e destacaram que as intervenções precisam ser adaptadas ao contexto local, levando em conta a linguagem apropriada, elementos culturais e facilitadores qualificados ao diálogo.

Além disso, apontaram a necessidade de que os adultos envolvidos estejam preparados para criar espaços de promoção à saúde mental de adolescentes (Van Der Westhuizen *et al.* 2023).

Entre as principais demandas apontadas pelos participantes, destaca-se a aprendizagem socioemocional para lidar com relacionamentos, bullying e a pressão dos colegas. A escolha de facilitadores também variou conforme o contexto: conselheiros escolares, funcionários de organizações comunitárias e psicólogos foram indicados como figuras de apoio. Alguns adolescentes expressaram preferência por não ter professores nesse papel, dado que, em muitos casos, eles foram identificados como fonte de estresse emocional (Van Der Westhuizen *et al.* 2023).

Outra pesquisa, com 42.689 jovens entre 15 e 29 anos, de cinco países (Brasil, Burundi, Jamaica, Nigéria e África do Sul) buscou identificar como proporcionar a participação em ações de intervenção, política e pesquisa sobre saúde mental de adolescentes. Os resultados indicaram que, em muitos desses países, a temática não é discutida nas escolas e que intervenções lideradas por jovens são raras. Para apoiar a participação dessas pessoas, é necessário garantir acesso à informação sobre saúde mental, além de aumentar a conscientização em escolas e em outros ambientes comunitários (Pavarini *et al.*, 2021).

Embora os ambientes *online* sejam cada vez mais reconhecidos como alvos importantes para o acesso e desenvolvimento de intervenções para saúde mental, a maioria dos participantes indicou que o contexto escolar e os espaços comunitários são os lugares de maior impacto para o desenvolvimento de ações de promoção à saúde mental e bem-estar. Os jovens apresentaram o desejo de participarem de projetos de conscientização sobre saúde mental, melhorar os serviços e oferecer apoio a colegas, na escola ou na comunidade (Pavarini *et al.*, 2021).

Oliveira e colaboradores (2024), abordando os principais desafios e potencialidades para a articulação intersetorial entre o campo da Atenção Psicossocial infantojuvenil e o setor escolar para a produção de estratégias de promoção à saúde mental, indicam ações que desenvolvam uma relação de vínculo e intimidade entre alunos e profissionais para diminuir as barreiras culturais entre estes públicos, questão muito presente no contexto escolar e geradora de situações de violência. Além disso, a construção de uma colaboração intersetorial entre os serviços da Rede de Atenção Psicossocial, que ainda desenvolvem suas ações de forma fragmentada. Outra questão central, segundo os autores, é a participação social na escola, ou seja,

envolver familiares e adolescentes nos processos, proporcionando a circulação dessas pessoas e reconhecendo seu lugar de importância e contribuição, distanciando de tendências normativas, que acabam gerando indiferença a essas pessoas (Oliveira *et al.*, 2024).

O estudo de Gasparini (2022), que considerou a perspectiva de 15 adolescentes estudantes do ensino médio sobre saúde mental e sofrimento psíquico, verificou que os participantes indicaram a escola como potente para a promoção da saúde mental, indicando que neste espaço podem ser desenvolvidas ações de conscientização e acolhimento de pessoas, por ser um lugar de pertencimento, onde é possível desenvolver relacionamentos positivos com professores, funcionários e colegas.

Ainda que a escola se constitua como um espaço propício à promoção da saúde mental, através da análise dos estudos apresentados, percebe-se que as ações voltadas aos adolescentes permanecem escassas e, em muitos casos, seguem modelos padronizados e preventivos, que acabam por definir a própria legitimidade do conhecimento produzido sustentada em metodologias positivistas e a uma perspectiva universalizante. A produção, ainda, é oriunda do Norte Global. Nessas pesquisas, observa-se a ênfase em programas de treinamentos, voltados às mudanças de comportamentos individuais, em detrimento da construção de espaços coletivos e de escuta das demandas.

Em contrapartida, as produções desenvolvidas em contextos do Sul Global têm enfatizado a necessidade de abordagens relacionais, contextualizadas nos territórios e participativas, nas quais os adolescentes são reconhecidos como sujeitos políticos que podem e devem se envolver para torná-las mais adequadas às necessidades, também na própria produção do conhecimento no campo.

Essas diferenças evidenciam que modelos biomédicos e universalizantes ainda predominam sobre experiências situadas, vinculadas à realidade concreta das comunidades e, aqui em específico, das escolas. Por isso, produzir conhecimento com a participação e protagonismo dos adolescentes torna-se um caminho para o desenvolvimento de intervenções mais contextualizadas e emancipatórias, capazes de responder às suas demandas e fortalecer a promoção da saúde mental como prática social e coletiva.

Capítulo 3 – Promover saúde mental implica em promoção da participação de adolescentes

Conforme preconizado tanto pela Atenção Psicossocial quanto pela Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, há uma urgência em avançar na produção de conhecimento e implementação de ações de promoção à saúde mental que ampliem a participação efetiva dos adolescentes. As diretrizes dessas políticas enfatizam a importância de escutar as necessidades desses sujeitos e legitimar suas falas por meio de práticas emancipatórias, reconhecendo-os como sujeitos ativos e responsáveis por suas demandas (Brasil, 2014; Brasil, 2024). Entretanto, a literatura aponta que as intervenções vigentes frequentemente se restringem a abordagens padronizadas, sem envolver os adolescentes de forma ativa na implementação das estratégias. Nesse sentido, articular a intersetorialidade, especialmente por meio da colaboração entre escolas e demais atores, assim como os próprios estudantes, torna-se fundamental para construir ações que respondam às especificidades e realidades desses sujeitos (Souza *et al.*, 2021; Brasil, 2014; Santos *et al.*, 2011).

Como discutido anteriormente, adolescentes foram historicamente tratados como objetos de políticas punitivas e restritivas, com pouca consideração de suas necessidades específicas e de seus direitos (Taño; Matsukura, 2015). No campo da Atenção Psicossocial, a participação dessa população é indicada através do reconhecimento de sua posição de sujeitos de direitos e como protagonistas de seu cuidado em saúde mental. Garantir espaços para poderem falar sobre si, sobre suas vivências e se reconhecerem em suas histórias possibilita a construção de novos sentidos e formas de inserção social. Por isso, assegurar o acesso a experiências que promovam cidadania, inclusão social, educação, lazer e autonomia, elementos essenciais para o exercício do protagonismo e da participação social em diferentes instâncias, é condição necessária para fomentar a visibilidade e as formas de estar no mundo (Fernandes *et al.* 2020).

Apesar dos avanços promovidos pela Reforma Psiquiátrica, pelo desenvolvimento da Atenção Psicossocial no Brasil e por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que se esforçam em reconhecer o lugar de direito da população infantojuvenil, ainda há uma dificuldade na efetivação das políticas para garantir a participação plena desta população. Mesmo com os

princípios que rompem com a lógica da institucionalização e defendem a convivência familiar e comunitária, desafios como a invisibilidade do sofrimento psíquico, a responsabilização individual pelo cuidado e a falta de capacitação profissional seguem como obstáculos (Taño; Matsukura, 2015, Fernandes *et al.*, 2020).

A participação dos adolescentes é reconhecida como um direito fundamental, presente em marcos internacionais, como a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e reafirmado no Brasil a partir dos anos 1990, com o avanço de políticas educacionais, de saúde e com o ECA. Porém, esse reconhecimento não tem sido suficiente para garantir a efetivação plena desse direito. Embora consolidada no discurso institucional, a participação juvenil ainda encontra desafios para se concretizar como exercício pleno de cidadania e poder de decisão dos adolescentes (Boghossian; Minayo, 2009).

Ainda no contexto brasileiro, o termo “protagonismo juvenil” ganha força como sinônimo de participação ativa, também como proposta que busca qualificar a experiência participativa dos adolescentes, associando-a à formação da autonomia e à vivência cotidiana da cidadania. Porém, tal protagonismo pode ser reduzido a um discurso adaptativo, esvaziado de dimensão política. Assim, participação e protagonismo devem ser compreendidos em sua interdependência: a primeira como expressão política do direito de agir e decidir e o segundo como processo formativo que potencializa esse agir. O desafio que permanece é de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de participação dos adolescentes, principalmente aquelas que emergem fora dos espaços institucionais, assim como transformar as relações com os adultos, de modo que estes aprendam a escutar e compartilhar poder com os jovens (Boghossian; Minayo, 2009).

Se a dificuldade de efetivar a participação dos adolescentes também se deve à resistência institucional e à dificuldade dos adultos em compartilhar poder, esse desafio se agrava quando se consideram as condições concretas em que tais sujeitos vivem (Boghossian; Minayo, 2009). Como já abordado, as desigualdades sociais, a medicalização do sofrimento e a criminalização de determinadas juventudes produzem formas de silenciamento e exclusão que também limitam a presença efetiva deles nos espaços de decisão (Calazans; Cardoso, 2020). Essas dinâmicas se configuram como modos de não participação, em que as instituições dizem “dar voz” aos adolescentes, mas continuam determinando as regras de escuta e de ação. Por isso, participar não se reduz à criação de espaços formais, mas

também envolve o enfrentamento de condições históricas e sociais que ainda mantêm os adolescentes na posição de subalternidade frente às políticas que os afetam.

É necessário reconhecer adolescentes como sujeitos de direitos, mas garantindo seu acesso a espaços de cuidado e de promoção da saúde mental, autonomia e participação social. Como já refletido neste trabalho, o desafio está em transpor as normativas das políticas públicas para práticas efetivas na vida comunitária e nos serviços territoriais (Taño; Matsukura, 2015). No campo da promoção da saúde e, conseqüentemente, da promoção da saúde mental, a participação também se constitui enquanto um de seus valores centrais, devendo ser efetiva, crítica e situada nos territórios. As ações devem ser orientadas por decisões coletivas e processos participativos que reconheçam as percepções, saberes e experiências da população como fundamentais na construção de práticas mais contextualizadas e potentes (Buss, 2009; Oliveira, 2021).

Oliveira (2021), ao problematizar a promoção da saúde mental no campo das infâncias e das adolescências, defende que as ações nesta área sejam guiadas por decisões coletivas e processos participativos, a fim de melhorar as condições de vida dessas populações. Isso se concretiza na criação de espaços de fala e circulação da palavra, no questionamento de saberes hierarquizados sobre saúde, na valorização de atores-chave e dos círculos de afeto dos contextos territoriais, assim como as manifestações estético-artísticas desses sujeitos.

Desta forma, consideramos aqui que os processos investigativos de natureza participativa, que envolvam e reconheçam a perspectiva dos próprios adolescentes enquanto conhecedores de suas vivências, podem subsidiar o planejamento da atenção e cuidado, bem como a construção do conhecimento sobre saúde mental e os fatores que podem promovê-la (Rossi *et al.*, 2019; Gasparini; Cid, 2025). Estudos com adolescentes reforçam essa questão, indicando que eles desejam participar e apontam caminhos possíveis para isso. Pavarini *et al.* (2021) e Van Der Westhuizen *et al.* (2023), que realizaram pesquisas consultando adolescentes e jovens sobre saúde mental, intervenções e políticas apropriadas para tal, destacam que os próprios participantes reivindicam um papel ativo na formulação de conhecimento e de políticas públicas, visando aprimorar os serviços existentes e no fortalecimento do apoio entre pares. Para que essa participação ocorra de forma efetiva, é

necessária uma linguagem apropriada, alinhada a seus contextos culturais e de facilitadores para estimular o diálogo.

Pavarini e colaboradores (2021) colocam que envolver os adolescentes em iniciativas de promoção à saúde mental exige suporte para poderem exercer sua participação de forma significativa. Quando os adolescentes apontam que promover saúde mental significa oferecer apoio a outras pessoas, por exemplo, é necessário o desenvolvimento de habilidades como escuta ativa e identificação de questões emocionais. Por isso, não se trata apenas de abrir espaço para a participação, mas de garantir condições para que ela se concretize. Isso se torna ainda mais relevante quando se considera que, frequentemente, adolescentes precisam aprender algo que historicamente lhes é negado: ter suas vozes reconhecidas como relevantes e legítimas (Vicentin, 2016).

Bordenave (2013) destaca a participação enquanto uma necessidade fundamental do ser humano, porque é o modo como as pessoas podem se realizar e se afirmarem no mundo. Nesse sentido, a participação seria um processo coletivo e transformador, mas também cheio de contradições, principalmente quando envolve a inclusão de setores marginalizados, que buscam sua inserção como um direito próprio. Ainda que seja uma necessidade inerente, a habilidade de participar não é inata e precisa ser desenvolvida.

O autor coloca, ainda, que participar não é algo pronto, mas desenvolvido em microprocessos na relação com a família, escola, amizades, coletivos entre outros, também em macroprocessos, onde os sujeitos intervêm de maneira ampla nos processos dinâmicos da sociedade. Desta forma, diferentes fatores poderão influenciar essa participação: o contexto, relações interpessoais e interesses pessoais. O que irá dizer se uma pessoa participa de determinado processo não é o quanto ela toma parte dele, mas o como ela faz isso (Bordenave, 2013). Para que a participação seja genuína, é necessário considerar não apenas se as pessoas participam, mas de que forma o fazem, e se, de fato, foram criadas condições para que essa participação se dê de maneira tão livre quanto possível, considerando os limites contextuais, e históricos existentes, ou seja, “se compreendemos sobre as escolas, decisões e participação do outro; se ouvimos ou estamos interessados em ouvir o que ele diz; se consideramos poder aprender quando nos encontramos com ele; se criamos as condições para que sua participação seja tão livre quanto possível” (Mendes; Fernandez; Sacardo, 2016, p. 198-199).

Boghossian e Minayo (2009), abordando sobre a participação juvenil por uma revisão da literatura, consideram que, enquanto algo que se aprende em ato, precisa ser pautado no respeito, na escuta ativa e no diálogo, possibilitando que os adolescentes experimentem dinâmicas de negociação, compreendam as complexidades das relações de poder e que se envolvam nas questões que impactem suas vidas. As pessoas em posições de autoridade precisam inverter as estruturas de poder, reconhecendo e valorizando o que é trazido por essa população, a incentivando no propor ideias de forma criativa e autônoma.

Promover a participação ativa dos adolescentes em pesquisa, por exemplo, significa oferecer-lhes liberdade para escolherem como se envolver nas questões investigativas. Para isso, pode ser necessário oferecer-lhes ferramentas, de forma que desenvolvam competências que lhes permitam contribuir para os temas de interesse, até mesmo estimular a curiosidade e o engajamento (Libel; Muñoz, 2024).

Huhn e Voltarelli (2024) realizaram uma pesquisa que analisou a participação e a escuta de vozes de dezesseis crianças no “Projeto Plenarinha”, uma assembleia que reunia crianças para refletir sobre suas experiências na escola e na cidade, em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Os dados foram registrados em diferentes momentos, via diário de campo, desenhos, captação de áudios e fotografias. Os resultados evidenciaram desafios na condução do projeto, relacionados a equívocos sobre o significado da participação infantil, à negação do direito à escuta e às dificuldades de compreensão sobre como se dá, na prática, a participação de crianças.

Embora o estudo tenha sido realizado com crianças de 4 e 5 anos, algumas reflexões das autoras são úteis para pensar a participação de adolescentes em processos investigativos e decisórios. Elas destacam que, ao se buscar a participação destes sujeitos, respeitando suas visões de mundo e opiniões, a produção de conhecimento se enriquece ao superar o viés adultocêntrico e ao priorizar a escuta e o diálogo. Por isso, abordagens marcadas pela fixação disciplinar e por relações autoritárias tendem a silenciar as pessoas não adultas, enquanto a garantia de tempo e abertura para uma escuta sem pressa e a partir de outros registros de comunicação que não só o verbal favorece o processo participativo (Huhn; Voltarelli, 2024).

Se compreendemos a ética da promoção da saúde mental como indissociável do fortalecimento da participação ativa dos sujeitos (Oliveira, 2021; Buss, 2009), então podemos considerar que promover a saúde mental de adolescentes é também

fomentar a sua participação ativa e significativa, fortalecendo processos de mudança que promovam o exercício da cidadania e a autonomia dos sujeitos (Mendes; Fernandez; Sacardo, 2016). Nesse sentido, envolver os adolescentes em ações que ressignificam suas vivências é também promover uma saúde mental coletiva, transformadora e comprometida com a vida compartilhada.

Destaca-se essa participação enquanto a que gera o protagonismo desses sujeitos, ou seja, que possibilita o exercício de voz ativa, de decisão, de direito à cidadania, por uma inserção construtiva nas questões micro e macrocontextuais. Por isso, é importante desenvolver estudos que superem a recorrente associação da adolescência à marginalidade, à privação de liberdade, às infrações, às violências e adoecimento, de modo a reconhecer e fortalecer o protagonismo que também marca esse momento de vida (Silva; Pretto, 2024)

O estudo exploratório de Silva e Pretto (2024) buscou identificar o contexto escolar como potencializador do protagonismo com oito jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio, de uma escola pública da Região Metropolitana de Florianópolis. Por meio de um grupo focal, os participantes relataram que a hierarquia os impedia de serem escutados, que os temas que procuravam propor nas dinâmicas escolares eram desconsiderados e a voz dos adultos tendia a ser predominante, o que pode revelar que os adolescentes são excluídos dos processos decisórios.

As autoras ainda discutem que o Estado busca orientar, via leis e resoluções, o protagonismo dos alunos. Mas que no cotidiano, há limitações no papel fundamental da escola na sua concretização. Além da validação das vozes dos adolescentes, para uma participação efetiva, as autoras colocam como necessário proporcionar espaços que sejam acolhedores, que favoreçam o diálogo, a vinculação e o aprendizado (Silva; Pretto, 2024).

Da necessidade de não considerar essa população apenas como receptora das informações e da relevância de abordagens participativas para a construção do conhecimento no contexto escolar, o estudo de Bonelli e colaboradores (2023) objetivou relatar e discutir a experiência dos Círculos de Cultura com adolescente na escola a respeito da construção da identidade social. Para isso, dezesseis adolescentes entre 13 e 14 anos de uma escola pública participaram das três etapas que constituem essa metodologia: levantamento dos temas de interesse, decodificação e reflexão sobre o significado social deles e a problematização do conhecimento prévio buscando a transformação no contexto vivido.

Durante a realização dos Círculos de Cultura, foram criadas possibilidades de diálogo, mediado por profissionais da saúde que conduziram o estudo. Os adolescentes participantes trouxeram as relações de amizade como pauta para discutir a construção da identidade social. Eles puderam refletir particularmente sobre a própria vida, ao mesmo tempo que dialogavam com o grupo e o cotidiano comum. Destacaram que a estratégia dos Círculos de Cultura proporcionou a expressão dos sentimentos, a escuta de si e dos outros e as reflexões sobre suas relações e possibilidades de vida (Bonelli *et al.*, 2023).

Koehler, Gonzales e Marpica (2021) relatando uma experiência extensionista, que desenvolveu oficinas para 91 alunos entre 14 e 17 anos de uma escola pública, destacam que a realização de trabalhos em grupo, que possibilitam o diálogo e o cuidado, produziram a construção de relações afetivas promotoras de saúde e bem-estar aos adolescentes dentro da escola e fora dela, além de condições para que as pessoas tivessem a experiência de se assumirem criadoras mediante uma prática crítica e educativa.

Retomando a questão da valorização da participação de adolescentes na promoção da saúde mental, considera-se que fomentar processos participativos tanto no campo da assistência como na construção de pesquisas, pode ser um estímulo à produção de conhecimento mais democrática. Mas para isso, é necessário criatividade na construção de estratégias de escuta das especificidades dessa população, de forma inclusiva (Táparo *et al.*, 2023).

O estudo de revisão de Táparo e colaboradoras (2023) sobre relatos de pesquisas participativas com adolescentes no campo da saúde mental, identificou 12 estudos, todos de origem internacional, de países do Norte Global (Estados Unidos, Reino Unido e Canadá), que se propunham produzir conhecimento com adolescentes, viabilizando a expressão dos jovens e produzindo estratégias mais efetivas de cuidado a essa população. Destes, apenas três envolveram os sujeitos na produção e análise dos dados.

As autoras indicam que mais estudos, no contexto nacional, são necessários, principalmente aqueles que se disponibilizem a avançar em propostas mais participativas na produção do conhecimento, no sentido de ampliar a participação dos adolescentes e que consigam promover a identificação de elementos que contribuam de forma comprometida com as suas realidades (Táparo *et al.*, 2023). Mesmo assim, tal resultado evidencia uma distribuição desigual da produção científica, mas também

a hegemonia dos referenciais eurocentrados sobre participação. Isso tende a invisibilizar experiências produzidas no Sul e reforça a necessidade de reconhecer e valorizar abordagens latino-americanas, que podem colaborar para a compreensão da participação como prática situada, processual e transformadora.

Capítulo 4 – Do encontro ao compartilhamento: a Educação Popular na produção do conhecimento e da saúde mental

A Educação Popular compõe um dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, se configurando como uma das bases ético-políticas e organizativas para a construção da participação, no favorecimento do protagonismo dos adolescentes e da ação-reflexão coletiva. Além de seu papel na produção do conhecimento com as pessoas, apresento seus princípios como fundamentos que sustentam como a pesquisa foi conduzida, mas também como orientadora das ações de promoção a saúde mental e do trabalho coletivo com os adolescentes.

A Educação Popular é um princípio ético-organizacional que vem se desenvolvendo no campo da saúde no Brasil desde a década de 1970 por movimentos populares. É uma prática ética que busca a promoção da cidadania e a compreensão da realidade, através do desenvolvimento de ações conjuntas pela reflexão coletiva sobre as condições de vida (Brasil, 2022; Cruz, 2018b). Ela se fundamenta na teoria e perspectivas filosófico-pedagógicas de Paulo Freire e continua avançando pelo trabalho de outros atores e pesquisadores (Brasil, 2022).

Ela teve um movimento de resistência política importante no período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), momento de exílios, perseguições e censura que também dificultavam as iniciativas educativas para a emancipação das classes oprimidas. A resistência cultural e educacional de organizações como Movimento de Educação de Base (MEB), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Movimento de Alfabetização (Move) e instituições, como o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) entre outros, tiveram uma atuação clandestina, mas que foram cruciais para a continuidade das atividades na luta por direitos humanos e justiça social, fortalecendo a Educação Popular como prática social e ferramenta para a transformação social. Assim, ela conseguiu sobreviver a tal período,

mas também se consolidou enquanto um movimento pedagógico latino-americano importante na promoção de uma sociedade mais democrática (Paulo, 2025)

As bases da Educação Popular são também aquelas que pensaram a produção do conhecimento por uma perspectiva dialética, no mundo concreto das pessoas e de suas contradições, através dos questionamentos dos caminhos tradicionais da ciência. Buscou-se, então, a ampliação para outros campos do conhecimento, além de desenvolver processos educativos que pudessem criar emancipação em contexto de exclusão social (Cruz; Pereira; Alencar, 2018).

É um princípio que convoca a luta, a conscientização política e exige fé nas pessoas, não tratada aqui no sentido da religiosidade, mas enquanto uma postura de acreditar que elas podem mais, o que é um ponto de partida para uma atitude de estar aberto ao diálogo. Não apenas pensar desta maneira diferente, mas praticá-la (Freire, 2013; Cruz; Pereira; Alencar, 2018). Ou seja, a atitude dialógica e a disposição em “saber mais” parecem sustentar um produzir com as pessoas, porque exigem um mergulho concreto e uma comunicação aprofundada com as experiências, principalmente de pessoas que estão marginalizadas, excluídas e inferiorizadas (Cruz, 2018b).

Ainda se baseando na ótica freiriana, a Educação Popular parte da construção compartilhada do conhecimento, em que se prioriza a compreensão histórica da realidade, a valorização da participação e do protagonismo dos atores sociais e o desenvolvimento de práticas emancipatórias nos seus contextos de vida (Cruz; Pereira; Alencar, 2018). Este processo de construção compartilhada do conhecimento também se baseia na perspectiva de Freire sobre a leitura do mundo antes da leitura da palavra. “Ler o mundo” seria o processo de entender e conscientizar-se criticamente sobre a realidade para intervir e buscar sua melhoria e transformação. “Ler a palavra” parte então da compreensão e apropriação de conhecimentos técnico-científicos e de conhecimento historicamente acumulados para ampliar o olhar, aprofundar vivências e acrescer conhecimentos (Cruz; Pereira; Alencar, 2018; Freire, 2013, p. 92).

Em 2013, foi instituída, no Brasil, a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, que reconhece essa perspectiva como uma prática política e pedagógica que perpassa ações de promoção, proteção e recuperação da saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). Em consonância com esta prática político-pedagógica, nesta pesquisa buscamos a promoção da saúde mental de adolescentes no contexto escolar,

tomando como referência os fundamentos éticos, políticos e metodológicos da Educação Popular.

O primeiro princípio apontado na Política Nacional de Educação Popular em Saúde é o **diálogo**. Considerado como o encontro de conhecimentos dos sujeitos e a construção de uma relação baseada na intersubjetividade, no respeito e na valorização do outro. Considera-se que a curiosidade fomenta o encontro entre diferentes sujeitos (Pulga, 2018). Conceber uma pesquisa pelo diálogo é quando cada envolvido consegue colocar o que sabe para então ampliar o conhecimento crítico de todos acerca da realidade (Brasil, 2013). Como Freire (2013, p. 138) ainda destaca “é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer em isolamento”.

O segundo princípio colocado é o da **amorosidade** (Brasil, 2013). Também baseada em Freire, é a habilidade de enxergar a vocação de cada pessoa de “ser mais”, na sua potência e capacidade de mudança do mundo. É uma postura ética de sociabilidade, ou seja, implica em promover a autonomia e o protagonismo. Envolve o amor porque também traz um sentimento profundo (e até sofrido) de cuidado, carinho, de desejo de bem viver e do respeito à dignidade do outro (Cruz, 2018a). Na produção do conhecimento, tal princípio se estabelece na garantia de que as relações se baseiem na empatia, cuidado e acolhimento, também no reconhecimento do potencial de cada um, construindo uma relação de confiança com os sujeitos, para que se sintam encorajados a compartilhar suas experiências, reflexões e desafios.

A **problematização** é o terceiro princípio indicado na Política Nacional de Educação Popular em Saúde, que busca a construção de práticas que façam a leitura e análise crítica da realidade (Brasil, 2013). Problematizar seria recusar aprender a realidade das pessoas apenas na admissão de interpretações folclorizantes da mesma (Oliveira *et al.*, 2018). Partir então para uma postura crítica, ativa, questionadora, mas também curiosa para desvelar os processos, contextos e situações que possam estar gerando inquietações e obstáculos para as pessoas e grupos serem mais (Cruz, 2018a). No caso da produção de conhecimento com adolescentes, esse princípio implica no provocar reflexões críticas sobre suas realidades. Evitam-se abordagens simplificadoras, considerando as questões e desafios vivenciados pelos próprios sujeitos, de modo a possibilitar uma compreensão de suas experiências em um contexto mais amplo e a identificação de caminhos para a transformação.

O quarto princípio é a **construção compartilhada do conhecimento** na consideração não apenas do senso comum, mas do saber construído na dimensão do vivido (Dantas, 2018). E o desenvolvimento de processos comunicativos e pedagógicos entre os atores de diferentes culturas, contextos sociais e com diversos saberes, na busca pela compreensão e transformação coletiva (Brasil, 2013). Na pesquisa, é o produzir ideias sobre como construir um caminho colaborativo, por uma relação que se desenvolve no contexto e com as pessoas que fazem parte dele e não numa relação unilateral.

A **emancipação** é o quinto princípio, considerado enquanto um processo, que também é coletivo e compartilhado para a superação e libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência que produzem a desumanização (Brasil, 2013). Tal princípio corrobora com a própria construção da participação e protagonismo dos adolescentes na produção do conhecimento, no sentido de reconhecer a importância de suas perspectivas.

O sexto e último princípio é o **compromisso com a construção do projeto democrático e popular**. Parte de uma postura de comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa. O seu alcance passa pelas lutas sociais, na garantia ao direito universal à saúde e tendo os atores, que são silenciados e marginalizados historicamente, como protagonistas (Brasil, 2013). Na produção do conhecimento, é poder buscar espaços educativos para que adolescentes não se sintam receptores, mas agentes ativos.

Produzir uma pesquisa participativa apoiada na Educação Popular em Saúde significa não se fundamentar em um utilitarismo vazio, mas se constituir por meio de um processo investigativo que integra teoria e prática de forma coerente e que busque a interlocução com diferentes lugares e sujeitos (Streck, 2016). Tal perspectiva aproxima-se dos princípios da Atenção Psicossocial, especificamente no que se refere à valorização do diálogo e escuta, ao reconhecimento dos adolescentes como corresponsáveis por suas demandas e à construção compartilhada de suas necessidades. Ao reconhecermos como sujeitos de direitos, reafirmamos a importância de promover espaços de participação e de produção coletiva, movimento que perpassa tanto a Educação Popular quanto a Atenção Psicossocial, e que se expressa na aposta em processos emancipatórios e comprometidos com a transformação das realidades concretas que afetam suas vidas.

A partir de toda a contextualização teórica realizada até aqui, podemos indicar que os estudos nacionais e internacionais evidenciam, sobretudo nos últimos anos, um aumento das dificuldades relacionadas à saúde mental de adolescentes. No entanto, partindo de uma concepção plural de adolescências e do aparato da Atenção Psicossocial, faz-se necessária uma leitura crítica dessas produções, uma vez que boa parte delas permanece concentrada na identificação de transtornos e sintomas e ignoram a complexidade cultural, social e contextual que atravessa as adolescências e o próprio fenômeno da saúde mental.

Além disso, no Brasil, a atenção à saúde mental de adolescentes tem sido historicamente marcada por perspectivas tutelares e institucionalizadoras. Mesmo com os avanços propostos pela Reforma Psiquiátrica, o cuidado a esse público permanece recente e, consequentemente, sustentado por uma rede de atenção ainda fragilizada. Apesar desses desafios, a presente tese se fundamenta nos princípios da Atenção Psicossocial e no cuidado integral que ela propõe, reconhecendo adolescentes como sujeitos de direitos e agentes ativos na construção de suas demandas e das ações que os envolvem. Isso implica em adotar uma concepção ampliada de saúde mental e, portanto, compreender a promoção da saúde mental não como um conjunto de ações pontuais, mas como uma ética orientada pela valorização da autonomia, produção de sentido e fortalecimento de sujeitos e coletivos. É nessa perspectiva ético-política de promoção da saúde mental que o presente trabalho se insere.

Embora muitos estudos internacionais, especialmente do Norte Global, apontem a escola como espaço potencial para a promoção da saúde mental, suas propostas costumam se concretizar em ações isoladas, normatizadas e descontextualizadas, diante das realidades socioeconômicas e culturais dos adolescentes. Os estudos no Sul Global também reconhecem a potência do ambiente escolar, mas enfatizam a necessidade de incluir efetivamente os adolescentes na construção das ações, reforçando, assim, a importância da intersetorialidade e da participação como dimensões imprescindíveis para o desenvolvimento da promoção da saúde mental com essa população.

Em articulação com a Atenção Psicossocial e a ética da promoção da saúde mental, a Educação Popular também se constitui como um princípio ético-político desse trabalho, que fundamenta como se propõe produzir conhecimento junto aos

adolescentes e como se estruturam as propostas de promoção da saúde mental em contextos coletivos.

Diante disso, esta tese se propõe, por meio de uma pesquisa participativa no contexto escolar, ancorada nos princípios da Atenção Psicossocial e da Educação Popular, a construir coletivamente o conhecimento como uma estratégia ética de promoção à saúde mental com adolescentes, comprometida com os sentidos que emergem da experiência, da singularidade e da coletividade.

PARTE 2 – OBJETIVOS

A presente pesquisa teve como **objetivo** produzir conhecimento sobre saúde mental com adolescentes de escolas públicas, além de elaborar, planejar, executar e avaliar, com eles, ações de promoção à saúde mental no contexto escolar.

Como objetivos específicos:

- Narrar o processo participativo de produção de conhecimento sobre saúde mental com adolescentes de escolas públicas;
- Identificar, com adolescentes de escolas públicas, elementos presentes no cotidiano que estejam relacionados com a produção ou com o prejuízo da saúde mental.
- Analisar as possibilidades da terapia ocupacional enquanto componente teórico-metodológico da produção de conhecimento com adolescentes.

PARTE 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta parte, apresento os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Contextualizo o tipo de estudo e abordagem participativa, apoiada no referencial latino-americano, inserindo-os no cenário onde a investigação ocorreu: as escolas estaduais de ensino integral e os territórios que elas se inserem

Adiante, caracterizo os participantes e os aspectos éticos que nortearam suas colaborações. Discuto, ainda, meu posicionamento ético enquanto terapeuta ocupacional, além dos dispositivos e ferramentas que mediam a produção da pesquisa.

Nas duas escolas envolvidas, vivenciamos três processos distintos, porém articulados por um “fio condutor” metodológico que percorreu as fases da pesquisa, aqui também detalhadas. Por fim, antes de mergulhar na narrativa das histórias, teço reflexões sobre o exercício da escrita de uma pesquisa participativa.

Capítulo 5 – Tipo do estudo e a abordagem

Para concepção deste estudo, conforme as justificativas e problemáticas anteriormente apresentadas, me apoio no campo dos **referenciais das metodologias qualitativas**. Minayo (2014) aponta que pesquisas qualitativas são aquelas que buscam contemplar o universo do cotidiano das experiências interpretadas pelas pessoas. A autora situa os caminhos metodológicos qualitativos enquanto aqueles que visam superar as Abordagens Positivistas que advogam pela neutralidade e a objetividade, que priorizam o uso de instrumentos de análise, como se estes fossem suficientes por si. Em muitos casos, essas abordagens desconsideram análises contextuais, com a justificativa de que essas questões poderiam contaminar os dados ou expressar juízo de valor (Minayo, 2014).

Ainda segundo a autora, outra visão a ser superada é a da Sociologia Compreensiva, que também faz oposição ao pensamento positivista na busca pela compreensão da realidade humana vivida socialmente, sem a preocupação de quantificar, mas de explicar os resultados. Entretanto, apresenta problemas quando desenvolve análises que automatizam a realidade de grupos sociais, ausentando-se

de contextualizações sobre questões históricas, culturais e estruturais, como se fosse possível analisar os fatos por si (Minayo, 2014).

Na superação dessas correntes de pensamento, considera-se aqui uma pesquisa qualitativa com uma visão dialética marxista, que parte do princípio de que “a qualidade dos fatos e das relações sociais é sua propriedade inerente”. Essa perspectiva busca a dissolução de dicotomias, ou seja, visões simplistas de contradições como certo/errado, teoria/prática ou sujeito/objeto, por exemplo. Trata-se de compreender os fatos e as realidades sociais, bem como seus significados nas suas totalidades. Ou seja, é a superação do estático, considerando a movimentação gerada por essas tensões que impulsionam para um processo de mudança (Minayo, 2014, p. 25).

É neste cerne que também se justifica a **abordagem participativa** na produção deste trabalho. Na pesquisa, me apoiei principalmente nos referenciais latino-americanos, que se desenvolveram nas realidades locais e de experiências de base popular. As origens da pesquisa participativa advêm de vários contextos, por diversas práticas sociais, fundamentos teóricos e para as mais distintas realidades. Alguns indicam seu surgimento em contextos de países do Norte, como Kurt Lewin e outros estudiosos na Europa e nos Estados Unidos, no desenvolvimento de produções que buscavam uma compreensão mais dinâmica e integrada a um campo social, no aprimoramento das relações sociais e na melhoria de indicadores de qualidade de vida. Outros associam a gênese da pesquisa participativa aos trabalhos envolvendo a questão operária de Karl Marx, considerando seu procedimento metodológico enquanto uma estratégia possível para o acesso às pessoas e grupos das classes populares (Brandão, 2006).

Por isso, é possível encontrar diferentes tradições, discursos e práticas de investigações participativas, tudo a depender das origens históricas e das linhas teórico-metodológicas que, em uma primeira análise, podem apresentar muitas semelhanças, mas que possuem especificidades. Essa diversidade advém da busca pela compreensão dos mais variados modos de vida na produção do conhecimento (Brandão, 2006; Schmidt, 2006).

Para além de experiências do Norte Global e do mundo acadêmico, há experiências na América Latina, às margens destes contextos. O momento histórico-social para o desenvolvimento das mesmas era a construção de uma militância e do

engajamento de grupos marginalizados da sociedade, em oposição às lógicas capitalistas e à dominação imperialista (Mariani; Carvalho, 2009).

Aqui na tese, o diálogo partirá da pesquisa participante de tradição latino-americana apoiada em experiências de Orlando Fals Borda, de Paulo Freire e outros estudiosos nos processos sociais e políticos entre 1970 e 1980, que se alimentaram de referenciais norte-americanos e europeus, mas se vincularam fortemente aos movimentos sociais populares e com os projetos de transformação social que aconteciam naquele momento histórico, com a pretensão de criar uma ciência popular focalizada nas classes populares e na intenção de transformar e emancipar (Brandão, 2006).

Diferentes experiências latino-americanas surgiram através dos movimentos populares, também com a força de seus precursores na dinâmica que também estruturou a educação popular. Vários destes atores seguiram como ativistas sociais de orientação marxista ou militantes cristãos, inseridos nas comunidades eclesiais de base e difusores da teologia da libertação, atuando em projetos de ação política como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brandão, 2006).

Por conta desses fundamentos, a investigação participativa se desenvolve na vida cotidiana dos participantes, nos processos que são individuais, mas que fazem parte de coletivos e possuem diferentes dimensões e modos de interagir. O alvo não é resolver problemáticas isoladas, ainda que a ação social aconteça em local específico. No processo de construção de conhecimento, sempre importará conhecer para então formar as pessoas motivadas a transformarem seus cenários sociais, suas próprias vidas (Brandão, 2006).

Por esse motivo, não é possível conceber uma produção de conhecimento com base na neutralidade, de forma objetiva e num rigor positivo. Ao invés de se fundar nestes fatores, sua confiabilidade está na contribuição que oferece e na construção coletiva do conhecimento, no compromisso que ele torne o ser humano mais instruído, livre, crítico, criativo, participativo e corresponsável (Brandão, 2006, p. 17).

Construir coletivamente o conhecimento de forma contextualizada se torna um instrumento de luta pela emancipação, já que grupos à margem irão buscar responder aos desafios de suas práticas sociais, na criação de alternativas que promovam a transformações de suas condições. Isso acontece por meio da educação, formação e participação enquanto um meio, mas também como um fim (Streck; Adams, 2014; Brandão, 2006).

É por isso que na pesquisa participativa existe um reconhecimento da contribuição do outro, não apenas das pessoas que vêm da universidade. Os participantes deixam de ser meros objetos da investigação e são sujeitos ativos dela, enquanto protagonistas e interlocutores do processo, apontando os cenários que se pretende conhecer (Brandão, 2006). A ação é encarada enquanto uma prática social, pedagógica e política (Streck; Adams, 2011).

Ela pode ser considerada como uma prática social porque o processo da investigação será gerador de conhecimento, capaz de empoderar os sujeitos da pesquisa e desencadear uma interferência na realidade que se desenvolve. Neste caminho, há uma diminuição do direcionamento do processo pelo pesquisador exclusivamente para buscar estabelecer uma relação de diálogo e confiança entre os participantes (Streck; Adams, 2011).

Neste ponto, procuramos considerar a prática pedagógica da pesquisa participativa, que compreende que na interação entre diferentes sujeitos há aprendizado. As pessoas do campo de investigação são reconhecidas como ativas, contribuindo com seu conhecimento do cotidiano para enriquecer e aprofundar o entendimento dos fenômenos (Streck; Adams, 2011).

A prática política desse tipo de investigação está na busca pela comunicação aberta e diálogo com o outro, reconhecendo que, em contextos variados, coexistem diferentes interesses e antagonismos. Em vez de partir de respostas prontas, o processo se estabelece no questionamento de certezas, promovendo a busca conjunta pelas perguntas mais relevantes e suas possíveis respostas (Streck; Adams, 2011).

Na investigação participativa o papel do “pesquisador” se afasta do modelo tradicional, em que ele apenas coleta informações e analisa contextos externos. Conforme descreve Schmidt (2008, p. 394), o pesquisador entra “num campo de investigação formado pela vida cotidiana de indivíduos, grupos, comunidades ou instituições, próximos ou distantes”, mas essa entrada não ocorre de maneira unilateral. A participação ativa do pesquisador se constitui na abertura dos outros atores envolvidos, respeitando o contexto e as dinâmicas internas de cada grupo. Nesse processo, o pesquisador, ainda que possa vir da universidade, assume uma posição de facilitador: ao mesmo tempo que incentiva a participação, contribui para a reflexão coletiva.

O “participar” também é questionado e radicalizado, já que as relações entre os atores envolvidos na investigação não se estabelecem num processo interventivo. É construído com base no interesse genuíno pelos modos de vida dos participantes, sem a imposição de comportamentos ou objetivos pré-estabelecidos. O compromisso ético com o outro se torna a base para o desenvolvimento da pesquisa (Schmidt, 2006; Anhas; Castro-Silva, 2019).

Uma investigação participativa coloca para o pesquisador acadêmico, então, o desafio de pesquisar, mas também participar. Assume-se outro lugar, para torna-se parte de construções e representações sociais. Ele é um dos agentes que pode levar algo novo ao grupo, mas que também interage com ele em uma busca coletiva de novos caminhos, possibilidades, posturas e comportamentos. Compreende que os outros integrantes também trazem o novo, que todos devem ser considerados indispensáveis no processo (Azamor, 2021).

Esse participar-pesquisar, convida a uma constante reflexão sobre a própria prática, reconhecendo seu lugar social e institucional que pode não fazer parte diretamente do contexto estudado, mas que procura ter um compromisso ético-político com ele. Dessa forma, o pesquisador-participante compartilha dos riscos e desafios enfrentados pelo grupo (Anhas; Castro-Silva, 2019). Se estabelece uma reciprocidade entre teoria e prática, promovendo uma troca dialógica em que o pesquisador e os grupos contribuem mutuamente para o processo. Por isso, a distância entre pesquisador e participantes se dissolve, pois o objetivo passa ser a compreensão crítica e abrangente da realidade (Silva, 2006).

Além da prática de transformação pedagógica, social e política, a pesquisa participativa também promove uma formação ética, através do encontro com o outro e da autorreflexão. A pesquisa torna-se “um experimento de autorreflexão e um local de articulação de diferentes identidades/alteridades, tratando não só da compreensão do pesquisador diante de outro, mas igualmente, deste outro diante do pesquisador” (Schmidt, 2008, p. 398). O dever ético que se encontra numa prática impossivelmente neutra, mas educativa, que respeita a diferença não apenas de ideias, mas de posições (Freire 2013).

Nesse sentido, a concepção dialética de Paulo Freire fortalece essa perspectiva ao questionar os modelos hegemônicos de pesquisa, educação e ação política, propondo caminhos para a superação das dicotomias que organizam esses padrões (Gabarrón; Landa, 2006). Ela se estabelece nas relações contraditórias entre

opressor-oprimido, mas enfatiza o papel da ação-reflexão (a práxis) como elemento central para a transformação social. Ou seja, não se limita à compreensão das contradições, mas propõe superá-las através do processo de conscientização e emancipação (Freire, 1987).

Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire explora a relação entre educador-educando, em que ambos aprendem juntos num processo de coeducação, e na superação da dicotomia de relações de dominação, reconhecendo que ambos são simultaneamente mestres e aprendizes. Essa lógica pode ser transposta para a produção de conhecimento de forma participativa, onde quem produz conhecimento não é apenas aquele que vem da universidade, mas também as pessoas dos contextos sociais da realidade estudada. Além disso, como a lógica Freiriana se estabelece numa práxis libertadora, a produção do conhecimento não se limita à coleta de informações sobre determinada situação. Trata-se de um processo que exige a conscientização e a emancipação dos sujeitos (Freire, 1987; Freire, 2013).

As pesquisas participativas têm o intuito de ampliar a investigação acadêmica, enquanto prática educativa comprometida com o social. Essa abordagem relaciona-se às características individuais dos sujeitos, bem como à cultura dos grupos, instituições e comunidades aos quais pertencem. Busca-se, assim, articular o saber acadêmico a essas realidades, projetando transformações comprometidas com os próprios sujeitos, coletivos e sociedade. Dotada de potência para a transformação de realidades, já que se apoia na construção colaborativa do conhecimento, trata-se de uma investigação que se desenvolve “com”, “pelos” e “para” os participantes, e não “sobre” eles. (Nind, 2017; Parrila Lattas *et al.*, 2016; Parrila; Sierra, 2015).

Esse produzir conhecimento “com” se estabelece no respeito à leitura de mundos dos sujeitos envolvidos, não apenas para concordar com ela, nem mesmo como uma estratégia persuasiva. Trata-se de desenvolver estratégias que possibilitem a escuta, tomando suas leituras como um ponto de partida e a curiosidade como um dos elementos fundamentais para a produção do conhecimento (Freire, 1996).

Produzir conhecimento na abordagem participativa também convoca a ampliação do desenvolver e compartilhar resultados. A dinâmica investigativa se constrói na dialogicidade entre os sujeitos, desde a formulação dos objetivos até a discussão dos resultados (Streck, Adams, 2014). Na construção da transformação social, o sonhar possibilidades se coloca enquanto um ato político necessário, que faz parte da natureza humana “que se acha em permanente processo de tornar-se”,

porque não é possível conceber transformação ou mudança “sem sonho, como não há sonho sem esperança”. Portanto, a história não é lida como um determinismo, mas como uma possibilidade, um sonho de futuro que não é dado, mas precisa ser construído com os elementos concretos que temos, também como um projeto de sonho pelo qual lutamos (Freire, 2013, p. 106 e 117).

Capítulo 6 – Contexto da pesquisa e as Escolas Estaduais de Ensino Integral

O presente estudo desenvolveu-se em duas escolas estaduais, de segundo ciclo do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, localizadas em um bairro específico de um município do interior do estado de São Paulo, que funcionavam pelo Programa de Ensino Integral: A **Escola MCD**, com cerca de 450 alunos, 9 turmas do segundo ciclo do ensino fundamental e 7 turmas do ensino médio; A **Escola Mais Bonita da Baixada**, com cerca de 600 alunos, 12 turmas do segundo ciclo do ensino fundamental e 5 turmas de ensino médio.

O município onde se desenvolveu esta pesquisa é de porte médio e apresentou, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) uma população de cerca de 254 mil habitantes. Entre 2010 e 2022, houve crescimento populacional de cerca de 15,5%, acompanhando a tendência de expansão urbana das cidades médias do interior de São Paulo. A idade média da população é de 37 anos e o produto interno bruto per capita alcança cerca de R\$ 55 mil (IBGE, 2022).

Apesar dos indicadores gerais de desenvolvimento, a análise territorial a partir do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS (2010) evidencia disparidades significativas: 59% da população municipal encontra-se em áreas de vulnerabilidade muito baixa, 14,7% em vulnerabilidade baixa e 12,9% em setores classificados como de alta vulnerabilidade urbana, correspondentes à região sul periférica do município. É precisamente nessa região, identificada por baixa renda familiar, maior proporção de arranjos familiares nos quais mulheres jovens assumem a responsabilidade pelo domicílio, além de grande concentração de crianças e adolescentes (IPVS, 2010), que se situam as duas escolas nas quais este estudo se desenvolveu. Ainda que dados mais recentes indiquem avanços socioeconômicos, as condições de vulnerabilidade persistem de modo localizado, evidenciando que desigualdades estruturais

atravessam a vida cotidiana de adolescentes estudantes dessas escolas e moradores deste território.

O encontro com as escolas e o território se deu a partir de uma parceria prévia estabelecida por meio de um projeto de extensão, do qual eu participava durante a Pós-Graduação, coordenado também pela minha orientadora. Entre várias atuações, o projeto visava desenvolver ações de promoção à saúde mental de adolescentes no contexto escolar. Isso facilitou a minha inserção da pesquisa nesses locais. Minha atuação nesse projeto extensionista contribuiu para uma convivência mais profunda com o contexto escolar, permitindo uma aproximação anterior ao início formal da pesquisa, além de me possibilitar apoio de outras colegas pertencentes a ação extensionista.

Vale observar aqui que o tripé ensino-pesquisa-extensão se constitui o eixo fundamental da universidade brasileira. Porém, nas práticas universitárias, percebe-se que essas dimensões muitas vezes se mantêm isoladas ou, no máximo, articuladas de forma dual, envolvendo apenas dois elementos desse tripé. Essa fragmentação se agrava quando se considera a história da universidade brasileira, marcada por uma organização elitista, voltada à formação de grupos privilegiados e à reprodução eurocêntrica de ciência. Isso fez com que ensino e pesquisa fossem valorizados, enquanto a extensão, por implicar no diálogo com grupos populares e com demandas sociais, permanecessem à margem (Moita; Andrade, 2009).

No contexto da pós-graduação, a extensão e o ensino passam a ocupar um espaço secundário em relação à pesquisa. Aliás, a extensão demanda um modo distinto de produzir conhecimento dialógico, situado, coletivo e transformador, o que desafia profundamente o modelo tradicional de ciência. Reconhecer essa dimensão é admitir que a universidade não é a única produtora de saber, mas também um espaço que aprende e se transforma no encontro com os sujeitos, sociedade e seus conhecimentos (Moita; Andrade, 2009).

Partindo da indissociabilidade como condição para a produção de conhecimento ético e contextual, o desenvolvimento desta pesquisa junto a escolas públicas, envolvendo adolescentes como participantes ativos por meio de uma ação universitária de extensão, reafirma o potencial formativo e social dessas práticas, além de expressar o compromisso da universidade com a transformação da realidade e com a produção compartilhada de saberes.

Por conta do caráter participativo da pesquisa e através da minha inserção nas ações extensionistas, minha aproximação foi ajustada conforme a dinâmica de cada escola. Tive contato com os gestores escolares, que indicaram adolescentes que exerciam funções de liderança específicas nas dinâmicas escolares. Seria, então, uma oportunidade para que esses adolescentes atuassem como multiplicadores das futuras construções coletivas.

Ainda assim, ambas as escolas compartilhavam a mesma estrutura e funcionamento, pois faziam parte do Programa de Ensino Integral. Esta é uma estratégia do Governo Federal que visa ampliar a matrícula em educação básica, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, oferecendo o ensino como jornada igual ou superior a sete horas diárias (35 horas semanais). O objetivo é promover o desenvolvimento integral por meio de um currículo que articula diversas possibilidades educativas, sociais, culturais e esportivas. Os espaços para isso acontecer ocorrem dentro, mas também fora da escola, com a participação da comunidade escolar (Brasil, [s.d]).

No Estado de São Paulo, a Escola de Tempo Integral foi instituída em 2012, influenciada por marcos internacionais, (como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI), pela Constituição de 1988, pela Conferência de Educação para todos e pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1966. Esses compromissos impulsionaram inovações na política educacional, ampliando o tempo dedicado ao ensino e buscando a formação integral dos estudantes (Governo do Estado de São Paulo, 2013).

O Programa de Ensino Integral (PEI), conforme o Decreto n.º 66.799, objetiva formar indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania (Governo do Estado de São Paulo, 2022). Essa proposta exigiu mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo curricular e na carga horária, redefinindo também as funções dos professores e o relacionamento com a comunidade escolar.

As duas escolas em que o estudo se desenvolveu funcionavam com carga horária ampliada, numa com 9 horas e outra com 7h, em dois períodos: um para o segundo ciclo do ensino fundamental (manhã) e outro para o ensino médio (tarde/noite). Além das disciplinas tradicionais, o currículo incluía outras atividades

relacionadas ao projeto de vida, orientação de estudos, clubes juvenis e eletivas (Governo do Estado de São Paulo, 2022).

Esse currículo tido como diferenciado pretende o Protagonismo Juvenil, um dos princípios que sustentam o modelo do Programa, assim como o Projeto de Vida. São ofertadas Disciplinas Eletivas como estratégia de ampliação do universo cultural do estudante, que incentivam os alunos a atuarem ativamente na organização e na tomada de decisões, reforçando seu papel como sujeitos do processo pedagógico (Governo do Estado de São Paulo, 2013). Os alunos escolhem as eletivas por seus objetivos pessoais e elas são ministradas por professores de diversas áreas do conhecimento, que tem liberdade didática, desde que estejam ligadas aos interesses dos alunos e de seus projetos de vida (Avelino, 2019).

Como práticas de vivência deste Protagonismo Juvenil, o PEI coloca a função de Líderes de Turma como uma oportunidade. São escolhidos estudantes para ocupá-la, representantes de cada turma estimulados a serem referências dos colegas, também participando de reuniões periódicas com a gestão escolar (Governo do Estado de São Paulo, 2013).

Outra prática que busca o estímulo do Protagonismo são os Clubes Juvenis, em que a gestão, autonomia e organização é realizada pelo interesse dos estudantes. Alunos interessados propõem a organização de um clube, com temas e atividades que sejam relevantes à formação escolar. Neles, as atividades e encontros precisam ter metas para serem atingidas (Governo do Estado de São Paulo, 2013).

Além disso, outra estratégia colocada é o Acolhimento, para sensibilizar o aluno em torno deste novo projeto escolar, sendo também o ponto de partida para os outros princípios. É a primeira etapa de construção do projeto de vida dos alunos que ingressam neste programa, por atividades que ocorre nos primeiros dias de aulas, onde são realizadas ações de recepção. Estas são feitas por um grupo de estudantes que já estão no ensino integral. Por meio delas são apresentadas a equipe, o ambiente escolar e os fundamentos do modelo. Também pode se caracterizar como uma prática para o Protagonismo porque é feita de 'jovem para jovem', em que os estudantes acolhedores têm o apoio da gestão escolar, mas devem coordená-las (Governo do Estado de São Paulo, 2013).

Alguns autores têm apontado que ainda que o PEI se fundamente em diretrizes que valorizam a autonomia e participação dos adolescentes, é necessário contextualizar algumas questões. O aumento da carga horária pode intensificar o

trabalho docente e acumular funções, além de favorecer escolas com melhores condições físicas e pedagógicas, o que pode reproduzir desigualdades em vez de reduzir vulnerabilidades (Dias, 2018; Giroto; Cássio, 2018).

Mesmo sendo uma estratégia, a ampliação do tempo de permanência na escola não garante, por si só, o sucesso escolar. É necessário considerar fatores econômicos, culturais e sociais, além de investir na carreira docente, no aprimoramento da infraestrutura física e tecnológica, além de assistências psicossociais à comunidade escolar. Isso convoca as instâncias governamentais a produção de políticas de suporte que possibilitem mudanças significativas. Ademais, a escola precisa repensar suas atividades, na ampliação das aulas teóricas e monótonas para explorar ambientes mais diversos como os pátios, as quadras poliesportivas, a rua, o bairro e outros contextos do território (Avelino, 2019).

Capítulo 7 – Participantes da Pesquisa

Este estudo contou com a participação de **43 adolescentes** com idades entre 11 e 18 anos, regularmente matriculados no sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio de duas escolas estaduais de ensino integral. Esses formaram Grupos de Trabalho nelas, organizados conforme os caminhos específicos desenvolvidos em cada contexto. Aqui, será considerado Grupo de Trabalho a formação entre os participantes de cada escola e a equipe da universidade.

No contato com os gestores escolares, foram indicados adolescentes que ocupavam funções relacionadas à liderança e ao protagonismo juvenil, no contexto do Programa de Ensino Integral. Em uma delas, o Grupo foi formado por adolescentes que exerciam a função de alunos acolhedores, com idades entre 11 e 14 anos e pertencentes as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Na outra escola, a gestão optou por dividir o trabalho entre duas turmas: formou-se o Grupo com os alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, de 15 a 18 anos, e outro Grupo com alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, de 11 a 14 anos. No caso desta escola, a escolha inicial se baseou na indicação de estudantes vinculados a funções como acolhedores, líderes de turma ou membros do grêmio estudantil. Com o desenrolar dos processos, os próprios adolescentes passaram a convidar outros colegas, que nem sempre ocupavam as funções de liderança ou protagonismo.

Definiu-se como critério de inclusão no estudo, a aceitação em participar no processo de pesquisa, demonstrada tanto pela assinatura dos termos quanto pelo vínculo e interesse na continuidade das atividades, por parte dos adolescentes que foram indicados pela equipe escolar ou por outros colegas estudantes. Como critérios de exclusão, adotou-se o desinteresse ou indisponibilidade dos adolescentes, após convite e a ausência repetida nos encontros de forma recorrente, entendida como a não participação em três ou mais encontros consecutivos, ou de modo que compromettesse a continuidade do vínculo, sem justificativa apresentada ao Grupo de Trabalho.

Além dos adolescentes, compuseram os Grupos de Trabalho membros da comunidade universitária vinculados ao projeto de extensão que mediou o contato com as escolas. Enquanto algumas pessoas atuaram diretamente nos Grupos, outros estudantes de graduação e pós-graduação, das áreas de Terapia Ocupacional, Enfermagem, Psicologia, Medicina, Educação Especial e Imagem e Som, participaram de forma pontual.

Três colegas participaram de forma mais contínua, contribuindo com os Grupos de Trabalho, acompanhando as atividades de campo, participando das discussões e dos processos reflexivos. Foram elas: Rafaela Mancini Fabi, que na ocasião da pesquisa tinha 22 anos, aluna do penúltimo ano do curso de graduação de Terapia Ocupacional; Nathália Vitória de Carvalho Martinez, com 21 anos, aluna do penúltimo ano do curso de enfermagem; e Marina Speranza, com 31 anos, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

Com a caracterização geral das pessoas que compuseram a pesquisa destaco que, nas narrativas dos processos participativos, serão apresentadas as informações mais detalhadas, com a especificação de idades, turmas e informações contextuais dos adolescentes, bem como as descrições sobre como os sujeitos foram se inserindo e compondo as dinâmicas de cada Grupo.

Capítulo 8 – Questões éticas

Este estudo adota uma abordagem sensível às realidades dos sujeitos participantes, sem desconsiderar os princípios éticos fundamentais. Adianto que as questões éticas tradicionais e muito importantes foram consideradas neste estudo. A pesquisa seguiu todos os procedimentos institucionais, incluindo a aprovação pelo

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, CAEE: 63436222.7.0000.5504, número do parecer: 5.923.639 (Anexo A) além de cumprir os protocolos específicos de autorização para atuação nas escolas envolvidas, conforme solicitado pelas direções escolares e pela Secretaria de Educação do Estado.

No contato com os/as adolescentes, foram apresentados os Termos de Assentimento (Apêndice A), aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido no caso dos maiores de idade (Apêndice B), bem como a seus responsáveis os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Aqueles que retornaram com esses documentos foram indicados numa caracterização de participantes comum e exigida na maioria das pesquisas qualitativas, garantindo a transparência do estudo e cumprindo com os requisitos formais. Os responsáveis e participantes também assinaram Autorização de Uso de Imagem (Apêndice D e E).

No entanto, alguns participantes, apesar de ativos nas atividades, não formalizaram sua participação por meio da assinatura, devido à percepção de que preencher um documento não refletia a essência de sua contribuição ou engajamento nos Grupos de Trabalho e no estudo. Isso me levou a um dilema: seria ético excluir adolescentes que, ainda sem o documento formal, participaram de forma ativa, colaborativa e significativa?

Como já abordado anteriormente, considerando o caráter inclusivo do estudo, foram incluídos os adolescentes que aceitaram participar do processo de pesquisa demonstrado pela assinatura dos termos, mas também pelo vínculo e interesse na continuidade das atividades.

Produzir uma pesquisa que fomenta a participação de adolescentes convoca a uma análise crítica e um compromisso de uma ética dialógica e sensível. As resoluções, diretrizes e normas éticas são valiosas e deram contribuições significativas ao campo da produção de conhecimento. Porém, são originadas em padrões biomédicos, que podem limitar as investigações que exigem sensibilidade às complexidades sociais e subjetivas (Cordeiro *et al.*, 2014). A ética na pesquisa participativa, especialmente de tradição latino-americana, deve envolver um compromisso não apenas com o produto, mas com o processo de pesquisa, visando transformações sociais justas (Streck, 2016).

Na pesquisa com adolescentes, enquanto sujeitos tutelados pelo Estado, o lugar de “menor” de idade exige reflexões críticas. Se por um lado essa tutela busca

oferecer proteção, por outro pode reforçar estigmas de incapacidade política e marginalizar suas perspectivas (Vicentin; Takeiti, 2019).

A participação de adolescentes requer respeito às suas privacidades, mas também ao seu consentimento ativo, assim como um esforço para construir condições que os incluam como sujeitos capazes de decisão (Soares; Sarmento; Tomás, 2005). Em uma abordagem ética inclusiva, precisamos evitar a imposição de critérios exclusivamente adultocêntricos (os adultos responsáveis, os pesquisadores da universidade), para reconhecer a importância de lógicas e interações próprias das adolescências e suas realidades.

Por isso, os adolescentes que, por algum motivo específico, não puderam assinar os termos formais, mas que assentiram e se comprometeram com a produção colaborativa, não foram simplesmente excluídos do Grupo de Trabalho por não atenderem a normas rígidas e adultocentradas. Como o processo foi construído coletivamente e fortalecido na nossa vinculação, afastá-los dessas construções seria, inclusive, antiético. Assim, tomei o cuidado de caracterizar e indicar o número dos participantes que formalizaram sua participação por meio dos termos éticos exigidos sem, no entanto, invisibilizar, a presença daqueles que, mesmo sem essa formalização, integraram os Grupos e contribuíram ativamente para o processo. Essa foi a forma que encontramos, coletivamente, para garantir uma ética inclusiva, ampliando critérios sem comprometer a proteção dos participantes.

Capítulo 9 – Não apenas instrumentos, mas uma caixa de ferramentas para fazer pesquisa participativa

Nos estudos para a produção deste trabalho, encontrei no texto de Ferla e Jaeger (2020, p. 8) um jeito interessante de apresentar as teorias, saberes, conceitos e métodos que, para mim, combinavam muito com a produção de uma pesquisa participativa. Os autores indicam a noção de “caixa de ferramentas” ou “caixa de aquisições” no sentido de que todos esses elementos vão sendo produzidos ao longo do caminho e que precisam funcionar, necessitam servir. Os autores indicam: “teorias e práticas alcançam seus limites, como se fosse muros, e uma precisa da outra para explodir o muro e seguir adiante”.

Por isso, aqui na tese, considero coerente compartilhar os dispositivos, os instrumentos e meu posicionamento ético, os quais já tinha, mas também fui adquirindo ao longo do percurso e guardando na minha “caixa de ferramentas” e que sustentaram a produção da pesquisa participativa.

9.1 – A Terapeuta Ocupacional que pesquisa

Aqui abordarei como minha identidade e meu posicionamento ético-político, enquanto terapeuta ocupacional, ajudaram a me sustentar enquanto pesquisadora deste estudo. Minha formação, assim como os referenciais teóricos que venho absorvendo e praticando, não apenas me prepararam para pesquisa, mas também para estar e transformar junto aos adolescentes. Nesse sentido, o ser terapeuta ocupacional me auxiliou a facilitar processos de participação, colaboração e criação de espaços mais horizontais e significativos aos adolescentes.

Ao longo da construção deste trabalho e da minha trajetória profissional, venho construindo uma compreensão de terapia ocupacional ancorada em referenciais críticos que a situam como uma prática ético-política. Segundo Lima (2003, p. 65), “a profissão é um campo de práticas e de saberes que são constituídos historicamente para responder a problemáticas relacionadas a populações que, por diversas razões, sofreram a ação de processos de exclusão”. Galheigo (2023, p. 9) diz que as práticas da profissão “ao invés de proporem a adaptação e a submissão do corpo à produtividade e à norma”, buscam recursos que facilitem aos sujeitos a “apropriação de si, de seu corpo, de uma mudança de qualidade de vida que seja integrada ao cotidiano”. Marcolino e autoras (2019, p. 410) defendem que “ser terapeuta ocupacional é assumir o valor que suas ações possuem”.

A partir dessas indicações, compreendo que a terapia ocupacional é um campo de práticas e saberes que se constituem historicamente em resposta a processos de exclusão social, articulando ações que reconheçam e enfrentam as desigualdades que atravessam os mais diversos modos de vida. Em vez de buscar a adaptação de corpos e sujeitos a normas produtivistas, a terapia ocupacional propõe a criação de espaços e possibilidades aos sujeitos a assimilação de si, dos fazeres cotidianos e das relações, promovendo existências que sejam mais autênticas e potentes. Nesse sentido, ser terapeuta ocupacional é assumir o valor ético, político e subjetivo das ações que se constroem no encontro com o outro, na produção de transformação das

condições que podem limitar a vida (Lima, 2003; Galheigo, 2023; Marcolino *et al.*, 2019).

Na elaboração da proposta de pesquisa, assim como nas decisões coletivas e no desenvolvimento das ações, a minha presença nos Grupos de Trabalho, formado junto aos adolescentes, foi apoiada por alguns dispositivos e ferramentas que foram sendo moldadas pela minha perspectiva e posicionamento ético enquanto terapeuta ocupacional.

No aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos, compreendi que a terapia ocupacional que pode dialogar com a pesquisa participativa é aquela que valoriza uma produção implicada e contextualizada, que procura romper com fundamentos dominantes para subverter e recriar ordens estabelecidas. Isto por uma complexa “teia”, que envolve a produção de subjetividade, os desejos, as práticas culturais, as organizações sociais, as estruturas políticas e econômicas, os poderes, interesses, as desigualdades, os sujeitos, as comunidades, os cotidianos com suas atividades, os modos de vida e busca-se compreender as influências e interações entre esses elementos, que só fazem sentido enquanto parte de um todo. Para mergulhar neste universo, é preciso questionar e renunciar a posições de saber-poder que sustentam ideais hegemônicos nas relações, que projetam muitas vezes noções idealizadas e pouco realistas de bem-estar e qualidade de vida. Esse processo requer, ainda, uma postura de humildade epistemológica (Cardinalli; Silva, 2021).

Considero que partir da humildade-epistemológica (Cardinalli; Silva, 2021) é fundamental na produção de uma pesquisa participativa, pois implica num desprendimento de saberes preestabelecidos, para uma abertura à pluralidade de vivências que compõem a realidade, neste caso, dos adolescentes envolvidos no estudo. Adotar essa postura implica em desconstruir hierarquias tradicionais de conhecimento para me aproximar, de forma mais profunda, das realidades e subjetividades que emergem, compreendendo que são nas trocas e nas afetações mútuas que se constrói uma prática investigativa verdadeiramente compartilhada. No desenvolvimento coletivo com adolescentes, sobretudo aqueles que se sentem desvalorizados e não representados, essa postura permite a criação de oportunidades de valorização e respeito às suas próprias experiências, o que pode potencializar a emancipação, a autonomia e a própria produção do conhecimento.

Seguindo com as aproximações possíveis entre fazer terapia ocupacional e pesquisa participativa, Souza (2022) destaca que o desenvolvimento da profissão no

Brasil esteve profundamente ligado aos movimentos de luta por direitos e à participação política dos sujeitos no campo da saúde mental e da Atenção Psicossocial. Esse vínculo, ao contemplar a vida ativa e o cotidiano das pessoas, reforçou à profissão um caráter ético-político na perspectiva crítica.

Neste sentido, a autora destaca algumas escolhas metodológicas, que se alinham aos referenciais da terapia ocupacional para uma prática participativa na pesquisa, apresentando-as como: a relação de horizontalidade, o foco na prática por meio das potencialidades e o uso de uma prática inventiva, apoiada sobretudo em autoras brasileiras que produzem conhecimento no campo da terapia ocupacional (Souza, 2022).

Na relação de horizontalidade, a terapia ocupacional organiza suas ações por meio de uma atitude de aprendizagem e troca conjunta aos sujeitos, que se estabelece na escuta de suas histórias e no reconhecimento de seus contextos e cotidianos. Isso auxilia no processo de investigar de forma participativa porque estabelece um caminho que parte do individual, mas que amplia para o coletivo. É uma prática que se afasta de organizações verticalizadas, entre alguém que sabe e outro que não sabe, e busca a inversão de hierarquias para proporcionar a participação e subjetividade dos atores (Souza, 2022).

A terapia ocupacional também estabelece suas ações numa relação que não focaliza naquilo que falta ou nas dificuldades, mas valoriza as capacidades e busca, nos contextos e nas próprias pessoas, aquilo que pode favorecer a sua participação. Aí se encontra o posicionamento pela potencialidade, na busca por elementos que facilitem como os sujeitos se colocam nos mais variados contextos (Souza, 2022).

A autora, que também é terapeuta ocupacional, discute ainda a prática inventiva da profissão pelo viés do imprevisto. Consiste em considerar aquilo que é inesperado, a própria vida e o que nela emerge, o que não significa uma não técnica, mas uma valorização das experiências de vida. Isso ainda se relaciona com uma perspectiva que transgride lógicas positivistas de uma neutralidade na pesquisa. Assumem-se as expectativas, realidades, contextos e vivências para então colocá-los “sobre a mesa” para as construções (Souza, 2022)

Através desses elementos explorados por Souza (2022), apresentarei outros que considero aproximações possíveis entre terapia ocupacional e fazer pesquisa participativa.

9.1.1 – Atividades humanas e o uso de metodologias criativas

Esta pesquisa se apoiou pela compreensão das atividades na perspectiva da terapia ocupacional aqui defendida, enquanto dispositivos que pudessem disparar, mas também contribuir com a construção do processo de produção do conhecimento. Num primeiro momento, no uso das atividades enquanto recurso: “um campo de produção cultural que compreende um conjunto de hábitos, técnicas, instrumentos, materiais e formas socialmente estabelecidas de fazer conhecimentos historicamente construídos” (Lima, 2019, p. 99).

Tal compreensão dialoga com a pesquisa participativa defendida neste trabalho que busca a construção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada, enquanto instrumento de luta pela emancipação e transformação social (Streck; Adams, 2014); no compromisso com a autonomia das pessoas envolvidas para promover ou desenvolver determinada questão, mas também para transformar o todo (Brandão, 2006); na corresponsabilização de todos os atores envolvidos na construção do conhecimento (Parrilla; Sierra, 2015).

A compreensão das atividades se apoia na perspectiva da terapia ocupacional Brasileira, que lida com as atividades humanas por uma leitura histórico-crítica e uma construção anti-hegemônica (Cardinalli; Silva, 2021). Busca-se superar o modelo médico-psicológico que considera a saúde como uma mera superação de danos, propondo uma noção de saúde voltada à produção e ampliação da vida, tornando-a mais intensa (Castro; Lima; Brunello, 2001).

A consideração do termo “atividades humanas” reorientou a prática da terapia ocupacional no Brasil, para atender a necessidade de populações marginalizadas e excluídas. Atividades humanas podem ser compreendidas como construções que emergem de processos sócio-históricos e relacionais, integrando elementos culturais e expressando modos de vida que envolvem: cotidianos, desejos, saberes práticos e potenciais transformadores. Para terapeutas ocupacionais, se configuram como oportunidades de estímulos para experimentações conjuntas (Cardinalli; Silva, 2021, p. 12).

Aqui, o contexto das atividades humanas através do enfoque da terapia ocupacional Brasileira, destes dispositivos enquanto um recurso, contemplam essas outras formas possíveis de comunicação com os sujeitos, bem como da superação de métodos científicos que buscam a construção do conhecimento pela compreensão e controle (Castro; Lima; Brunello, 2001). Porque como indica Brandão (2006) a

confiabilidade da pesquisa participativa como ciência não se estabelece pelo rigor positivo do pensamento, mas na contribuição prática e na construção coletiva de conhecimentos que possibilitem maior participação, pensamento crítico, protagonismo, instrução, sabedoria, liberdade, justiça, e criatividade ao ser humano. As atividades humanas também como produção de vida, de sociabilidade, de construção de coletividade, convivência, solidariedade e afetividade (Castro; Lima; Brunello, 2001). Trata-se, então, de estabelecer espaços de vida comum nos quais formas de agir e fazer possam levar em conta o respeito a diferentes temporalidades e estilos, além de criar espaços de ação e de liberdade, nas relações com o mundo e com os outros (Lima, 2019).

Nessa concepção que procedem da experiência, as atividades permitem que os indivíduos sejam reconhecidos e se reconheçam por meio de fazeres, contemplando suas histórias de vida. Além disso, possibilitam que o sujeito aja no seu próprio meio e faça a transformação, mesmo que num primeiro momento na imaginação, dos elementos da realidade para uma nova configuração, uma que amplie o viver, que o torne mais intenso, sem nunca o diminuir ou esvaziá-lo (Castro; Lima; Brunello, 2001).

Como já destaquei, o uso do termo atividades humanas na terapia ocupacional reorientou a prática da profissão para as populações marginalizadas e excluídas. A clínica, neste sentido, teria como objetivo o acolhimento para a libertação da potência criadora da vida, assim como o desenvolvimento da pesquisa participativa e sua busca pela emancipação social dos sujeitos (Cardinalli; Silva, 2021).

Retomando o objetivo da pesquisa aqui relatada, produzir saúde mental de adolescentes no contexto escolar, através da pesquisa participativa intermediada pela realização das atividades humanas seria, então, considerar a ampliação da concepção de saúde. Assim como em outras discussões, as atividades na terapia ocupacional não consideram a recuperação de dano ou um bem-estar genérico, mas buscam o promover saúde como produção de vida (Castro; Lima; Brunello, 2001). Produzir saúde mental, ou seja, produzir vida com as adolescências, no apoio dos referenciais teóricos das atividades humanas na terapia ocupacional e da pesquisa participativa implica em desfazer os saberes-poderes que mantém as produções hegemônicas das relações e produzir coletivamente subjetividades, desejos, práticas culturais, organizações sociais, cotidianos e modos de vida. A produção conjunta de

promoção à saúde mental, que também se estabelece na produção coletiva de conhecimento múltiplo (Cardinali; Silva, 2021).

Nesta compreensão das atividades humanas, é possível encontrar consonâncias com as produções que versam sobre o uso de metodologias criativas na produção do conhecimento. Investigar de maneira participativa com a população adolescente e reafirmando seu lugar de direito também impõe, como desafio, a necessidade de uma imaginação metodológica. Isto significa criar ferramentas que consigam possibilitar a expressão e o protagonismo de adolescentes também como investigadores. É esse movimento que também implica na descentralização do tradicional papel de gerenciamento da pesquisa do adulto universitário (Soares, Sarmiento, Tomás, 2005).

Os instrumentos metodológicos consolidados no contexto acadêmico ainda são os mais utilizados para acessar as perspectivas da população adolescente na construção do conhecimento. No entanto, há o risco de que não consigam captar completamente as vivências e percepções dos adolescentes, que são significativamente diferentes das adultas. Cabe o questionamento se tais instrumentos são suficientes para compreender plenamente suas experiências, o que reforça a necessidade de abordagens que se aproximem mais diretamente da realidade e do modo como os adolescentes expressam seus mundos (Johansson *et al.*, 2007).

Assim, justifica-se o uso de metodologias criativas que possam permitir que a população adolescente se expresse de maneira mais autêntica e contextualizada, além de facilitar uma melhor compreensão de sua expressão. Partir de ferramentas criativas, mais abertas e exploratórias podem facilitar, para nós, o lugar de aprendizado e construção constante (Johansson *et al.*, 2007).

São abordagens que enfatizam a intuição, a imaginação e a expressão livre dos participantes. Isso é relevante em contextos em que abordagens tradicionais não capturam a complexidade das vivências ou limitam a participação dos sujeitos. Diferente das metodologias padronizadas, que utilizam ferramentas fixas para validar dados em diferentes contextos, os dispositivos criativos se adaptam às necessidades, interesses e formas de expressão dos participantes.

O uso de recursos criativos favorece uma produção de conhecimento mais participativa porque permite que os adolescentes direcionem o foco da pesquisa para aspectos que dialoguem diretamente com suas próprias percepções, contextos, cotidianos e vivências (Mannay, 2017). Essas ferramentas possibilitam um espaço de

expressão em que os participantes não são meros informantes, mas atores que constroem ativamente o conhecimento. Ao permitir que sejam expressas experiências de forma autônoma e autêntica, metodologias como essas se mostram viáveis para a investigação de temas que impactam a vida de adolescentes, ampliando as possibilidades de compreensão e aprofundamento.

Segundo Liebenberg (2018) e Kara (2015), esses dispositivos podem incluir uma variedade de recursos, como fotografias, músicas, elementos gráficos e outras linguagens artísticas que permitem uma comunicação mais acessível e expandem as formas de expressão possíveis para os participantes. Mas o uso deles não garante, por si só, o acesso à narrativa de adolescentes. Mas quando utilizadas de forma consistente com os sujeitos de estudo, essas estratégias podem facilitar o acesso às suas ideias, experiências e perspectivas racionais e emotivas. Também são instrumentos que favorecem a interação entre os atores envolvidos na investigação, em função dos elementos de inovação e ludicidade que proporcionam (Cortés, 2017)

Além de apropriado ao objeto do estudo, o uso desses dispositivos deve ser adequado ao contexto e aos participantes, uma vez que a expressão humana pode se manifestar de diversas formas, como desenhos, frases ou colagens, por exemplo. Nesse sentido, o foco não está na qualidade estética da produção, mas na abertura de espaços para o aprendizado como processo. Por isso, o uso de metodologias criativas facilita a articulação das ideias e sentimentos que a linguagem verbal, por si só, talvez não alcançasse, mostrando-se útil nas etapas de construção, análise, registro e apresentação dos dados (Kara, 2015).

No contexto do nosso estudo, optamos por estratégias como a produção de fotografias, vídeos, áudios, cartazes, escritas, desenhos, uso de músicas, imagens, produções cinematográficas e outras atividades coletivas. Elas foram desenvolvidas conforme o contexto e a fase específica do processo, visando facilitar a comunicação com os adolescentes, o acesso às suas perspectivas e a realização do registro e análise do que produzimos. Esses recursos metodológicos possibilitaram não apenas um acesso mais amplo e acessível às temáticas que emergiram para serem discutidas, mas também uma aproximação das realidades e linguagens próprias dos adolescentes. Assim, ao invés de seguir um modelo fixo, utilizamos estratégias criativas situadas.

Em seus caminhos metodológicos, retomo as indicações de que a pesquisa se desenvolve na vida concreta dos sujeitos individuais e coletivos, visando conhecer e

contribuir para a transformação social (Brandão, 2006). Para que isso aconteça, a pesquisa não pode seguir apenas modelos tradicionais baseados em explicação e controle, típicos de uma visão positivista. Em vez disso, é necessário um movimento que coloque os sujeitos no centro da produção do conhecimento, reconhecendo sua participação ativa e sua legitimidade no processo investigativo. Esse deslocamento implica a “substituição dos ideais teóricos de explicação e controle pelos de compreensão, significado e ação” (Gonsalves, 2006, p. 253-256). Dessa forma, a questão central não é apenas quais métodos ou modelos científicos serão adotados (a entrevista, o grupo focal, etc.), mas sim como construir um processo de pesquisa que supere uma lógica prescritiva e reducionista, instaurando uma nova concepção de racionalidade baseada na compreensão dos elementos sócio-históricos do conhecimento (Gonsalves, 2006).

Percebe-se, então, a necessidade de construir ferramentas metodológicas também de forma coletiva. “Lançar mão” de estratégias criativas, de comunicação verbal e não verbal, considerando atividades que sejam significativas e potentes aos próprios sujeitos. Usar disto pode ser um caminho no acesso à realidade das pessoas envolvidas no estudo, já que elas oferecem outras formas de compreensão, além de conseguirem dialogar diretamente com as realidades (Liebenberg, 2009).

9.1.2 – A terapia ocupacional contribuindo na construção da participação

Outro elemento de encontro na pesquisa participativa e a terapia ocupacional é a própria questão da participação. Mesmo podendo ser conceituada em diversos sentidos e significados, o conceito foi abordado pela terapia ocupacional Brasileira através da participação social, sendo aquela em que o sujeito participa da vida pública, mas também “no confronto à estrutura social que produz desigualdades e enquanto mecanismo para transformação da sociedade”. É o envolvimento de sujeitos (individuais e coletivos) nos seus espaços para transformar um cotidiano atravessado pelas mais diversas formas de “desigualdade, preconceitos, exclusão e opressão” (Silva; Oliver, 2019, p. 859). Ou seja, podemos ver que essa condição de transformação pode se relacionar com a convocação também feita pelas investigações participativas de origem latino-americana.

Silva e Oliver (2019), realizaram uma revisão sistemática sobre como pesquisadoras e pesquisadores de terapia ocupacional do Brasil conceituam participação social. Verificaram que estes profissionais fomentam a mesma mediante

diversas estratégias e tecnologias sociais como “oficinas de atividades; rodas de conversa; apoio à constituição de rede suporte e sociabilidade e à articulação de recursos”. Constaram, também, nas intervenções, que a terapia ocupacional é uma “articuladora social”, porque defende ações e estratégias que sejam participativas, ou seja, que possibilitem o “desenvolvimento social, à melhoria das condições vida e a resistência às formas de dominação e exclusão” (Silva; Oliver, 2019, p. 866 e 867).

As autoras reiteram, ainda, que na compreensão do conceito é necessário romper com lógicas individualistas para considerar a história, a cultura, as coletividades e as relações de poderes que atravessam a vida comum. É direcionar o foco para processos que sejam emancipadores e para o desenvolvimento de oportunidades de acesso a direitos e inclusão (Silva; Oliver, 2019). A participação social, então, pode ser considerada como um dos objetivos principais da profissão, que pode se estabelecer enquanto um ponto de partida, mas também como um resultado ou desfecho de suas ações (Silva, 2021).

Com as aproximações aqui apresentadas, considero que a terapia ocupacional e a pesquisa participativa convergem na valorização de uma prática implicada, contextualizada e orientada pela transformação social. As atividades humanas, ao incorporarem convivência, solidariedade e criatividade configuram-se como espaços para ação livre, que respeitam as diversas temporalidades e estilos de vida dos sujeitos, como adolescentes, por exemplo. Assim, partir desta noção de atividades facilita o desenvolvimento na pesquisa, também permite a criação de possibilidade e de participação para o reconhecimento e a transformação das realidades em que esses adolescentes estão inseridos.

9.1.3 – O “com-viver”

A convivência se estabelece no estar com o outro, em uma relação que valoriza a pluralidade e a contribuição única de cada pessoa, se situando em oportunidades que precisam ser intencionalmente criadas e preparadas (Ferigato; Silva; Lourenço, 2016; Brasil, 2017). Para isso, é necessário o estabelecimento do diálogo, viabilizado pela compreensão das dinâmicas relacionais, das histórias e dos saberes de uma forma afetiva e comprometida, numa vivência de proximidade (Oliveira, 2009). Prever a convivência de forma metodológica na produção de uma pesquisa implica em uma colaboração-participação, principalmente em casos como este, em que sujeitos de

contextos diversos (como adolescentes de escolas públicas e pessoas da universidade) buscam desenvolver um trabalho colaborativo.

Enquanto um dispositivo, a convivência proporciona o reconhecimento da diversidade e convoca o respeito às variadas manifestações espirituais, materiais e culturais. Esse processo exige observação, envolvimento pessoal e um diálogo, que permite um mergulho na realidade do outro para compreendê-la de forma crítica (Oliveira, 2009). Como a criação de encontros depende dessa intencionalidade, a horizontalidade torna-se crucial ao processo. As alternâncias dos lugares onde o saber e o poder se manifestam contribui para fortalecer os laços construídos, o que exige apreciar as diferenças sem juízos de valor. Nesse cenário, quem ensina, aprende ou decide é definido pelas situações vivenciadas, na busca pelo fazer e estar junto (Brasil, 2017).

Nessa convivência horizontalizada, o reconhecimento das emoções auxilia no manejo dos próprios afetos. Coletivamente, identificam-se limites e possibilidades por meio de práticas democráticas, conferindo legitimidade às expectativas de todos os envolvidos. Assim, o convívio transcende o simples aconselhamento, focando na criação de espaços para análise coletiva de escolhas e consequências. Tal abordagem demanda uma escuta atenta da história do outro, construída a partir da fala de quem compartilha, sem roteiros pré-determinados e fundamentada no interesse genuíno (Brasil, 2017).

Mediante a terapia ocupacional, Ferigato, Silva e Lourenço (2016, p. 853) destacam que a convivência opera como um dispositivo para produzir laços, dar relevo à produção subjetiva e evidenciar relações de poder. Para tanto, é necessário criar aberturas que permitam o transbordamento do que está bloqueado, possibilitando que o visível e o implícito tornem-se articuláveis. Essa perspectiva exige o desfoque dos moldes tradicionais de saúde e educação, favorecendo estratégias que contemplem modos singulares de ocupação dos espaços. Com base nisso, o “com-viver” convoca a receptividade e fortalece o “estar com”, uma vez que tal relação precisa ser artesanalmente produzida em meio ao heterogêneo (Ferigato; Silva; Lourenço, 2016).

No contexto da presente pesquisa participativa, a convivência consolidou-se como uma ferramenta fundamental de trabalho, atuando na aproximação com os contextos e participantes, mas também ao longo de todo o processo de construção coletiva, englobando a produção das ações extensionistas, mas também do encontro e fortalecimento do vínculo com os adolescentes.

9.2 - Diário de campo – imergir, emergir e transcriar

Os diários de campo como ferramenta de pesquisa consistem no uso sistemático de uma produção narrativa, uma série de notas de quem pesquisa e registra o processo investigativo: suas observações, os acontecimentos, as manifestações dos sujeitos e suas impressões pessoais. Por contemplar esses elementos, é uma ferramenta dinâmica, porque se modifica ao longo do tempo. É um instrumento utilizado para descrever e ordenar as vivências das pessoas envolvidas no estudo, com o esforço de compreendê-las. Também é utilizado para descrever os procedimentos de análise, além das reflexões dos pesquisadores na condução da pesquisa (Araújo *et al.*, 2013).

É uma ferramenta potente, também, por considerar a inseparabilidade entre os atores da pesquisa, reconhecendo a implicação do autor/pesquisador, enquanto pessoa que está presente no campo, participando e construindo relações. Nela, é possível dar visibilidade e significações aos movimentos de aproximação, em que o autor exercita uma atenção concentrada no presente e na experiência vivenciada no momento da sua escrita (Azevedo; Carvalho, 2009)

Nesta ação, o autor também consegue construir certa distância, ao mesmo tempo que mantém familiaridade com os fenômenos. A releitura das notas criadas acrescenta camadas à autorreflexão, permitindo uma “(re)construção” à distância sobre o que foi vivido e o que foi produzido na pesquisa (Azevedo; Carvalho, 2009). Ou seja, após uma imersão profunda na realidade, o processo de emergir na escrita do diário de campo possibilita um movimento de retomada e ressignificação da experiência. O diário contempla não apenas as minhas observações pessoais, mas aquilo que percebo em mim, os aprendizados adquiridos e os pré-conceitos identificados. Trata-se de um exercício de intensa autoescuta (Oliveira, 2009).

Ao longo do tempo, que no meu caso se estabeleceu em quatro anos me dedicando ao processo de pesquisa *in loco*, eu pude gerar uma série de textos que foram (e são) ferramentas cruciais para esse estudo. O diário de campo é uma ferramenta atuante, porque nele e com ele, a pesquisa assume a fluidez. Isso é possível quando quem pesquisa começa um processo dialógico também com o próprio diário, em que são estabelecidos os relatos, as dúvidas e as impressões. Ter um diário como companheiro na pesquisa possibilita a quebra da divisão tradicional

entre sujeito e objeto, permitindo que ele atue como um elemento ativo e intensificador do estudo. Em vez de uma oposição entre papéis e instrumentos (como pesquisador, pesquisado, técnica e tema), a pesquisa passa a ser um processo coletivo que contempla os fluxos que interagem e, juntos, produzem a própria ação de pesquisa (Medrado; Spink; Mélo, 2014).

No processo de fazer anotações, se destaca o criativo de quem pesquisa. Elas não são apenas produto das observações, mas uma forma de representar ou atualizar graficamente a experiência, assim como a possibilidade de inaugurar outras. O anotar, relatar e detalhar também faz parte do processo de se tornar parte daquele campo de pesquisa (Medrado; Spink; Mélo, 2014).

Realizei diários de campo desde o início da minha aproximação com as escolas e adolescentes deste estudo. Eram anotações que aconteciam muitas vezes em ato nos encontros e na convivência, mas que se estendiam por longos tempos depois desses momentos. Na escrita, sempre procurei me posicionar anotando, com pouca ou nenhuma reserva, as minhas opiniões, impressões, incômodos e afetações produzidas nos encontros.

Eu utilizei de um caderno, mas também do meu celular para realizar notas que exigiam mais rapidez e que davam suporte para a confecção dos meus diários. Em algumas situações, gravações em áudios e vídeo também funcionaram como esse suporte. Mas produzi um texto de cada encontro realizado com os adolescentes, procurando concretizar nas palavras a dinâmica que havia se estabelecido. Também utilizei muitas das fotos que produzimos coletivamente para ilustrar esses momentos. Outras informações relacionadas ao tema do estudo e que me tocavam como músicas, *podcasts*, poemas e até *memes*³ também contribuíram, de forma criativa, para minhas anotações e para a construção das narrativas.

Como Medrado, Spink e Mélo colocam (2014), os diários de campo foram meus companheiros no processo de pesquisar de forma participativa, contendo as minhas impressões, meus deslumbramentos, mas também minhas decepções, desconfianças aos questionamentos e incertezas, que mesmo muito duras, me mobilizaram a todo o momento.

³ *Meme* é uma mensagem, utilizada no contexto da internet, através de imagens ou vídeos que abrange a repetição de uma unidade de transmissão de hábitos e costumes dentro de determinada cultura (Torres, 2016).

Como eles se constituíram uma produção discursiva e narrativa privilegiada na pesquisa, também foram suporte aos processos de análise e retomada dos caminhos, além de ter uma função de acompanhamento de experiências (Medrado; Spink; Mélo, 2014). Na oportunidade de produzi-los, muitos *insights* surgiram do processo em curso com os adolescentes. Sempre que isso ocorreu, foi realizado um processo de validação com os participantes.

Essa produção narrativa também foi fundamental para uma tomada de decisão sobre como apresentarei os resultados produzidos nas duas escolas. No processo de revisitar meus diários de campo, percebi que, com os adolescentes, construímos **três histórias** ao longo do processo de pesquisa. Para a elaboração da escrita delas, “emprestei” o conceito da **transcrição** da metodologia da história oral de vida.

Transcriar é a ação de transformar o oral no escrito, sendo um fundamento-chave para a metodologia da história oral. Quando aplicada ao estudo de comunidades, grupos e indivíduos, essa abordagem se desloca de caminhos da racionalidade para se abrir espaço às dimensões subjetivas. A transcrição é um ato de recriação que busca melhor comunicar o sentido e a intenção do que foi registrado (Meihy; Holanda, 2007, p. 135 e 138).

Na metodologia da história oral de vida, os sujeitos que contam suas histórias são entrevistados e, posteriormente, suas falas são transcritas, materializando os atos de fala até chegarem à transcrição. Esse processo envolve o retorno do texto ao narrador/entrevistado, permitindo que ele se reconheça na narrativa, realize suas conferências e valide seu próprio relato (Meihy; Holanda, 2007).

O ato transcriativo se dá a partir das memórias dos sujeitos lembrantes, que resgatam suas trajetórias de vida. Assim, os traços de memória são coletados, descritos e sistematizados, seguindo-se a transcrição das falas dos entrevistados de forma fidedigna. Na etapa seguinte, ocorre a textualização, momento em que se suprime a voz do entrevistador, deixando a narrativa mais fluida. Por fim, na transcrição, os relatos são “propostos em forma de prosa como uma narrativa constante”, permitindo que o pensamento da pessoa entrevistada e sua fala sejam desenvolvidos em uma textualidade compreensível ao leitor, mas que não esteve presente no diálogo original (Lima, 2017, p. 155).

No caso da presente pesquisa, meus diários de campo passaram pelo processo de transcrição, no qual as produções discursivas e narrativas dos processos construídos colaborativamente com os adolescentes foram organizadas em textos

compreensíveis a quem não vivenciou as experiências diretamente. Assim, me afasto da ideia dos diários como arquivo morto ou mero instrumento de registro, ressignificando como um espaço de construção e reconstrução da experiência vivida. Ao transcriá-los, busquei transformar a matéria bruta em narrativas que preservam o sentido e a intencionalidade, sem perder de vista a complexidade do vivido.

É a partir dessa construção que serão apresentadas, ao longo da tese, as narrativas elaboradas junto aos adolescentes. Trechos dessas narrativas serão utilizados em determinados momentos da apresentação dos resultados, como forma de ilustrar os sentidos produzidos no processo coletivo. Diferentemente da lógica de citação direta de falas isoladas de participantes, a opção por citar trechos dos diários de campo está alinhada à proposta participativa da pesquisa, na medida que contempla o caráter processual, relacional e coletivo da produção de sentidos. Essa produção emergiu de transcrições literais de falas e das diversas estratégias metodológicas desenvolvidas ao longo do trabalho.

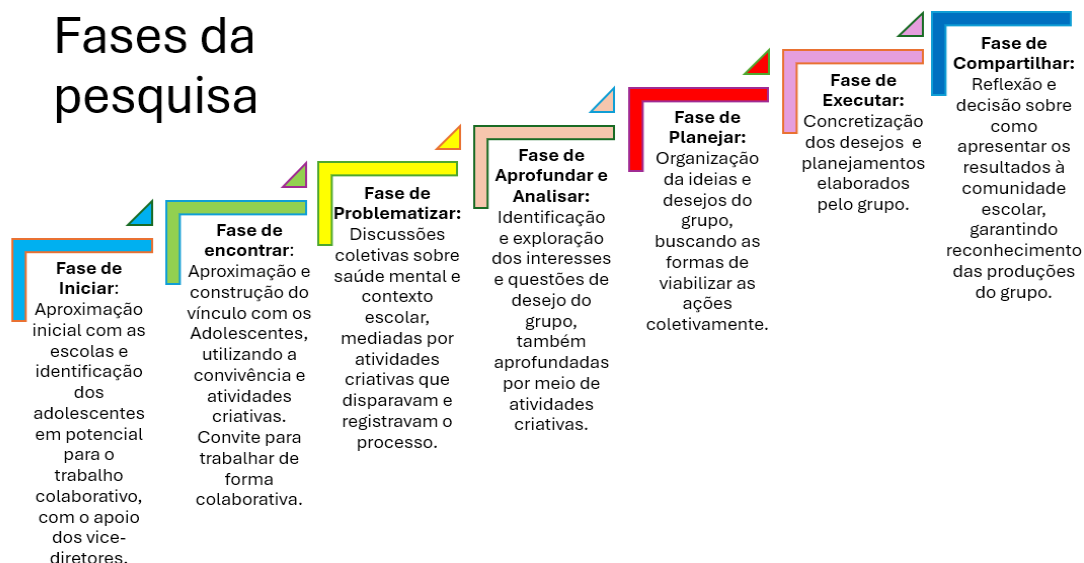
Além do texto verbal, elas são acompanhadas de imagens (fotografias feitas com os adolescentes ou por mim e outras colegas durante os processos) que buscam ilustrar e, sobretudo, compor os sentidos das experiências vividas. A presença dessas imagens não se dá como mera ilustração, mas como parte da narrativa construída, contribuindo com a dimensão sensível e simbólica dos percursos realizados (Leite, 1998).

Capítulo 10 – Fases da pesquisa participativa com adolescentes.

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas públicas, envolvendo três grupos de trabalho diferentes. Ela ocorreu de fevereiro a dezembro de 2023, mas as aproximações com os contextos já se iniciaram ao longo de março a dezembro de 2022, através das atividades de extensão, que também continuaram durante o ano de 2024 e 2025. Por isso, destaco aqui que minha entrada e saída das escolas não se iniciou ou terminou com o desenvolvimento da pesquisa. O tempo demandado em cada fase da investigação será destacado nas histórias.

Cada processo avançou conforme as demandas e escolhas particulares dos Grupos de Trabalho. Mesmo assim, ao transcriar os diários de campo, foi possível estruturar como o trabalho se desenvolveu por meio de algumas fases.

Imagem 1 - Esquema das fases da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora

Na **Fase de Iniciar**, nos aproximamos das escolas-alvo, que já participavam de ações do projeto de extensão universitária do qual eu fazia parte. O primeiro contato foi realizado com os vice-diretores das escolas, que intermediaram a nossa aproximação com os e as adolescentes em potencial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Nessa fase, a vice-direção foi responsável por indicar alunos que ocupavam alguma função de liderança na escola (os responsáveis pelo acolhimento, líderes de turma ou membros do grêmio estudantil) como participantes iniciais do projeto de pesquisa. Com a gestão escolar acreditávamos que, ao começarmos com esses alunos, seria possível realizar o desenvolvimento do trabalho, mas também alcançar outros estudantes ao longo do processo. A vice-direção também ofereceu suporte para que nossas ações fossem integradas à rotina da escola: em quais dias e horários, em qual local e periodicidade era possível nos encontrarmos com os e as participantes em potencial.

A **Fase de Encontrar** consistiu na nossa aproximação junto dos e das participantes em potencial. Os primeiros encontros foram organizados pela vice-direção, mas à medida que os vínculos se fortaleciam, a continuidade passou a ser organizada junto às próprias pessoas do Grupo de Trabalho.

Ao estabelecer contato com esses adolescentes, fazíamos o convite à pesquisa e combinávamos os encontros (dias e horários), sempre em diálogo com a rotina escolar. Definíamos juntos a organização, que se constituía tanto nos encontros

presenciais, quanto por meio de canais de comunicação, como em grupos em aplicativos de mensagens (*WhatsApp*). De forma livre, através do dispositivo da convivência, do fomento à participação e de atividades criativas, apresentamos aos adolescentes em potencial a proposta de trabalharmos a temática da saúde mental, da sua promoção no contexto escolar e o convite de construirmos um processo colaborativo. Juntos, buscamos possibilidades de encontro, mas também reconhecimento mútuo. O estreitamento do vínculo, da convivência e do pertencimento ao Grupo de Trabalho foi algo estimulado neste processo de *encontrar*, mas que seguiu ao longo de toda a pesquisa.

Estabelecido os momentos de encontros, seguíamos para a ***Fase de Problematizar***, em que buscávamos o disparo de reflexões e discussões coletivas a respeito da saúde mental e do contexto escolar. Estes momentos foram intermediados pelo uso de atividades criativas, que funcionavam como disparadoras das reflexões, mas também como estratégias para registrar e sintetizar as discussões em Grupo, também com os dispositivos da educação popular.

Conforme avançávamos na construção das discussões, seguíamos para a ***Fase de Aprofundar e Analisar***, em que juntos identificávamos os pontos de interesse do Grupo e as questões que mereciam uma maior atenção. Quando algum tema era ressaltado neste sentido, buscávamos fazer o seu aprofundamento e a validação também por meio de atividades criativas. Em muitos momentos dos processos, as Fases de Problematizar, Aprofundar e Analisar eram concomitantes, já que, aos nos aprofundarmos em um tema, novos questionamentos emergiam e precisavam ser explorados. O processo de aprofundar e analisar os elementos identificados coletivamente constituiu-se enquanto um caminho dialógico e colaborativo, no qual os próprios adolescentes atuaram na construção dos significados que produzimos. A análise ocorreu de forma processual e coletiva, sendo parte do percurso construído ao longo dos encontros. As reflexões e interpretações dos participantes foram incorporadas continuamente. Esse movimento dialógico permitiu que os significados emergissem da interação, da reflexão conjunta e das próprias atividades realizadas (Martins; Cervelino; Cid, 2022). Essa abordagem buscou valorizar o contexto e as experiências situadas, reconhecendo que o conhecimento que estávamos produzindo era único, relacional e atravessado pelas vivências compartilhadas naquele espaço.

Em meio ao processo dinâmico dessas duas Fases, juntos identificamos pontos em comum, que se estabeleciam enquanto um desejo de ação do Grupo de Trabalho, relacionado à promoção da saúde mental de adolescentes no contexto escolar. Conforme este se consolidava, seguíamos para a **Fase de Planejar**, em que detalhávamos como tornar esse desejo realidade. Discutíamos as formas possíveis de viabilizá-lo, dividíamos as responsabilidades e definíamos os próximos passos, sempre coletivamente. O planejar também era o momento de desejar e sonhar a transformação possível.

Depois de devidamente planejado, seguíamos para **Fase de Executar** o desejo, ou seja, viabilizar a ação de promoção da saúde mental. Era o momento de materializá-lo, fazendo com que ele se concretizasse.

Finalmente, após sua execução, passávamos para a **Fase de Compartilhar**, em que refletíamos sobre o processo construído coletivamente e decidíamos como compartilhá-lo com a comunidade escolar. Determinávamos o que seria compartilhado, como, quando e onde, garantindo que as produções do Grupo fossem reconhecidas no ambiente da escola.

Capítulo 11 – Contextualizações sobre escrever/narrar uma pesquisa participativa.

Aventura

“Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar); de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender, sem ser através do processo de escrever” (Clarice Lispector, 1994, p. 267).

Antes de iniciar as histórias, gostaria de indicar algumas reflexões e tentativas de diálogo com outros autores e obras da literatura científica (já que este é um relato para a comunidade) a respeito de escrever sobre uma pesquisa participativa que não foi elaborada apenas por mim, mas que terá uma autoria que me corresponde, enquanto aquela que está em processo de doutoramento.

Quando me vi diante do desafio de realizar um estudo participativo, em que adolescentes seriam colaboradores, muitos questionamentos me atravessaram e continuam comigo. No percurso metodológico, indiquei através dos referenciais teórico-metodológicos que os participantes foram envolvidos em todas as fases do estudo. Escrever a tese de doutorado seria uma destas fases? Porque se sim, aqui já

aviso que os e as adolescentes não escreveram comigo essas palavras. Ademais, eles e elas estiveram presentes em todo o processo da escrita, em cada frase formulada que já despertava uma lembrança do nosso trabalho. Tive também a oportunidade de conversar com vários deles e delas especificamente sobre, já que ainda estávamos juntos nos trabalhos da ação extensionista.

Mas aí quem escreve sobre o processo vivenciado coletivamente sou eu, a adulta e pertencente ao contexto universitário? Conforme avançávamos no trabalho colaborativo, eu fiquei muito perturbada com a possibilidade de que ser a pessoa que escreveria o processo poderia implicar em não garantir que as perspectivas dos adolescentes fossem expressas na sua totalidade. Ou ainda, que a autoria de várias das nossas construções ficasse apenas centralizada na minha pessoa.

Aqui, caberia abrir novamente a discussão a respeito dos limites éticos de fazer pesquisa com adolescentes, principalmente os “menores de idade”. No contexto acadêmico e até nos Termos de Assentimento e Consentimento, destacamos que as informações pessoais dos participantes serão protegidas e não reveladas. É o que qualquer Comitê de Ética nos orienta a fazer. Embora essa prática esteja voltada no cuidado e responsabilidade, ela também pode reafirmar a invisibilidade e falta de autonomia que adolescentes enfrentam. Essas foram questões que surgiram ao longo da produção da pesquisa participativa, e as compartilho porque acho que pode auxiliar outros pesquisadores que desejam trilhar um caminho participativo na produção do conhecimento, principalmente junto as pessoas “menores de idade” das nossas sociedades.

Kramer (2002) afirma que, ao partirmos de um referencial que concebe a infância como categoria social, perspectiva que aqui estendo ao campo das adolescências, é essencial considerar esses sujeitos como cidadãos e autores de suas próprias histórias. No entanto, como fazer isso sem os expor? Há uma tensão entre o zelo ético para que os participantes não sofram represálias e a necessidade de não os reduzir a meros objetos de pesquisa.

Digo isso porque terão reflexões que não foram feitas apenas por mim, mas pelos próprios adolescentes. Ou ainda, as imagens que produzimos coletivamente, em que tiramos fotos e produzimos vídeos com os nossos rostos, em que terei que “manchar” para não ter as identidades dos meninos e meninas identificadas. A minha identidade estará totalmente revelada, inclusive nas primeiras páginas deste manuscrito que já anuncia meu nome completo.

Como garantir esta autoria para os adolescentes? Nomes fictícios? Nomes escolhidos pelos próprios participantes? Apelidos? As suas iniciais? Kramer (2002) apresenta algumas experiências de outros pesquisadores com essas soluções, mas logo em seguida já informa o tensionamento no contexto acadêmico, que não está acostumado a ter pessoas “menores de idade” com autoras e já trazem questionamentos pelas lentes da proteção e da tutela.

Compreendo que também preciso de respaldo para garantir cuidado com aquilo que os e as adolescentes apresentaram e compartilharam comigo. Conversando sobre isso com uma adolescente participante, ela se assustou com a possibilidade de alguém identificar que poderia ser a autora de tantas durezas ditas sobre o contexto escolar, por exemplo. Assim, após dialogar com eles e elas sobre essas questões, optei por **sempre me referir aqueles que participaram da produção da pesquisa utilizando de letra maiúscula nas iniciais**. Então: Adolescentes, Alunos(a), Acolhedores(as), Meninas, Meninos, Nós... enfim.

Ao longo do caminho, fui percebendo que a pesquisa não se sustenta apenas num produto (como essa tese, por exemplo), mas na articulação entre os produtos gerados e os processos vividos com os adolescentes. Estes que foram construídos em ato, que convocaram uma mudança nos modos tradicionais de controlar, prever e planejar uma pesquisa. Aqui, quando falo “processo” e “produto” não tenho a intensão de colocá-los como categorias opostas, mas como um modo de nomear dimensões distintas, mas completamente interdependentes e que percebi ao fazer pesquisa participativa. Quando falo de processo digo sobre as experiências, as relações, os afetos, as problematizações e transformações vividas nos encontros com os adolescentes nas escolas. Já os produtos dizem respeito as atividades, os cartazes, as fotos, os vídeos, as produções coletivas que sustentaram as fases da pesquisa, que também ajudaram a concretizar os processos vivenciados.

Assim como outros foram fazendo parte (as atividades, os cartazes, as fotografias, as filmagens, entre outros) a tese é um dos produtos desse percurso, materializando, na forma exigida pelo contexto acadêmico ao qual também pertenço, as experiências, reflexões e construções realizadas coletivamente. No entanto, há efeitos produzidos no próprio processo, como reflexões, vínculos, modos de se perceber no mundo, que não se esgotam na lógica de “produto” tal como é esperado institucionalmente. Eles reverberam em mim, em cada Adolescente que participou e,

possivelmente, em espaços que ultrapassam a minha capacidade de acompanhar ou controlar.

Por isso, aqui, escreverei as histórias que vivemos Juntos e Juntas e contextualizam as produções participativas. Se cada um dos/das Adolescentes fosse contar as nossas histórias, com toda certeza elas teriam nuances diferentes. Porque desta maneira revelariam como cada pessoa vivenciou. Vou então me considerar **uma narradora-personagem**, sem deixar de explicitar as minhas implicações. Até porque, tive o apoio de outras colegas do contexto universitário e do projeto extensionista que fiz parte. Inclusive, pessoas que fizeram seus recortes e contaram alguns elementos das nossas histórias por suas perspectivas em outros produtos como iniciações científicas e artigos, por exemplo. Acredito que destacar minhas implicações, quem sou, meus tensionamentos, angústias e crises, ao invés de esconder todos, ajuda na transparência da forma como organizei as ideias para as narrativas. Também não me coloca no lugar de “*falar em nome de*”, mas de alguém que viveu “*com*” e vai contar a sua perspectiva.

Além disso, como encontrei no texto de Aquino (2011), o processo de escrita não é esvaziado de subjetivação, mas é uma experiência de transformar o que se pensa e, acima de tudo, o que se é. **Escrever em primeira pessoa, acredito, se justifica nisso também**, porque como Aquino também expressa através das ideias do filósofo Michel Onfray, partir de si não nos engessa, mas é um movimento de apreender o mundo. Escrever é ter uma ocasião para a multiplicação de formas de vida (Aquino, 2011).

É por isso que aqui, utilizarei de algumas inversões e transgressões de alguns formatos acadêmicos. Será quase como um livro de histórias! Sem romper com algumas convocações, logicamente, mas tentando considerar na produção da tese, esses elementos. Porque “a escrita e seus afazeres despontam como um campo empírico de lutas críticas em favor da potencialização dos modos de existência aí e causa” (Aquino, 2011, p. 647). Escrever não com a intenção de cópia da realidade e que, por isso, precisaria que eu desapegasse de algumas normas de estilo narrativo, mas ser a materialização de outro tipo de experiência, aqui considerada por meio de Bondía (2002) como aquilo que afeta, que passa, que toca, que acontece e que aí forma e transforma.

Buscarei por uma escrita que combine e que seja coerente com o tipo de produção de conhecimento que se tentou construir. A escrita não como momento que

deve ser realizado apenas depois que se sabe tudo o que deve ser dito, mas também como um dispositivo de descoberta (Cruz; Rezende, 2023).

Acho que refletir sobre “o escrever” uma pesquisa participativa pode ser algo que ajude outras pessoas em suas próprias histórias acadêmicas. Porque, na minha experiência de doutoramento, tive a solidão e as angústias das dificuldades sempre me acompanhando, em muitos momentos até colocando a minha permanência no contexto acadêmico “em cheque”. O que escrevo na tese e nos artigos científicos (que escrevi e que escreverei), aos quais sou cobrada a cada instante nesse universo, ainda é retratado timidamente na formação do ensino superior. Cruz e Rezende (2023) indicam a necessidade de maior consistência sobre o papel da escrita na nossa formação acadêmica, já que ela tem uma função central na organização da ciência e na definição da identidade pessoal e profissional de nós pesquisadoras e pesquisadores. Os autores ainda reforçam a necessidade de ampliar a mera curiosidade e a adesão ao sofrido produtivismo acadêmico, para alcançar espaços de debate que impactem o nosso cotidiano universitário, para uma formação de um pensamento autoral no qual o processo, e não apenas o produto, seja o foco não apenas da escrita, mas da própria vida acadêmica (Cruz; Rezende, 2023). Escrevo, então, como um dos modos da minha vida.

Novamente reforço que escreverei sobre os processos e os produtos, que emergiram deles, compreendendo-os como dimensões indissociáveis desta pesquisa. Além da companhia de muitos desafios e de certa solidão no contexto acadêmico, tive o privilégio e a graça/bênção da presença forte de muitas pessoas neste percurso: Adolescentes! Ainda bem, porque pude e ainda posso produzir um produto acadêmico comprometido com esses percursos, ao mesmo tempo que em foram abertas oportunidades de multiplicar novas formas de vida para mim também!

PARTE 4 – DUAS ESCOLAS E MUITAS HISTÓRIAS

A presente pesquisa se desenvolveu em duas escolas estaduais de ensino integral de uma cidade do interior de São Paulo. Como já mencionado, minha inserção nelas se deu através da minha participação em ações de um projeto de extensão. Meu envolvimento nas ações extensionistas me deram a oportunidade de criar um vínculo profundo com os dois contextos, no que diz respeito ao tempo e intensidade com que frequentei e estive nestes dois espaços com os/as Adolescentes.

Para compartilhar o que foi produzido com Eles e Elas, aqui organizei as ideias por meio de **três histórias, contadas em primeira pessoa**. A primeira sobre a **Escola MCD**, em que foi desenvolvido um processo participativo com **Adolescentes Acolhedores**. A segunda e terceira histórias correspondem a **Escola Mais Bonita da Baixada**, em que foi possível a realização de outros **dois processos participativos**, sendo a segunda história correspondendo a produção com **Adolescentes do Ensino Médio** e a terceira com **Meninas do Ensino Fundamental**. Tudo será detalhado e devidamente contextualizado nas apresentações de cada história. Indico aqui também que os nomes fictícios das Escolas foram escolhidos com os/as Adolescentes participantes.

Mas antes de iniciar, gostaria de compartilhar como me aproximei da Escola MCD, o que começou dois anos antes do início da pesquisa participativa e foi uma experiência que considero fundamental. Esse tempo foi marcado pelo conviver, que se mostrou essencial para a construção de um processo dialógico baseado na colaboração e participação, princípios centrais da metodologia participativa. Nesse período, a convivência me possibilitou, por meio do olhar atento e da escuta ativa, a compreensão e o respeito à dinâmica, diversidade e desafios do contexto escolar, além de permitir uma percepção mais profunda dos cotidianos dos Adolescentes.

Essa experiência também me convocou a um envolvimento pessoal, uma imersão crítica e engajada, que me exigiu um mergulho na realidade que me aproximava: o contexto das escolas estaduais de ensino integral. O processo de conviver é um aprendizado contínuo e acredito que esse período foi um preparo essencial para o processo de se realizar uma pesquisa participativa.

Assim, os dois anos de vivência na Escola MCD me prepararam para a aproximação não apenas dela, mas das duas escolas que, posteriormente, se tornaram campo de pesquisa.

Capítulo 12 – Preâmbulo: Aproximar do campo, de adolescentes e me preparar para a pesquisa participativa

Humildade e técnica

“Refiro-me à humildade que vem da plena consciência de ser realmente incapaz. E refiro-me à humildade como técnica (...). É o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri que este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho. Orgulho não é pecado, pelo menos tão grave: orgulho é coisa infantil em que se cai como se cai em gulodice. Só que o orgulho tem a enorme desvantagem de ser um erro grave, e, com todo atraso que o erro dá à vida, faz perder muito tempo” (Clarice Lispector, 1994, p. 267 e 258).

O processo que me levou a investigar com Adolescentes do contexto escolar iniciou-se em 2021, período marcado pelo distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Nesta época eu era aluna de mestrado, bolsista e investigava os conceitos de saúde mental na perspectiva de adolescentes. A dedicação exclusiva à Universidade me permitiu participar de um projeto de extensão, com o desejo pessoal de estar com adolescentes de forma mais prática.

Foi então que iniciei minha aproximação com a **Escola MCD**, intermediado por atividades remotas, que eram a única alternativa para aquele momento. Conheci os vice-diretores que viabilizaram o contato com os Adolescentes. Na ocasião, quando compartilhamos a intenção do projeto extensionista em promover a saúde mental dos estudantes, de forma participativa, eles nos apontaram o grupo de Alunos Acolhedores como público-alvo possível, grupo ao qual eram responsáveis por organizar na Escola.

O distanciamento físico me apresentou desafios no estabelecimento de vínculo com os Acolhedores, o que também era um embaraço para uma abordagem que estimulasse a participação deles. No entanto, através de encontros remotos, de chamadas de vídeo, de conversas por aplicativos de mensagens e de contato com os próprios Adolescentes, conhecendo suas histórias, percepções e cotidianos, conseguimos criar possibilidades. As ferramentas digitais permitiram atividades criativas como encenações, discussões, brincadeiras *online* e *tours* virtuais pela escola.

Durante todo aquele ano, realizamos 10 encontros remotos. Muitos frutos resultaram desse processo: discutimos a saúde mental no contexto escolar e pandêmico; fui convidada para realizar uma palestra *online* sobre a minha experiência

no mestrado na ocasião do “Setembro Amarelo”⁴, e organizamos juntos um evento na escola chamado “Dia do eu ajudo sim”, no qual, com os Acolhedores, recebemos os alunos para dialogar sobre formas de acolher pessoas em momentos difíceis.

Esse evento aconteceu no final de novembro daquele ano e foi um momento muito especial, porque pude conhecer a todos presencialmente, assim como o espaço da Escola. Foi uma oportunidade também de ter uma noção mais concreta, não apenas remota, do que havia conseguido me familiarizar com aquele contexto.

Em 2022, com o retorno gradual às atividades presenciais, uma nova fase se iniciou. Além de começar meu caminho de Doutoranda, eu comecei a frequentar a instituição ativamente, participando de seu cotidiano. Num primeiro momento sozinha, mas depois tive a companhia de colegas do projeto de extensão.

Mantivemos a estrutura de encontros periódicos com os Acolhedores, que duravam cerca de 50 minutos. Mas não fiquei limitada apenas a eles. Antes ou após cada encontro, passei horas imersa no ambiente escolar, estabelecendo contato com alunos, mas também com a equipe de funcionários. Transitei pelo pátio, refeitório, até mesmo por uma salinha que ficava perto da secretaria e direção. Minha presença, inicialmente vista como estranha naquele espaço, gerava frequentemente a pergunta: “Quem é você?”. Essa se tornou uma oportunidade para me apresentar, explicar minha origem e propósito do meu trabalho ali, o que também incentivava as pessoas a se apresentarem e a compartilharem comigo um pouco das suas funções, vivências e cotidiano escolar.

Considero que este período foi muito importante, uma chance de construir uma relação estreita e de confiança com a Escola. Acredito que isso fez uma diferença significativa para o trabalho colaborativo com os Adolescentes, pois, além de me proporcionar um panorama contextual, de rotina e dinâmicas do contexto, também me permitiu ocupar um lugar dentro da instituição, deixando de ser uma presença estranha e externa. No processo de pesquisar de forma participativa, essa dinâmica e a inserção prolongada no campo me permitiram uma relação mais horizontalizada.

⁴ Setembro amarelo é a campanha de conscientização para a prevenção sobre o suicídio, que acontece no Brasil. Esteve sempre presente nas Escolas que participaram da pesquisa e das ações de extensão. Sempre éramos chamados para realizar ações na sua ocasião e procuramos discutir o tema na perspectiva de promoção à saúde mental e não no viés individualizante e biomédico que a campanha carrega. Para maiores aprofundamento, indico o texto: GARCIA, Marcos R. V. Políticas de prevenção ao suicídio no Brasil e seu impacto sobre as escolas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 43–60, 2019. Disponível em: 10.22481/praxisedu.v15i36.5859.

Deixei de ser alguém que apenas transitava para me tornar alguém que, mesmo mantendo sua condição de exterioridade, encontrou ali um lugar de interlocução.

Durante aquele ano, fui me aproximando dos Acolhedores de forma mais aprofundada, cultivando um vínculo que permaneceu ao longo de 4 anos. Estar com Eles neste tempo fez uma diferença significativa no fortalecimento da nossa relação. A convivência ultrapassava as atividades formais e os Adolescentes começaram a fazer parte do meu cotidiano.

Realizamos 13 encontros, sempre partindo da demanda e desejo dos Adolescentes, buscando construir coisas juntos. Em determinado momento, tentamos trabalhar coletivamente em atividades de acolhimento que já eram realizadas por Eles. Na ocasião, a equipe gestora da Escola determinava as atividades e os Adolescentes as conduziam para os outros alunos. Nós, da Universidade, pelo objetivo do projeto de extensão e pelo meu interesse em me preparar para a pesquisa participativa, tentamos contribuir, auxiliando os Acolhedores a organizar todo o processo de acolhimento e a se tornarem mais proativos nele. Tentamos, juntos, refletir sobre o tipo de atividade que poderia ser atrativa para os outros estudantes e identificar os elementos que facilitariam a execução e a condução. Além de discutir estes aspectos, também fizemos um levantamento de possíveis atividades, com a experimentação de cada uma.

Contudo, isso gerou certo desconforto com a equipe gestora. Ao dar aos Acolhedores mais responsabilidades, a gestão temia perder o controle sobre um processo que já conhecia. Questões surgiram: Como dar suporte a uma atividade que os Adolescentes pensaram? Ou ainda: Eles serão capazes de realizar as atividades sozinhos, de gerenciá-las e de pensar nas mais eficazes?

Apesar das sugestões de atividades formuladas junto aos Acolhedores, a gestão desconsiderou a construção participativa. Em uma postura diretiva, assumiu o protagonismo do planejamento e entregou um roteiro fechado, restringindo os Alunos ao cumprimento de tarefas previamente estabelecidas. Enquanto a gestão escolar acreditava que essa seria a melhor estratégia para assegurar a organização do acolhimento, nós sentimos o impacto na falta de abertura nas decisões. Houve um evidente descompasso entre o que havíamos trabalhado e a execução imposta, gerando um sentimento de deslegitimação do Grupo.

Essa situação também reverberou numa tensão na minha relação com a gestão escolar. Na ocasião, eu já estava prestes a obter a autorização para realizar a

pesquisa no contexto e tive medo de que o vínculo com os vice-diretores tivesse enfraquecido, colocando em risco até mesmo a minha permanência na escola. Porém, tal situação acabou favorecendo os gestores a compreenderem como o trabalho com os Acolhedores seria realizado.

Por isso, no final do ano, com o término das aulas e o planejamento das atividades para o ano seguinte, decidimos, com a gestão escolar, que as atividades com os Acolhedores deveriam se desvincular das atividades de acolhimento já realizadas e conduzidas pela gestão nos inícios de semestre. Nosso trabalho coletivo seria voltado para potencializar a reflexão e o protagonismo dos Adolescentes na função de Alunos Acolhedores.

Meu desejo era poder aprofundar nos acontecimentos destes dois anos, com as suas bonitezas, mas também as durezas deste mergulho. No entanto, para seguir com foco da Nossa narrativa, precisei fazer o esforço de síntese. Estar na Escola MCD me possibilitou a aproximação da sua dinâmica específica, além do estabelecimento de vínculos com os Adolescentes e com a comunidade escolar, perpassada por muitos entraves. Mas também possibilitou experimentar caminhos possíveis para estar junto aos Adolescentes e construir estratégias participativas com Eles, bem como compreender as nuances de uma escola pública estadual funcionando nos moldes do Programa de Ensino Integral.

Com esse preâmbulo de contextualização, podemos partir para a história da Escola MCD!

Capítulo 13 – Acolhimento e Promoção da Saúde Mental com Adolescentes na Escola MCD

No tempo de mergulho na Escola MCD, percebi que o ano letivo é quem dita os ciclos neste contexto, o que acabou dando ritmo às atividades extensionistas desenvolvidas em 2021 e 2022, também a pesquisa que realizamos em 2023. Já havia solicitado e tido a autorização da gestão para a realização do estudo e, por isso, esperei o início do ano letivo para retomar o contato com os vice-diretores e sugerir uma reunião para compormos um cronograma de encontros com os Adolescentes Acolhedores. Após muita discussão e esforço para alinhar as agendas entre Nós, da Universidade, e as possibilidades da Escola MCD, conseguimos estabelecer sete encontros entre março e junho de 2023.

Eles aconteceriam sempre às quintas-feiras, com variação de horários para não prejudicar as aulas. Em alguns deles, os vice-diretores nos disponibilizaram apenas 35 minutos para estarmos com os Acolhedores. Isso me preocupou, porque me questionava sobre como poderíamos trabalhar de forma participativa em um período tão curto. Por outro lado, percebi que seriam momentos que antecederiam o horário do almoço da Escola e que poderíamos convidar os Acolhedores a permanecerem juntos por mais tempo. Era a forma de tentar não paralisar diante de uma situação que era limitadora.

O primeiro encontro aconteceria 15 dias após a reunião com os vice-diretores e, neste período, eu pensava nas estratégias possíveis para ele. Eu encontraria novos integrantes do Grupo de Acolhedores, mas também pessoas com as quais já havia criado vínculo. Por isso, pensava em uma atividade que fosse uma retomada dos contatos, além de uma oportunidade de nos apresentarmos aos novos integrantes e explicar a proposta de pesquisa.

Eu também refletia sobre a Escola MCD que, mesmo com um espaço amplo, apresentava uma estrutura física limitada, diante do grande número de alunos. O horário das aulas compreendia o período das 7h30min às 16h30min, com todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio (cerca de 16 turmas) convivendo simultaneamente. A secretaria ficava logo na entrada, ao lado da sala da vice-direção, separadas por uma espécie de recepção que dava acesso à sala da diretoria. Seguindo pelo corredor, encontrava-se o refeitório dos professores e uma sala com armários e banheiros. Mais adiante, uma escada para o andar superior surgia ao lado de uma grade que separava a parte do refeitório e pátio. Este último se dividia entre área interna e externa, também separado por enormes portões. Na área externa, ficava a quadra enquanto do outro lado, também separado por outra grade, estavam algumas salas de aula e outra escada para o andar superior, onde ficava o restante das salas de aula, sala da coordenação e sala de leitura.

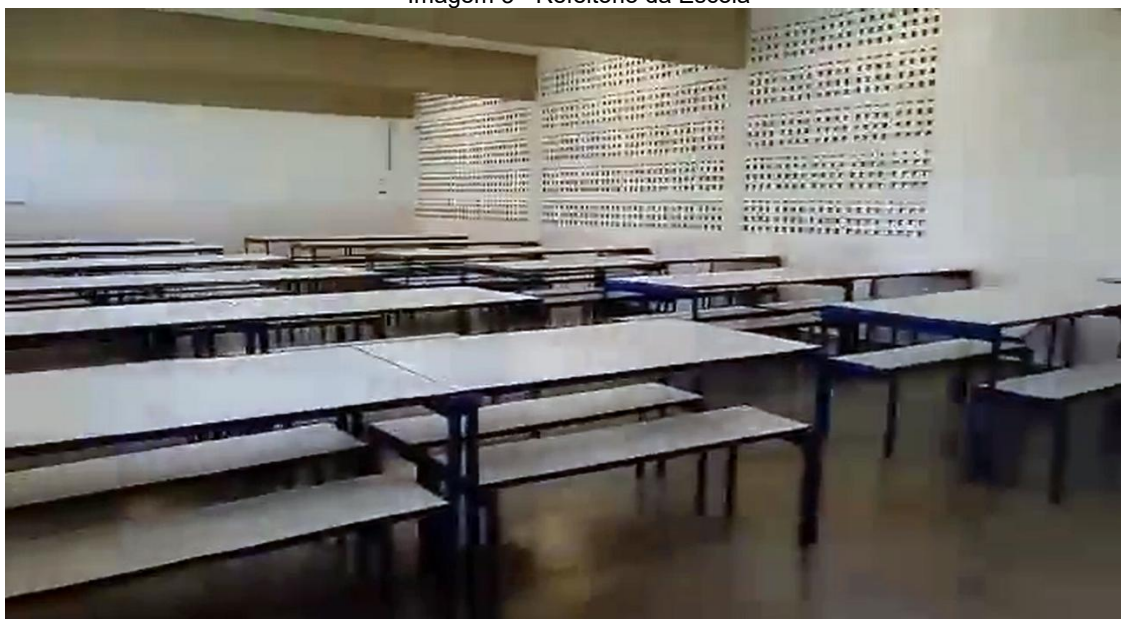
Imagem 2 - Grades entre área externa e interna do pátio



Fonte: Arquivo da autora

A Escola não dispunha de uma sala específica para os encontros com os Acolhedores e por isso, eles ocorriam no refeitório ou pátio. Esses espaços são a energia pura do cotidiano escolar: muita gente junta conversando, brincando, mas também às vezes brigando e gritando. Embora muito desafiadores, tinham um valor especial que aprendi a reconhecer junto aos Acolhedores. Eles representavam o lugar da liberdade na Escola: espaço dos intervalos, de conversas, encontros e brincadeiras. Também com bancos e mesas tradicionais de refeitório e algumas mesas redondas com cadeiras separadas. Não havia como ignorar esses elementos ao planejar nossos encontros.

Imagem 3 - Refeitório da Escola



Fonte: arquivo da autora

Imagem 4 - Parte interna e externa do pátio da Escola



Fonte: Arquivo da autora

Dividi minhas reflexões com as duas alunas de graduação, membras do projeto extensionista e que foram minhas companheiras na Escola MCD desde 2022. A Rafa, aluna do penúltimo ano de terapia ocupacional, tinha uma presença marcante entre os Adolescentes. Com seu jeito divertido, crítico e seus cabelos coloridos, destacava-se pela habilidade de facilitar as relações no Grupo de Trabalho. Sua experiência em ações comunitárias contribuía para um olhar cuidadoso e atento às atividades e aos Meninos e Meninas. Já a Nath, estudante de enfermagem também no penúltimo ano, tinha perfil doce e delicado. Observadora

sensível e reflexiva, estava sempre atenta às necessidades dos Acolhedores, com diálogo afetuoso e habilidades práticas que se faziam essenciais nos bastidores e nas interações diretas. Rafa e Nath não apenas apoiaram as ações do projeto extensionista, mas foram parte essencial da construção dos encontros com os Acolhedores.

Com elas, pensei numa forma de apresentarmos a proposta da pesquisa e retomarmos o processo com os Adolescentes, de um jeito que fosse significativo para Eles. Nós tínhamos muitas pistas sobre como fazermos isso, que Eles próprios nos deram quando discutimos as ações de acolhimento nos anos anteriores. Retomando um diário de campo, um Adolescente me indicou: “As *atividades precisam ser animadas, dinâmicas e que despertem um objetivo em comum entre as pessoas*” (Diário de Campo, 14 de setembro de 2022). Pensamos então em uma estratégia de apresentação: levarmos uma caixa de som para tocar algumas músicas e convidar os Adolescentes a dançar ou se movimentar pelo espaço e, quando a música parasse, cada pessoa se direcionaria a quem estivesse ao seu lado e se apresentaria para ela. Nós, da Universidade, também participaríamos deste momento.

Pensamos, também, numa forma divertida de apresentar a pesquisa e a Nós mesmas: a brincadeira “duas verdades e uma mentira”, onde apresentaríamos três fatos pessoais e os Adolescentes seriam convidados a descobrir qual era falso.

Antes de seguir com a história, destaco que o Quadro 1 descreve os encontros realizados ao longo das fases da pesquisa participativa, assim como as atividades correspondentes.

Quadro 1 - Etapas, encontros, objetivos e atividades Grupo dos Acolhedores

FASES	ENCONTROS	PERÍODO	OBJETIVOS/ ATIVIDADES
Fase de Iniciar	Reunião com a gestão escolar	Março de 2023.	Definição do cronograma semestral de encontros e alinhamento de expectativas para a pesquisa participativa.
Fase de Encontrar	Retomada do vínculo, apresentação e convite à pesquisa	Março de 2023.	Apresentação entre integrantes da universidade e Acolhedores, introduzir a proposta da pesquisa participativa e fortalecer o vínculo por meio das atividades da música e a brincadeira “2 verdades e 1 mentira”.
Fase de Problematicar	Sentir-se acolhido é...	Abril e maio de 2023.	Levantamento das percepções dos Acolhedores sobre Acolhimento. Realizado cartaz com as representações pessoais sobre tal aspecto.
	O que é sentir-se acolhido para você?		Levantamento das percepções da comunidade escolar sobre acolhimento. Confeção de cartazes, fixação dos mesmos pelo espaço da escola e convite a comunidade escolar para preenchê-lo.

	Cine Debate na Escola		Ampliação das problematizações sobre Acolhimento. Exibição do curta-metragem "Fitas" e debate.
	Aprofundamento das construções coletivas		Retomada das construções previamente levantadas e ampliação delas. Atividade da <i>playlist</i> ; varal "como tornar a escola um lugar mais acolhedor" e caixinha com frases motivacionais.
	Passeio e Cine Debate		Possibilitar, além da continuidade das ampliações, uma oportunidade de vivenciar acolhimento em outro contexto. Passeio a uma instituição de ensino comercial, exibição de longa-metragem e debate.
Fase de Aprofundar e Analisar	Retomada do que foi produzido	Junho, agosto e setembro de 2023.	Momento de síntese e validação dos elementos problematizados. Confecção de linha do tempo com os encontros realizados até então.
	Relembrar os momentos mais significativos e fazer planos		Retomar os elementos problematizados e pensar nos caminhos que queríamos seguir. Cartaz do "tbt" e tempestade de ideias.
	Amarelinha e Cobra-cega		Analisar o tema das 'brincadeiras' levantado com os Acolhedores. Realizadas as brincadeiras "Amarelinha" e "Cobra-cega".
	Lugar divertido na escola		Analisar os lugares divertidos na escola, aprofundar as relações com acolhimento. Vivência na quadra da escola, registros com a câmera fotográfica, entrevistas entre os Adolescentes.
Fase de Planejar	Como partilhar nossa construção coletiva	Setembro e outubro de 2023.	Através dos registros fotográficos, de vídeo e áudio, levantamento das possibilidades de compartilhamento com a comunidade escolar da produção do Nosso Grupo.
	Planejamento da exposição de fotos		Organizar quais registros fotográficos seriam compartilhados com a escola. Mural para seleção das fotos, cartaz para registro de ideias, pesquisa sobre ideias.
Fase de Executar	Elaboração do desafio da frase secreta	Outubro e novembro de 2023	Elaboração coletiva da brincadeira para a comunidade escolar. Planejamento da atividade, teste e aprimoramento de detalhes.
	Planejamento da estrutura do Dia da Culminância		Planejamento do Dia da Culminância: materiais, estruturas e organização da equipe: Tapete, Varal, Exposição de Fotos e Desafio da Frase Secreta.
Fase de Compartilhar	Dia da Culminância	Dezembro de 2023	Compartilhar com toda a escola os resultados e produções realizadas pelo Grupo de Trabalho ao longo do ano. Conduzir as atividades programadas, celebrar as conquistas por meio de uma confraternização e encerrar oficialmente as atividades do ano.

Fonte: Elaboração própria

13.1 – Encontros, reencontros e o convite para pesquisar

Chegado o dia do encontro, Nath, Rafa e eu partimos para escola. No pátio, organizamos alguns bancos e cadeiras em roda. Recebemos os Adolescentes (25 neste dia) com cumprimentos afetuosos, abraçando os conhecidos e recepcionando os novos integrantes, que eram principalmente alunos recém-chegados no sexto

ano. Apresentamos a atividade da música e Eles toparam realizá-la. Durante a dinâmica, Nós da Universidade, além de nos apresentarmos, aproveitamos para perguntar como cada um tinha chegado ao grupo de Acolhedores. Um Adolescente compartilhou comigo: *“eu gostei muito de, no início do ano, ser recepcionado por Acolhedores e me deu vontade de fazer parte deste grupo”*. Outra Adolescente ainda me disse: *“quando eu venho participar das atividades dos Acolhedores, eu tenho a possibilidade de escapar das aulas que eu acho muito chatas”* (Diário de Campo, 3 de março de 2023).

Imagem 5 - Atividade da música



Fonte: Arquivo da autora

Depois que encerramos a atividade da música, nos sentamos para realizarmos a dinâmica de apresentação com a brincadeira “duas verdades e uma mentira”. Foi muito divertido e os Adolescentes aproveitaram para sanar dúvidas e algumas de suas curiosidades sobre Nós, da Universidade, o que também nos possibilitou ainda mais aproximação. Uma Adolescente, por exemplo, me questionou se eu tinha filhos. Quando eu respondi que não, Rafa, rindo completou: *“Mas você tem um filho cachorro!”*. Foi quando os Acolhedores entraram na brincadeira e começaram a contar quantos “filhos pets” tinham: *“Então eu tenho três filhos, todos cachorros!”*. Ou ainda: *“Eu tenho dois: um gato e um cachorro.”* (Diário de Campo, 3 de março de 2023).

Terminada a brincadeira, eu contextualizei aos Adolescentes que, além das questões pessoais que eu tinha apresentado, eu era pesquisadora e o meu estudo buscava trabalhar a saúde mental de forma colaborativa com Eles. Convidei-os para participarem ativamente do processo, a refletirem com a gente da Universidade sobre o contexto escolar, suas experiências como Acolhedores e suas relações com os colegas. Destaquei, ainda, que Eles conheciam a Escola melhor do que eu, reforçando a proposta de um espaço de escuta, planejamento e construção coletiva, no qual suas vozes, ideias e participação seriam fundamentais.

Após a apresentação, perguntei se Eles achavam que saúde mental e acolhimento tinham relação. Uma Adolescente disse um “*Com certeza!*” e os outros Meninos e Meninas concordaram. Deste processo, partimos então para organizações burocráticas, entregando os Termos de Consentimento e Assentimento.

O Quadro 2 apresenta a caracterização dos 24 Acolhedores que, com seus responsáveis, preencheram os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a participação formal na pesquisa. No entanto, é importante destacar que o Grupo de Acolhedores que participou das nossas ações foi dinâmico e chegou a contar com até cerca de 30 Adolescentes em algumas ocasiões.

Quadro 2 - Alunos Acolhedores participantes da Escola MCD

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO AUTODECLARADO	SÉRIE
Participante 01	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 02	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 03	13 anos	Feminino	7º ano
Participante 04	12 anos	Masculino	7º ano
Participante 05	11 anos	Feminino	6º ano
Participante 06	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 07	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 08	12 anos	Feminino	7º ano
Participante 09	11 anos	Feminino	6º ano
Participante 10	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 11	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 12	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 13	12 anos	Masculino	6º ano
Participante 14	12 anos	Masculino	7º ano
Participante 15	11 anos	Masculino	6º ano
Participante 16	12 anos	Masculino	6º ano

Participante 17	13 anos	Masculino	7º ano
Participante 18	12 anos	Transgênero ⁵	6º ano
Participante 19	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 20	12 anos	Feminino	7º ano
Participante 21	13 anos	Feminino	8º ano
Participante 22	12 anos	Feminino	7º ano
Participante 23	12 anos	Feminino	6º ano
Participante 24	13 anos	Feminino	8º ano

Fonte: Elaboração própria

Encerrado o nosso tempo, Nós da Universidade propusemos que, para o próximo encontro, cada Adolescente refletisse sobre o que significava sentir-se acolhido e que trouxesse algo que representasse sua ideia, por meio de uma música, uma situação vivida, uma foto, uma frase ou qualquer outra forma criativa que expressasse o que haviam refletido.

13.2 – Se sentir acolhido é...

Nos dias antecedentes ao encontro seguinte, utilizei o grupo do *WhatsApp* para relembrar os Adolescentes do combinado. Este foi criado nos anos anteriores e continuava sendo um lugar de continuidade do diálogo com os Adolescentes para além dos momentos na Escola, como uma forma de nos mantermos em conexão nos períodos entre os encontros.

Também pensei em algumas estratégias para facilitar a participação dos Meninos e Meninas. Na experiência que tive na Escola MCD, aprendi que para me aproximar dos Adolescentes, eu não poderia me prender a expectativas adultocêntricas: esperar que Eles se sentassem em roda, fazendo aquele “silêncio civilizado” e que aquele que quisesse falar levantasse a mão. Percebi que, cada vez que eu tentava moldar os encontros desta forma, os Adolescentes se distanciavam e não se envolviam. As coisas aconteciam num turbilhão de informações. Por isso, quando pensava nas estratégias para o encontro, considerava que a sua estrutura deveria ser flexível e contemplar, ao máximo, as várias possibilidades de participação.

⁵ Adolescente encontrava-se em um processo de autodescoberta em relação à identidade de gênero, identificando-se como pessoa trans. Sua compreensão sobre essa identidade ainda estava em formação. Durante a pesquisa, foi respeitada sua autoidentificação e o espaço necessário para que esse processo pudesse evoluir conforme essa pessoa explora e define sua identidade com o tempo. Assim, a caracterização desse participante busca refletir a realidade dinâmica e pessoal de sua trajetória.

A partir dessas reflexões, pensei em um caminho: separei folhas coloridas, canetinhas, preparei um pedaço grande de papel pardo e, ao centro dele, escrevi a frase disparadora. “*Sentir-se Acolhido é...*”. Desta forma, poderíamos registrar nele as representações pensadas pelos Adolescentes, confeccionando um cartaz, sendo também uma maneira de sintetizarmos coletivamente o que construiríamos em Grupo.

Chegado o encontro, fizemos uma roda com cadeiras no pátio da Escola e ao centro dela, colocamos uma mesa grande e disponibilizamos os materiais. Os Acolhedores foram chegando e Nós, da Universidade, perguntamos quem tinha conseguido pensar em alguma representação sobre o que é se sentir acolhido. Dos 27 Adolescentes presentes, três Meninas trouxeram representações, enquanto os outros haviam esquecido ou tiveram dificuldade em pensar sozinhos. Convidamos então aquelas que tinham pensado a registrar suas ideias no cartaz coletivo, enquanto Juntos pudéssemos pensar numa representação naquele momento. Nós da Universidade também havíamos trazido representações, por isso aproveitei para compartilhar a minha e usar de exemplo aos Adolescentes. Era um trecho do texto “Escutatória”, de Rubem Alves, que levei escrito num pedaço de papel. Exemplifiquei que eu me sentia acolhida quando percebia que as pessoas me ouviam e por isso o trecho: “*Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi enunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil*” (Alves, 1999, p. 75).

Retomada a intenção do encontro, convidamos todos para utilizar as folhas coloridas para escrever, desenhar, colocar uma frase, uma música ou qualquer coisa do tipo que desejassem para representar o que é se sentir acolhido. Assim, os Meninos e Meninas foram tomando os materiais e se espalhando pelo espaço para realizar a atividade, uns em grupos menores, outros em duplas. Nós da Universidade íamos percorrendo por Todos, nos mantendo atentas a compreender o que os Adolescentes estavam pensando e procurando expressar, oferecendo auxílio caso alguém necessitasse.

Imagem 6 - Realização do cartaz de registro sobre “o que é sentir-se acolhido”



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 7 - Cartaz em elaboração pelos Adolescentes



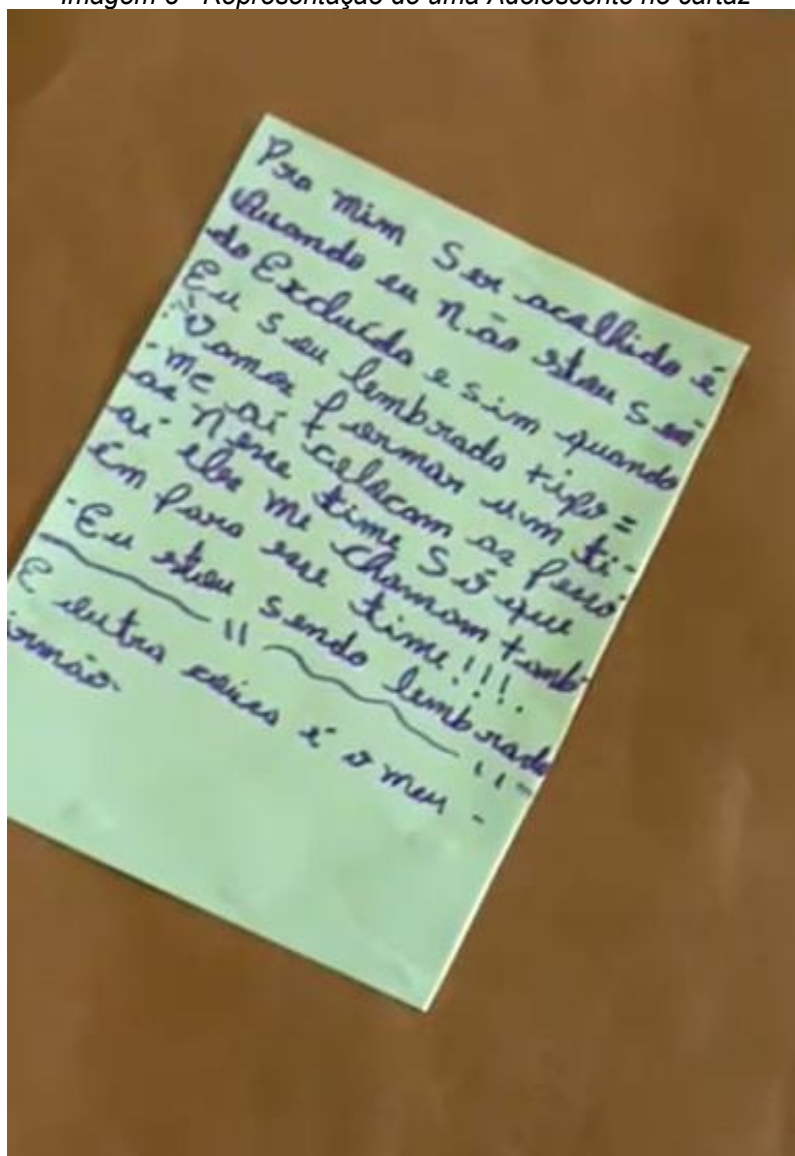
Fonte: Arquivo da autora

Conforme o tempo foi avançando e os Adolescentes concluindo a atividade, tentei garantir um compartilhamento coletivo sobre ela, tentando abrir espaço para quem quisesse compartilhar suas percepções ou sobre sua representação ao Grupo, mas não foi possível, porque o pátio já estava sendo disputado com outros alunos da Escola e os Acolhedores se dispersaram.

Nosso tempo encerrou-se e, mesmo com a dinâmica mais fluida, ao olhar o cartaz e acompanhar o processo, percebi os vários registros que havíamos feito. Já em minha casa e com mais calma, olhei cada um com mais atenção. Vários escreveram sobre o que é se sentir acolhido, através da importância de ser ouvido, respeitado e considerado: *“Se sentir acolhido é ser escutado e amado”*; *“Ser acolhido é quando a pessoa te dá ouvido, saber conversar, ajudar a pessoa, é saber se colocar no lugar do outro, não criticar”*; *“Ser acolhido é quando as pessoas escutam o que eu falo, é saber ouvir e também saber conversar”*; *“Quando as pessoas me ouvem e me respeitam”*. Outros relacionaram o acolhimento à presença e a possibilidade de sentir-se pertencido: *“Para mim ser acolhido é quando não estou sendo excluído e sim quando eu sou lembrado”*; *“Quando estou com quem eu amo”*; *“Ser acolhido me faz bem para conversar com as pessoas e faz bem a outra pessoa, ajuda a fazer amizade mais rápido”*; *“Se sentir acolhido: ter alguém para desabar, ouvir música, relaxar”*. Também houve Adolescente que trouxe uma perspectiva mais poética como *“Sentir-se acolhido – um encontro de alma em meio a silêncio e gratidão”* e uma indicação sobre experiências de não acolhimento como *“não gosto como as pessoas ficam se desfazendo de mim”* (Diário de campo, 30 de março de 2023).

Para expressar acolhimento, Eles também abordaram a relação com os amigos, em que vários fizeram listas com nome de pessoas queridas, outros foram abordando esta relação para expressar o que é sentir-se acolhido/a: *“Me sinto acolhida com meus amigos”*; *“Como é bom ter amigos que se importam com você”*; *“Ter amigos legais”*; *“Amigos que respeitam seus momentos de raiva/tristeza”*. Já Outros trouxeram a relação com a família para expressar o acolhimento: *“Quando estou com a minha família”*; *“Quando estou com meu irmão, minha família”*; *“meu irmão”*; *“porque minha mãe é a pessoa que mais me acolhe”* (Diário de campo, 30 de março de 2023).

Imagem 8 - Representação de uma Adolescente no cartaz



Fonte: Arquivo da autora

Outro elemento utilizado para exemplificar a questão do acolhimento foi o esporte, principalmente o futebol e vôlei: *“me sinto acolhido quando tô jogando, minha paz, mesmo quando eu jogo mal”*; *“quando vão formar um time e aí me escolhem pro time”*; *“quando o Corinthians vence”* (Diário de campo, 30 de março de 2023).

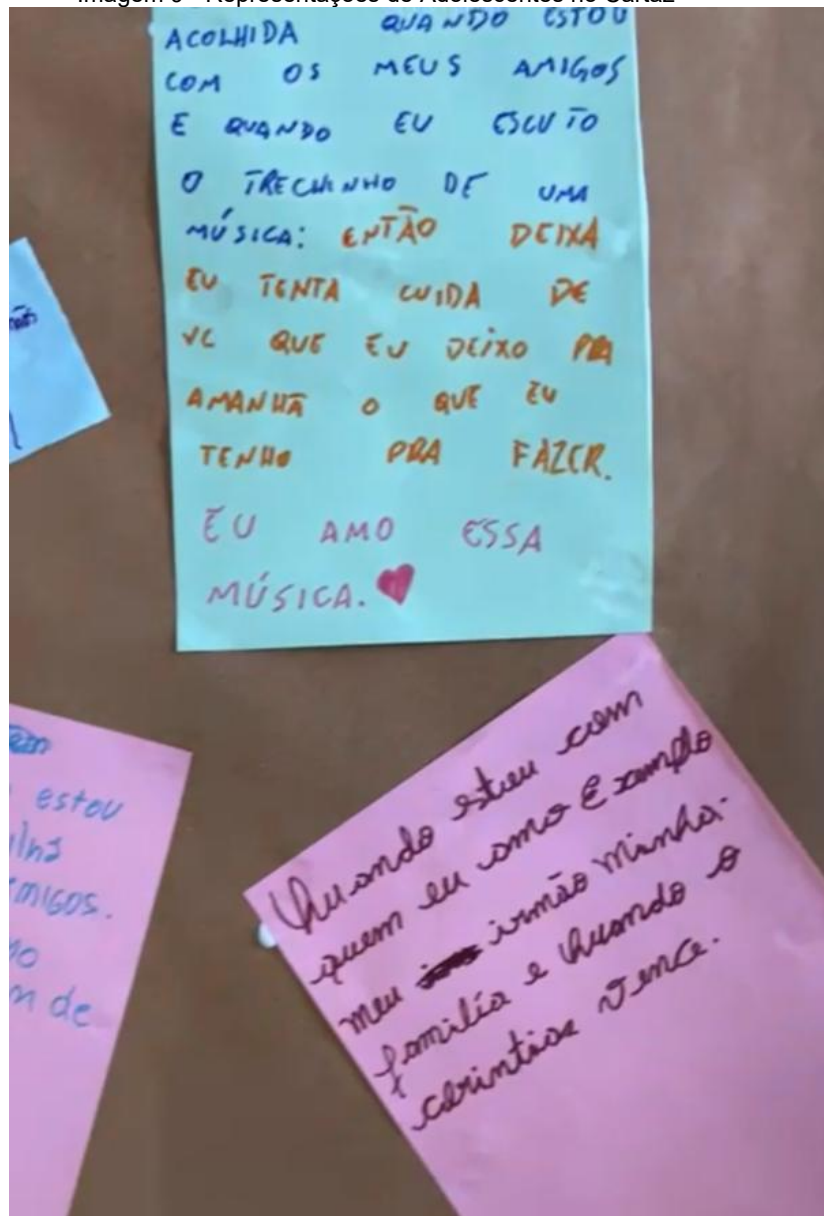
Eles também utilizaram músicas, registrando trechos, ou ainda expressando que se sentiam acolhidos quando podiam ouvir uma música legal. Um exemplo de um trecho de música: *“então deixa eu tentar cuidar de você, que eu deixo pra amanhã o que eu tenho pra fazer”* (Diário de Campo, 30 de março de 2023). Muitas músicas foram indicadas e eu tive a ideia de fazer uma *playlist*⁶ num aplicativo com elas, porque

⁶ *Playlist* disponível em:

<https://open.spotify.com/playlist/0VAQPhgmX44VBp7J25lp1N?si=94d5fdb90e0f41f9>.

poderia ser um material para utilizarmos em outros momentos no Nosso Grupo de Trabalho. Escutei cada uma delas, que falavam sobre amizade, amor, cuidado com o outro, ajuda nos momentos de descontrole e tristeza.

Imagem 9 - Representações de Adolescentes no Cartaz



Fonte: Arquivo da Autora

A partir da produção coletiva do cartaz, pensei em outras estratégias para ampliar a exploração do tema acolhimento com os Adolescentes. No nosso grupo de *WhatsApp* compartilhei com Eles uma ideia que tive: e se cada um perguntasse a um colega o que é se sentir acolhido e registrasse a resposta em papel, em vídeo de celular ou até mesmo num áudio do *WhatsApp*? Assim teríamos mais elementos para pensar, além do grupo de Acolhedores. Mas os Adolescentes não se interessaram por ela.

Tentei então outro caminho, levando em conta que eu tinha que me desprender de ideias preconizadas de “rodas de conversa” ou ainda “atividades muito reflexivas”, além do espaço e tempo que nos era disponibilizado pela escola: período curto, no contexto do pátio ou refeitório da escola. Procurei, mais uma vez, retomar os apontamentos que os Adolescentes foram me fazendo nos encontros. Nestas reflexões, em discussões com outras colegas do projeto de extensão e minha orientadora, chegamos a uma proposta: que poderíamos convidar os Adolescentes para construírem alguns cartazes em que pudéssemos, no intervalo do almoço, convidar outras pessoas da Escola para expressar o que é acolhimento.

Para facilitar, preparei os materiais: pedaços de papel pardo, canetinhas e folhas coloridas. Também escrevi algumas frases, bem parecidas com aquela que tinha sido disparadora do primeiro cartaz. O formato e materiais já familiares e vivenciados poderiam auxiliar os Adolescentes a convidarem colegas para expressarem suas percepções.

Com eles e com Nath, partimos para o encontro. Era um dia frio e de chuva, o que ocasionou muitas faltas e ainda tivemos um atraso significativo para conseguirmos nos encontrar com os Adolescentes, devido a um imprevisto da gestão escolar. Mesmo com pouco tempo e na presença de 15 Acolhedores, seguimos com a proposta. Explicamos a intenção da atividade e os Meninos e Meninas foram indicando os caminhos possíveis.

O tempo de encontro foi suficiente para estruturarmos os cartazes, colando as frases em três pedaços de papel pardo. Enquanto isso, algumas Meninas explicaram que aquele era o dia disponível do almoço para utilizarem a quadra da Escola e que não queriam perder a oportunidade. Foi então que Elas tiveram uma ideia: levarem o cartaz para quadra e convidarem as pessoas que estariam jogando para preenchê-lo.

Outros Acolhedores deram a ideia de deixar um cartaz sobre uma mesa perto dos banheiros e bebedouros, local de muita circulação de pessoas. Mas também indicaram que não gostariam de ficar o período todo do almoço convidando as pessoas para preenchê-lo. Por isso, Nath se disponibilizou em ficar todo o período com o cartaz, enquanto os Adolescentes se revezavam na função.

Um Adolescente quis se responsabilizar por um cartaz e fixá-lo no refeitório e eu me ofereci para acompanhá-lo, assim que o sinal bateu. Ele passou a convidar as pessoas para escrever e, como estratégia, abordava quem conhecia, chamando pelo nome ou por alguma questão específica: “*Você é superamigo do fulano, né? Se sente*

acolhido nisso? De que forma? Então escreve pra gente aqui no cartaz” (Diário de campo, 14 de abril de 2023).

Enquanto abordava os alunos, mas também funcionários da escola para preencherem o cartaz, o Adolescente compartilhava coisas pessoais comigo: *“moro aqui pertinho Dani, na rua de trás”; “esse bairro é perigoso no trânsito pelas ladeiras, as pessoas andam em alta velocidade com os carros e motos”; “se eu fosse dono da terra eu venderia o oceano”; “Você sabia que tem gente comprando terra na lua? Olha que gente maluca”* (Diário de campo, 14 de abril de 2023).

Imagem 10 - Acolhedor (a esquerda) abordando alunos (a direita) para escreverem no cartaz



Fonte: Arquivo da autora

Num dado momento, o Adolescente e eu não conseguimos mais acessar pessoas naquele espaço. Então o convidei para irmos até a quadra e vermos se as Acolhedoras estavam precisando de ajuda com o outro cartaz. Chegando lá, Elas já tinham feito o seu preenchimento e aproveitamos para conversar e brincar um pouco. As Meninas estavam implicadas no jogo de futebol e logo o outro Adolescente pediu para jogar com a turma. Por isso, aproveitei para retornar ao pátio e verificar como estava o preenchimento do terceiro cartaz.

Nath acompanhava umas Adolescentes, enquanto várias pessoas se aproximavam para contribuir com o cartaz. Em meio às interações, uma estudante perguntou: *“Eu escrevo o que é me sentir acolhida aqui na escola ou em casa?”*. Essa dúvida nos possibilitou abrir um diálogo sobre as diferentes formas de acolhimento

vividas nesses espaços. Os alunos relataram se sentirem mais acolhidos na escola, mencionando que ali encontravam mais atividades para fazer, enquanto em casa se sentiam cobrados por demandas e queixas familiares para realização de tarefas domésticas. A construção do cartaz não se restringiu aos estudantes: professores e até a diretora da escola também participaram, interessados em compreender melhor o que estávamos desenvolvendo.

Imagem 11 - Cartaz do pátio da escola



Fonte: Arquivo da autora

O horário do almoço terminou e concluímos a atividade, com três cartazes de registros sobre acolhimento na perspectiva da comunidade escolar. Enquanto íamos embora, eu refleti sobre como a nossa presença com os Acolhedores facilitou a atividade. Percebemos que Eles se sentiram encorajados e seguros para convidarem as outras pessoas na escola no preenchimento do cartaz.

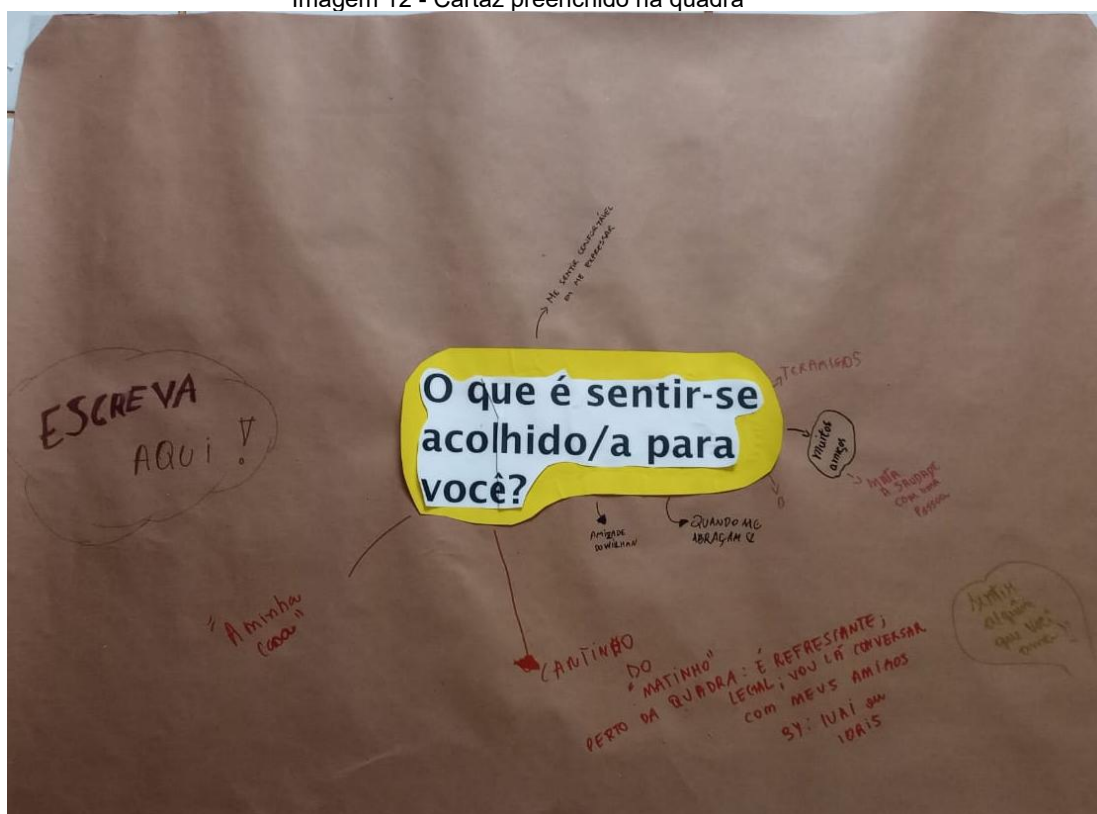
Novamente, na minha casa e com mais calma, fui olhar cada cartaz produzido, percebendo que as indicações foram muito parecidas com o que os Alunos Acolhedores já haviam apontado. Os relacionamentos com amigos e familiares foram indicados na questão de se sentir acolhido: “*ter amizades*”; “*meus amigos*” “*ter muitas amizades*”; “*minha família*”. Dentro desta temática, várias pessoas procuraram conferir qualidade a estas relações, tentando explicar no que

elas se tornam acolhedoras, como: “*você se sentir confortável para se expressar*”; “*sentir que você ama alguém*”; “*quando me abraçam*”; “*quando alguém quer o meu respeito*”; “*estar com quem eu amo, ser respeitada no meu gênero*” (Diário de campo, 14 de abril de 2023)

Neste caminho, principalmente no cartaz que havia ficado na quadra, o futebol também foi indicado como espaço de acolhimento e entendi que era por ser um momento de estar em grupo e com os amigos: “*praticando esporte com meus amigos*” (Diário de campo, 14 de abril de 2023).

Alguns registros traziam o acolhimento relacionado a lugares específicos, como a casa, a escola de modo geral ou a determinados cantos dela. Um exemplo foi escrito no cartaz: “*o cantinho do matinho perto da quadra, porque lá é tranquilo, refrescante, vou lá pra conversar com meus amigos*” (Diário de campo, 14 de abril de 2023). Além dos espaços, outras expressões relacionadas com a música e a presença de animais de estimação.

Imagem 12 - Cartaz preenchido na quadra



Fonte: Arquivo da autora

[illegible]

Fonte: Arquivo da autora

13.3 – *Explorando o acolhimento por outros caminhos*

Com as percepções que já tínhamos conseguido produzir junto aos Acolhedores e com a comunidade escolar de forma mais ampla, sentimos a necessidade de nos aprofundarmos nelas. Em diálogo com a equipe do projeto de extensão, assim como Nath e Rafa, consideramos utilizar a estratégia do Cine Debate⁷ para tentarmos avançar no tema. Assim, por meio de disparadores, poderíamos construir um debate com os Adolescentes, ampliando os levantamentos até então realizados. Para isso, pensamos em fazer dois momentos: a exibição de um curta e de um longa-metragem.

No entanto, sabíamos que o espaço do pátio e do refeitório não era o mais viável para este tipo de atividade. Dialogando com os vice-diretores sobre as possibilidades, eles conseguiram reservar a sala de leitura para o nosso próximo encontro. Não era o local ideal, mas era reservado, com cadeiras e iluminação mais apropriadas. Por isso, também consideramos que a exibição de um curta-metragem seria uma opção, já que um vídeo mais curto poderia ser experimentado com os Adolescentes, para verificarmos se o Cine Debate seria significativo para Eles.

Nath, Rafa e eu nos esforçamos para que o momento fosse agradável e convidativo aos Adolescentes. Além de garantir o espaço mais reservado, fizemos uma espécie de *kit* para entregar a cada um, que continha um bloquinho e lápis, para que Eles e Elas pudessem anotar algum ponto que chamasse a atenção no curta-metragem exibido, além de bala e chocolate. E mesmo sendo uma estratégia previamente pensada para avançarmos nas reflexões, seguimos garantindo a participação dos Acolhedores. Para isso, selecionamos três curtas-metragens para que Eles e Elas pudessem escolher qual gostariam de assistir.

No dia do encontro, a sala de leitura foi organizada para uma verdadeira exibição de cinema. Os Adolescentes foram chegando muito curiosos, porque estávamos em um ambiente diferente do que costumávamos nos encontrar. Explicamos aos 25 presentes sobre a atividade, seus objetivos e fizemos os nossos

⁷ Rafa, uma das colaboradoras, fez uma pesquisa que explorou de forma mais aprofundada a estratégia do Cine Debate neste processo: MANCINI, Rafaela Fabi. **Adolescências e saúde mental: um diálogo a partir da estratégia do cine debate**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) — Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

combinados. Apresentamos as três opções de curtas-metragens (“Fitas”, “Lou”, “Hair Love”⁸) e os Acolhedores votaram em qual queriam assistir.

O mais votado foi o “Fitas”, curta-metragem da *Pixar* que retrata a relação entre uma menina com autismo e um colega da sua aula de canoagem, com duração de cerca de 7 minutos. Iniciada a exibição, os Acolhedores prestaram atenção, mas também já faziam algumas discussões enquanto o vídeo era exibido.

Depois seguimos com o debate, e os Adolescentes começaram a apontar a condição da personagem, o autismo, que causou curiosidade. Sobre isso, uma Adolescente fez uma observação: *“A menina se comunicava de uma forma diferente, pela música e pelo toque”*. A partir das interações dos personagens, a discussão caminhou pelos processos de se relacionar e os desafios disso. Uma Acolhedora indicou que *“Às vezes uma coisa que eu gosto, pode ser engraçado para umas pessoas, mas para mim não é”*. Um Adolescente ainda fez uma observação sobre os dois personagens: *“Antes o menino não queria ficar com ela, mas depois ele acha ela legal, quando a conhece melhor”*. E outro Adolescente ainda destacou: *“Acho que ele não queria ficar com ela num primeiro momento porque o jeito dela se expressar era diferente do dele”* (Diário de Campo, 28 de abril de 2023).

Com o avançar do debate, a discussão se deu com os elementos emergidos do vídeo e as relações com o processo de Acolhimento. Uma Adolescente disse que *“Primeiro a gente tem que se sentir acolhido para poder acolher”*. Uma Adolescente achou que o curta-metragem tinha *“tudo a ver com acolhimento, tem vezes que vamos receber pessoas com condições especiais na escola, temos que aprender a nos comunicar com essa pessoa”*. Outro Adolescente fez uma relação direta com uma cena do curta: *“eu acho que ela se sentia acolhida quando podia escutar a música que ela gostava”* (Diário de Campo, 28 de abril de 2023).

⁸ FITAS. Direção: Erica Milsom. Roteiro: Erica Milsom. Estados Unidos: Pixar, 2020. Disponível em: Disney+; LOU. Direção: Dave Mullins. Roteiro: Dave Mullins. Estados Unidos: Pixar e Walt Disney Pictures, 2017; HAIR Love. Direção: Matthew A. Cherry, Bruce W. Smith. Produção: Matthew A. Cherry, Karen Rupert Toliver, Monica A. Young. Estados Unidos: Sony Pictures Releasing, 2019. Disponível em: https://youtu.be/kNw8V_Fkw28.

Imagem 15 - Cine Debate na sala de leitura



Fonte: Arquivo da autora

O momento nos possibilitou aprofundarmos aspectos já levantados anteriormente. Os Adolescentes indicaram que o acolhimento é um processo particular a cada pessoa envolvida, que só é possível acolher ao ter repertório de acolhimento e o quão desafiador é acolher uma pessoa que é diferente de nós mesmos, na forma de se expressar e comunicar, por exemplo. Além disso, é preciso tempo para conhecer a pessoa e estar com ela e, então, estabelecer uma relação de confiança.

Tínhamos a intenção de realizar mais um Cine Debate, desta vez com um longa-metragem. Porém, as limitações estruturais da Escola dificultavam a realização da atividade, mesmo considerando a sala de leitura. Desejávamos um espaço que oferecesse melhores condições para a exibição do filme e que fosse mais confortável aos Adolescentes. Foi então que tivemos a ideia de realizar a atividade fora da Escola MCD.

Ao pesquisar possíveis locais disponíveis para nos receber, identificamos o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) como uma opção viável. Em contato com a coordenadora do serviço, ela salientou que, além de sala equipada com

som, tela de projeção e cadeiras, o espaço também oferecia a possibilidade de um *tour* pelos seus laboratórios de enfermagem e informática, sala audiovisual, auditórios, cozinha industrial e biblioteca. Assim, além de termos a estrutura necessária para exibição do filme, criávamos uma oportunidade para que os Adolescentes vivenciassem um contexto diferente e fossem recebidos (e acolhidos) por outras pessoas, o que poderia enriquecer as nossas reflexões. Dessa forma, transformamos a atividade em um passeio com os Acolhedores.

Após aprovação da proposta pela gestão escolar, percebemos que a atividade exigiria um planejamento cuidadoso, considerando principalmente a organização de transporte e às autorizações dos responsáveis pelos Adolescentes. Por isso, definimos que o passeio aconteceria em outro momento, com tempo necessário para os preparativos e planejamos outra atividade para o encontro seguinte.

13.4 – Para acolher, é preciso ser acolhido

Em diálogo com Rafa, Nath e os outros colegas do projeto de extensão, consideramos aprofundar elementos já destacados pelos próprios Adolescentes, ou seja, sobre a necessidade de ampliarem seus repertórios de acolhimento, já que, segundo Eles, só é possível acolher se você se sente acolhido. O encontro da vez ocorreria antes do horário do almoço, então pensamos em algumas atividades que pudessem ser vivenciadas pelos Adolescentes e depois convidá-los a chamarem outras pessoas, no intervalo, para também vivenciá-las. Considerando as discussões e levantamentos anteriores, pensamos em três atividades que poderiam contemplar a dinâmica mais fluida do Grupo de Trabalho.

A primeira consistia em disponibilizarmos a *playlist* construída anteriormente, por um tablet e uma caixinha de som, para que as Pessoas pudessem acrescentar outras músicas que expressassem acolhimento nela. Também levamos uma caixa com várias frases sobre acolhimento, convidando os Adolescentes a pegarem uma frase para si, mas escreverem outra para deixar disponível a outras Pessoas. A última atividade era um varal que, estruturado num pedaço de papel pardo, convidaria os Acolhedores a escreverem em pedaços de papel sobre como tornar a escola um lugar mais acolhedor e depois pendurá-los.

No produzir coletivamente com os Adolescentes, percebi que deixar os materiais organizados e estruturados, considerando o nosso espaço dificultoso e

tempo curto, facilitava a participação. Por isso, nos dias antes do encontro, tive meu cotidiano tomado pela organização: fazer o varal, a caixinha com as frases, separar as folhas coloridas, os prendedores, o tablet com a caixinha de som, enfim. O propósito era oferecer o máximo de possibilidades para que os Acolhedores pudessem escolher, intervir e determinar os caminhos que iríamos seguir.

No dia do encontro, me desloquei com as Meninas da Graduação para a Escola um pouco antes do horário previsto, com a intenção de deixarmos a estrutura organizada. Mas, naquele dia, ocorria uma programação diferente sobre o Dia da Abolição da Escravatura. Fui percebendo que não conseguiríamos estar com os Adolescentes antes do horário do almoço, porque os alunos estavam exibindo várias atividades que produziram em sala de aula no pátio da Escola. Quando os vice-diretores nos confirmaram essa informação, eles nos propuseram que, se fosse possível ficarmos, poderíamos nos encontrar com os Adolescentes depois do almoço, o que alteraria um tanto a estrutura que tínhamos organizado.

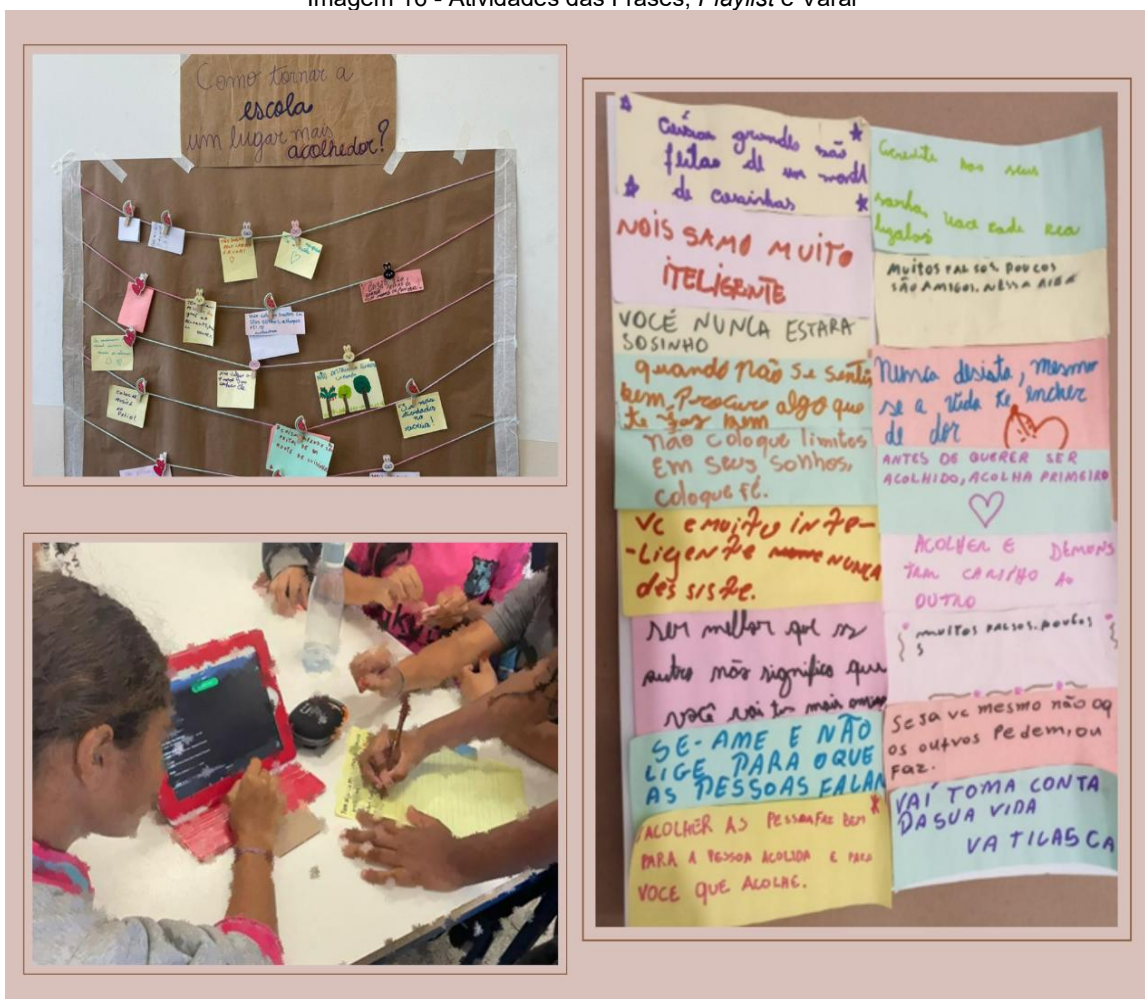
Mesmo muito decepcionadas com a situação, Nath, Rafa e eu tentamos lidar com a quebra de expectativa que tivemos, com muito pesar de não termos sido avisadas antes de tamanha mudança. Decidimos então, de forma humilde e tentando elevar o ânimo, participar das atividades que os alunos estavam expondo no pátio. Elas funcionavam num estilo de feira de ciências, em que eram apresentados trabalhos que tinham sido produzidos com os professores em sala de aula. Em uma específica, algumas estudantes apresentavam as diferenças entre as construções urbanas, indígenas e quilombolas. Elas foram muito bem na apresentação, deixaram a professora responsável cheia de orgulho. Nos contaram uma curiosidade que achei muito bonita: a palavra ‘quilombo’ significa acampamento ou local de descanso. Me remeteu ao “lugar de acolhimento” das coisas que estávamos discutindo tanto no Nosso Grupo de Trabalho. Neste momento, vários Acolhedores vieram ao nosso encontro e acabaram permanecendo com a gente no horário do almoço, falando da vida, trocando ideias e convivendo.

Terminado o almoço, fomos ao refeitório montar a estrutura com as três atividades planejadas. Deixamos o tablet com a *playlist* e a caixinha com frases em cima de duas mesas, além do Varal que penduramos numa parede próxima. Como não teríamos o intervalo para convidar as outras pessoas, teríamos todo o tempo do encontro para que os Acolhedores explorassem as atividades.

Eles foram chegando, naquele ritmo mais tumultuado e desafiador, que escorre pelas mãos do controle adultocêntrico. A disponibilidade livre das atividades e a não necessidade de roda de conversa contribuíram para uma estrutura completamente livre, em que os Adolescentes determinavam a dinâmica. Conforme explicávamos o que tínhamos pensado com as atividades, os Meninos e Meninas já iam se aproximando dos materiais, das coisas que chamavam mais a atenção. Alguns foram passando por todas, outros se demoraram em uma específica.

Achei curioso que, na caixinha de frases, a maioria preferiu deixar mensagens aos outros em vez de pegar uma para si. Ao revisar com mais calma, notei que foram escritas 14 frases. No varal, os Adolescentes escreveram suas mensagens em folhas que disponibilizamos e as penduraram. Durante a atividade da *playlist*, as pessoas ouviram as músicas que já estavam indicadas, mas também adicionaram outras que consideraram relacionadas ao acolhimento ou simplesmente escolheram as favoritas. Tudo aconteceu ao mesmo tempo, e Nós, da Universidade, íamos conversando e interagindo com os Adolescentes entre as atividades e sustentando a realização.

Imagem 16 - Atividades das Frases, *Playlist* e Varal



Fonte: Arquivo da autora

Ao final do encontro tínhamos uma *playlist* atualizada com mais músicas que retratavam: apoio, amor, respeito e cuidado. Retomando as frases escritas pelos Adolescentes, várias expressavam apoio e valorização da autoestima aos outros, como, por exemplo: *“somos muito inteligentes”*; *“você nunca estará sozinho”*, *“se ame e não ligue para o que as pessoas falam”*. Os Adolescentes escreveram frases mais diretivas, como que passando um recado para outras pessoas: *“ser melhor que os outros não significa que você tem mais amigos”*; *“vai tomar conta da sua vida”*. Mas também escreveram outras frases que expressavam a questão do acolhimento em si: *“acolher e demonstrar carinho ao outro”*; *“antes de querer ser acolhido, acolha primeiro”*; *“acolher as pessoas faz bem para a pessoa acolhida e para você que acolhe”* (Diário de Campo, 12 de maio de 2023).

No varal, sobre como tornar a escola um lugar mais acolhedor, uma Adolescente me chamou quando foi pendurar a frase que tinha escrito, que dizia *“não ser julgado pela cor do cabelo”*. Eu a questionei se aquilo se relacionava com o racismo, que também já estava no varal, e ela me confirmou. Também notamos neste momento que algum Adolescente havia escrito no cartaz *“Não julgar a pessoa sem a conhecer”* (Diário de Campo, 12 de maio de 2023).

No varal, os Adolescentes escreveram sobre a necessidade de mais respeito nas relações entre colegas, professores e coordenadores, até no sentido de que Eles gostariam de serem mais ouvidos: *“os coordenadores ouvirem mais os alunos”*; *“respeitar os colegas, os que tem dificuldade”*; *“todos respeitarem a escola”*; *“ter mais respeito, empatia e harmonia”*; *“mais respeito, mais amor e alegria”*; *“menos brincadeiras sem graça e mais respeito e união”*; *“ter mais educação e respeito a todos”*; *“muito mais respeito com os professores”* (Diário de Campo, 12 de maio de 2023).

Por fim, eu ainda fiz uma enquete no grupo do *WhatsApp*, perguntando qual atividade tinha sido a preferida. A primeira mais votada pelos Adolescentes foi a da *playlist*, seguida da atividade das frases e do varal.

Concluído esse momento, focalizamos nossas energias no passeio que faríamos juntos. As semanas de preparo foram desafiadoras: organizamos o transporte para levar os Acolhedores à Instituição e preparamos um *kit* lanche com amendoim, pipoca doce, um bombom e um suco. A organização me exigiu muito, a ponto de eu ser tomara pelo sentimento de arrependimento, admito! Mas quando

cheguei na Escola e vi a empolgação dos Adolescentes, já fui percebendo o quanto aquele momento seria especial.

No grande dia, nos reunimos na Escola MCD e combinamos de seguir todos juntos (Nós da Universidade, os dois vice-diretores que quiseram nos acompanhar e os 26 Acolhedores) utilizando o transporte disponível, até a Instituição. Saímos por volta do horário do almoço, dividindo o Grupo em dois veículos. Os vice-diretores optaram por acompanhar os Adolescentes em um deles, enquanto Nós da Universidade, seguíamos no outro.

Já no transporte, eu me senti estudante de escola pública novamente! Era atravessada por pensamentos como “eu sou adulta e preciso zelar pela segurança e ordem deste local”, mas também acabei sendo tomada pelas brincadeiras e músicas que os Adolescentes começaram a cantar: “*ô motorista, pode correr, os Acolhedores não têm medo de morrer*” (Diário de Campo, 26 de maio de 2023). A experiência do transporte foi riquíssima: eu aprendi *funk* com letras proibidas de serem cantadas na Escola, enquanto os Acolhedores dançavam, pulavam, gritavam e brincavam. Era incrível que um local tão informal e avesso aos contextos de pesquisa poderia oferecer tanta informação.

Chegamos à Instituição e fomos recebidos pela responsável, que foi muito acolhedora. Ela expressou o quanto era uma satisfação nos receber e nos acompanhou em uma visita por toda a estrutura do espaço. Conhecemos laboratórios, bibliotecas e até um estúdio de *podcasts*! Conforme visitávamos os lugares, alguns Meninos e Meninas compartilharam comigo: “*eu tenho vontade de trabalhar na área da tecnologia um dia*” ou “*eu gostaria de ser médico, Dani*” (Diário de campo, 26 de maio de 2023).

Imagem 17 - Acolhedores visitando espaços da Instituição



Fonte: Arquivo da autora

Durante o passeio, os Adolescentes já faziam algumas considerações a respeito do espaço: *“aqui a gente se sente bem porque olha como tudo é bonito, arborizado”*; *“como é bom ter toda essa estrutura, imagina se tivesse tudo isso lá na nossa Escola”*. Foram inclusive, comparando alguns aspectos com a Escola MCD: *“lá tem muita grade, parece uma prisão”* (Diário de Campo, 26 de maio de 2023).

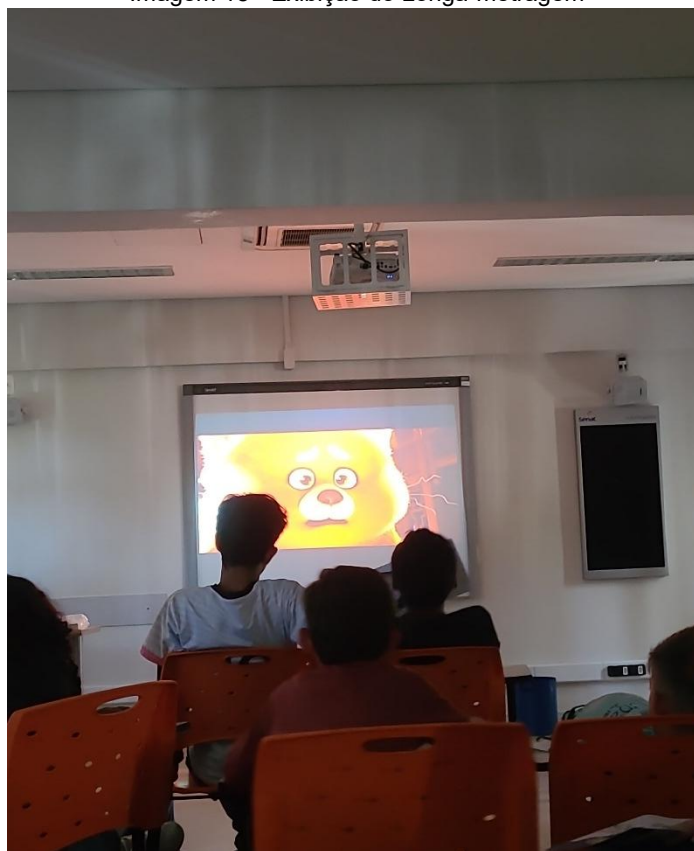
Por fim, a responsável apresentou a sala que tinha reservado para fazermos a nossa seção cinema. Ela continha cadeiras giratórias coloridas, com alguns pufes e uma tela de projeção e Os Adolescentes se entusiasmaram e exploraram ativamente a sala! Explicamos que faríamos uma votação entre três filmes, que Nós da Universidade consideramos que apresentavam elementos sobre adolescências e saúde mental, que poderiam continuar disparando elementos para a nossa construção coletiva. Os filmes selecionados eram: “Enrolados”, “Divertidamente” e “Red – crescer é uma fera”⁹. Nós apresentamos os trailers aos Adolescentes, que escolheram com unanimidade “Red”, um filme da *Disney* que conta a história de uma menina de treze

⁹ ENROLADOS. Direção: Nathan Greno, Byron Howard. Estados Unidos: Walt Disney Animation studios e Walt Disney Pictures, 2011. Disponível em: Disney+; DIVERTIDA Mente. Direção: Pete Docter. Estados Unidos: Pixar e Walt Disney Pictures, 2015. Disponível em: Disney+; RED: Crescer é uma Fera. Direção: Domee Shi. Estados Unidos: Pixar e Walt Disney Pictures, 2022. Disponível em: Disney+.

anos que descobre que se transforma em um panda-vermelho, numa simbologia com as mudanças que podem ocorrer no momento da adolescência e puberdade.

Apagamos as luzes quando o filme começou e eu me peguei curiosa para ver como os Adolescentes reagiriam. Nossos encontros costumavam ser cheios de movimento, falas que se cruzavam e comentários que surgiam em meio a dinâmica. Mas ali, sentados, os Meninos e Meninas ficaram mais quietos, com os olhos fixos na tela. Por vezes um cutucava o outro, trocavam olhares e até rolavam comentários e risadas diante das cenas que apareciam. Durante uma hora e meia seguiram assim.

Imagem 18 - Exibição do Longa-metragem



Fonte: Arquivo da autora

Terminada a exibição, sentamo-nos em roda e começamos o debate, que durou cerca de 30 minutos. Nele, discutimos sobre aspectos do acolhimento, fazendo relações com situações do filme, mas também com outras particulares. Os Adolescentes discutiram sobre como as transformações da adolescência podem ser desafiadoras. Uma Menina indicou que se percebeu na adolescência quando *“comecei a sentir coisas que eu não sentia quando eu era tão imatura”*. Outra ainda destacou: *“quando eu tive que lidar com alguns problemas sozinha, por exemplo, questões de amizade, ou quando em um momento que nem eu sei porque estou chorando, não tem ninguém pra me ajudar e eu percebi que eu tinha que lidar com*

aquela situação comigo mesma” (Diário de Campo, 26 de maio de 2023). Eles ainda indicaram que se sentir acolhido é quando se encontra pessoas receptivas e abertas ao encontro, além do reforço sobre importância dos amigos e da família neste processo. Também fizeram questão de dizer que o filme foi um ótimo disparador para ampliar as discussões que já estávamos construindo.

Imagem 19 - Debate após a exibição do Longa-metragem



Fonte: Arquivo da autora

Fizemos, ainda, uma discussão comparativa entre o processo de fazer um Cine Debate com um filme e com um curta-metragem, através da experiência anterior que tivemos. Os Adolescentes enfatizaram que a experiência desse encontro tinha sido muito melhor por estarem num ambiente acolhedor, bonito e em roda. Além disso, que assistir a um filme mais longo oferecia mais detalhes, o que facilitava o debate e a discussão. Uma Adolescente destacou: *“achei o curta mais o menos, o filme foi mais legal porque assisti mais detalhes”*. Outra ainda disse que assistir ao filme *“ajudou a entender mais o assunto, a ter mais argumentos”*. Um Adolescente ainda reafirmou o que já havia aparecido na visita à Instituição, relacionado a estrutura do lugar: *“na sala de aula não teria como passar um filme tão longo também, pelo barulho”* (Diário de campo, 26 de maio de 2023).

Terminado o debate, nos dirigimos a uma área externa de convivência, que tinha mesas e cadeiras para lancharmos dos *kits* que levamos. Os Acolhedores nos deram retornos até sobre isso: “*vocês escolheram bem as comidas, tá tudo ótimo*”. (Diário de campo, 26 de maio de 2023). Ficamos um tempo convivendo, comendo juntos e conversando.

Neste dia, eu confesso que segurei a emoção em vários momentos. As semanas anteriores foram desafiadoras na preparação do encontro, que foram intensificadas por questões pessoais que vivi. No momento da exibição do filme, eu não consegui conter as lágrimas, porque junto Deles eu me diverti, compartilhei experiências e me senti muito acolhida, parte de um Grupo. Para mim ficou perceptível que aquele momento foi muito especial para mim, para os Acolhedores, até para os vice-diretores e que isso só era possível por todo o processo que estávamos construindo Juntos até então. Atravessado por muitos desafios, logicamente, mas com muita potência!

Passamos praticamente a tarde na instituição. Na volta para Escola, o motorista, que já havia compreendido a dinâmica dos Adolescentes, ligou o rádio e um globo de discoteca (sim, havia um no transporte!). O trajeto de 20 minutos virou festa novamente: cantamos, dançamos, rimos juntos, transformando o caminho de retorno em um momento de convivência e alegria.

Nos aproximando da Escola, os Adolescentes foram em tom de brincadeira dizendo “*estamos voltando para o inferno*” (Diário de campo, 26 de maio de 2023). Mesmo num contexto de brincadeira, achei o comentário impactante, mas percebi que era mais uma sinalização Deles sobre o contexto escolar e o quanto o acolhimento se relacionava não apenas com as pessoas, mas com o próprio ambiente.

Quando Nath, Rafa e eu fomos embora da Escola, juntas celebramos o que tínhamos vivido com os Acolhedores naquele dia. Estávamos felizes, mas exaustas!

13.5 – Retomar, analisar e seguir

Depois do passeio, o encontro seguinte era o último antes das férias de julho. Além da grande expectativa de reencontrar os Adolescentes, Nós da Universidade consideramos importante realizar um momento de síntese, analisando com Eles tudo o que produzimos até então. Por isso, planejamos a construção de uma linha do tempo, em que escrevemos frases em pedaços de papel e selecionamos uma foto

para representar cada encontro realizado. Num grande pedaço de papel pardo, fizemos uma longa seta. A intenção era convidar os Acolhedores a organizar as fotos e frases no papel pardo e relembramos juntos o processo vivido. Nós da Universidade também levamos um presente para Eles: um pacotinho com pirulito e a frase “*não esquece: você é muito especial*”, como forma de demonstrarmos carinho.

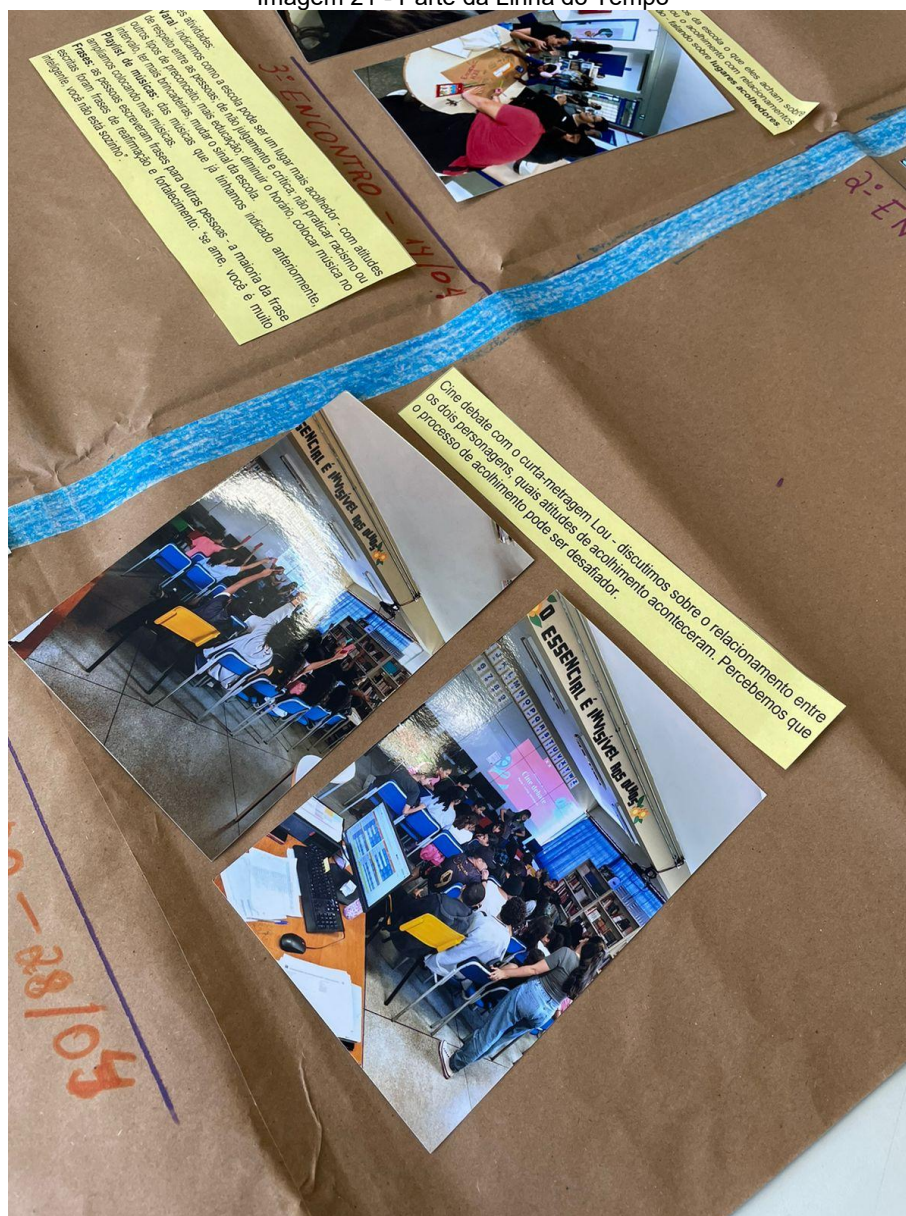
No dia do encontro, fomos até o refeitório e, enquanto posicionávamos a linha do tempo, os Adolescentes nos receberam com abraços e muita alegria. Mostramos as frases, as fotos reveladas e Todos se entusiasmaram! Notamos que a materialização das fotos foi muito agradável para Eles, que tentavam se identificar nelas enquanto relembravam dos momentos. O contato com o material foi uma estratégia que facilitou a retomada e análise do Nosso processo.

Imagem 20 - Adolescentes construindo a Linha do tempo



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 21 - Parte da Linha do Tempo



Fonte: Arquivo da Autora

Ao lembrarmos o processo, o passeio ainda reverberava e foi o momento mais destacado. A foto revelada foi uma que tiramos todos juntos: Nós da Universidade, os Acolhedores e vice-diretores. Um Adolescente destacou: *“eu gostei muito das cadeiras coloridas que tinham na sala em que vimos o filme, de poder sentar nelas, porque eram giratórias”*, enquanto outras pessoas concordavam com essa indicação (Diário de Campo, 16 de junho de 2023). De certa forma, falar delas trazia elementos representativos daquele dia: poder estar num lugar bonito, organizado e explorá-lo com liberdade.

Os Acolhedores expressaram que Nath, Rafa e eu também éramos Acolhedoras com Eles. Nesse diálogo, uma Adolescente destacou: *“Vocês nos*

escutam, não nos julgam e nos acolhem” (Diário de Campo, 16 de junho de 2023). Percebemos Juntos que estávamos construindo um lugar de horizontalidade no Grupo de Trabalho, em que cada um com sua particularidade vivia e discutia o acolhimento.

Em meio às fotos, os Adolescentes se deram conta que fizemos muito registro fotográfico dos Nossos encontros. Um deles pediu: *“Se vocês da Universidade têm essas fotos guardadas, compartilhem com a gente”*. Nos comprometemos que, a partir daquele dia, sempre mandaríamos os registros fotográficos de cada encontro no grupo de *WhatsApp*. Além disso, vários Acolhedores quiseram fazer mais fotos: *“tira uma foto aqui da gente, Dani”* ou *“vem aqui, se junta com a gente para tirarmos uma foto”* (Diário de Campo, 16 de junho de 2023).

Através da Atividade da Linha do Tempo, em que rememoramos o que havíamos construído até então, também foi possível sintetizar coletivamente alguns elementos-chave sobre acolhimento. Entendemos o acolhimento, primeiramente, enquanto uma experiência relacional, que se manifesta nos vínculos com família e amigos, por exemplo. Mas também nos espaços em que circulamos, como a escola, ou ainda em momentos coletivos, como o passeio realizado. Percebemos que acolher não depende apenas de compreender racionalmente o que é acolhimento, mas exige a construção de um repertório por vivências de ser acolhido. Além disso, compreendemos que o acolhimento não se reduz à mera receptividade ao outro, mas depende de condições contextuais, como um ambiente alegre e confortável, o que também implica em respeito, harmonia e disponibilidade para estar junto. O entendimento que construímos sobre o acolhimento até ali não partiu apenas da reflexão do Grupo, mas também do que foi experienciado em nossa convivência.

Na ocasião, a Escola estava mobilizada em organizar a festa junina que aconteceria no dia seguinte, o que fez os Acolhedores pedirem para encerrarmos o encontro, que durou 30 minutos. Ao final dele, Nós da Universidade entregamos o pacotinho com a frase e pirulito que havíamos preparado. Uma Adolescente, quando o recebeu, nos deu um retorno muito importante: *“que legal essa mensagem, porque vocês também (da Universidade) são muito importantes pra gente”* (Diário de Campo, 16 de junho de 2023).

Imagem 22 - Presente entregue aos Acolhedores



Fonte: Arquivo da autora

Tivemos a pausa para as férias escolares. Neste tempo, eu pude refletir sobre o processo, percebendo que os encontros foram construídos com os Adolescentes no desenvolvimento das atividades, com suas demandas e percepções em foco e procurando as formas possíveis diante dos desafios. Percebi que conseguimos Juntos criar possibilidades de nos aproximarmos, fortalecermos vínculo, produzir experiências e conhecimento através das problematizações que fizemos, intermediadas pelas atividades.

Com a retomada das aulas, Nós da Universidade realizamos uma nova reunião com os vice-diretores e conseguimos garantir mais sete encontros para o segundo semestre, entre agosto e dezembro. Antes de iniciá-los, Rafa, Nath e eu fomos à Escola em alguns dias, durante o horário de almoço, para estar com os Adolescentes. Fizemos isso porque percebemos que proporcionar momentos mais informais tinha uma potência no fortalecer a convivência e cultivar vínculos, abrindo espaço para novas construções. Os Acolhedores vinham até nós: muitos para nos cumprimentar, outros para conversar e alguns passavam todo o horário do almoço com a gente, que durava cerca de uma hora. As conversas fluíam naturalmente, abordando nossas

atividades, mas principalmente temas do cotidiano: suas experiências na escola, em casa e em outras situações.

Nesses momentos, continuávamos a trabalhar coletivamente, porque compartilhamos sobre nossas vidas e dividíamos as dificuldades sobre a participação. Por exemplo: Alguns Adolescentes, por não participarem dos ensaios das atividades de acolhimento organizadas pelos vice-diretores no período das férias, foram impedidos de realizá-las na retomada das aulas. No diálogo nesses momentos mais informais, garantimos que Eles não seriam retirados do Nosso Grupo de Trabalho por esse motivo, mas tentamos compreendê-los: nas férias tinham viajado com a família, ou tinham que ficar com um irmão mais novo, além da dificuldade de vir a Escola num período que era para descansar.

Também, nesses momentos informais, trabalhávamos com os Adolescentes que conseguiram participar das atividades organizadas nas férias, tentando ampliar o diálogo sobre responsabilidade e comprometimento. Eles demonstraram o quanto nossas atividades e construções no Grupo de Trabalho eram significativas, por motivos variados: poder fugir um pouco das aulas cansativas, mas, principalmente por ser um espaço de acolhimento.

Os Adolescentes indicaram um desejo por realizarmos jogos e brincadeiras nos nossos próximos encontros. Um Acolhedor, por exemplo, nos contou: *“Que saudade de jogar bets¹⁰ na rua! Agora parece que o celular toma todo o tempo das pessoas e ninguém mais quer este tipo de brincadeira”* (Diário de campo, 11 de agosto de 2023). Nós da Universidade também pudemos observar que algumas Acolhedoras gostavam de brincar de pega-pega e esconde-esconde pelo pátio da escola.

Esses momentos em que Nath, Rafa e eu pudemos estar no horário do almoço, ou seja, num momento cotidiano da escola, também me ajudou a retomar um ritmo para os encontros. Assim, ao planejarmos o retorno, sentimos a necessidade de convidarmos os Adolescentes novamente a fazerem um resgate do que construímos, para depois pensarmos Juntos no que faríamos a partir de então.

Para isso, utilizamos a estratégia da construção de um cartaz com Eles para garantir as diversas formas de participação: pela fala, mas também pela escrita ou até

¹⁰ Bets, ou jogo de taco, é uma brincadeira muito realizada na rua, em que as pessoas precisam acertar garrafas pets com uma bolinha de tênis, utilizando tacos ou cabos de vassoura. Fonte: <https://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/bola/37-bets#:~:text=Jeito%20de%20brincar&text=Quatro%20jogadores%20s%C3%A3o%20divididos%20em,para%20ntar%20acertar%20as%20garrafas>.

mesmo pelo desenho. O cartaz serviu como um registro e um disparador das reflexões. Nós, da Universidade, o preparamos com frente e verso, colocando num lado a frase “#tbt”:¹¹ *o que foi legal nas coisas que já fizemos* para convidarmos os Adolescentes a retomarem as atividades anteriores preferidas e, do outro lado, o desenho de uma nuvem com a palavra “ideias”, que usamos para convidá-los a realizar uma tempestade de ideias e planejarmos os próximos passos.

Chegado o dia do encontro, as Meninas da graduação e eu fomos até o pátio da escola e organizamos uma roda com bancos e cadeiras, com uma mesa ao centro, onde disponibilizamos o cartaz, com canetinhas e folhas coloridas. Também levamos as fotos que havíamos revelado, que auxiliaram muito no processo de retomada. Recebemos os Adolescentes e os convidamos para brincar de “batata quente”. Nath levou um coração de pelúcia para ser a nossa “batata” e propusemos que, quando a música parasse, a pessoa que estivesse com ele poderia compartilhar um momento preferido dos que tivemos juntos no Grupo de Trabalho. A trilha sonora para a brincadeira seria a *playlist* que construímos coletivamente anteriormente. A função de *Pause/Play* da música na caixinha de som também ficou sob a responsabilidade dos Adolescentes, que quiseram se revezar nela.

¹¹ #tbt é uma hashtag utilizada nas redes sociais. Significa “Throwback Thursday”, ou na tradução livre “quinta-feira de lembranças”. É utilizada como indicação em publicações nostálgicas das pessoas. Para mais informações: <https://olhardigital.com.br/2023/04/04/internet-e-redes-sociais/o-que-significa-tbt-nas-redes-sociais/>

Imagem 23 - Adolescentes explorando as fotos para o Cartaz com o lado “tbt”



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 24 - Brincadeira da batata quente e preenchimento do Cartaz

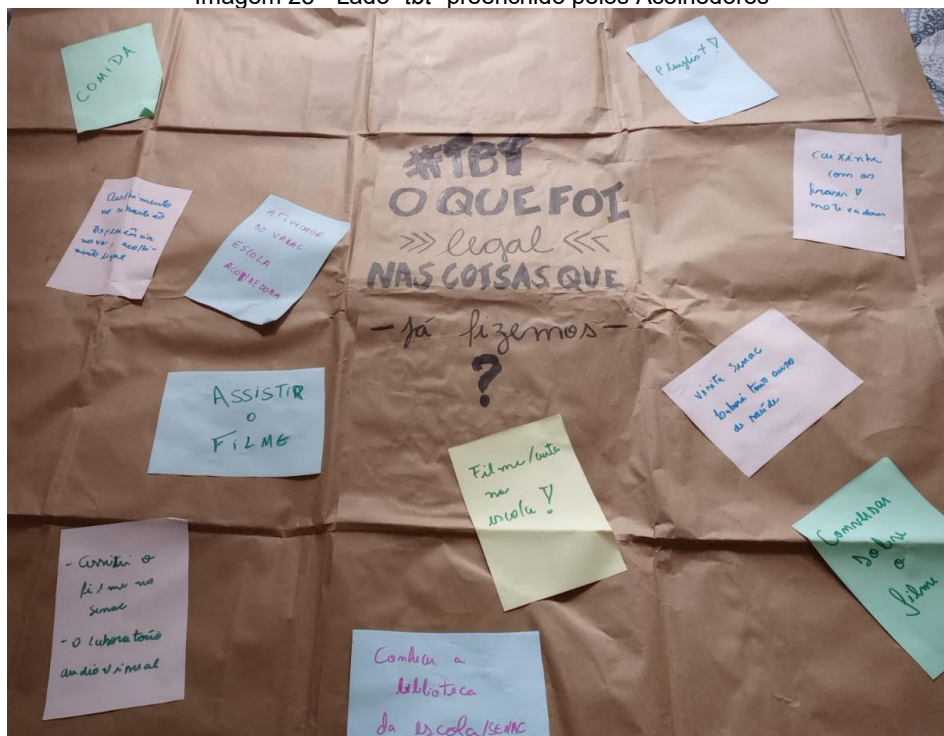


Fonte: Arquivo da autora

No momento de “#tbt”, Eles conseguiram rememorar várias das atividades que fizemos, destacando-as como muito legais: o curta-metragem e o filme que assistimos juntos na Escola e no passeio, as conversas sobre acolhimento, a atividade do varal

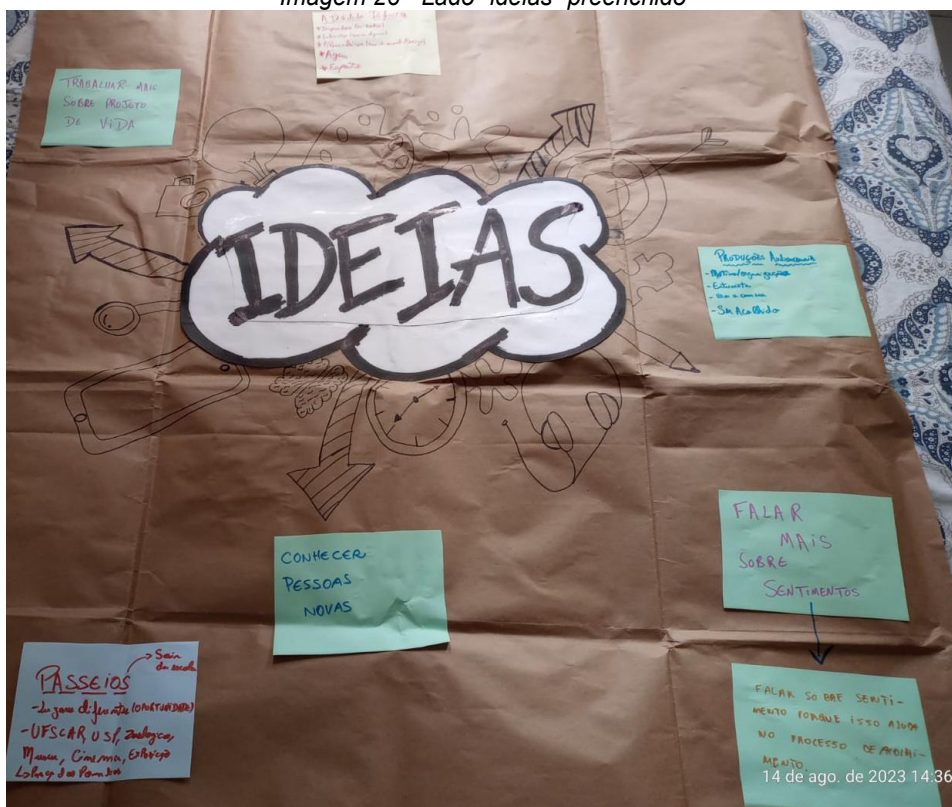
e da *playlist*. Já na tempestade de ideias, os Acolhedores indicaram o desejo de termos mais brincadeiras nos nossos encontros, justificando que elas poderiam ajudar no disparo das nossas ações e reflexões. Deram exemplos específicos: Labirinto de cadeiras, em que uma pessoa é ajudada a sair dele com o auxílio de outra; o bate bola, uma espécie de entrevista entre as pessoas; bexigas com frases reflexivas e disparadoras para irem sendo estouradas; uma guerra de bexiga com a justificativa de que seria muito divertido.

Imagem 25 - Lado "tbt" preenchido pelos Acolhedores



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 26 - Lado "ideias" preenchido



Fonte: Arquivo da autora

Os Adolescentes me intrigaram quando indicaram que queriam brincar mais em nossos encontros. Me remeteu a minha adolescência, quando parei de brincar de *Barbie* porque alguns colegas falavam que era coisa de criança. Também comecei a ficar preocupada, porque os Acolhedores estavam pedindo atividades que poderíamos encontrar dificuldade de realizar na dinâmica mais rígida da Escola. Aproveitei para indagar se Eles achavam possível de fazermos, por exemplo, a guerra de bexiga ali. Uma adolescente me respondeu: “se não for possível aqui a gente faz em outro lugar também, ué” (Diário de Campo, 11 de agosto de 2023). Aproveitaram este momento para indicarem o desejo de fazermos juntos outro passeio.

Além disso, verificamos que o uso dos recursos artísticos, como as fotografias, as filmagens, a construção de cartazes entre outras estratégias que estávamos utilizando foram confirmadas pelos Adolescentes enquanto recursos que faziam sentido para serem utilizados. Eles falaram sobre temáticas específicas que queriam abordar. A principal ainda era o acolhimento, mas indicaram a necessidade de mais oportunidades para expressarem e vivenciarem isso, de poderem ter mais experiências de se sentirem acolhidos, expressarem melhor seus sentimentos, porque acreditavam que isso poderia ajudá-los a serem acolhedores.

O encontro foi se encaminhando e, conforme a conversa avançava, os Adolescentes apresentaram um interesse particular em saber quando seria o próximo. A curiosidade parecia ir além da simples organização das agendas e estava conectada às dinâmicas escolares: *“Vocês podem vir tal dia que é bom porque tem uma aula chata”* ou *“Não venham tal dia porque é a aula de educação física e eu não quero perder”*. Eu reforcei o combinado com a gestão da escola de que nossos encontros nunca deveriam prejudicar o acompanhamento das aulas. Foi então que recebi uma resposta que me marcou: *“Não atrapalha, nossos encontros ajudam a gente”* (Diário de Campo, 11 de agosto de 2023).

Através dos apontamentos dos Adolescentes sobre a necessidade de termos brincadeiras nos nossos encontros, de podermos experimentá-las juntos e, a partir delas, disparar as nossas reflexões, com a equipe do projeto de extensão, pensamos que realizar uma brincadeira no encontro seguinte seria a melhor estratégia para seguirmos com os Adolescentes. Mas, qual?

13.6 – Quando brincar se torna acolhimento

Após refletirmos muito, consideramos que apresentar uma proposta de brincadeira poderia aquecer o nosso encontro e, assim, aprofundar esta temática com os Acolhedores. Eu ainda estava provocada como o desejo intenso Deles em brincar e, através da própria atividade poderia entender mais sobre isso.

Nós da Universidade pensamos em convidar os Adolescentes para brincarmos juntos de amarelinha. E quem errasse o passo, teria que responder uma pergunta relacionada ao tema das brincadeiras. Ainda preparamos algumas questões, mas os Adolescentes também poderiam fazer outras. Para deixar o processo ainda mais divertido, encontrei um aplicativo de tablet que funcionava como uma espécie de roleta. Assim cada Pessoa poderia sortear uma pergunta.

Produzi uma amarelinha em cartolina verde e com números coloridos, porque assim bastava chegar na Escola e fixá-la no espaço, dando mais tempo para a brincadeira no encontro. Com Nath, Rafa e outros membros do projeto de extensão, formulamos as questões para a problematização das brincadeiras: O que é uma brincadeira? Qual é a sua preferida? Existe alguma que você não gosta? Qual brincadeira é interessante para adolescentes? Por que adolescentes brincam? Quando uma brincadeira é divertida e quando deixa de ser? Brincar se relaciona com

sentir-se acolhido? Ter brincadeiras na escola é bom e possível? Há alguma brincadeira que você gostaria de realizar, mas não consegue?

No dia do encontro, conforme os Adolescentes (que neste dia foram cerca de 27) chegavam ao pátio da escola, juntos fixamos a amarelinha no chão e nos sentamos em volta dela. Nós, da Universidade, explicamos a proposta de brincar e responder às perguntas e os Acolhedores toparam. Um Adolescente disse: *“Eu nunca brinquei de amarelinha”* e logo outra Pessoa começou a zombar dele. Em tom de brincadeira, procurei mediar a situação, dizendo que éramos um Grupo de Acolhedores e que quem soubesse poderia ensinar quem não sabia a brincar (Diário de Campo, 25 de agosto de 2023).

Eu tinha a concepção de que, na amarelinha, a pessoa começaria pelo número “um” e, se acertasse, seguia para o número seguinte. Mas os Adolescentes acharam que, para a proposta de responder as perguntas, seria mais interessante que a pessoa escolhesse entre os dez números qual queria jogar.

Combinadas as regras, os Acolhedores me intimaram a ser a primeira a jogar. Escolhi o número “um”, acabei errando e então rodei a roleta para responder uma pergunta. Em seguida, os Adolescentes foram se colocando para brincar: *“Eu só o próximo, após Fulana”* e assim sucessivamente. Precisei ajudar nisso, porque algumas pessoas acabavam tentando passar na frente de outras. Fui anotando quem seria o próximo, criando uma fila, enquanto Rafa com outra Adolescente ficaram responsáveis por administrar a roleta de perguntas no tablet.

Durante a brincadeira, a maioria dos Acolhedores não conseguiu acertar o número escolhido. Perguntei a Eles se queriam amenizar a regra do “quem errar responde”, mas pelo contrário: algumas pessoas se voluntariaram a responder perguntas sem querer pular a amarelinha. Diante disso, questionei se a brincadeira estava chata e Eles disseram que não. Os Adolescentes brincaram, responderam às perguntas e seguimos assim com a dinâmica do encontro.

Imagem 27 - Brincando de amarelinha



Fonte: Arquivo da autora

Da conversa que tivemos e das perguntas respondidas enquanto brincávamos, os Adolescentes indicaram que as brincadeiras são divertidas quando possibilitam a interação entre amigos ou para conhecer pessoas novas. Apontaram que acolher se relacionava com o brincar quando este possibilitava o compartilhamento, a convivência e a disponibilidade para ensinar o outro a brincar. Comentaram que era difícil brincarem na Escola, porque os adultos tinham receio de que os alunos se machucassem em brincadeiras mais animadas. Por fim, indicaram que brincar ajudava as pessoas a se sentirem bem.

Durante o processo, vivenciamos uma intercorrência: uma inspetora questionou a presença de um Adolescente do Grupo, afirmando que ele não fazia parte dos Acolhedores e que deveria voltar à sala de aula, já que estava correndo e “fazendo graça”, chegando a mencionar que chamaria a direção porque “tudo estava uma bagunça”. Um Acolhedor tentou explicar o que estava acontecendo, o que a fez

recuar, ainda que contrariada. Foi um momento que causou um grande desconforto, mas também mostrou, na prática, o quanto era difícil brincar na escola.

Seguimos com a amarelinha e, com o avançar do processo, os Adolescentes disseram: *“Agora nós queremos brincar de cobra-cega!”* (Diário de Campo, 25 de agosto de 2023). Diante deste convite, eu fiquei com medo de sermos repreendidos por alguém da equipe escolar novamente. Mas tínhamos ainda alguns minutos antes do tempo previsto do encerramento do encontro, e assim os Adolescentes tomaram a frente da situação. Organizaram a brincadeira, arranjando uma blusa para servir de venda e indicando quem iria começar vendado e iniciando. Eles eram intensos nos toques, na correria para fugir da pessoa que deveria tocar em alguém. Em meio ao processo, eu me via na angústia de tentar alertá-los para terem cuidado, enquanto os Acolhedores iam ensinando as regras a Nós Adultas.

Eu fui a próxima a ser pega, admito que meio de propósito, porque já nos aproximávamos do fim do nosso tempo. Eu também queria experimentar o ‘tentar pegar’ na brincadeira. Enquanto vendaram meus olhos, eu perguntei aos Acolhedores qual preferiam, se amarelinha ou a que estávamos brincando. Um Adolescente disse: *“Cobra-cega, porque ela é mais animada, tem mais adrenalina”* (Diário de Campo, 25 de agosto de 2023). Combinei que se eu não conseguisse pegar ninguém, tínhamos que encerrar o encontro em cinco minutos. Eles ficaram bravos, dizendo que queriam ficar mais, mas sinalizei que tínhamos um combinado a cumprir com a Escola em relação ao horário.

Os Adolescentes começaram a me rodar, para que eu perdesse o senso de direção e então iniciamos. Na tentativa de pegar as pessoas, sinalizei que estava com medo de cair. Eles me ensinavam as técnicas: *“Você tem que ir gritando ‘cobra’ e a gente ‘cega’, para te ajudar a identificar onde estamos”*. Depois de um tempo, consegui pegar e logo Eles foram dizendo: *“Agora, pra valer, você precisa adivinhar quem é essa pessoa”* (Diário de Campo, 25 de agosto de 2023). Eu disse um nome, eles tentaram esconder, mas eu acabei acertando quem era! E assim tinha chegado o nosso limite de horário e encerramos.

Imagem 28 - Brincadeira “cobra-cega”



Fonte: Arquivo da autora

Sempre no movimento de retomar o que construímos em Grupo, Nós da Universidade tivemos a ideia de propor que os Acolhedores indicassem quais lugares eram divertidos e possíveis de realizar brincadeiras na Escola MCD. Para ajudar no registro e no disparo das discussões, pensamos em utilizar uma câmera fotográfica profissional enquanto recurso e, assim, convidar os Acolhedores a registrar com esse dispositivo. Para isto, procurei me familiarizar com a câmera, aprendendo a ligar, desligar, tirar foto ou fazer vídeo para poder ajudar os Adolescentes que não soubessem manipulá-la. Eu me preparava para o imprevisto, no potencializar a participação dos Adolescentes, buscando que o uso da câmera se tornasse um dispositivo potente ao encontro.

No dia, Nós da Universidade mostramos o equipamento aos Adolescentes e os convidamos para elencarem os lugares em que era possível brincar na Escola, para que depois fizéssemos o registro fotográfico. Logo que fizemos o convite, os Meninos e Meninas começaram a dizer: “*Vamos para a quadra!*”. Eu tentei ampliar, convidá-los a pensar em outros lugares antes, mas Eles foram praticamente me arrastando para a quadra. Eu estava com medo de recebermos uma advertência do tipo da que tivemos no último encontro pela inspetora. Mas os Adolescentes estavam firmes no propósito e, enquanto me impulsionavam para a quadra, um deles disse: “*vou pedir para o inspetor abrir o portão pra gente*” (Diário de Campo, 15 de setembro de 2023).

Como já comentei, a quadra ficava ao lado da área externa do pátio e isolada por um portão. Enquanto caminhávamos em sua direção (Nós da Universidade e 18 adolescentes) percebi que estava acontecendo uma aula de educação física. Novamente recuei e disse aos Acolhedores para não atrapalharmos. Mas Eles, muito mais sabidos das dinâmicas escolares do que eu, já sabiam que a aula estava terminando. Começaram a se apropriar do espaço, dividindo times e pegando a bola.

Na quadra, Os Acolhedores estavam em êxtase e muito animados! Diziam: *“Como é bom estar aqui!”*, também: *“Nós amamos este lugar!”*. O medo ainda me rondava de alguém da Escola interferir e nos tirar de lá, enquanto os Acolhedores exploravam o espaço. Nós da Universidade então tomamos a posição de estimulá-los a registrar aquele momento com a câmera: *“Vamos tirar uma foto, registrar esse momento”*; *“Simula de novo essa jogada do futebol, o gol, a gente registra”*; *“Quem quer vir tirar uma foto, gravar, experimentar a câmera agora?”* (Diário de Campo, 15 de setembro de 2023).

Os Acolhedores estavam num espaço totalmente familiar, que dominavam totalmente. Foi um momento emblemático porque normalmente o contorno, suporte e disparo das construções era realizado por Nós, da Universidade. Nesse momento, não! Os Adolescentes assumiram esta função completamente. Conduziram o encontro, controlando o horário porque sabiam que teriam que sair da quadra para liberar à turma que iria utilizá-la em seguida, enquanto organizavam as atividades.

A dinâmica se estruturou da seguinte forma: uma turma jogando futebol na quadra; num canto, outras Pessoas fizeram uma roda para brincar com a bola de vôlei. Nós da Universidade com a câmera, ajudando no revezamento dos Adolescentes que queriam explorá-la, que ficavam ali por um tempo e depois voltavam para as atividades na quadra. Algumas Pessoas acabaram se envolvendo mais com a câmera do que com as atividades em si.

Tiramos fotos, fizemos filmagens e num momento começamos a brincar de entrevistar e, enquanto um Adolescente nos filmava, eu perguntei para uma Adolescente por que a quadra era um lugar divertido na Escola. Ela disse: *“Porque aqui tem bastante amigos, tem gente educada, tem gente que respeita, a maioria, como a gente, passa a maior parte do tempo aqui; é divertido porque a gente faz amigos. É, tem essas coisas, tipo o clube, eletiva, essas coisas assim. Tudo isso é divertido porque a gente pode descansar, porque como a gente fica bastante tempo na escola e ao invés de a gente ficar só estudando, tem essas pausas e eu acho muito*

divertido. Outras pausas são as eletivas, o intervalo, ir à biblioteca e um monte de outras coisas” (Diário de Campo, 15 de setembro de 2023).

Perguntei ainda para outra Adolescente porque a quadra era um espaço tão legal e ela me respondeu: *“Porque aqui dá pra fazer várias coisas: exercícios, atividades e brincadeiras que na sala de aula não dá, lá só dá pra estudar”*. Em seguida, Ela se empolgou e foi entrevistar outra Adolescente, perguntando: *“O que você acha que é mais interessante aqui na escola?”* A Adolescente respondeu: *“Que você pode ficar com seus amigos. Que você pode ter um momento só para você. Que você pode estudar, apesar do barulho da sala. Que você pode conhecer pessoas novas”* (Diário de Campo, 15 de setembro de 2023).

Imagem 29 - Adolescentes na quadra



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 30 - Adolescente utilizando a câmera



Fonte: Arquivo da autora

A forma como o encontro se desenvolveu foi muito marcante e especial, porque conseguimos juntos explorar, registrar e discutir um local tão significativo aos Acolhedores. Tínhamos ali um material e uma construção coletiva “bruta” extremamente rica, das discussões e vivências que fizemos coletivamente em quadra.

Nós da Universidade julgamos importante compartilhar de forma mais organizada este material criativo e visual aos Adolescentes. Demos prioridade a ele porque, neste momento, tivemos a participação ativa Deles na produção destes registros. Revelamos as fotos (cerca de 100) e fizemos a edição das filmagens produzidas, que resultaram em três vídeos: duas entrevistas entre Adolescentes e um trecho de relato somada a registros das atividades vivenciadas em quadra.

No encontro subsequente com os Adolescentes, queríamos apresentar este material. Nos reunimos no refeitório, disponibilizamos as fotos e exibimos os vídeos aos Acolhedores, que foram explorando os materiais livremente. Eles ficaram muito encantados, principalmente com as fotos, material que Eles já tinham sinalizado como algo significativo.

Imagem 31 - Exibição dos vídeos



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 32 - Adolescentes explorando fotos produzidas



Fonte: Arquivo da autora

A exploração do material bruto nos fez lembrar o tamanho da produção fotográfica e de filmagem que tínhamos não apenas do encontro na quadra, mas de todo o nosso processo. Através desta exploração, percebemos que era o momento de ampliar nossas construções para além do Nosso Grupo de Trabalho.

13.7 – Planejar o compartilhamento e divulgação da produção coletiva

Como então fazer isso? Nós, da Universidade, lançamos algumas ideias, considerando estratégias que já tínhamos feito juntos: e se convidássemos as pessoas interessadas a assistirem os nossos vídeos seguidos de um debate? Ou ainda, se fizéssemos uma exposição de fotos, exibindo as favoritas do Grupo e compartilhando o processo? Tinha ainda a ideia de fazermos um momento com brincadeiras, convidar outros colegas para participarem, podendo utilizar o horário do almoço para isso. Quando a proposta de um dia de brincadeiras surgiu, os Adolescentes se entusiasmaram muito! Foram apontando as brincadeiras, aquelas com a adrenalina que sempre traziam: *“por que não uma guerra de bexiga ou torta na cara?”* (Diário de Campo, 29 de setembro de 2023).

Quando as ideias surgiram, eu fazia os tensionamentos: a gestão da escola permitiria? Os Adolescentes começaram a propor que o momento da brincadeira não deveria ocorrer no intervalo do almoço, mas num dia específico e no final do semestre. Indicaram que acontecia um evento na escola em que os alunos compartilhavam suas produções nas disciplinas eletivas com toda a comunidade escolar, e esta seria uma ótima oportunidade.

Compartilhei com Eles meu receio de precisarmos de uma mobilização intensa da gestão escolar e isso limitar as nossas ideias. Mas os Adolescentes deram outra solução: fazermos um dia de brincadeira num sábado, o que não atrapalharia as aulas e tudo seria mais fácil. Essa ideia, inclusive, ganhou uma reverberação, porque os Adolescentes indicaram que seria mais possível fazer brincadeiras e ter um momento mais livre num dia “atípico” da escola, sem a rotina das aulas.

A ideia entusiasmou os Adolescentes: *“podemos fazer uma gincana”*; *“abrimos as inscrições para quem quiser participar”*; *“no período da manhã ia ser muito legal”* (Diário de Campo, 29 de setembro de 2023). Nosso tempo de encontro foi terminando, assim me comprometi com Eles de apresentar a nossa proposta para a gestão escolar.

Por isso, organizei um documento aos vice-diretores, relatando o contexto da ideia: que através da construção coletiva, o Grupo de Trabalho tinha o desejo de organizar um evento, com intuito de compartilhar as atividades dos Acolhedores com a comunidade escolar, o que demandava um ambiente de maior descontração e interação entre as pessoas. Solicitávamos, então, um dia na escola, dando a indicação da possibilidade de ser um sábado, no período da manhã. Explicamos que as atividades ainda seriam planejadas, mas conduzidas pelo Nosso Grupo de Trabalho.

Adianto que levou um mês para termos o retorno da gestão escolar. Diante da demora, discuti com os Adolescentes a possibilidades de não termos a autorização. O que faríamos então? Logo Eles indicaram a estratégia da exposição de fotos, considerando que ela poderia acontecer em qualquer momento da rotina escolar. Por isso, aproveitamos um encontro para organizá-la, definindo as fotos preferidas pelo e como elas seriam exibidas.

Para isso, usamos novamente as fotos já reveladas e montamos um painel de papel pardo para separar as imagens que fariam parte da exposição. Também utilizamos um notebook para buscar inspirações, além de um cartaz onde anotamos outras ideias que surgiram.

Imagem 33 - Organização da exposição de fotos



Fonte: Arquivo da autora

Foi então que fomos surpreendidos com uma grande notícia: a direção disponibilizaria um dia exclusivo para o nosso evento, inserido na rotina escolar. Estavam nos concedendo um espaço para um “Dia de Culminância¹² dos Acolhedores”, momento dedicado exclusivamente para apresentar e compartilhar a construção coletiva do Nosso Grupo. O sábado não seria mais possível, por questões burocráticas, mas teríamos um momento durante um dia letivo em que todas as turmas poderiam participar das ações que proporíamos, em horários organizados. O pátio da escola, nosso espaço familiar, foi disponibilizado para a realização desse momento especial.

Até a data disponibilizada pela escola para o Dia da Culminância, tínhamos apenas dois encontros para organizarmos este evento. Por isso, retomei meu diário de campo, as fotos e filmagens dos Nossos encontros para ajudar no planejamento,

¹² “Dia da Culminância” é um momento previsto no Programa de Ensino Integral. Varia de acordo com a Escola, mas costuma ser um momento em que os alunos compartilham suas produções nos clubes juvenis e nas disciplinas com a comunidade escolar. No Caso, a Escola MCD já tinha um cronograma de Culminâncias e incluía um momento específico deste para o Nosso Grupo.

focando no que os Acolhedores desejavam: brincadeiras animadas, divertidas e com “adrenalina”.

Acabei tendo uma ideia: propor que os Adolescentes conduzissem uma brincadeira em formato de desafio, em que equipes resolveriam enigmas para formar a frase “O Acolhimento transforma a Escola”. As pessoas que participassem do evento poderiam ser convidadas a se dividirem em três equipes. Assim, cada uma destas resolveria um enigma para descobrir uma palavra da frase.

Pensei ainda em ideias para os desafios. No primeiro, uma pessoa seria vendada e sendo guiada pelos outros integrantes de sua equipe, teria que encontrar uma charada para descobrir a palavra “escola”. A outra equipe teria que abrir uma caixa, onde teriam que formar a palavra “acolhimento” com suas letras todas embaralhadas. No terceiro desafio, a palavra “transforma” seria desvendada pela equipe através da interpretação de uma pessoa, que faria uma mímica sobre ela.

No encontro seguinte, apresentei a ideia aos Adolescentes, que gostaram muito dela! E para pensar nos possíveis ajustes, decidimos brincar com o desafio. Os Acolhedores se dividiram em três equipes e Nath, Rafa e eu ficamos em cada uma para auxiliar no processo. Depois que finalizamos o teste, os Adolescentes indicaram que os desafios precisavam ser ainda mais dinâmicos, porque isso faria com que as pessoas se entusiasmassem a participar. Por isso, juntos decidimos que os desafios (a mímica, o enigma e a palavra embaralhada) seriam colocados em caixas escondidas pelo pátio da Escola no Dia da Culminância, para que as equipes as procurassem pelo espaço.

Imagem 34 - Planejamento do Desafio da Frase Secreta



Fonte: Arquivo da autora

Ainda tivemos tempo para outros detalhes do evento: decidimos fazer a exposição de fotos que já tínhamos planejado, os Adolescentes também desejaram refazer a atividade do varal (realizada em um de nossos encontros) para convidar a comunidade escolar a indicar como tornar o contexto um lugar mais acolhedor. Também decidimos juntos expor um painel com os principais temas que discutimos ao longo do Nosso processo.

E foi no último encontro antes do grande dia que fizemos os últimos ajustes no planejamento das atividades que faríamos. Como seria um encontro muito demandante, o iniciamos com uma atividade de aquecimento corporal, conduzida por algumas Acolhedoras. Além da finalização das atividades, fizemos uma divisão do Nosso Grupo de Trabalho em equipes para ficarem responsáveis por conduzi-las no dia do evento. Também indiquei aos Adolescentes que convidaria outras pessoas do projeto de extensão para nos ajudar neste sentido.

Imagem 35 - Organização do Dia da Culminância com os Acolhedores



Fonte: Arquivo da autora

Planejamos da seguinte forma, considerando a condução dos Adolescentes:

- A exposição de fotos, que montamos numa estrutura feita de caixas de papelão, decorada com fitas, dobraduras e papel colorido, ficaria posicionada em uma grade próxima ao portão que conectava as áreas externa e interna do pátio.

- O Varal, fixado do outro lado do portão, com barbante e identificado com as frases “Como tornar a escola um lugar acolhedor” e “O que é se sentir acolhido”. Os convidados escreveriam suas respostas em papéis coloridos e pendurariam no varal, sendo esses materiais disponibilizados numa mesa ao lado. Nesta atividade, os Adolescentes ainda pediram para entrevistar as pessoas sobre suas respostas, utilizando a câmera fotográfica.

- Tapete temático, que ficaria na parte interna do pátio com as principais temáticas discutidas ao longo do Nosso trabalho coletivo. Resolvemos fazer em formato de tapete para que os convidados pudessem caminhar em volta dele e explorá-lo visualmente.

- O Desafio da Frase Secreta seria posicionado na parte externa do pátio, com espaço para as caixas serem escondidas, procuradas pelas pessoas e resolvidos os enigmas. Colocamos uma mesa de apoio e cada caixa tinha uma cor.

Ainda durante o planejamento, um Adolescente expressou o desejo de realizar, no dia do evento, uma apresentação de *break dance*¹³ com o grupo de dança do qual fazia parte. Todos achamos a ideia muito bacana e ficamos animados com a possibilidade de incluir essa apresentação não apenas na programação, mas no momento que teríamos após o dia da Culminância, com o Nosso Grupo. O dia do evento seria o nosso último encontro e teríamos um instante para uma finalização.

13.8 – Dia da Culminância

O momento de compartilhar com a comunidade escolar aconteceu em um dos últimos dias letivos do ano, logo após o horário do almoço. A gestão escolar organizou as turmas da Escola MCD em dois grupos, convidando os estudantes a descerem até o pátio para participar das atividades preparadas pelos Acolhedores, reservando 40 minutos para cada grupo. Naquele dia, cerca de 200 estudantes participaram, o que, segundo a direção, correspondia a quase metade do total de alunos matriculados, pois muitos faltaram por conta da proximidade das férias escolares.

Nós da Universidade chegamos antes e organizamos toda a estrutura planejada, enquanto os Acolhedores eram chamados em suas salas e se dividiam entre as atividades. Na exposição de fotos, os Meninos e Meninas se organizaram para convidarem as pessoas, apresentarem as imagens e explicarem seus significados. A equipe do tapete funcionou de forma semelhante, exibindo as temáticas expostas. No varal, os Adolescentes se organizaram entre aqueles que convidavam os participantes a escreverem sobre “como tornar a escola um lugar acolhedor” e “o que é se sentir acolhido”, enquanto Outros ofereciam os papeizinhos e canetas. Além disso, nesse espaço a câmera foi usada tanto para registrar as atividades quanto para entrevistar os participantes sobre as questões do varal. No desafio da frase secreta, onde estive com a equipe responsável, os Adolescentes se dividiram entre as caixas coloridas.

¹³ O *break dance* é uma forma de dança de rua, originada no Bronx, Nova York, na década de 1970 como parte da cultura hip-hop, desenvolvida nas comunidades afro-americanas e latinas (Prefeitura de Goiana, s.d).

O primeiro grupo que participou das atividades era composto de alunos do Ensino Médio. Contextualizo que, na Escola MCD, tivemos uma dificuldade em acessar esses alunos, porque nenhum ocupava a função de aluno acolhedor na ocasião. Mas no desenvolvimento das atividades, a participação foi muito ativa porque os Adolescentes perceberam a necessidade de algumas adaptações. Por exemplo: os alunos mais velhos queriam resolver os desafios para a frase secreta, mas não se entusiasmaram tanto com a ideia de ter que correr pelo espaço procurando as caixas. Percebendo a situação, os Acolhedores responsáveis foram tentando criar possibilidades, oferecendo mais dicas e estímulos para envolver os estudantes na proposta.

Na sequência, participaram as pessoas do ensino fundamental, grupo mais animado e em maior quantidade de pessoas. No desafio da frase secreta, por exemplo, equipes se formaram espontaneamente em cada caixa, tornando a dinâmica mais movimentada. Todos se mobilizaram com entusiasmo para resolver os enigmas e formar a frase.

Imagem 36 - Exposição de fotos



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 37 - Tapete temático



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 38 - Atividade do Varal



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 39 - Desafio da Frase Secreta



Fonte: Arquivo da autora

Estudantes, professores e equipe gestora participaram das atividades. Os vice-diretores também circularam pelo pátio e fizeram questão de participar de cada uma. Na equipe em que acompanhei a atividade (o desafio da frase secreta), a diretora e uma professora se juntaram ao grupo, sendo conduzidas pelos Acolhedores, que mantinham uma postura convidativa durante a condução, mas brincavam dizendo: *“Não iremos facilitar, vocês terão que participar da brincadeira assim como os alunos”* (Diário de Campo, 06 de dezembro de 2023). Foi bonito ver esse movimento e eu me senti emocionada ao perceber a potência diante de todo o caminho percorrido para que ele acontecesse.

Naquele dia, o medo que me rondou em tantos momentos anteriores, de termos alguma queixa, crítica ou conflito da gestão escolar não me atravessou. Pelo contrário, senti-me totalmente acompanhada, pelas pessoas da Universidade, mas principalmente pelos Adolescentes, que estavam junto comigo e sustentando tudo o que construímos coletivamente. Era prazeroso ver as pessoas participando das atividades e Nosso Grupo as conduzindo, cada um a seu modo. Neste processo intenso, Nós da Universidade ficamos imersas nas equipes e eu, tão envolvida com a atividade e com os Acolhedores, não consegui me direcionar para qualquer outra. Em

outros momentos, minha angústia pelo controle talvez tivesse gerado tensão, mas desta vez pude aproveitar com intensidade o momento ao lado dos Adolescentes.

Os 80 minutos disponibilizados para a Nossa Culminância se esgotaram, numa sensação de que só havia se passado alguns instantes. As pessoas voltaram para suas salas de aula e Nosso Grupo se reuniu para conversar sobre o evento. Os Adolescentes ressaltaram a alegria por conseguirem envolver os alunos do ensino médio, que, segundo Eles, costumavam ser “deixados de lado” nas dinâmicas escolares. Valorizaram, ainda, o cuidado que conseguimos ter, ao longo das atividades, em garantir espaços de participação para todos. O momento foi vivido como algo muito especial, e os Meninos e Meninas expressaram a satisfação com o evento, mesmo a apreensão e o nervosismo terem sido companhia nos momentos iniciais.

Para esse momento de finalização, Nós da Universidade entregamos a cada Acolhedor uma foto de todo o Grupo, que havíamos revelado previamente. Também permitimos que Eles escolhessem fotos daquelas utilizadas na exposição para levarem consigo. Os vice-diretores, por sua vez, entregaram certificados a cada Acolhedor, reconhecendo o cumprimento da função. Nós da Universidade também ganhamos o mesmo certificado!

Apesar do sucesso do dia, enfrentamos alguns desafios. Um Acolhedor não compareceu à escola, devido à proximidade das férias escolares, enquanto Outros três estavam num passeio previamente marcado para o mesmo dia. Depois, uma Adolescente compartilhou comigo que não conseguiu comparecer porque não tinha uma calça comprida limpa, como exigia a regra escolar. Desafios concretos, que atravessam o cotidiano dos Adolescentes, que me fizeram refletir sobre a importância da presença constante no contexto escolar e diálogos permanentes com a gestão, para juntos construirmos estratégias que possibilitem a participação dos Adolescentes. Digo isso porque, mesmo esses Adolescentes tendo ficado chateados em não participarem do Dia da Culminância, não se sentiram alheios ao processo, pois estiveram presentes nos encontros e no planejamento que antecederam o evento.

Encerramos o dia com a apresentação do Adolescente que trouxe seu grupo de *break dance*. Curtimos todos juntos, assistindo à apresentação, batendo palmas, convivendo, compartilhando aquele momento especial, tirando mais fotos e celebrando o encerramento do ano. Fiz questão de conversar com cada um, dar um

Capítulo 14 – Entre afetos e cuidados: produzindo saúde mental com Adolescentes na Escola Mais Bonita da Baixada

A **Escola Mais Bonita da Baixada!** Desta forma que fui apresentada ao contexto nos primeiros contatos com a sua equipe gestora, que sempre me recebeu com muita abertura e disposição. A Escola era ampla, com muitas salas e um vasto espaço físico. Logo na entrada, à esquerda, ficava a secretaria. Um portão conduzia à primeira parte do pátio, onde se localizavam as salas dos professores, da vice-direção e da direção, além de uma cozinha e banheiros para funcionários. Outra grade separava esse espaço de um segundo pátio, também amplo, com algumas mesas e cadeiras espalhadas. A partir dali um corredor levava às salas de aula, aos laboratórios e à sala de leitura.

Uma rampa descia até um nível inferior da escola, onde ficava o teatro de arena, também os refeitórios e os banheiros dos alunos. Para acessar as outras salas de aula, a sala de recursos e a quadra, era possível seguir pela rampa ou optar por duas escadas que conectavam o segundo andar da Escola. Nela, as turmas se organizavam em dois períodos: o primeiro, das 7h às 14h incluía os alunos no Ensino Fundamental. No segundo, das 14h15min até as 21h os alunos do ensino médio e técnico.

Assim como a Escola MCD, a instituição firmou parcerias com a equipe do Nosso projeto de extensão desde 2021, período em que ações de pesquisa foram desenvolvidas sob a coordenação de uma colega de Pós-Graduação até 2022. Embora eu tenha acompanhado algumas dessas ações, meu envolvimento foi mais indireto, intermediado pelas discussões da equipe no âmbito do Projeto. Com a reorganização da nossa equipe e o desenvolvimento do estudo de doutorado, passei a me aproximar da Escola de forma mais direta a partir de 2023.

Neste percurso, tive a companhia de Marina, minha colega da pós-graduação e doutoranda em Terapia Ocupacional. Com sua escuta atenta e olhar sensível, ela trouxe contribuições riquíssimas para o processo, também foi um apoio fundamental para mim na vivência da pesquisa. Nossa troca fortaleceu o caminhar dentro da Escola e na construção coletiva do estudo.

14.1 – Construindo aproximações e combinados

No início do ano letivo de 2023, fomos recepcionadas por duas vice-diretoras. Elas foram o canal de comunicação na retomada dos contatos, que também possibilitaram os trâmites burocráticos para a autorização da pesquisa. Além disso, elas organizavam seu trabalho coletivamente, mas dividiam as turmas da escola em dois grupos: salas de ensino médio e de ensino fundamental. Por isso, na aproximação da Nossa equipe do projeto de extensão com as possibilidades de trabalho colaborativo com os Adolescentes da Escola, as vice-diretoras nos transmitiram o desejo de que fossem realizados trabalhos com cada um desses grupos. Também nos indicaram que o convite aos participantes em potencial poderia partir dos alunos que ocupavam funções de representação em suas turmas, podendo ser um aluno acolhedor, um líder de turma ou membro do grêmio estudantil e multiplicarem aos outros estudantes as ações desenvolvidas.

Por isso, ao relatar as ações com Adolescentes nessa Escola, contarei duas histórias: o **Grupo “Compartilhando Cuidados”** com os Alunos do Ensino Médio e a **“Roda de Acolhimento”** com as Alunas do Ensino Fundamental. Embora ambos os processos tenham ocorrido simultaneamente, cada um seguiu seu próprio caminho, com suas particularidades. A Escola disponibilizou as terças-feiras para realizarmos os encontros com os Adolescentes e, por isso, revezamos quinzenalmente entre os dois grupos durante todo o ano de 2023.

Começarei, então, pela primeira história!

Capítulo 15 – Compartilhando Cuidados: Grupo de promoção à saúde mental de Adolescentes do Ensino Médio.

A vice-diretora se responsabilizou em fazer os convites aos Alunos que ocupavam alguma função de liderança nas turmas de ensino médio. Combinamos que estabeleceríamos um espaço com Eles às terças-feiras, quinzenalmente, logo no horário de entrada (14h15min), sendo que se ausentariam das aulas para participar dos encontros. Conheceríamos os Adolescentes logo no primeiro encontro marcado, já os convidando para participar da pesquisa.

A gestão nos disponibilizou uma sala de aula vaga para estarmos juntos. Marina e eu organizamos as cadeiras em roda, com várias carteiras formando uma grande mesa ao centro, para facilitar a atividade que havíamos planejado para nos

aproximarmos dos Adolescentes. Era um papel pardo, no qual iríamos convidá-los a fazer uma representação do corpo humano e depois, em algumas partes dele, discutir um elemento: na cabeça as coisas que tomavam conta de seus pensamentos, no coração os sentimentos, nas mãos, as atividades que realizavam no dia a dia e nos pés os lugares que frequentavam. Marina e eu não tínhamos como prever a dinâmica que se estabeleceria, por isso julgamos a atividade como uma estratégia possível para iniciarmos um processo de construção de convivência, vínculo e problematização com os Adolescentes.

O Quadro 3 apresenta a caracterização dos Adolescentes que participaram do processo e preencheram os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. Embora o Grupo de Trabalho tenha contado com 25 participantes ao longo do processo, o quadro traz informações de 13 deles, que concluíram todas as etapas relacionadas à assinatura dos Termos.

O Quadro 4 também apresenta a descrição dos encontros realizados, nas respectivas fases do estudo, com as atividades e objetivos realizados que serão detalhados no relato da história.

Quadro 3 - Participantes do Grupo “Compartilhando Cuidados”

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO AUTODECLARADO	SÉRIE
Participante 1	16 anos	Masculino	1º ano
Participante 2	17 anos	Masculino	2º ano técnico
Participante 3	16 anos	Masculino	2º ano técnico
Participante 4	16 anos	Feminino	2º ano técnico
Participante 5	16 anos	Feminino	1º ano
Participante 6	17 anos	Masculino	2º ano
Participante 7	17 anos	Feminino	2º ano técnico
Participante 8	16 anos	Masculino	1º ano
Participante 9	16 anos	Feminino	2º ano
Participante 10	17 anos	Feminino	2º ano
Participante 11	16 anos	Masculino	3º ano técnico
Participante 12	16 anos	Feminino	2º ano
Participante 13	16 anos	Feminino	2º ano técnico

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 4 - Etapas, encontros, objetivos e atividades do Grupo “Compartilhando Cuidados”

FASES	ENCONTROS	PERÍODO	OBJETIVOS/ ATIVIDADES
Fase de Iniciar	Reunião com a gestão escolar	Março de 2023.	Acordos de dias e horários para os encontros e alinhamento de expectativas
Fase de Encontrar	Apresentação e início da proposta	Março e abril de 2023.	Apresentação da equipe da Universidade e da proposta da pesquisa aos Adolescentes. Início da atividade Representação do Corpo, para construção do vínculo e das problematizações – parte da cabeça.
	Levantamento de percepções		Reflexão sobre os sentimentos através da continuidade da Representação do Corpo – parte do coração.
Fase de Problematizar	Problematizando a raiva	Abril, maio, junho e agosto de 2023.	Discussão sobre o sentimento de raiva, procurando compreender seus motivos e as formas de lidar com ela.
	Extravasando a raiva		Atividade do Vaso, com vivência e reflexão sobre a raiva, seus motivos, as formas de extravasá-la e lidar com ela.
	O que Adolescentes fazem		Continuação da Representação do Corpo – parte das mãos: atividades que os adolescentes faziam.
	Problematizando os relacionamentos		Problematização sobre amizades e convite a atividade do Amigo Anjo.
	Amigo Anjo		Revelação do Amigo Anjo e levantamento de desejos para o futuro do Grupo.
	Encerramento Mapa corporal		Última parte da Representação do Corpo – os pés: os lugares de circulação dos Adolescentes.
Fase de Aprofundar e Analisar	Varal: relembrar para seguir	Agosto, setembro e outubro de 2023.	Atividade do Varal: relembrar e estruturar os caminhos futuros.
	Muro das Lamentações		Atividade do Muro das Lamentações”, convidando os Adolescentes a projetarem suas queixas da escola, para depois pensar nas possibilidades no contexto.
	O que me faz bem?		Buscando a ampliar a discussão para além da Escola, os Adolescentes foram convidados a indicarem, através de seus cotidianos, os elementos que lhe faziam bem.
Fase de Planejar	É piquenique, confraternização ou roda de conversa?	Outubro de 2023.	Planejamento da visita à Universidade: dia, horário, atividades e outros detalhes.
Fase de Executar	Visita à Universidade, o espaço de sonho	Novembro de 2023.	Visita à Universidade: Confecção das árvores para registro os elementos significativos do processo, tour pelo campus, lanche comunitário.
	Linha do tempo		Convite aos Adolescentes refletirem sobre o processo colaborativo e o que guardavam para si dele.
Fase de Compartilhar	Fixação das árvores na Escola	Dezembro de 2023.	Dia específico para a fixação dos Cartazes em formato de árvores em painéis da Escola, para que alunos, professores, funcionários e gestão pudessem apreciar.

Fonte: Elaboração Própria

No primeiro encontro compareceram 13 Adolescentes. Marina e eu iniciamos nos apresentando e os convidando a participarem dos encontros, que teriam o objetivo de refletir sobre saúde mental, nas suas relações com a escola e a adolescência. Ressaltamos que a intenção era construirmos um Grupo de Trabalho para discutir

essas questões de maneira colaborativa. Apesar de certa hesitação inicial, em que demonstraram uma apreensão em se manifestarem, com timidez e troca de olhares entre si, a curiosidade prevaleceu e Eles aceitaram o convite. Em seguida, promovemos um momento de apresentação, já que nem todos se conheciam e seguimos com a atividade, explicando a proposta.

O primeiro passo era produzirmos a Representação do Corpo e perguntamos quem se prontificaria em servir de “molde” para fazermos uma representação em tamanho real. Um Adolescente aceitou o convite e os outros nos ajudaram a fazer o contorno em cima do pedaço de papel pardo. O momento foi muito divertido, cheio de risadas e brincadeiras, o que contribuiu para a convivência.

Imagem 41 - Adolescentes realizando o contorno para Representação do Corpo



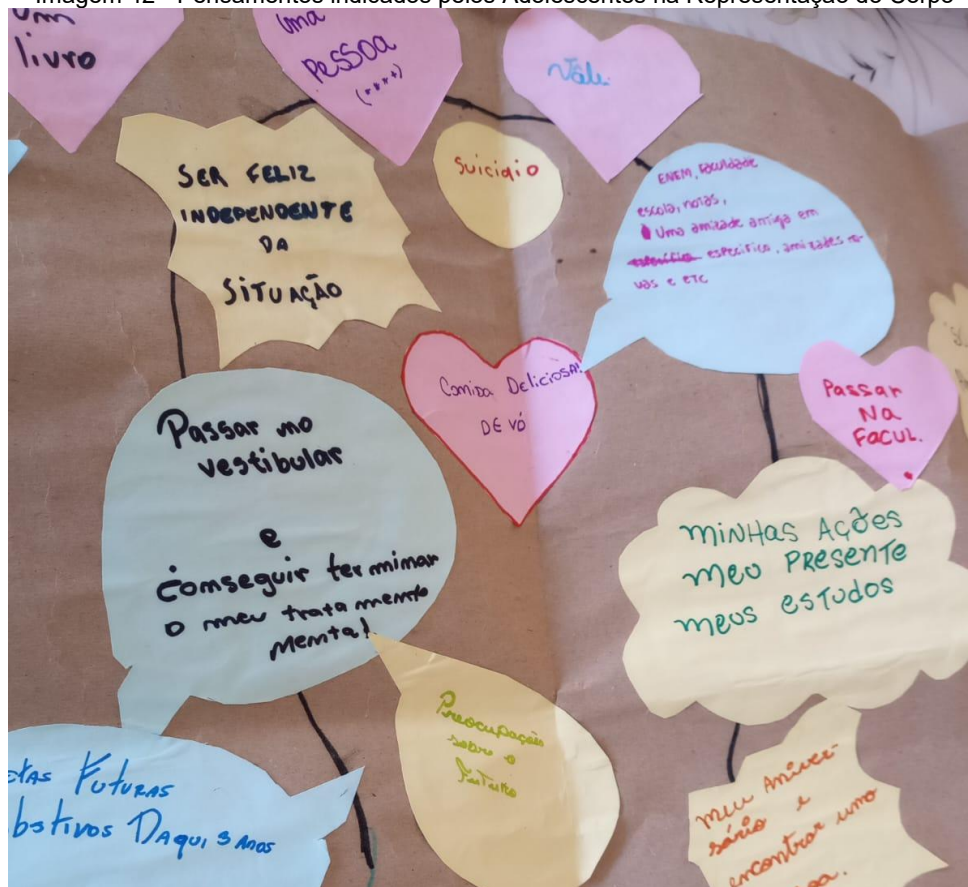
Fonte: Arquivo da autora

Depois, discutimos por qual parte começaríamos e chegamos ao consenso, que seria pela cabeça. Marina e eu disponibilizamos folhas coloridas com canetinhas para que os Adolescentes anotassem as coisas que não saiam de seus pensamentos. Logo Eles registraram vários elementos, colando os papéis na região da cabeça da Representação do Corpo. Quando terminaram, fizemos a leitura e Juntos identificamos os principais temas, que foram: “os relacionamentos com amigos e familiares”; “a preocupação com o futuro”, “a escolha da profissão e o desejo do bom

desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (Diário de Campo, 07 de março de 2023).

Conversamos demoradamente sobre o segundo tema, porque os Adolescentes sinalizaram o quanto o futuro ocupava muito seus pensamentos, que percebiam que isso era desencadeado pela vivência na Escola. Como indicou um Adolescente: *A Escola acaba trazendo um impulso de pensar na vida, em seu futuro, questão que fica forte no ensino médio*” (Diário de Campo, 07 de março de 2023). Destacaram o quanto isso era negativo, por gerar muita apreensão e ansiedade.

Imagem 42 - Pensamentos indicados pelos Adolescentes na Representação do Corpo



Fonte: Arquivo da autora

Como a discussão tomou todo o tempo restante do encontro, continuamos com a atividade da Representação do Corpo no seguinte, no qual convidamos os Adolescentes a realizarem a parte do coração, refletindo sobre os sentimentos que faziam parte de suas vidas. Como da última vez, Eles escreveram em papéis coloridos, colocavam perto da região do coração e depois fizemos a leitura coletiva, identificando as temáticas e problematizando-as.

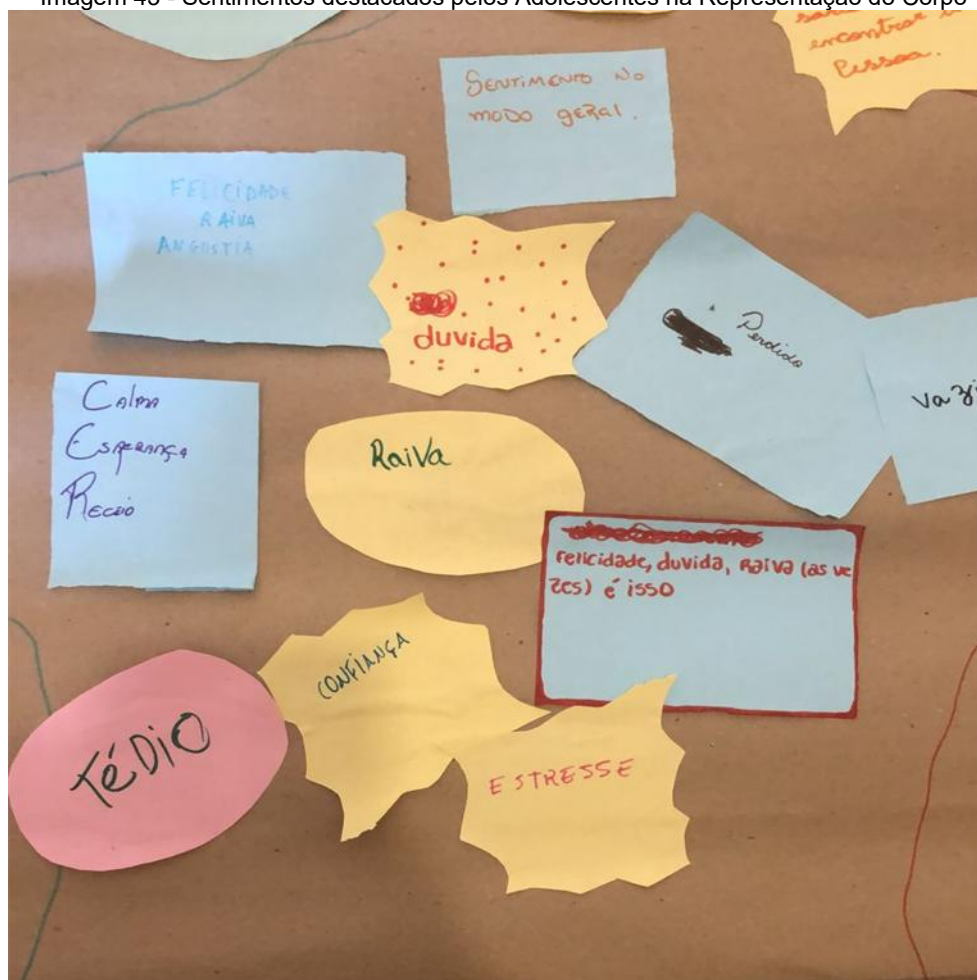
A primeira questão que identificamos foi o tédio. Os Adolescentes compartilharam que costumavam sentir isso diante da rotina rígida e monótona. Por

isso, indicaram a necessidade de atividades novas para “dar um respiro” dela. Discutiram que *“o ideal seria uma vida equilibrada entre rotina e as possibilidades de experimentar coisas novas, já que a primeira ajuda no fazer aquilo que é necessário, mas nem sempre divertido”*. Foi então que Nós, da Universidade, questionamos o que seria um respiro para a rotina, e Eles indicaram: *“ler um livro, aprender a receita de uma comida diferente ou fazer um curso”* (Diário de Campo, 21 de março de 2023).

Quando passamos a leitura do que havia sido escrito na parte do coração, notamos que apareceram palavras como: *“vazio, perdido e angústia”*. Na conversa sobre elas, os Adolescentes discutiram que se relacionavam às questões de futuro, que conversamos no último encontro: a ansia e angústia, a sensação de não saber se as coisas dariam certo no futuro. Uma Adolescente trouxe esta sensação como algo que acontecia após um turbilhão de sentimentos negativos: *“eu já senti tanta coisa ruim que agora eu não sinto mais nada”* (Diário de Campo, 21 de março de 2023).

Conversamos, também, sobre outras palavras que apareceram: *“felicidade e esperança”*. Os Adolescentes disseram que, mesmo diante de tantas dificuldades, sentiam que era possível ter esperança de que as coisas poderiam dar certo, de que era importante cultivar uma confiança nisso. Destacaram que pensar desta forma ajudava a sentir felicidade, mas que isso também era possível quando estavam com os amigos, nos momentos simples e despretensiosos de convivência com eles. Mesmo esses momentos de convivência não sendo os mais importantes na rotina escolar, eles ajudavam a lidar com as dificuldades, os impasses e manter viva uma esperança.

Imagem 43 - Sentimentos destacados pelos Adolescentes na Representação do Corpo



Fonte: Arquivo da autora

Outro sentimento que se evidenciou na atividade foi a raiva. Os Adolescentes a abordaram diante do estresse da rotina e exigências da Escola. Uma Participante compartilhou: *“Um dia eu estava tão estressada com tudo da Escola que acabei descontando a minha raiva em uma colega”* (Diário de Campo, 21 de março de 2023). Discutimos então que era importante tentar identificar a origem do sentimento, assim como estratégias para lidar com ele. Os Adolescentes indicaram: jogar, comer, xingar em pensamento ou escutar uma música. Nosso tempo acabou e precisamos encerrar o encontro.

Refletindo com Marina e os outros membros do projeto de extensão sobre a dinâmica que estava se constituindo, percebemos que ela estava fluida e participativa. Nela, muitos Adolescentes tinham mais abertura para o diálogo. Outros não, mas demonstravam interesse na participação pela presença e nas outras formas de expressão: como a escrita dos papeizinhos que disponibilizávamos ou pelos olhares muito atentos.

Na discussão sobre os temas que emergiram, nos chamou atenção a questão da raiva, que apareceu de forma incisiva pelos Adolescentes e, por isso, consideramos necessário favorecer um espaço de problematização desse sentimento. Nossas reflexões também emergiram das experiências empíricas com outros adolescentes no contexto escolar, em que a raiva era sempre muito presente, refletindo em situações de agressão entre alunos. Nesta época, reverberavam casos de violência na cidade e no país, de ataques a alunos e professores em escolas¹⁴. Havia ameaças em várias cidades, o que impactou nos contextos escolares, ainda que não explicitamente no nosso Grupo de Trabalho.

Consideramos convidar os Adolescentes a problematizar a questão da raiva. No Grupo, já se consolidava uma tradição: enquanto esperávamos Eles chegarem, organizávamos as cadeiras em roda e no centro, algumas carteiras reunidas formando uma grande mesa. Nela, colocávamos as canetinhas e os papéis coloridos.

15.1 – Compreendendo os sentimentos

Comentamos com os Adolescentes que a questão da raiva nos “saltou aos olhos” e que queríamos retomar a discussão, mas tentando aprofundar nos motivos que a despertavam. Aproveitei, neste momento, para reiterar com os Adolescentes que sempre consideraríamos suas opiniões sobre os assuntos, sem as interpretar ao nosso modo apenas, mas buscando garantir que elas fossem consideradas e validadas. Também aproveitei para compartilhar algumas informações sobre estudos que apontavam a dificuldade de profissionais e instituições que lidam com adolescentes em os escutarem, que este motivo reiterava a importância de seguirmos construindo um espaço de diálogo no Grupo de Trabalho.

Nesse sentido, considerando que o sentimento de raiva tinha aparecido na Representação do Corpo, principalmente relacionada à rotina escolar, pedi que Eles compartilhassem mais detalhes das dinâmicas escolares para que Nós, da Universidade, pudéssemos ter mais entendimento delas. Os Adolescentes nos relataram elementos particulares do Programa de Ensino Integral (PEI) e do ensino

¹⁴ Em 2023, nove pessoas morreram em ataques nas escolas, superando os números registrados nos anos anteriores. Em geral, percebeu-se que os crimes foram cometidos por homens, adolescentes ou adultos, alunos ou ex-alunos das próprias escolas. Para saber mais – <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-9-ataques-em-escolas-neste-ano-e-atinge-patamar-recorde-relembre-casos/>

médio: os itinerários e a ênfase que, em teoria, cada aluno poderia cursar entre a área de humanas e exatas. Na prática, isso não acontecia, porque os alunos não tinham autonomia para fazer a escolha, já que a gestão escolar acabava dividindo-os nas turmas para não correr o risco de uma ficar com o maior número que as outras.

Os Adolescentes também compartilharam que, na Escola Mais Bonita da Baixada, existiam turmas de ensino médio comum e outras com ensino técnico integrado. No Nosso Grupo, havia Adolescentes nas duas situações. Os que faziam técnico nos revelaram que também não puderam escolher o curso que queriam, que novamente isso foi determinado pela gestão escolar, mesmo tendo destacado a escolha anteriormente. Um Adolescente comentou: *“na escola falam que adolescentes têm opinião, mas é tudo ilusão”*. Outra compartilhou que o PEI foi criado com um discurso dos alunos poderem ter mais controle e voz na escola, através das indicações do protagonismo no acesso mais facilitado com a direção, mas que, na prática, isso não acontecia porque *“a única coisa que nós fazemos é vir para escola e obedecer a ordens, (...) ano passado eu fui líder gremista e só me ferrei!”* (Diário de Campo, 04 de abril de 2023).

Os Adolescentes também revelaram que sentiam que a direção escolhia alunos específicos para ocuparem a função de liderança: aqueles que tiravam boas notas e que eram bem-comportados. Indicaram isso como um favoritismo, sem considerar os alunos em geral, o que não era representativo da comunidade escolar. Inclusive aqueles que chegaram a conseguir ocupar função dentro do grêmio, por exemplo, revelaram experiências de intensa interferência nas decisões estudantis: *“no grêmio eles não deixam fazer nada, nenhum evento”* (Diário de Campo, 4 de abril de 2023).

Compartilharam sobre o quão difícil era passar muito tempo dentro da escola: *“Fico aqui das 14h às 21h e eu vejo mais o fulano do que a minha família”*. Nós, da Universidade, aproveitamos para discutir se Eles imaginavam o porquê queriam que os alunos passassem tanto tempo na escola e algumas justificativas apareceram como: *“é para os pais poderem trabalhar e as crianças não fiquem na rua”* (Diário de Campo, 4 de abril de 2023). Ao mesmo tempo, revelaram situações em que se sentiram prejudicados por uma carga horária tão extensa, como não conseguir um emprego ou estágio. Ainda reafirmaram o desconforto em se dedicar a itinerários ou a um curso técnico que não tiveram possibilidade de escolha.

Outros ainda começaram a revelar a pressão que sentiam de alguns professores em terem a obrigação de concluírem o ensino médio e já ingressarem em

uma universidade. Uma Adolescente compartilhou uma situação em que sentiu que sua sala foi humilhada por uma professora que trouxe uma ex-aluna de outra escola para fazer uma palestra, porque ela tinha conseguido entrar numa universidade pública. Na ocasião, a aluna e a professora ficaram indicando as defasagens da turma, ao invés de ser um momento de inspiração: *“a gente tava lá embaixo, agora a gente tá pior ainda”* (Diário de Campo, 04 de abril de 2023).

Era como se tivéssemos aberto as comportas para os Adolescentes desaguarem seus motivos de desconforto e justificativas para tanta raiva. Conforme compartilhavam suas situações, eu percebia muita dureza, porque ficava evidente o mal-estar com o contexto. A escola, ao invés de ser considerada um local de apoio, emancipação e empoderamento, se estabelecia como um lugar de controle, regras e não escuta na perspectiva dos Adolescentes. Eles indicaram que conseguiam criar relacionamentos positivos, mas que os vínculos não eram estimulados, principalmente entre professores e alunos porque tudo tinha que ser ‘profissional’. Num momento de tanto desabafo, os Adolescentes me apontaram a câmera de segurança da sala, presente em todos os espaços da escola, explicitando o quanto era difícil emitir opiniões naquele contexto, bem como o controle a todo custo.

O acúmulo de atividades e a cobrança disparavam a raiva. Mas o destaque era que os Adolescentes não se sentiam ouvidos nos espaços da escola, nas relações com os professores e com a direção. Além disso, se sentiam desestimulados e desacreditados. Também destacaram um excesso de teoria, sem atividades práticas e de lazer: *“só tem texto pra copiar”*; *“a gente que é acolhedor propõem um interclasse, uma aula diferente, vamo jogar futebol, fazer uma festa de carnaval pra distrair e não pode”*; *“fazer algo recreativo na escola é sempre muito barrado”* (Diário de Campo, 04 de abril de 2023).

Outras questões sobre não se sentirem escutados foram sendo reveladas: *“há pessoas que ficam querendo mudar nossa opinião, impondo ideias, sem ouvir o que temos a dizer (profissionais da equipe escolar)”*; *“eles agem como se o bullying não fizesse parte da escola”*; *“o negócio é bizarro, por exemplo, o uso de drogas que faz parte do nosso contexto, mas não está na grade curricular (...) a escola é sempre o mesmo estereótipo de falar a mesma coisa, o mesmo sistema, um negócio imposto pra gente”* (Diário de Campo, 04 de abril de 2023).

Uma Adolescente destacou que parecia que a escola funcionava como uma “caixinha”, em que todos precisavam se encaixar nela. Neste momento, para além de

pensarmos na Escola Mais Bonita da Baixada, também refletimos o quanto o sistema de educação era engessado, com matérias e metodologias descontextualizadas e desatualizadas.

O horário de término chegava, mas a impressão era que poderíamos ficar horas discutindo o assunto. Me comprometi que Nós, da Universidade, pensaríamos em alguma atividade para tentarmos minimamente trabalhar a questão da raiva. Eles disseram: *“vocês podem trazer pratos pra gente quebrar”*; *“vamos quebrar as carteiras, uma coisa contra a escola”*; *“anarquia não é violência”*; *“ir contra o sistema”* (Diário de Campo, 04 de abril de 2023). Tudo sempre num tom de brincadeira, que parecia aliviar a tensão. Sugeriram “cinco minutos sem perder amizade”, uma expressão comum entre os adolescentes utilizadas para indicar a ideia de confrontos simbólicos, discussões ou encenações de agressividade entre eles, mas que não implicavam em briga propriamente dita. Nesse sentido, Eles ainda sugeriram ideias mais violentas, ainda no tom de brincadeira, para lidar com a raiva, como ou referências a jogos eletrônicos de pessoas que lutam até a morte.

No meio do jorrar de tantas informações, os Adolescentes apontaram que aquela conversa tinha sido *“Muito da hora, interessante, um desabafo, muito gostoso e natural”*, destacando que os encontros estavam sendo um ponto de alívio no meio da dureza da Escola. Marina e eu aproveitamos para questionar se Eles percebiam outras coisas, no cotidiano, que também traziam isso e Eles comentaram sobre as amizades e relacionamentos entre alunos, mas que tinham que batalhar para terem esse espaço na Escola: *“teve uma época que uma Adolescente não estava bem e eu conversava com ela (uma Adolescente do Grupo) no almoxarifado porque não queria ficar chorando na frente do pessoal. E aí chega a diretora e acha que a gente tava fazendo coisa que não devia”* (Diário de Campo, 04 de abril de 2023).

Encerramos o encontro e Marina e eu saímos com a cabeça fervilhando diante das informações apresentadas e sobre como poderíamos seguir refletindo sobre a raiva, mas procurando meios de extravasá-la, como demanda do Grupo. Mas como fazer isso de forma cuidadosa e não com *“cinco minutos sem perder a amizade”*?

Quando fui refletir sobre todas as questões apresentadas, me lembrei de uma atividade que fiz na graduação, na disciplina de recursos e atividades em terapia ocupacional. Na ocasião a professora levou para minha turma pequenos vasos de barro, propondo que cada aluno pudesse tomar um para si e quebrá-lo, jogando-o no chão. Depois, nos convidou a tentar reconstruí-lo, através dos pedaços recolhidos.

Foi então que compartilhei com Marina a ideia de fazermos essa atividade com os Adolescentes, adaptando para a temática da raiva. Seria uma oportunidade de proporcionarmos um momento para extravasar esse sentimento na quebra do vaso de depois tentarmos fazer a sua reconstrução, com o processo reflexivo. Marina concordou e, então, preparamos os materiais. Compramos vasos de barro pequenos, separamos uma manta para forrar o chão para delimitar o espaço onde o vaso poderia ser quebrado. Também separamos cola, fita adesiva e algumas canetinhas que poderiam auxiliá-los no momento da tentativa de reconstrução.

No dia do encontro, distribuímos os materiais sobre a mesa. Com a chegada dos Adolescentes, que neste dia foram 12, fizemos uma retomada dos últimos encontros juntos. Relembramos como chegamos à temática da raiva e algumas Pessoas, vendo os vasos, já começaram a tentar palpites sobre o que faríamos naquele dia: *“vamos enfeitá-los”* ou *“vamos plantar alguma coisa”*. Foi então que um Adolescente deu um palpite certo: *“a gente podia quebrá-los!”* (Diário de Campo, 18 de abril de 2023).

Explicamos então a nossa proposta. Que cada um pegasse um vaso para si e, olhando para ele, pensasse nos motivos de sua raiva. Quem quisesse poderia utilizar as canetinhas para escrever esses motivos no próprio vaso. Alguns estavam desacreditados que estávamos possibilitando a quebra do vaso, inclusive demonstrando preocupação porque seria *“caco para tudo que era lado”*. Mas Marina e eu destacamos que delimitaríamos uma área da sala com uma manta para a situação, considerando o cuidado com as pessoas, o lugar, o piso e afins.

Imagem 44 - Adolescentes realizando a atividade do vaso



Fonte: Arquivo da autora

Os Adolescentes começaram a se direcionar para fazer a quebra. Um de cada vez, de forma muito organizada. Alguns quebravam com certa “dó”, outros faziam um movimento como de entronizar no vaso toda a sua raiva antes de quebrá-lo. Teve ainda um Adolescente que não quis quebrar seu vaso.

Algo curioso aconteceu no meio desse momento. Fomos interrompidos de forma muito abrupta por uma professora que veio perguntar o que estava acontecendo porque estava preocupada com o barulho. Indicamos que estávamos fazendo uma vivência e que estava tudo bem. Ela se retirou e nos sentimos um pouco invadidos com essa situação. Relembrei das indicações anteriores dos Adolescentes sobre a falta de privacidade na Escola. Depois me dei conta e compartilhei com o Grupo que

era um momento tenso, época de atentados, ataques e ameaças a alunos e professores, o que poderia justificar a preocupação e interrupção da professora.

Conforme cada pessoa ia jogando seu vaso, oferecemos um saquinho de lixo para que recolhesse os pedaços. Enquanto isso, tentamos dialogar sobre como havia sido a experiência e vários indicaram que poderiam quebrar vários vasos como aqueles.

Partimos, então, para a proposta da reconstrução. Alguns não se surpreenderam e nos disseram que já suspeitavam que iríamos propor isso. Outros acharam impossível, nem quiseram tentar, tamanho era o dano que o vaso sofreu. Mas tiveram Aqueles que se empenharam na tentativa. O Adolescente que não tinha quebrado seu vaso se empenhou em ajudar outro na reconstrução do seu. Uma Adolescente se divertiu muito com a situação. Fiz uma provocação: *“será que o vaso ficará igualzinho a como ele era?”*. E um Adolescente me respondeu: *“vai ficar com cicatrizes”* (Diário de Campo, 18 de abril de 2023).

Os Adolescentes utilizaram a cola e a fita adesiva para tentar juntar as partes. Enquanto isso, tentei relacionar a atividade com a temática da raiva, perguntando quais sentimentos e sensações a atitude de quebrar o vaso tinha reverberado. Vários Adolescentes expressaram satisfação, que havia sido muito prazeroso, mas que depois vinha um estranhamento, principalmente na reflexão do porquê daquela atitude. Deveriam existir outras formas de aliviar a raiva, mas reconheceram que poder quebrar tinha sido ótimo.

Restaram vasos e alguns Adolescentes pediram para levá-los embora, expressando que um era para ser quebrado e outro para ser guardado. Logo o nosso tempo foi terminando. Não tivemos um encontro com muita conversa, mas percebemos que a vivência tinha reverberado. Assim, Nós da Universidade sentimos que poderíamos continuar com a dinâmica da Representação do Corpo, com a parte das mãos representando aquilo que os Adolescentes faziam.

No encontro seguinte, Eles foram chegando e já sentimos um clima diferente, com mais agitação. Eles comentavam sobre uma festa tradicional da cidade, que tinha acontecido no dia anterior, que foi um feriado. Vários tinham ido e, por isso, compartilhavam as histórias desse momento. Abrimos para o Grupo que a nossa proposta era dar continuidade a atividade da Representação Corporal, mas que poderíamos seguir da forma como Eles gostariam. Mas o Grupo logo foi se apropriando dos papeizinhos e questionando qual parte do corpo faríamos naquele

dia. Nós da Universidade propusemos a parte das mãos, que Eles escrevessem as coisas que faziam em suas vidas, tanto aquelas que gostavam, quanto as que não gostavam.

A atividade de “ir a festas” foi uma pauta do Grupo neste dia. Eles comentaram sobre o processo de articular as saídas com os responsáveis, que muitas vezes não concordavam e limitavam. Muitos acabavam saindo escondido dos pais.

Nós, da Universidade, procuramos articular as ideias de fazer coisas que gostavam/ não gostavam com aquilo que poderia fazer bem ou não, no sentido de como se relacionavam com o bem-estar e com a saúde mental. Mas os Adolescentes estavam imersos no assunto das festas. Quando uma das Adolescentes mencionou que gostava de ingerir bebidas alcoólicas para se sentir bem, o clima rapidamente se transformou em uma intensa brincadeira, com risos e comentários de concordância ou discordância. Tive a impressão de que, enquanto alguns admitiam o uso, isso rapidamente era seguido por um discurso moral de negação, revelando um conflito entre desejo e julgamento sobre o que é certo ou errado.

Em seguida, a maioria reconheceu que as saídas com os amigos não apenas para beber, mas para se encontrar e fazer ou comer alguma coisa era algo que fazia bem. Por outro lado, a escola foi mencionada como uma atividade que realizavam, mas que não gostavam, sendo vista como algo obrigatório. Um Adolescente comentou: *“toda atividade que se torna obrigatória acaba ficando muito chata”*, enquanto outra disse: *“mas algumas obrigações, mesmo que trabalhosas, são importantes e trazem um sentimento de satisfação, como organizar a casa, por exemplo”* (Diário de campo, 02 de maio de 2023).

Logo depois, os Adolescentes novamente começaram a abordar as atividades escolares como muito presentes no cotidiano e o quanto isso era ruim. No ritmo que Nosso encontro foi se construindo, Marina e eu começamos a nos incomodar com o excesso de lamento sobre a escola. Eu não me contive e desafiei o Grupo a tentar identificar atividades positivas que faziam do contexto e alguns Adolescentes começaram a apontar projetos que consideravam interessantes, como aulas de futebol e artes marciais, atividades recreativas como jogos de tabuleiro e outras práticas de esportes que, como já havíamos discutido, ajudavam a quebrar a dureza da rotina.

Compartilhei com Eles que, quando eu era adolescente, eu tinha minhas matérias preferidas na escola e perguntei se Eles tinham alguma. Alguns foram

indicando: História, Geografia, Educação Física. Mas trouxeram um elemento importante na definição desse interesse: o professor ser uma pessoa agradável. Além disso, que o profissional tivesse empenho em deixar o conteúdo da disciplina interessante. Apontaram que um professor desagradável tinha o poder de estragar uma matéria interessante, inclusive. Me explicaram que um professor precisava ter domínio do assunto, assim como uma forma de ensinar que fosse eficiente. Um exemplo negativo era o professor que só mandava copiar textos. Os Adolescentes ainda me indicaram que uma boa metodologia era aquela que garantia a participação dos alunos na disciplina. Enfim, reconheceram que, apesar de tanta dureza, o contexto trazia uma estrutura e apoio a suas vidas e rotinas.

Outra atividade destacada como parte do cotidiano dos Adolescentes foi a música, e o Grupo logo começou a compartilhar as canções favoritas, utilizando os próprios celulares para isso. Explicaram que, para momentos tristes, gostavam de músicas que tinham uma batida empolgante para se animarem, sem se preocuparem muito com os conteúdos das letras. Também compartilharam canções com letras sexualizadas e palavrões, se desculpendo para Nós, da Universidade. Mesmo não conseguindo me atentar totalmente ao conteúdo das letras, percebi que as desculpas eram pelo constrangimento que elas poderiam causar, mas que Eles se sentiram seguros em mostrá-las.

Avançamos na discussão e abordamos a temática das conversas com os amigos na escola, indicada na Representação do Corpo. Refletimos sobre o que seria ser amigo, dos diferentes tipos de relacionamento, como amigo ou colega. Entraves nessas relações foram destacados: pessoas que dificultam a proximidade por atitudes negativas e aqueles que não são muito queridos. Na conversa, ficou evidente que o universo dos relacionamentos era extremamente complexo e repleto de dificuldades, dos Adolescentes conseguirem se expressar e posicionar, sem prejudicar ou magoar o outro.

À medida que a conversa foi se dispersando e o tempo acabando, combinamos de aprofundar a temática dos relacionamentos no encontro seguinte, já que os Adolescentes tinham a indicado como questão desafiadora.

15.2 – Sustentando desafios no processo de se relacionar

Com Marina, refletimos sobre estratégias que pudessem aprofundar as problematizações sobre relacionamentos e pensamos numa atividade: o “Amigo Anjo”, uma adaptação do tradicional amigo secreto: convidaríamos os Adolescentes a sortear o nome de alguém do Grupo e, em vez de presentes, realizariam pequenas ações de cuidado para essa pessoa. Coisa simples, mas com significado como escrever uma carta, indicar uma música para a pessoa ouvir, compartilhar um pensamento, descobrir algo em comum ou qualquer outro gesto que demonstrasse atenção e cuidado. Nós, da Universidade, consideramos a estratégia interessante, porque acreditávamos que ela poderia gerar uma vivência que, assim como na Atividade do Vaso, ajudasse no aprofundar das problematizações.

Mas percebi uma tensão nos Adolescentes. Ao retomarmos os assuntos, Eles trouxeram discursos sobre a necessidade de ser mais respeitoso e maduro nas discussões, o que me deixou confusa, porque era como se algo estivesse acontecido e Nós, da Universidade, não estávamos cientes. Questionei os Adolescentes sobre, mas Eles recuaram, dizendo que nada havia acontecido. Marina e eu tentamos explicar que acreditávamos que o Grupo era um espaço seguro para “bancar” uma discussão com opiniões diversas. Enquanto algumas Pessoas concordavam, outras explicaram que tinham receio de iniciar uma conversa sobre relacionamentos/amizades e começar uma briga, já que, em outras experiências, isso acabou acontecendo.

Fiz um esforço para manter a problematização, sugerindo aos Adolescentes que poderíamos discutir o tema dos relacionamentos assim como havíamos feito com o da raiva. Mas um Adolescente compartilhou: *A raiva é algo mais individual, falar de amizades envolve outras pessoas e isso pode impactar cada um, pode trazer julgamentos*” (Diário de Campo, 16 de maio de 2023).

Como não tinha ficado evidente, para Nós da Universidade, que abordar os relacionamentos era um assunto sensível, pedimos aos Adolescentes que nos ajudassem a pensar em caminhos possíveis para discuti-lo. Tentamos Juntos pensar em alguma estratégia: fazer uma dramatização de uma situação fictícia, mas inspirada em uma experiência pessoal e, através dela, pudéssemos emitir opiniões de forma mais distanciada. Mas os Adolescentes não acharam a sugestão interessante.

Marina e eu tentamos responsabilizar os Adolescentes em como seguiríamos, oferecendo muita autonomia e até mesmo nos recuando das proposições. Mas em

ato, acabamos não percebendo que o Grupo nos solicitava, de forma indireta, auxílio para discutirmos o tema. Isso foi ficando mais perceptível quando os Adolescentes recuavam das proposições, ou quando o diálogo ficava focalizado em discordâncias e direcionava-se para outro assunto.

Imagem 45 - Adolescentes discutindo em Grupo a temática dos relacionamentos



Fonte: Arquivo da autora

Vivenciamos Juntos, enquanto Grupo, aquele entrave e, logo, uma situação que ocorreu na escola foi trazida por alguns Adolescentes que, talvez, representasse o desconforto Deles em seguir com aquele tema. Contaram sobre o suicídio de um estudante da Escola, ocorrido no ano anterior. Relataram que este tinha alguns problemas de saúde mental e era uma pessoa difícil de lidar, por suas atitudes truculentas, desrespeitosas e violentas. Alguns alunos acabavam revidando tais comportamentos também com atitudes ruins, fazendo bullying com ele e mantendo-o isolado. A situação de autoextermínio ocorreu e a comunidade de estudantes se viu dividida: as pessoas que lamentavam a morte, os que sentiam culpa por ela e outros que sentiam alívio por não terem que conviver com o aluno, que era uma pessoa muito difícil na convivência.

Conforme os Adolescentes compartilhavam a situação, se colocavam nela: aqueles que já haviam praticado bullying em algum momento, enquanto outros expressavam certo incômodo ao ver tantas pessoas lamentando a morte de uma pessoa difícil. A discussão foi ganhando intensidade e ficava evidente que os alunos não tiveram espaço para falar e elaborar essa situação tão intensa vivida na Escola Mais Bonita da Baixada.

O Grupo então discutiu sobre o quanto os adolescentes podem, nos relacionamentos, se sentirem pressionados a fazerem parte de determinado grupo, para não se sentirem sozinhos. E que para se encaixar, acabavam tendo atitudes ruins, que inclusive entravam em conflitos com valores pessoais e prejudicavam outras pessoas. No caso do estudante, os Adolescentes indicavam que a situação crítica não tinha um único motivo, mas que a dificuldade em se relacionar contribuiu muito para o desfecho trágico.

Enquanto os Adolescentes discutiam a situação, Nós da Universidade buscamos sustentá-la. Mas como nosso tempo se findava, apresentamos a proposta da atividade do Amigo Anjo para continuarmos refletindo com os Adolescentes a temática no encontro seguinte. Quando a explicamos, o Grupo topou e cada um escreveu seu nome em uma folha para realizarmos o sorteio. Combinamos que, entre os 15 dias até o encontro seguinte, cada um pudesse tentar formas de cuidado para a pessoa que sorteou.

Porém, um evento da Escola acabou cancelando nosso encontro, o que fez com que voltássemos a nos encontrar um mês depois. Além disso, as férias de julho se aproximavam e fomos informadas que teríamos apenas mais um encontro antes delas. Tudo isso, somado à delicadeza do tema dos relacionamentos, interferiu no andamento da atividade. Marina e eu consideramos que a revelação do “Amigo Anjo” como uma boa atividade para a pausa nos encontros com a Galera do Ensino Médio. Levamos até alguns bombons para serem entregues aos Adolescentes, como nossa forma de expressão de cuidado e carinho com todos. Mas, no meu ponto de vista, não percebemos que tanto tempo sem nos encontrarmos influenciaria no processo. No relato pontual de alguns Adolescentes nos dias que antecederam o encontro, percebi que a atividade estava sendo muito mais desafiadora do que havíamos considerado e que vários não estavam conseguindo realizá-la.

No dia do encontro, com os 15 Adolescentes, logo que retomamos a proposta e questionamos quem gostaria de compartilhar, percebemos que praticamente todos

não tinham conseguido realizá-la, porque encontraram muita dificuldade numa forma de expressar algum tipo de cuidado com o outro. Alguns Adolescentes, ao expressarem que não tinham feito a atividade, fizeram de uma forma até ríspida, inclusive.

Além disso, logo no início do encontro, uma Adolescente se aproximou discretamente de mim e pediu para se retirar da sala. No celular, me mostrou uma breve mensagem, dizendo que estava tendo uma crise de ansiedade. Pedi licença ao Grupo, que poderia seguir com a atividade, e a acompanhei até um espaço mais reservado, onde pudesse respirar com mais calma e eu compreender a situação. Ela então me contou que vinha sendo alvo de provocações e comentários que a machucavam profundamente, alguns vindos até de Pessoas que participavam do Nosso Grupo. Disse, ainda, que quando buscou ajuda junto a direção da Escola, não se sentiu protegida; pelo contrário, sentiu-se mais exposta. No seu relato, eu senti um peso de quem, além de enfrentar uma situação muito difícil, precisava lidar com a sensação de não ter para onde correr. Permanecemos juntas por um bom tempo e, naquele instante, tentei me manter aberta a escuta e oferecendo acolhimento. Ela decidiu não retornar ao Grupo, mas combinamos de manter o contato pelo *WhatsApp* para que eu pudesse continuar acompanhando a situação e, com ela, pensar nos caminhos possíveis. E assim fizemos.

Quando retornei ao Grupo, eu estava muito triste pela situação que a Adolescente tinha compartilhado. Marina já havia entregado os bombons aos Adolescentes e, como a atividade do Amigo Anjo não tinha acontecido, o Grupo estava discutindo os planos para o próximo semestre. Os Adolescentes indicaram o desejo de fazermos um piquenique, em que cada um trouxesse uma contribuição. Uma Adolescente destacou: *“é um momento em que a gente pode trazer alguma coisa para compartilhar, não apenas vocês da Universidade que já trouxeram bombons, até mesmo vasos pra gente quebrar”* (Diário de Campo, 13 de junho de 2023).

Aproveitei a ocasião para indicar que a Nossa comunicação ainda ficava muito intermediada pelas vice-diretoras, sugerindo que pudéssemos criar um grupo no *WhatsApp*. Todos aceitaram. Enquanto uma Adolescente adicionava os contatos, os Outros começaram a escolher um nome para expressar o que era o Nosso Grupo. Pensaram em vários, utilizando de uma ferramenta de inteligência artificial para terem ideias, surgindo coisas como: *“desabafo”*, *“troca de informações”* e até *“hospício”*. Foi então que chegaram a um nome que agradou a todos: **“Compartilhando Cuidados”**.

A escolha de um nome tão bonito ajudou a aliviar a tristeza da situação desafiadora que eu havia experienciado naquele dia. Uma Adolescente ainda indicou que o Grupo *“era um lugar em que todos eram ouvidos e uma oportunidade de compartilhar sentimentos e situações difíceis, que geralmente ficavam guardadas”* (Diário de campo, 13 de junho de 2023).

O período de férias durou cerca de 45 dias. Essa pausa me fez refletir sobre o processo e acredito que vale a pena compartilhá-las aqui. Na época, envolvida também com outros dois Grupos de Trabalho (um na própria Escola Mais Bonita da Baixada e outro na Escola MCD), às vezes eu comparava os processos, o que era uma armadilha. Pensava a participação de um Grupo em relação ao outro, como se fosse possível medir engajamento ou trajetórias. Narrando aqui as histórias, percebo que essa era uma verdadeira cilada, porque cada Grupo seguia um percurso único, construído com as Pessoas que o compunham.

Foi neste processo reflexivo que percebi algo importante: que não estávamos apenas produzindo conhecimento, mas cuidado e de forma participativa, o que exigia uma abertura ao real e ao novo. Também me dei conta que, em alguns momentos, Marina e eu, enquanto adultas universitárias, carregávamos uma expectativa de participação “ideal” dos Adolescentes, o que não ajudava. A participação, assim como o próprio conhecimento, era algo que se inventava no caminho com Todos. Era um processo pedagógico mútuo: nós aprendíamos com Adolescentes, e Eles conosco, encontrando modos diversos de estar e de participar.

Essas reflexões me fizeram pensar nas estratégias de retomada dos encontros com os Adolescentes

15.3 – Aprofundamento e análise das reflexões para seguir no caminho

Para a retomada dos encontros, avisamos a data antecipadamente aos Adolescentes, no grupo criado no *WhatsApp*, enquanto Marina e eu pensávamos numa atividade que ajudasse a retomada. Foi então que pensamos em fazermos um Varal, convidando os Adolescentes a escreverem em papéis coloridos os momentos mais marcantes do Grupo de Trabalho e os desejos para os próximos encontros.

Na sala em que costumávamos nos reunir, Marina e eu penduramos um pedaço de barbante entre as janelas. Em frente, posicionamos cadeiras em “meia-lua” e deixamos papéis e canetinhas disponíveis sobre uma carteira, como de costume.

Os Adolescentes foram chegando e percebemos que traziam novos integrantes ao Grupo, compartilhando que o espaço era de muito interesse daquelas pessoas. Neste dia, o Grupo contou com 15 Adolescentes.

A Atividade do Varal acabou sendo uma forma de contar o processo do Grupo de Trabalho às pessoas que estavam chegando naquele dia. No início, Marina e eu precisamos estimular os Adolescentes a rememorem as atividades que realizamos, mas depois Eles seguiram seu próprio ritmo. No Varal, indicaram como momentos marcantes a Representação do Corpo, a Atividade do Vaso e os bombons que ganharam no Amigo Anjo.

Imagem 46 - Atividade do Varal



Fonte: Arquivo da autora

Um Adolescente indicou: *“o Grupo é uma ótima oportunidade para expressar sentimentos difíceis, como a raiva; é um espaço de escuta das queixas sobre o contexto escolar e sobre os desafios em se relacionar com outro”*. Salientaram a importância destas questões, já que na Escola era difícil encontrar espaços de escuta de suas necessidades (Diário de Campo, 01 de agosto de 2023). Fizeram isto em meio a brincadeiras, conversas paralelas e muita risada. Eu já percebia que, nos encontros anteriores, garantir uma dinâmica de liberdade e informalidade facilitava a expressão e conexão dos Adolescentes, na medida que contrapunha a dinâmica rígida já vivenciada na Escola.

Um exemplo disso foi o momento em que o diálogo sobre as queixas da escola efervesceu e muitas brincadeiras internas começaram a surgir: por exemplo, quando foi retomada a situação da ex-aluna da Escola que foi convidada para apresentar sua experiência e inspirar os alunos, mas que acabou reforçando apenas as defasagens deles. Ao invés de conter a efervescência dessas discussões e brincadeiras, era mais produtivo acolhê-las, porque acabavam nos aproximando ainda. Acolher também era desafiador para mim e Marina, que em muitos momentos interpretávamos momentos como este como uma simples dispersão do assunto. Ao oferecer espaço e escuta, cultivávamos um ambiente seguro e criativo, em oposição à rigidez que os próprios Adolescentes criticavam na Escola. Essa experiência reforçou a importância de permitir que as interações seguissem um ritmo próprio, muitas vezes ruidoso, mas repleto de significado. Naquele contexto, mais do que organizar ou padronizar, era sobre estar disponível para construir vínculos e criar condições para que o Grupo pudesse se expressar com autenticidade.

Seguindo com a Atividade do Varal, partimos aos planos para os próximos encontros e retomamos o desejo dos Adolescentes de realizarmos um piquenique. Marina e eu, no clima de brincadeira, convocamos o Grupo de Trabalho a pensar em como poderíamos explicar à gestão escolar a necessidade de fazermos isso. Foi então que uma Adolescente disse: *“será uma confraternização, uma roda de conversa, mas com comida”* (Diário de Campo, 01 de agosto de 2023).

Os Adolescentes expressaram o desejo de fazer o piquenique fora do contexto escolar: *“é mais aberto, a gente se sente mais livre, a gente passa o dia inteiro na sala; a escola parece uma prisão”*. De repente veio uma ideia disparada por um Adolescente: *“por que não fazer o piquenique na Universidade?”*. Seria o local ideal porque, na percepção dos Adolescentes, era *“um local aberto, bonito e livre”*¹⁵. Procurei validar o que estava percebendo daquele desejo expresso: *“Vocês estão propondo uma atividade que seja na contramão da rotina escolar? Eu imagino o porquê, mas melhor do que eu inferir, nos justifiquem”* (Diário de Campo, 01 de agosto).

As justificativas surgiram na efervescência de ideias. Os Adolescentes compartilharam que seus cotidianos eram tomados pela rotina escolar, passando mais tempo com colegas e professores do que com a própria família. Era como se Eles

¹⁵ Aqui deixo uma provocação, que primeiro me fiz e agora estendo a você, leitor/a do universo acadêmico: a Universidade, para você, é um espaço de liberdade, boniteza e de potência?

comparassem a Escola a uma espécie de Grande Irmão, como retratado no livro “1984” de George Orwell¹⁶, enquanto uma presença constante, vigiante e controladora, que limitavam suas liberdades. E que, assim como na obra, havia uma expectativa de que Eles fossem gratos a isso, pois a Escola representava o “melhor para o futuro”. Apontaram o quanto essa contradição gerava peso, desgaste e afetava a saúde mental.

Ampliando a discussão para além de pensar no possível piquenique, Nós da Universidade provocamos os Adolescentes a pensarem em questões que achavam que poderiam aliviar essa situação, relatada constantemente. Eles então indicaram *“ter mais espaços de liberdade, mais atividades práticas e eventos na Escola”* (Diário de Campo, 01 de agosto).

Fomos discutindo as situações e registrando palavras-chave para representá-las no Varal. Logo, ele começou a se encher de queixas sobre a Escola. Sinalizei isto aos Adolescentes, propondo que pensássemos em como transformar tantas reclamações em potência para produção de vida e, por que não, da própria saúde mental. Uma Adolescente respondeu, com tom leve, mas que me acertou como um soco no estômago: *“a gente já está melhorando a nossa saúde mental, sim! Estamos reclamando de coisas que não temos espaço para reclamar”* (Diário de Campo, 01 de agosto).

Os Adolescentes reiteraram a dificuldade dos adultos da Escola em lhes garantir escuta, participação e protagonismo, até mesmo nos espaços em que isso era previsto. Eles percebiam uma distância entre o que era previsto nas diretrizes do Programa de Ensino Integral e a realidade prática de fazer valer tais direitos.

O nosso tempo mais uma vez foi o contorno para finalizarmos a atividade, mas procuramos retomar os consensos para os próximos: que o Grupo queria um piquenique/confraternização/roda de conversa com comida fora da escola, com liberdade para reclamar.

Para o encontro seguinte, antes de darmos continuidade ao planejamento do piquenique, o Grupo de Trabalho decidiu concluir a atividade da Representação do Corpo, na parte que ainda faltava: a dos pés. Os Adolescentes começaram a indicar os seus lugares de circulação. Nós, da Universidade, ainda os convidamos a pensarem nestes lugares por meio de três aspectos: os lugares que frequentavam e

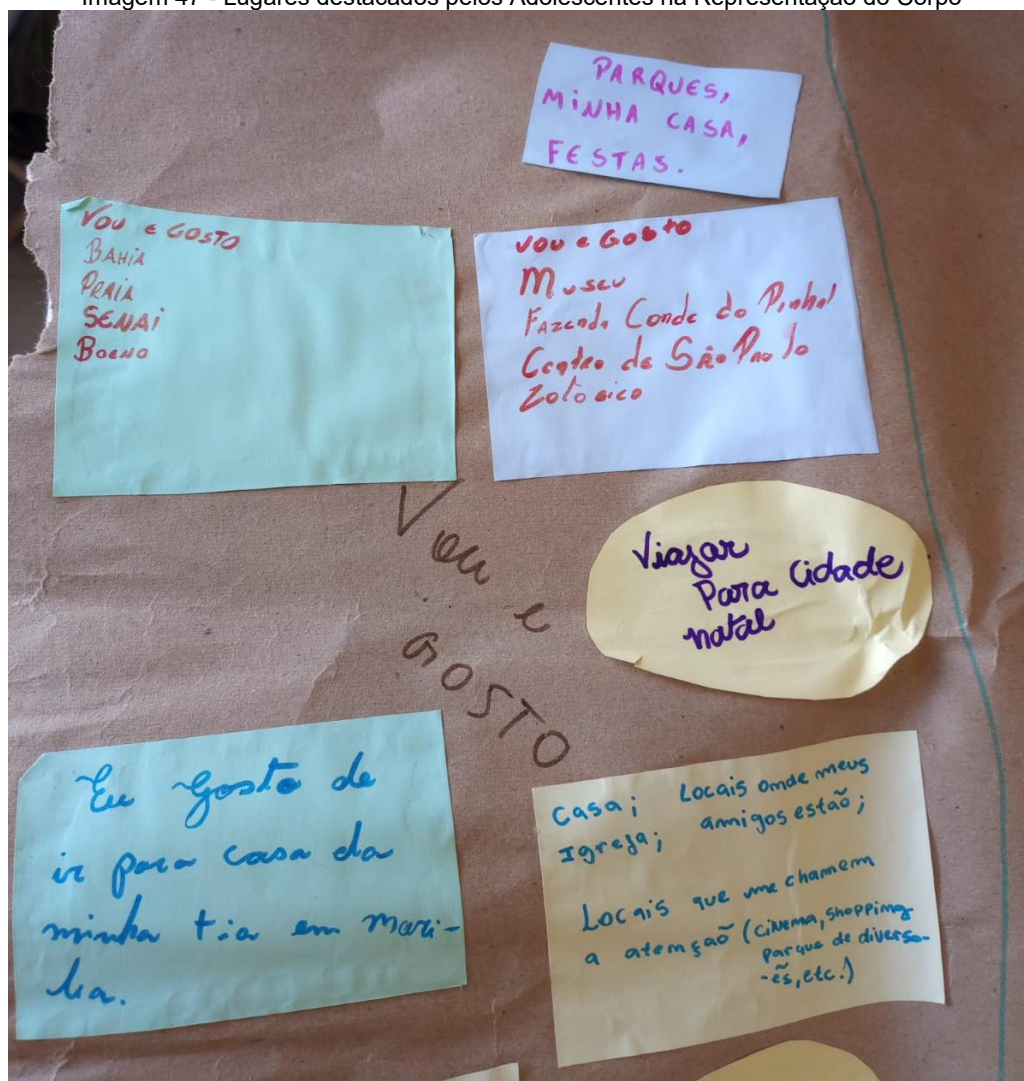
¹⁶ Orwell, George. 1984. Tradução: Karla Lima. Jandira, SP: Principis, 2021. 336p. ePUB

gostavam; os que frequentavam, mas não achavam agradáveis; e os lugares que gostariam de frequentar, mas não podiam.

Enquanto os Adolescentes escreviam nos papéis coloridos e colavam na parte dos pés, eu já tinha uma expectativa que a Escola seria colocada como contexto de intensa circulação, mas nada agradável. Com Marina, pensei em começar a discussão pelo último aspecto, para que o Grupo não caísse no lugar da lamentação novamente.

Também me posicionei, na roda, perto de Pessoas que costumam ficar mais caladas nas discussões. Eu já havia percebido uma dinâmica de funcionamento diferente, porque Elas conversavam entre si e aproveitavam os outros dispositivos de comunicação, como a escrita nos papeizinhos, por exemplo, ou aproveitamento das atividades. Percebi um movimento ainda mais colaborativo, porque discutiam entre si suas percepções para depois anotá-las nos papeizinhos. Como eu estava ali próxima, fui incluída nesta movimentação particular. Na atividade, também percebi que alguns dos Adolescentes tiveram dificuldade em pensar nos lugares que gostariam de frequentar, talvez porque seria algo mais abstrato. Já os lugares frequentados, os que apreciavam ou não, foram indicados com mais facilidade.

Imagem 47 - Lugares destacados pelos Adolescentes na Representação do Corpo



Fonte: Arquivo da autora

Sobre os lugares frequentados e que gostavam, os Adolescentes trouxeram aqueles relacionados ao lazer e diversão, como parques, praças, festas e cinema. Indicaram um ponto interessante sobre eles: qualquer lugar, desde que fosse com amigos ou pessoas queridas. Também abordaram a casa, como um lugar em que podiam desfrutar da própria companhia escutando uma música, descansando ou dormindo.

Foi interessante notar que os Adolescentes relacionaram os lugares que costumavam ir como aqueles que se sentiam bem, acolhidos e confortáveis, sozinhos ou com outras pessoas. Trouxeram exemplos, como uma praça perto do shopping da cidade que funcionava como um ponto de encontro de adolescentes, porque várias linhas de ônibus da cidade passavam no local, o que facilitava o encontro de pessoas de vários bairros, principalmente os periféricos. Era o ponto de encontro, aos sábados,

em que os adolescentes decidiam se lanchariam no shopping ou iriam até um depósito de bebidas.

Dos lugares que gostariam de ir, tudo ficou relacionado à viagem, de conhecer lugares: outras cidades, estados e países. Disseram que não o faziam por falta de dinheiro. Nós da Universidade tentamos, ainda, trazer a discussão para lugares específicos da cidade e Eles não conseguiram identificar um contexto específico, mas apontaram: *“aqui na cidade não tem tantos lugares legais que a gente (adolescente) gosta de frequentar”* (Diário de Campo, 22 de agosto de 2023).

Por fim chegamos à discussão sobre os lugares frequentados, mas não curtidos. Os Adolescentes quebraram a minha expectativa e, além da Escola, trouxeram outros lugares, como o supermercado, casa de um familiar em específico ou consulta médica. Apontaram que lugares que não gostavam de ir eram aqueles em que não era possível uma liberdade de circulação, ou não sentir segurança e acolhimento.

Encerramos o encontro e deixamos acordado que, no seguinte, elaboraríamos o planejamento do piquenique. Mas fiquei refletindo que, ao falarem sobre os lugares que frequentavam e os que gostariam de frequentar, os Adolescentes acabaram reforçando o porquê de desejarem que o momento do piquenique fosse realizado fora da Escola: Eles buscavam um espaço onde pudessem se sentir mais livres.

15.4 – Transformando queixas em possibilidades na Escola

Para realizarmos o planejamento, organizei os materiais para quem quisesse utilizá-los para se expressar, além da fala: pedaços de papel colorido, canetinhas com um grande pedaço de papel pardo e ao centro dele escrevi: *“piquenique, roda de conversa, comida e confraternização”*, como os Adolescentes indicaram anteriormente.

Quando Marina e eu chegamos à Escola, tivemos a notícia de que alguns Adolescentes teriam prova e não poderiam participar do encontro, enquanto outros já estavam a nossa espera. Fomos juntos para a sala que costumávamos nos reunir, e Eles começaram a organizar o espaço: as cadeiras em roda, as mesas ao centro para disponibilizarmos os materiais. Decidimos seguir com o planejamento e depois compartilhar as decisões no grupo do *WhatsApp*, para Aqueles que não puderam comparecer.

Retomei o consenso construído de que o piquenique seria uma oportunidade de compartilhamento e confraternização. Quando começamos a discutir o local, a Universidade foi novamente trazida. Nós, deste contexto, tentamos aprofundar no porquê os Adolescentes estavam se interessando tanto por ele. Muitos trouxeram que nunca tinham visitado o espaço, mas que sabia que era um lugar disponível. Indicaram que lá seria possível *“dar uma volta, respirar um pouco, aliviar, (ter) a paz que a gente não tem”* (Diário de campo, 05 de setembro).

Imagem 48 - Planejamento do passeio a Universidade



Fonte: Arquivo da autora

Comentamos dos prédios, espaços, cursos e da dinâmica da Universidade. Eu indiquei que realmente considerava um lugar bonito, com muito contato com a natureza. Os Adolescentes manifestaram um desejo de fazer um *tour* pelo campus. Além disso, consideramos que o passeio deveria acontecer numa terça-feira à tarde, mesmo dia dos Nossos encontros. Estabelecemos uma data, dali um mês, com tempo suficiente para organizarmos o transporte, solicitar a autorização dos responsáveis e da gestão escolar.

A comida também foi central na organização. Os Adolescentes se entusiasmaram e começaram a se organizar quanto a contribuição de cada um para um lanche comunitário: *“a gente fica feliz quando come, pode conversar enquanto tá feliz e comendo”*, comentou uma Adolescente, enquanto outro disse que faria um prato especial para aquele dia: *“vou fazer uma torta gelada de maracujá”* (Diário de campo, 05 de setembro).

O planejamento se estabeleceu numa troca entre os Adolescentes e Nós da Universidade, em que íamos fazendo paralelos sobre os dois contextos. Eles ficaram surpresos quando relatamos que não precisávamos pedir autorização ao professor para ir ao banheiro quando estávamos em aula. Eles também aproveitavam situações como esta para reiterarem as queixas que sempre traziam sobre o contexto escolar: *“você precisa vir aqui um dia no período da noite, pra ver a dureza que é!”* (Diário de campo, 05 de setembro).

Finalizado o encontro, eu fiquei com a função e o desafio de, além de solicitar a autorização da gestão escolar sobre o passeio, verificar uma possibilidade de transporte dos Adolescentes até a Universidade. Dividi, com Eles, que essa tarefa seria desafiadora, devido nossa limitação financeira. Por isso, quis considerar a possibilidade de se não conseguirmos, se poderíamos seguir com a ideia do piquenique na Escola. Mesmo muito resistentes, os Adolescentes apontaram como uma possibilidade, mas em último caso.

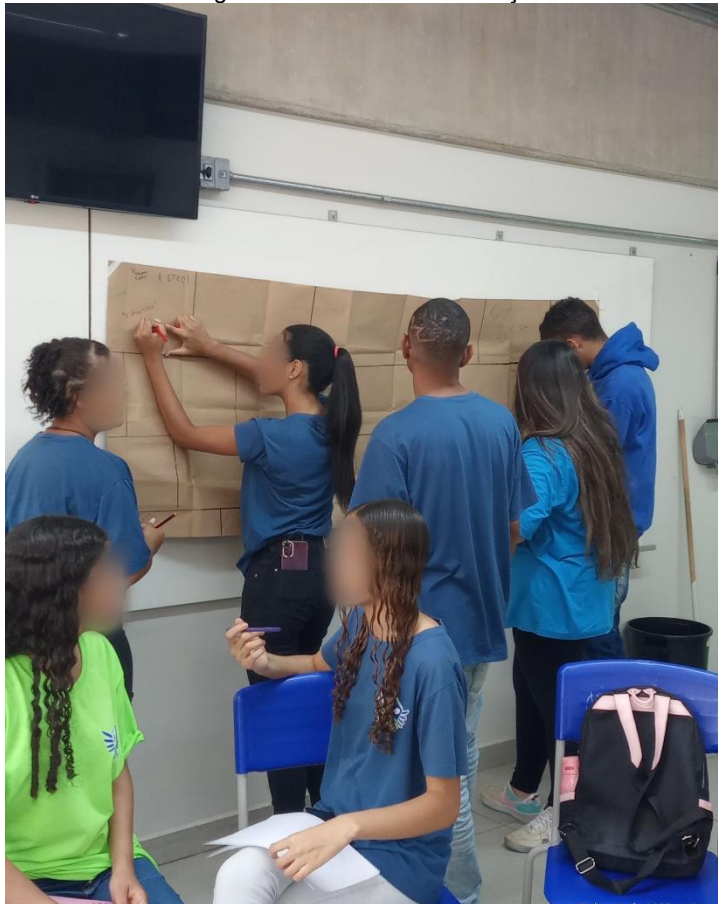
Então, entre os momentos com os Adolescentes, articulei a organização do passeio. Primeiro, solicitei a autorização da Escola, através das vice-diretoras responsáveis, que consentiram e se disponibilizaram em coletar as autorizações aos responsáveis dos Alunos. Enquanto isso, através do grupo do *WhatsApp*, fiz uma lista com os dados dos Adolescentes para tentar solicitar transporte junto a Universidade, questão que me exigiu muita burocracia entre e-mails e solicitações, que foram intermediados por uma das professoras coordenadoras do projeto de extensão que fazíamos parte.

Enquanto os trâmites burocráticos seguiam, tivemos dois encontros com o Grupo. Ainda me incomodava as lamentações e falta de perspectiva sobre o contexto escolar. Foi então que, nesses encontros, considerei viável convidar os Adolescentes a concretizarem suas lamentações e tentarem visualizar possibilidades de ruptura com elas. Este movimento poderia ser uma forma de nos prepararmos ao passeio à Universidade, buscando ampliar a elaboração das situações que sempre atravessavam as Nossas discussões, para que o peso das limitações vividas na Escola não restringisse a experiência coletiva tão desejada pelo Grupo de Trabalho.

Por isso, em um encontro, realizamos uma atividade em que escrevemos, em um cartaz que simulava um muro, todas as lamentações sobre o contexto escolar. Os Adolescentes apontaram queixas que já tinham sido relatadas anteriormente: o sistema e a gestão escolar, a falta de privacidade, o horário estendido, falta de

estrutura (como ventiladores quebrados), dificuldade com a merenda escolar, aulas chatas, professores difíceis e dificuldade de relacionamento entre estudantes. Depois, tivemos o momento de destruir simbolicamente o muro.

Imagem 49 - Muro das lamentações



Fonte: Arquivo da Autora

No encontro seguinte, buscamos ir além das lamúrias e refletir sobre o que fazia bem. Para isso, convidamos os Adolescentes a identificarem esses elementos por meio da criação de um cartaz coletivo, não restrito ao contexto escolar, mas abrangendo o cotidiano de forma mais ampla. Entre as atividades mencionadas, os Adolescentes indicaram o fazer esportes, ouvir música, assistir a séries, produzir bijuterias, cozinhar algo gostoso, comer, dormir, sair com amigos e conversar com alguém de confiança. A proposta permitiu expandir a discussão, revisitando os elementos de potência presentes na vida.

Imagem 50 - Levantamento sobre as coisas que fazem bem



Fonte: Arquivo da autora

Embora estes dois encontros não tenham trazido informações inéditas, considero que foram muito importantes ao processo participativo, porque ajudaram os Adolescentes a elaborarem e registrar o peso da rotina escolar, que sempre esteve presente em Nossas discussões. Também atribuo a esses momentos um valor pedagógico importante para mim, enquanto participante e pesquisadora da Universidade, pois me convocaram a necessidade de sempre estar aberta a escutar e compreender as necessidades expressas pelos Adolescentes, mesmo aquelas que me incomodavam.

No segundo encontro, aproveitei para compartilhar com o Grupo que havia recebido a confirmação do setor de transportes, então nossa visita à Universidade estava marcada para dali 15 dias. Os últimos ajustes com os Adolescentes seriam definidos pelo *WhatsApp*: organização da lista com dados pessoas, as autorizações dos responsáveis, o horário de saída e de retorno para a Escola.

O trâmite com o setor de transporte foi uma montanha-russa de emoções: encaminhei todas as solicitações que foram feitas e, depois disso, um silêncio, sem nenhum “ok”. Compartilhei a situação com os Adolescentes para acompanharem esses perrengues, reforçando o nosso vínculo, o compromisso e a construção colaborativa. Era importante que Eles conhecessem os bastidores, caso algum imprevisto impedisse a visita.

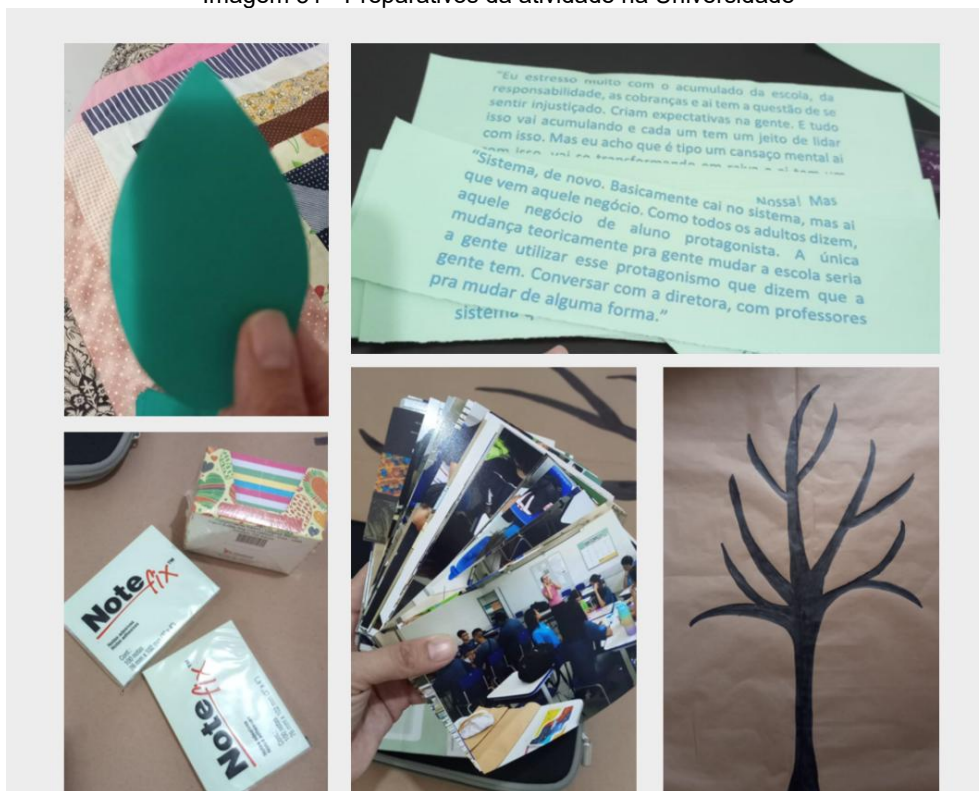
Durante os dias que a antecederam, vários Adolescentes também entraram em contato comigo particularmente, com dúvidas sobre o passeio: “*Dani, posso levar tal comida?*”; “*qual o horário que vamos sair da escola mesmo?*”; “*é pra irmos de uniforme?*”; “*eu posso levar energético para o lanche?*”. Nestas conversas, procurei articular os acordos lembrando que, mesmo sendo um momento fora da Escola, era importante considerarmos que era uma extensão dela.

Lidei com a angústia e ansiedade dos processos burocráticos, mas eu também me preparei para o encontro. Marina e eu planejamos uma atividade para fazermos com os Adolescentes. Por isso, reservamos o laboratório do nosso grupo de pesquisa¹⁷, sendo um espaço amplo, com uma grande mesa e cadeiras, onde pudéssemos estar todos juntos, em roda, como de costume. Além disso, neste espaço também poderíamos fazer o lanche. Como os dias de chuva já eram comuns naquela época do ano, achamos prudente reservar um local coberto para o momento. Ele também tinha outras estruturas relacionadas a uma ambiência convidativa: cadeiras confortáveis, ar-condicionado, boa iluminação, local silencioso e reservado. Depois, seguiríamos com uma caminhada pela Universidade.

Como atividade, planejamos um momento de análise e síntese do que havíamos vivenciado e produzido em Grupo. Para isso, confeccionamos três árvores em papel pardo, folhas recortadas em cartolina verde, fotos reveladas dos encontros e trechos impressos das narrativas dos Adolescentes, registradas ao longo das discussões. A ideia era que Eles decorassem as árvores com elementos que melhor representassem o que havia sido mais significativo no Nosso percurso até ali. A estratégia combinava a possibilidade de uma liberdade criativa, mas com um suporte que favorecesse a reflexão e análise coletiva. Além disso, preparei uma apresentação em *Power Point*, organizada como uma linha do tempo de todos os encontros, para ajudar os Adolescentes a lembrarem.

¹⁷ O *Lafollia*, Laboratório de Saúde Mental, do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar.

Imagem 51 - Preparativos da atividade na Universidade



Fonte: Arquivo da Autora

15.5 – Quando a Universidade representa o sonho de Escola

O tão esperado dia finalmente chegou! Assim que tive a confirmação do setor de transportes, avisei aos Adolescentes, que estavam ansiosos pelo passeio. Eu e outro integrante do projeto de extensão ficaríamos responsáveis por buscar o Grupo na Escola, através do transporte e motorista disponibilizados pela Universidade. Antes de sairmos, dediquei-me a preparar o laboratório para recebê-los com carinho: posicionei, virados para baixo, os três pedaços de papel pardo sobre a mesa e organizei cuidadosamente os materiais: frases representativas das nossas discussões, fotos, folhas coloridas, canetinhas, cola, tesoura e pequenos pedaços de papel. Para complementar, criei uma plaquinha com a mensagem “Bem-vind@s”, buscando dar um toque acolhedor ao espaço.

Imagem 52 - Organização para recepção dos Adolescentes



Fonte: Arquivo da Autora

A gestão escolar tinha convocado uma professora tutora para nos acompanhar naquele momento, para auxiliar na organização com os Adolescentes. Ela pareceu ser uma boa companhia para estar com a gente naquele dia. Quando cheguei para buscar os Adolescentes pude conhecê-la. Além disso, tive a notícia que três não poderiam participar: dois estavam trabalhando e uma foi impedida devido a uma situação de conflito com um colega, que resultou em sanções escolares. Por outro lado, uma Adolescente mesmo enfrentando dores causadas por pedra na vesícula fez questão de não perder o passeio. Os 15 Adolescentes caracterizados aqui no trabalho estavam no passeio.

Todos do Grupo estavam com uma contribuição para o lanche coletivo. Um Adolescente também trouxe uma caixinha de som e observei vários “looks” que combinavam a obrigatoriedade do uniforme escolar com outros elementos que remetiam a um “rolê”: a calça jeans, os óculos coloridos, bolsas diferentes e boné. Era nítido que o momento se estabelecia como oportunidade de expressão e circulação mais livre e leve! Nos encaminhamos para o transporte e fizemos o trajeto até a Universidade muito tranquilamente. A caixinha de som foi ligada e fomos escutando músicas, enquanto conversávamos.

Entramos na Universidade por uma portaria que os Adolescentes não sabiam que existia. A partir daquele momento, muitas novidades viriam para Eles e para mim também. O ônibus estacionou perto do Departamento de Terapia Ocupacional e seguimos até o Laboratório a pé. Entramos no Departamento Todos Juntos, enquanto eu ia lhes apresentando o espaço, o que despertou a atenção dos alunos de graduação que estavam no local.

Chegamos ao laboratório e pedi ajuda de algumas Pessoas para colocarmos uma mesa grande no canto da sala para dispor as comidas do lanche. Enquanto isso, os Adolescentes olhavam tudo. O laboratório é um espaço muito bonito: tem fotos de alguns ex-alunos, frases com trechos de poemas e outras mensagens, quadros com ilustrações diferentes e até uma rede para deitar-se! Nesse espaço passei vários momentos do doutorado: estudando, descansando e até chorando sozinha, enquanto um dos meus refúgios na Universidade, já que minha casa fica distante a quase 100 quilômetros dali. Eu estava muito feliz de poder receber os Adolescentes naquele espaço tão especial e de compartilhá-lo com Eles.

Os Adolescentes se sentaram, eu projetei a linha do tempo que tinha elaborado, e expliquei a proposta de atividade, fazendo o convite à participação. Também lancei uma ideia: que as árvores que produzíssemos pudessem ser expostas na Escola, como uma forma de compartilharmos a nossa produção. Todos toparam!

A dinâmica se desenvolveu muito bem: os Adolescentes se dividiram pelas três árvores, mas foram compartilhando as ideias e os materiais, numa dinâmica muito fluida. Em meio ao processo, alguns conflitos surgiram entre os Adolescentes. Nós da Universidade auxiliamos na mediação, sempre lembrando o Grupo que tínhamos um objetivo em comum naquele dia: de registrar o que tinha sido bom do nosso processo. Quando fazíamos essa retomada, a dinâmica entrava em harmonia.

Em uma árvore, os Adolescentes exploraram mais a escrita para expressar as ideias. Escreveram nas folhas de cartolina verde o que tinham gostado do Nosso processo, além de frases de incentivo. Complementaram com algumas frases representativas das discussões em Grupo e com algumas fotos. Já em outra árvore, os Adolescentes a preencheram quase que exclusivamente com as frases representativas das narrativas dos encontros. Utilizaram fotos, mas também origamis de passarinhos e borboletas para adornar. Na terceira árvore, frases, fotos e desenhos foram mais utilizados para representar os momentos e atividades preferidas.

Imagem 53 - Adolescentes produzindo as árvores



Fonte: Arquivo da autora

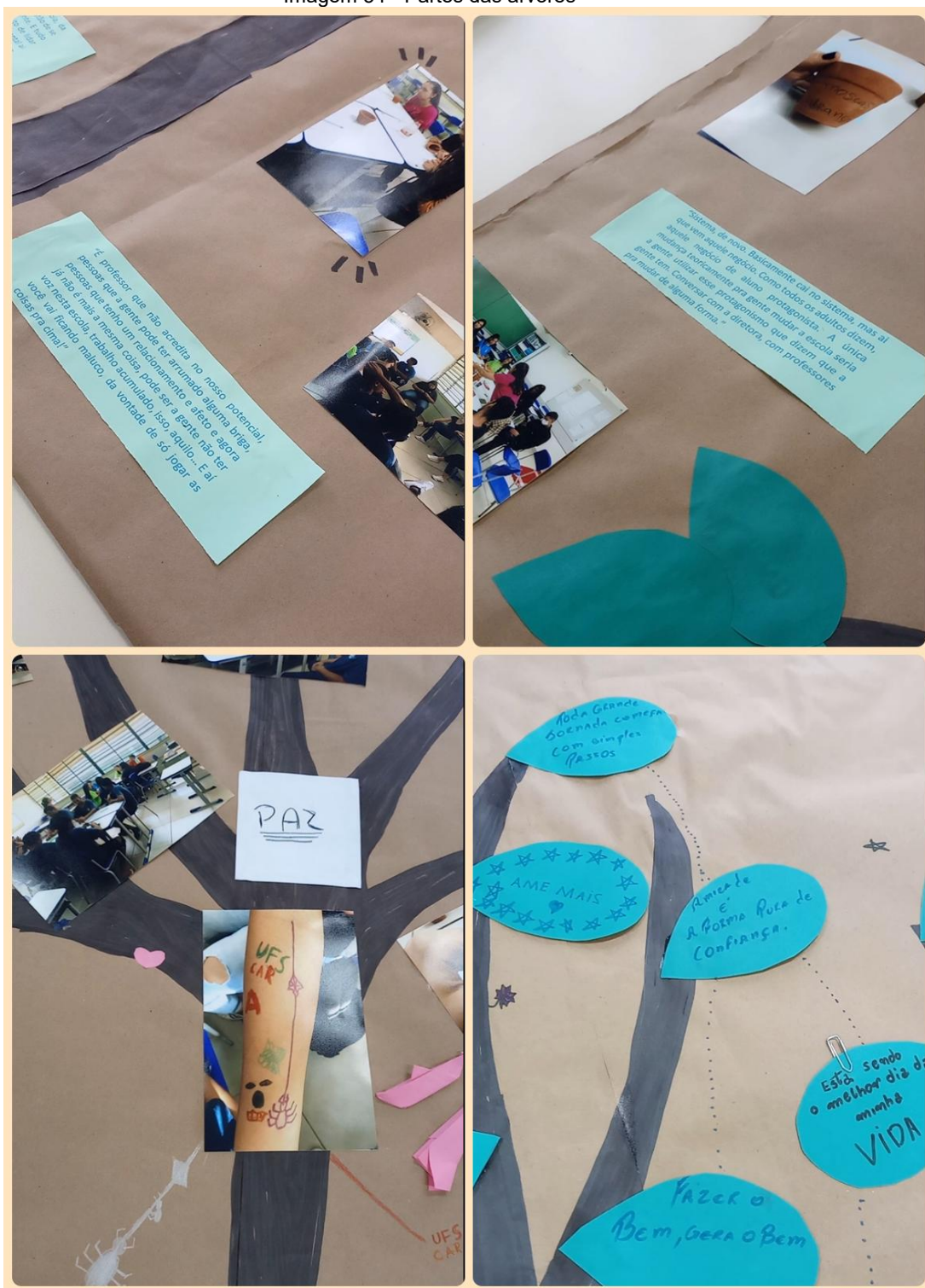
Os Adolescentes utilizaram dos trechos das narrativas advindas das discussões para expressar as suas angústias e descontentamentos com o sistema escolar, que prejudicavam a saúde mental deles: a dificuldade que enxergavam no contexto de se sentirem ouvidos e considerados, além de expressarem suas críticas sobre a dureza da rotina cansativa e repetitiva, o excesso de tempo que passavam na Escola, a não valorização da criatividade e do raciocínio, mas a valorização de “decoreba” e o seguimento cego de regras, que o Programa de Ensino Integral prevê protagonismo dos estudantes em teoria, mas os trabalhadores da escola não conseguem garanti-lo na prática.

Os Adolescentes também fizeram referências ao funcionamento do Nosso Grupo: o reconhecimento de que ele era um espaço receptivo ao diálogo, onde as atividades e dinâmicas se mostravam potentes; que Nele se sentiam ouvidos e considerados, com liberdade para reclamar sem medo de julgamento, compreendidos em suas questões. Essas percepções foram expressas de trechos das discussões,

também por palavras e frases que sintetizavam: “*bom*”; “*incrível*”, “*gostar da dinâmica e da forma que se pode expressar os sentimentos*”. Outras anotações destacavam o vínculo que conseguimos construir e o caráter especial daquele encontro, percebido como um momento ápice: “*todos precisamos nos reencontrar um dia*”; “*está sendo o melhor dia da minha vida*”; “*obrigado, hoje tá sendo muito especial*” (Diário de Campo, 17 de outubro de 2023).

Os Adolescentes também escreveram frases de incentivo em uma árvore, também trechos de músicas: “*ame mesmo sem ser amado*”; “*paz*”; “*força, foco e fé*”; “*se tiver que escolher entre estar certo e ser gentil escolha ser gentil porque você nunca sabe o que o outro está enfrentando*”; “*tudo vem com o tempo*”; “*não desista, você é forte*”; “*a vida é um rio que tem que seguir o fluxo*”; “*a cada dia renascemos*”; “*desistir de desistir*”; “*o amanhã é resultado de hoje*”; “*ame mais*”; entre outras (Diário de Campo, 17 de outubro de 2023).

Imagem 54 - Partes das árvores



Fonte: Arquivo da autora

Terminamos a produção das árvores e fomos apreciar o lanche comunitário, repleto de bolos e tortas que os próprios Adolescentes fizeram. Eles expressavam isso dizendo "come aqui a torta que fiz" ou ainda "você achou que o bolo de chocolate ficou gostoso?". Teve ainda um Adolescente que, quando me chamou para experimentar a torta de frango que tinha feito e percebeu que ela tinha acabado, me disse: "agora

vamos ter que fazer outro momento como este para que eu faça outra torta e você consiga experimentá-la” (Diário de Campo, 17 de outubro de 2023).

Terminado o lanche partimos para o nosso “rolê” na Universidade. Saímos do Departamento de Terapia Ocupacional e seguimos passando por diferentes espaços: departamentos vizinhos de outros cursos, a Biblioteca Comunitária, as escadarias imponentes do Restaurante Universitário, o Lago, as piscinas e, por fim, o ginásio. O percurso, de quase dois quilômetros, foi repleto de conversas, risadas e brincadeiras. Nós, da Universidade, fomos apresentando os lugares aos Adolescentes.

Imagem 55 - Nosso tour pela Universidade



Fonte: Arquivo da autora

Destaco aqui que não é possível descrever todos os acontecimentos, trocas e afetos que vivenciamos na visita à Universidade, pois algumas das experiências ultrapassam o que a escrita consegue expressar. Ainda assim, compartilho alguns trechos do meu diário de campo para ilustrar a intensidade e o significado que este momento teve para os Adolescentes:

“(...)Eu mostrando o meu lugar favorito da UFSCar para A. (uma Adolescente), que havia me perguntado sobre isso em outro encontro. Fiquei emocionada quando mostrei para ela, porque assim como Eles estavam tendo a oportunidade de circular pela Universidade, eu também tive no passado e isso

foi tão construtivo dos lugares que já ocupei e ocupo neste contexto universitário(...).”

“(...) (Uma Adolescente) que logo no início me disse: ‘eu quero ver os atletas, Dani!’”. E ao sairmos para o rolê, repetiu: ‘vamos ver os atletas?’”. Quando chegamos perto da piscina, avistei alguns alunos nadando e gritei: ‘B., os atletas estão aqui!’”. Ela me questionou: ‘Tem algum pretinho?’. Confirmei que sim e ela correu para o alambrado que separava a rua da piscina, ficando um tempo ali, contemplando. Depois me disse: ‘Esse momento pra mim foi o ápice deste passeio’. O momento carregava tanto significado de representatividade para ela (...).

“(...)A gente fazendo uma pose para a foto em frente ao lago, fingindo apontar para algo em cima da árvore, de brincadeira. Depois, ao rever a foto, notei alguns alunos da Universidade observando para ver o que estava acontecendo e, quando mostrei a foto aos Adolescentes, caímos da risada. (...).”

Terminamos nosso *tour* no Ginásio de Esportes, aguardando juntos o transporte de retorno à Escola. Foi um momento de pausa, mas de contemplação: ver tudo que havia acontecido através das nossas trocas, ficando evidente que cada passado, conversa e descoberta fizeram do passeio uma experiência única e significativa para todos Nós. Depois, os Adolescentes retornaram para a Escola Mais Bonita da Baixada.

15.6 – Compartilhar o processo com a comunidade escolar

As férias de dezembro se aproximavam e era necessário fazermos uma finalização do nosso ciclo. Não a do Grupo de Trabalho e do espaço que havíamos construído Juntos, mas um momento de fechamento, além de planejarmos como compartilharíamos as árvores produzidas na Universidade. Fiquei um tempo tentando encontrar outra estratégia criativa para mediar esse processo, mas não consegui. Acabei recorrendo à estrutura que já nos era familiar: o papel pardo, os papéis coloridos e as canetinhas. Assim como em outros processos fiz uma longa seta em um pedaço de papel pardo, com o nome do Grupo (Compartilhando Cuidados) e o indicativo de “avaliando o processo”. Ao nos encontrarmos, convidei os Adolescentes para refletirem sobre o que guardavam para si dele.

Os Adolescentes destacaram que o Nosso Grupo possibilitou aprendizado, autoconhecimento, além da construção de ajuda mútua e de novas histórias. Eles também indicaram a possibilidade de fazer novas amizades, a diversão, o entusiasmo e a animação. Além disso, o espaço também proporcionou liberdade, funcionando como um lugar para se distrair e relaxar, especialmente no contexto escolar que

muitas vezes é percebido como aprisionante. O momento que Eles consideraram o ápice do processo foi a visita à Universidade.

Combinamos, ainda, um dia específico para fixar as árvores que havíamos produzido no passeio. Me ofereci para comparecer à Escola em um horário específico para isso. Decidimos, em conjunto, que o melhor lugar para expô-las seria em alguns painéis que ficavam próximos às salas de aula, onde havia grande circulação de pessoas. Me comprometi em pedir a autorização da gestão escolar para isso, que concordou com a nossa sugestão.

No dia combinado, apenas quatro dos Adolescentes conseguiram estar para realizarmos a tarefa juntos, e aproveitamos o momento para conversar brevemente sobre continuarmos nos encontrando no ano seguinte.

Depois que fixamos as árvores, logo alunos e funcionários da Escola se aproximaram para observá-las. As fotos e frases destacadas chamaram bastante atenção. Uma das vice-diretoras comentou uma frase que expressava a insatisfação com a falta de liberdade no contexto escolar, e logo se iniciou um diálogo sobre o tema. Ela compartilhou que também sentia o descontentamento, assim como outros colegas funcionários, mas explicou que a gestão escolar enfrentava dificuldades para permitir mais liberdade aos alunos, com o receio de que isso aumentasse a indisciplina. No fim, de certa forma, ela concordava com as percepções dos Adolescentes, embora a interpretasse por outra perspectiva.

Imagem 56 - Árvores fixadas na Escola Mais Bonita da Baixada



Fonte: arquivo da autora

Por fim, Marina e eu planejamos um último encontro antes das férias, com comida e risos, no tom que construímos ao longo do processo. Porém, a despedida presencial não foi possível, pois os Adolescentes já estavam absorvidos pela pausa que o final de ano e as férias escolares traziam. Mesmo assim, o que criamos juntos já não dependia apenas do encontro físico. Nosso Grupo de Trabalho encontrava outros espaços para existir nas memórias compartilhadas, nas conversas que seguiram, nas árvores que deixamos fixadas na Escola. Editei um vídeo que reunia algumas fotos dos nossos momentos e compartilhei com Eles no grupo de *WhatsApp* como parte do encerramento daquele ciclo.

E assim seguimos, sabendo que o Grupo continuaria. A história que relato aqui não terminou: no ano seguinte demos continuidade aos encontros com alguns dos Adolescente, até mesmo um deles desenvolveu uma Iniciação Científica sobre Nosso

Grupo. No fim as sementes que plantamos juntos encontraram um pedacinho de solo fértil para germinar... mesmo em meio à dureza do contexto escolar!

Capítulo 16 – Roda de Acolhimento: Alunas do Ensino Fundamental aprendendo a promover saúde mental na escola

A outra história na Escola Mais Bonita da Baixada envolveu estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Na ocasião, a vice-diretora convidou os acolhedores e líderes de turma para o nosso primeiro encontro. Conciliando os horários da Escola e da equipe da Universidade, estabelecemos reuniões quinzenais às terças-feiras, às 13h30min. Inicialmente, dispúnhamos de apenas meia hora com os adolescentes, já que as aulas terminavam às 14h. Essa limitação de tempo também dificultava a reserva de um local, mas a gestão viabilizou a sala de leitura para o primeiro momento. Marina e eu organizamos o espaço, dispondo as cadeiras em roda enquanto aguardávamos os Estudantes.

Trinta Adolescentes se interessaram em participar na ocasião! Com tal quantidade de pessoas e período curto, Marina e eu só conseguimos nos apresentar e fazer o convite: que Eles participassem de encontros periódicos para discutir a saúde mental no contexto escolar através de atividades, em que eles seriam atores ativos do processo. Nem mesmo a atividade que havíamos planejado foi possível de ser realizada. Mesmo assim, eu acreditava que a aproximação e construção de vínculo com os Alunos nos dariam pistas sobre como poderíamos ampliar o espaço com Eles e construir alternativas. Eu ainda me esforçava para não cair na cilada de comparar os processos, porque estava vivendo outras duas histórias, completamente distintas.

Vou continuar detalhando sobre o processo estabelecido com os Adolescentes do Ensino Fundamental, mas já indico que o Quadro 5 apresenta os encontros que foram realizados nesta história, nas respectivas fases e atividades realizadas. Também o Quadro 6, que apresenta as participantes que assinaram os termos de consentimento, assim como seus responsáveis.

Quadro 5 - Etapas, encontros, objetivos e atividades do Grupo “Roda de Acolhimento”

FASES	ENCONTROS	PERÍODO	OBJETIVOS/ ATIVIDADES
Fase de Iniciar	Reunião com a gestão escolar	Março de 2023	Acordos de dias e horários para os encontros e alinhamento de expectativas.
Fase de Encontrar	Apresentação e início da proposta	Março, abril e maio de 2023	Apresentação da equipe da Universidade e da proposta da pesquisa aos Adolescentes.

	Mapa do Corpo – parte da cabeça		Início da atividade do Representação do Corpo, abordando elementos sobre futuro e relacionamentos.
	Futuro e relacionamentos de Adolescentes		Discussão das temáticas levantadas anteriormente: a angústia pelo futuro.
	Consulta aos Adolescentes		Convite ao grupo para ficar no período de contraturno escolar, ampliando as possibilidades de encontro.
	Continuação da Representação do Corpo		Representação do Corpo, com a parte dos sentimentos. Experimentação do novo horário do Grupo.
Fase de Problematicar	Continuação da Representação do Corpo	Junho e agosto de 2023	Representação do Corpo, etapa das atividades realizadas. Discussões sobre atividades escolares, domésticas e de cuidado.
	Continuação da Representação do Corpo		Novamente a parte das atividades realizadas. Problematicações sobre as questões de gênero.
	Quando as Adolescentes direcionam o caminho		Reconhecendo o espaço seguro, problematicações sobre os desafios na escola.
Fase de Aprofundar e Analisar	Cartaz – o que me faz bem e o que não me faz bem na escola	Agosto, setembro e outubro de 2023	Convite às Adolescentes refletirem e registrarem, em um cartaz, as coisas que faziam bem na escola e as que não faziam.
	O que não me faz bem na Escola		Discussão sobre o que não faz bem: processos relacionais e as dificuldades contextuais.
	O que me faz bem na Escola		Discussão sobre o que faz bem na escola: relacionamentos positivos, atividades diferenciadas, o intervalo.
	Como tornar a escola um lugar mais legal		Adolescentes produziram representações para expressarem como tornar a escola um lugar melhor. Discussão sobre elas e levantamento da proposta da “Roda de Acolhimento”.
Fase de Planejar	Vamos planejar?	Outubro de 2023	Planejamento da Roda de Acolhimento: Grupo organizou um dia de atividades e lanche comunitário para convidarem outros estudantes.
Fase de Executar	Roda de Acolhimento	Novembro de 2023	Encontro com convidados. Realização da atividade da música, varal “como tornar a escola um lugar mais legal” e brincadeiras, com lanche comunitário.
	Avaliação do processo		Retomada do varal para compartilhamento com a Escola; avaliação do processo e planos.
Fase de Compartilhar	Última Roda de Acolhimento	Dezembro de 2023	Encontro de encerramento, com brincadeiras e compartilhamento coletivo

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 6 - Participantes da Roda de Acolhimento

PARTICIPANTE	TURMA	IDADE	GÊNERO
Participante 1	6º ano	12 anos	Feminino
Participante 2	6º ano	12 anos	Feminino
Participante 3	6º ano	12 anos	Feminino
Participante 4	6º ano	12 anos	Feminino
Participante 5	6º ano	12 anos	Feminino

Participante 6	8º ano	14 anos	Feminino

Fonte: Elaboração Própria

16.1 – Encontrar nos desencontros da Escola

No encontro seguinte, já não tínhamos a sala de leitura disponível para a sua realização. Por isso, Marina e eu tentamos encontrar um local no pátio da Escola para realizarmos a atividade planejada. Num canto mais reservado, estendemos um grande pedaço de papel pardo, enquanto os Adolescentes foram chamados em suas salas de aula.

Nós os convidamos a se sentarem em volta do papel pardo e explicamos a proposta da atividade: A Representação do Corpo, que como já detalhei em outra história, implicava em convidar os Estudantes a fazerem uma representação de um corpo em formato real, indicando na cabeça o que tomavam seus pensamentos, no coração os sentimentos, nas mãos as atividades que realizavam no dia a dia e nos pés os lugares que frequentavam. Após explicarmos cada etapa, convidamos os Meninos e Meninas a pensarem na parte da cabeça. Três Adolescentes se voluntariaram para desenhar a Representação do Corpo: uma deitou-se sobre a folha e as outras foram fazendo o contorno com canetinhas. Enquanto isso, Marina e eu entregamos os pedaços de papel colorido, reafirmamos a proposta e tirando as dúvidas que surgiram.

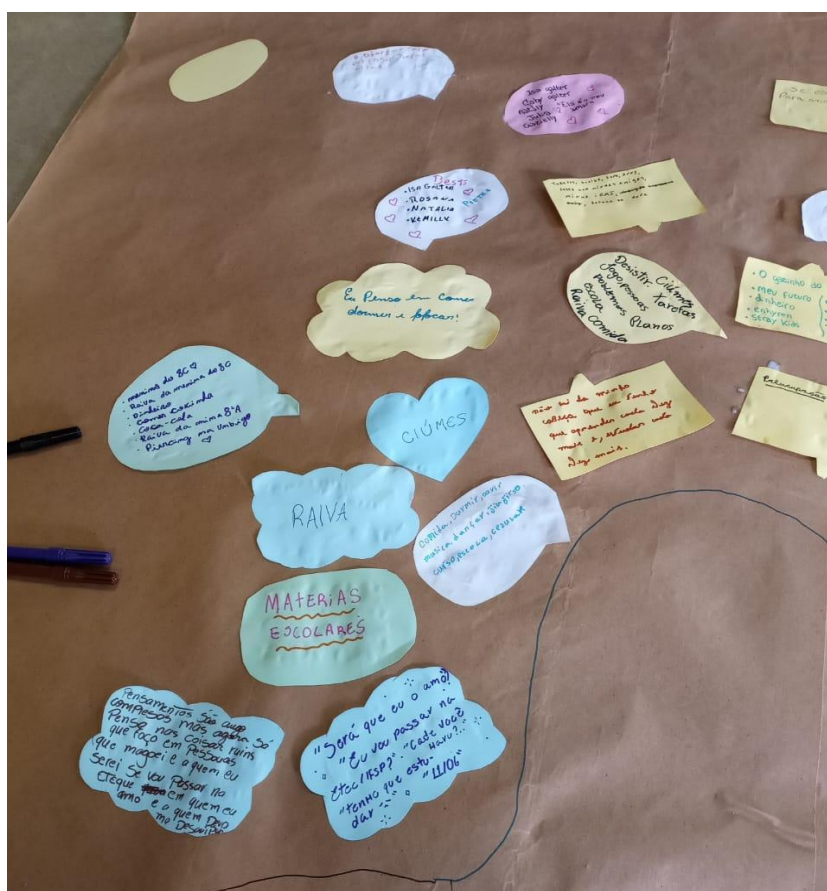
Imagem 57 - Representação do Corpo no pátio da escola



Fonte: Arquivo da autora

As Pessoas foram escrevendo nos papeizinhos e colando-os perto da cabeça da Representação do Corpo. Alguns Adolescentes faziam sozinhos, outros vinham pedir a nossa ajuda. Essa dinâmica foi a possível, porque logo o sinal de saída tocou. Combinamos que discutiríamos detalhadamente as questões indicadas na Representação Corporal no encontro seguinte. Vários Adolescentes foram embora em seguida, outros permaneceram alguns minutos apenas para ajudar na organização dos materiais.

Imagem 58 - Parte da cabeça da Representação do Corpo



Fonte: Arquivo da autora

Marina e eu fizemos uma leitura dos papeizinhos e percebemos que os Adolescentes indicaram elementos relacionados à escola e ao futuro, como “Vou passar no vestibulinho para o curso técnico?”; “Vou conseguir tirar uma boa nota?”; “Trabalhos escolares preciso fazer”. Outras indicações foram relacionadas às atividades prazerosas e significativas como “comida”, “futebol”, “escutar músicas”. Tiveram também elementos sobre os relacionamentos como “fofocas”; “uma pessoa que eu gosto”; “uma pessoa que eu não gosto” e “amigos”. Outras questões foram

destacadas, como: “*raiva*”, “*ciúmes*”, “*tristeza*”, “*falta de alguém que partiu*”, “*problemas*” (Diário de Campo, 28 de março de 2023).

Nós da Universidade organizamos esta breve categorização das temáticas que apareceram na atividade para facilitar a discussão no encontro seguinte. Tivemos até a ideia em dividir as pessoas em núcleos menores para facilitar a discussão, mas quando convidamos os Adolescentes, Eles não quiseram se dividir.

Apresentamos então os temas e Eles começaram a discutir sobre as preocupações com o futuro e a escola. Meninas pertencentes aos oitavos e nonos anos relataram: “*Temos essa preocupação porque estamos próximos do ensino médio e precisamos pensar na nossa profissão, no curso técnico que podemos fazer e no vestibular*”. Além disso, outros Adolescentes problematizaram que essa preocupação com o futuro se relacionava com a subsistência, o ganho de dinheiro para conseguir formar e sustentar uma família. Já os Alunos dos sextos e sétimos anos relacionaram a preocupação numa perspectiva de responsabilidade e cobrança da Escola: “*temos que dar conta de um monte de tarefas, trabalhos e provas, que os professores cobram muito e passam tudo numa mesma semana*” (Diário de campo, 11 de abril de 2023).

Depois a discussão se encaminhou para a temática da raiva e um diálogo sobre a rigidez do cotidiano escolar, que reverberava este sentimento. Algumas Adolescentes começaram a compartilhar, inclusive, algumas situações: “*me dá muita raiva quando o professor pede uma tarefa supercomplexa para ser entregue no dia seguinte, ou quando uma pessoa fica fazendo algo super irritante na sala de aula, a gente pede para parar e ela não para*” (Diário de Campo, 11 de abril de 2023). Depois disso, a discussão começou a perder intensidade, o sinal de saída tocou e os Adolescentes foram embora.

Para o encontro seguinte, buscando garantir mais espaço para a discussão, Marina organizamos os materiais – canetinhas, papeis coloridos e cola – com bilhetinhos que ajudavam a fazer o convite para os Adolescentes indicarem sobre os sentimentos que faziam parte de suas vidas. Porém, uma intercorrência escolar fez com que as vice-diretoras não conseguissem chamar os Estudantes a tempo em suas salas. Ficava escancarado que o tempo tão reduzido, além da quantidade de alunos que também demandava muito tempo para serem chamados em suas salas, eram impasses aos encontros.

Com as vice-diretoras, Nós da Universidade consideramos que um caminho possível seria reforçar o convite para que os Adolescentes permanecessem com a

gente após o horário das aulas. Uma das vice-diretoras nos alertou que isso poderia diminuir a quantidade de alunos porque vários já tinham compromissos, além de que seria necessário pedir a autorização dos responsáveis para essa permanência.

Assim, no encontro seguinte, Marina e eu explicamos a situação aos Adolescentes e fizemos duas listas: daqueles que queriam participar e permanecer após o horário das aulas e outra dos que não conseguiriam. Uma maioria indicou a disponibilidade em permanecer. As Pessoas que não podiam demonstraram interesse em continuar participando das atividades. Então Nós, da Universidade, nos dispusemos a iniciar o encontro na meia hora antes do horário de saída, mas que as atividades seguiriam no contraturno. Era um caminho para possibilitar as diversas formas de participação.

No encontro seguinte, as vice-diretoras tiveram ainda o cuidado em reservar uma sala para a atividade. Enquanto Nós, da Universidade, organizávamos a Representação do Corpo sobre uma mesa com cadeiras em volta, os Adolescentes foram chamados em suas salas. Seguimos com a parte do coração, convidando os Meninos e Meninas para escreverem os sentimentos que faziam parte de suas vidas e rapidamente os Estudantes se mobilizaram em pegar papéis e canetas, escreverem e colar na região do coração, numa dinâmica tumultuada e intensa, mas com muita participação.

O sinal de saída tocou e muitos foram embora, inclusive vários que tinham indicado que poderiam ficar no contraturno. Dos 28 Adolescentes daquele dia, nove permaneceram e Marina e eu os convidamos a lermos juntos as coisas colocadas na parte do coração e identificar os principais temas que surgiram. Enquanto uma Adolescente fazia a leitura dos papeizinhos, o Grupo identificava o que tinha surgido, que foi: raiva; ódio, cansaço/preguiça/sono; felicidade, tristeza e ansiedade. Em seguida, partimos para discussão.

O cansaço foi abordado pelas questões escolares, como já havíamos discutido: *“estamos exaustos da rotina escolar, já precisamos de férias!”*. Outros elementos foram abordados, como as dificuldades interpessoais entre colegas: *“Dá muita raiva da zoação, das brincadeiras de mau gosto”*. Os Adolescentes também relacionaram estas situações à ansiedade: *“Quando eu venho pra escola me dá muita ansiedade, deixa eu me formar que meus problemas acabam”*; *“Eu odeio quando a professora me fez ler um negócio grandão é terrível, eu comecei a me tremer”*. (Diário de Campo, 23 de maio de 2023).

Depois, o Grupo passou a discutir a questão da felicidade. Os Adolescentes relacionaram o sentimento a comer e cozinhar comidas gostosas: *“Tomar um sorvetinho, um açaí”*; *“Eu peço muito pra minha mãe me ensinar a cozinhar e, quando ela me ensina alguma coisa, eu faço sempre”* (Diário de Campo, 23 de maio de 2023). O grupo se direcionou a falar sobre essas comidas e receitas que gostavam de fazer e a possibilidade de ir a lugares que trazem felicidade, como sorveteria, zoológico e praças.

O horário combinado para o término do encontro, após uma hora, se aproximava e os Adolescentes apontaram que se sentiram mais confortáveis em estar num grupo menor. Diante desta indicação e da experiência vivida naquele dia, Nós decidimos iniciar o encontro seguinte no contraturno, sem chamar as pessoas 30 minutos antes do sinal tocar. Percebemos que, mesmo com a ausência de muitos, um grupo menor e com mais tempo nos daria mais condições para garantir a participação dos Adolescentes no processo.

A decisão me deixou insegura, refletindo se estaríamos priorizando apenas aqueles Adolescentes que contemplavam nossas expectativas adultocentradas de organização e fala. Mas, considerando que a pesquisa participativa também depende das dinâmicas contextuais, aceitei que, naquele momento, a rotina escolar exigia adaptações. Ter um espaço mais reservado no contraturno favorecia a produção das atividades e o aprofundamento das discussões, ainda que isso implicasse uma redução significativa no número de Participantes.

16.2 – Fortalecer o vínculo

A aproximação e ritmo nos encontros com os Estudantes do Ensino Fundamental demandou mais tempo e um maior esforço de Nós, da Universidade. Já haviam se passado três meses entre a articulação inicial com a gestão escolar e o convite para participação aos Adolescentes. Mesmo assim, a decisão de realizarmos os encontros no contraturno acabaria se estabelecendo uma estratégia efetiva. Esta decisão também nos garantiu a disponibilidade de uma sala de aula que não era ocupada naquele período.

Quando Marina e eu fomos esperar pelos Adolescentes no encontro seguinte, tivemos a presença de duas Adolescentes, apenas. Mesmo com a redução significativa de Pessoas, combinamos de seguir com a atividade da Representação

do Corpo, com a parte das mãos, convidando as Meninas a indicarem as atividades que faziam parte de suas vidas. Marina e eu também fizemos a atividade com Elas. Ao término da escrita, lemos os papeizinhos e notamos que as atividades indicadas correspondiam principalmente a escola e ao cuidado com a casa e com outras pessoas. Outras também foram apontadas, como atividades de lazer e de autocuidado: *“escutar música”; “fazer uma atividade física”; “fazer comida”; “cuidar do cabelo”*.

Passamos para a discussão, que seguiu um fluxo de compartilhamento do cotidiano de cada uma. Uma Adolescente então compartilhou: *“eu cuido do meu primo de um ano e minha tia me dá um dinheiro pra isso”*. Enquanto Ela falava da situação, compartilhava os desafios de cuidar de uma criança tão pequena, que tinha curiosidade pelas coisas e testava os limites impostos pelos adultos. Foi então que a outra Adolescente também se interessou pelo assunto: *“Eu sou muito curiosa pela área da pedagogia, da disciplina positiva e do estudo das crianças”*. Perguntei do seu interesse em trabalhar com isso no futuro, mas ela me respondeu que não, justificando que percebia que era algo que não tinha muita rentabilidade financeira. Ela ainda compartilhou que costumava fazer muitas atividades de cuidado com a casa: *“Mas sou só eu que limpo. Meus pais são separados e eu limpo a casa da minha mãe, porque ela trabalha o dia todo e eu gosto de deixar limpo pra ela. Na casa do meu pai eu não gosto muito de limpar, porque meu irmão suja e depois fala que não foi ele”* (Diário de Campo, 06 de junho de 2023).

As Adolescentes comentaram que estas atividades de cuidado, da casa e do primo eram muito desafiadoras, mas que havia momentos satisfatórios: *“Se minha mãe fala pra eu lavar a garagem, eu coloco uma roupa que posso molhar e fico brincando”; “eu gosto de fazer espuma no chão e depois raspar, é muito satisfatório. E lavar a louça escutando música também é muito bom”*. (Diário de Campo, 06 de junho de 2023).

Seguimos na discussão, mas com o avanço do horário, encerramos o encontro e pedimos a ajuda das Meninas que relembassem seus colegas para participarem do próximo, que seria o último antes das férias escolares. Para este, Nós da Universidade levamos um pirulito para cada participante, que na ocasião (e para o meu alívio) foram seis Meninas, incluindo as que já haviam participado anteriormente. Diante disso, optamos por retomar a parte das mãos da Representação do Corpo, já que, no

encontro anterior, apenas duas Meninas haviam realizado a atividade, e as outras quatro também demonstraram interesse em fazê-la.

Enquanto anotavam as atividades que faziam parte de suas rotinas, Marina e eu entregamos os pirulitos às Adolescentes, para que pudéssemos saboreá-los juntas. Neste momento, Elas reafirmaram que estar em um grupo com menos pessoas tornava a dinâmica do encontro mais acolhedora. Eu aproveitei também para sugerir que criássemos um grupo de *WhatsApp*, como forma de ajudá-las a lembrar dos próximos encontros, sugestão que foi bem acolhida por Elas.

Imagem 59 - Atividade da Representação do Corpo



Fonte: Arquivo da autora

Finalizada a escrita, começamos a compartilhar o que havíamos produzido no encontro anterior e, em seguida, lemos os trechos indicados pelas Outras Adolescentes. Durante a discussão, Elas destacaram atividades que faziam parte de suas rotinas, com ênfase nos cuidados com a casa e com os animais de estimação: *“Eu cuido do meu cachorro!”*; *“Eu sempre falo pra minha mãe que eu faço tudo da casa, menos lavar a louça e aí ela me manda lavar”*; *“Eu e meu irmão, de sexta-feira, tem que lavar a casa. Eu lavo o banheiro ele lava a louça e a piscina - que não sei o que tem pra lavar na piscina. Eu faço o resto das coisas. Mas toda vez ele só lava a*

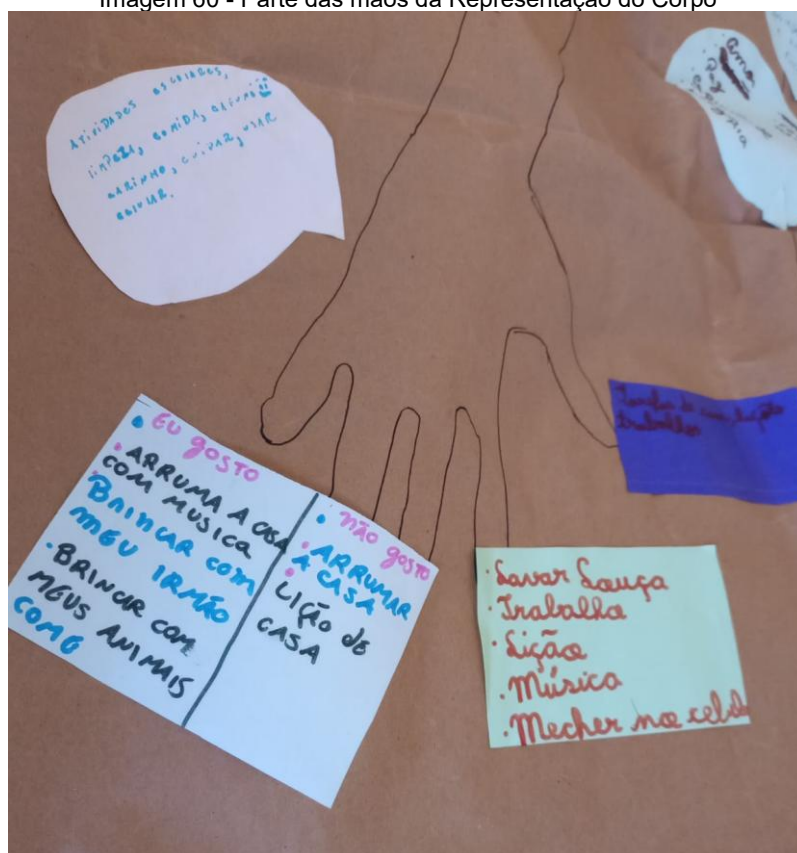
louça e eu faço tudo: lavo roupa, varro, passo pano, faço um monte de coisa". (Diário de campo, 20 de junho de 2023).

A dinâmica do Grupo parecia, naquele momento, abrir espaço para tomarmos consciência conjunta sobre possíveis desigualdades de gênero: *"Mas os maridos acham que as mulheres têm que fazer tudo, não fazem nada, viu! Eu acho que isso tem que ser dividido"*; *"Eu acho que sim, não que a gente concorda. Mas eu nunca tinha pensado nisso, que as meninas ficam responsáveis. Eu sei que tem esse problema, mas nunca percebi na minha casa"*. Uma Adolescente acrescentou que, para além das desigualdades de gênero, tinha a questão da idade e da família: *"Com certa idade, os pais têm mais controle e eles ficam com as tarefas que querem. Então depende da pessoa, da idade, da família. Depende do mais novo também, porque é o mais mimado e não precisa fazer"* (Diário de campo, 20 de junho de 2023).

Seguimos discutindo sobre os animais de estimação e ficou nítida a afeição das Meninas ao se referirem a eles. Compartilharam os nomes dos gatos, tartarugas e cachorros e o quanto gostavam de cuidar e brincar com Eles, o que também demandava muita responsabilidade. Uma Adolescente, inclusive, procurou no celular uma foto do seu cachorro para mostrar ao Grupo.

A conversa caminhou para o tema das tarefas escolares. Fazer lição de casa, trabalhos e obrigações da escola apareceu como demanda que tomavam bastante tempo das Meninas. Mas também foram mencionadas as coisas boas do cotidiano escolar: quando a merenda estava gostosa, as brincadeiras, risadas e conversas com os amigos no intervalo e a possibilidade de aprender algo novo. Como indicou uma das Meninas: *"Ah... o que eu acho mais legal em vir pra escola é que eu fico com as minhas amigas, eu também gosto é da comida"* (Diário de campo, 20 de junho de 2023). O recreio foi apontado como o ponto de alívio na tensão e estresse vivido na rotina das aulas. Ainda falamos brevemente sobre o uso do celular, que apareceu associado aos momentos de diversão, às redes sociais digitais e à troca com os amigos, atividade que as Meninas indicaram como muito prazerosa.

Imagem 60 - Parte das mãos da Representação do Corpo



Fonte: Arquivo da autora

Chegamos ao fim do nosso tempo e, ao reafirmarmos que retomaríamos o Grupo depois das férias, as Adolescentes disseram que poderiam ficar horas fazendo a atividade e conversando! Ficamos cerca de 40 dias sem contato e, uma semana antes do reencontro, criei o grupo de *WhatsApp* para lembrá-las. Algumas responderam que não poderiam comparecer por conta de compromissos escolares, como aulas de reforço ou participação em clubes juvenis.

Combinei com as Meninas que Elas poderiam participar dos encontros sempre que possível e que usaríamos o *WhatsApp* para nos comunicarmos e fazer os combinados. Elas toparam e, juntas, ajustamos que, assim que soasse o sinal de saída, nos encontraríamos em frente à sala reservada para o Nosso Grupo.

Para o encontro de retomada, com Marina tive a ideia de convidarmos as Meninas a escreverem em pedaços de papel as coisas que tinham mais gostado do processo construído, mas também seus desejos para os próximos encontros. Esses papéis seriam pendurados num varal, ajudando a visualizar os registros. Além disso, sugeri como aquecimento a Atividade da Música: colocaríamos uma para tocar e, ao

pausar, as Participantes seriam convidadas a formar duplas e dizer como se sentiam naquele dia.

Duas Meninas conseguiram participar do encontro e estavam muito entusiasmadas com a retomada. Quando Nós, da Universidade, compartilhamos as atividades que havíamos preparado para o momento, Elas se animaram e logo começaram a organizar o espaço com as cadeiras em roda e manipularem os materiais que havíamos levado. Em meio a toda organização, as Adolescentes começaram a compartilhar suas vivências na Escola Mais Bonita da Baixada. Contaram que eram alunas do sexto ano, mas de turmas diferentes e detalharam a rotina de sala de aula. Disseram, inclusive, que os professores diziam que as turmas de sexto ano eram as mais difíceis: *“os alunos são muito bagunceiros, não se interessam pelas aulas e tem atitudes e comportamento que acabam prejudicando as pessoas que querem prestar a atenção”*, relatou uma das Meninas. Elas identificavam que uma minoria virava a representação da turma toda com atitudes ruins. A outra Adolescente ainda nos contou: *“uma professora disse que todos seríamos marginais porque não prestamos atenção na aula! Nós não gostamos disso e fomos reclamar para a direção”* (Diário de campo, 08 de agosto de 2023).

Na conversa, logo percebi que as Meninas demonstravam ser muito ativas nas atividades escolares, ocupando funções de liderança (Alunas Acolhedoras) e não tendo dificuldades em se expressarem para os professores, outros colegas e até para a gestão escolar. E em meio ao bate-papo estabelecido, a atividade que havíamos planejado ficou totalmente em segundo plano. As canetinhas, os papéis e até os prendedores que as Meninas acharam “muito fofinhos” assumiram uma função, mas de coadjuvantes. Isso porque enquanto conversávamos, as Adolescentes manipulavam esses materiais, separando os prendedores por cores e rabiscando em um pedaço de papel.

Em dado momento, Marina e eu fomos questionadas pelas Adolescentes: *“o que vocês pesquisam mesmo?”*. Eu retomei que a intenção era discutir a saúde mental relacionada ao contexto escolar, no que Elas consideravam que àquele lugar ajudava ou não nesta questão. Então uma delas começou a detalhar que não gostava de estudar na Escola Mais Bonita da Baixada: *“eu queria estudar em outra escola, na que meus amigos foram estudar, mas minha mãe não deixou. Ainda por cima, hoje eu faço parte da turma mais bagunceira desse lugar”* (Diário de campo, 08 de agosto de 2023).

A outra Adolescente compartilhou um sentimento diferente: *“minha mãe queria me colocar numa escola de um bairro mais central, mas eu quis vir pra cá e ficar mais perto das minhas amigas, porque sempre achei que isso me ajudaria a estar aqui, que esse lugar seria mais familiar pra mim. Minha mãe respeitou a minha decisão”* (Diário de Campo, 08 de agosto de 2023). Mesmo com este desejo, ela ainda nos relatou que seu início na Escola não foi nada fácil, porque sofreu bullying, mas conseguiu pedir ajuda para direção e sua mãe, que tiveram posturas firmes frente às situações de desrespeito.

Tentamos voltar a conversa para pensar no espaço Grupal e uma Adolescente indicou: *“Eu gosto muito do modo como vocês falam com a gente, eu também gosto que vocês trazem bastante atividade e conversam”*. Disse ainda que gostava dos encontros porque sentia que conseguia se expressar, além das atividades que eram muito atrativas: *“Eu consigo falar com vocês sem me preocupar, eu gosto bastante das atividades, eu consigo interagir”* (Diário de Campo, 08 de agosto de 2023). A Outra ainda compartilhou que tinha aula de judô, mas que desistiu para priorizar os nossos encontros.

Terminado o nosso tempo, a sensação é que tínhamos muitas informações disparadas, mas que ainda necessitavam de lapidação para seguirmos no caminho participativo. Diante dos relatos das Meninas sobre a Escola, pensei em convidá-las, no encontro seguinte, a construírem um cartaz que ajudássemos a registrar o que ajudava e o que atrapalhava no contexto escolar. Era uma forma de avançarmos no aprofundamento e na análise das questões que problematizamos até então

16.3 – Refletir e analisar os apontamentos sobre a Escola

Nos dias antecedentes ao encontro, relembrei as Meninas sobre ele em nosso grupo do *WhatsApp*. Também em um pedaço de papel pardo, escrevi “Escola” bem grande, com uma seta para cima indicando “o que me faz bem”, e outra seta para baixo com “o que não faz bem”.

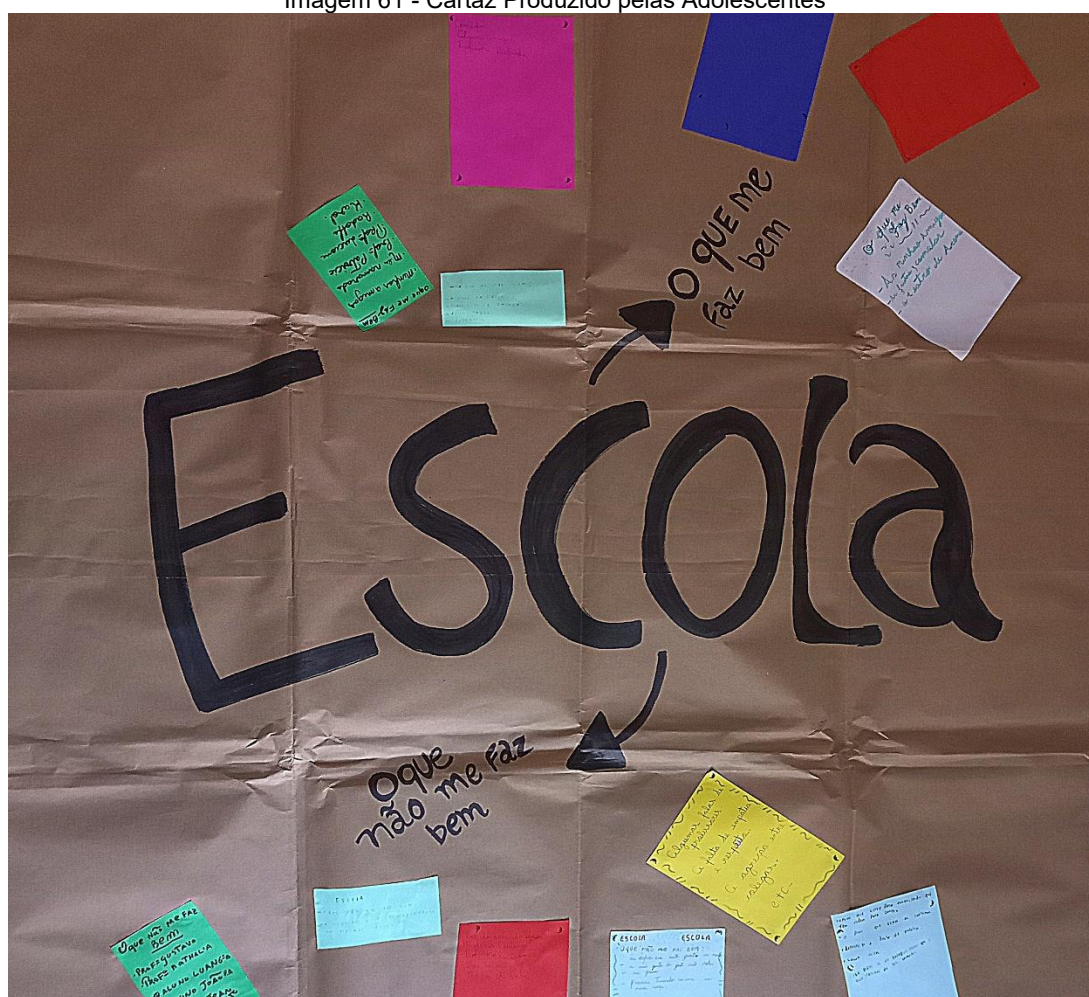
Participaram, neste dia, as seis Adolescentes: sete do sexto ano e uma do oitavo ano. Nosso grupo se constituía através do recorte de gênero, mas também possuía outras particularidades. Por exemplo, o entusiasmo com os materiais, em que as folhas com as mais variadas cores e tonalidades, com as canetinhas, tomavam um tempo da dinâmica do encontro.

Explicamos a proposta do cartaz e logo todas começaram a participar. Enquanto escreviam, as Meninas administravam a dinâmica por si mesmas. Iam escrevendo nos papéis e conversando sobre o assunto: “*professor fulano é chato*” ou ainda “*mas comigo esse professor que você disse que é ruim é muito legal*”; “*olha essa folha colorida que bonita*”; “*passa o material para outras pessoas*”, “*vamos pessoal que não temos todo tempo do mundo e ainda temos que discutir*” (Diário de Campo, 29 de agosto de 2023).

A Adolescente do oitavo ano ficou mais retraída. Percebi que isso era pelo seu jeito mais tímido, também porque não tinha ninguém da sua turma, como as outras Meninas. Ocorreram interações pontuais, então procurei criar algumas estratégias que pudessem ajudá-la a participar ainda mais, sempre perguntando a sua opinião sobre os assuntos e tentando envolvê-la nas dinâmicas.

O processo de escrever sobre o que faz bem/não faz bem na escola tomou muito tempo do encontro, porque as Meninas se envolveram na produção: escolheram com muito critério a cor da folha e da canetinha que queriam utilizar. Demoraram para escrever, demonstraram até um certo capricho e esforço para a letra ficar bonita e fizeram alguns enfeites. Uma Adolescente, por exemplo, fez um desenho exemplificando uma situação que não gostava na escola.

Imagem 61 - Cartaz Produzido pelas Adolescentes



Fonte: Arquivo da Autora

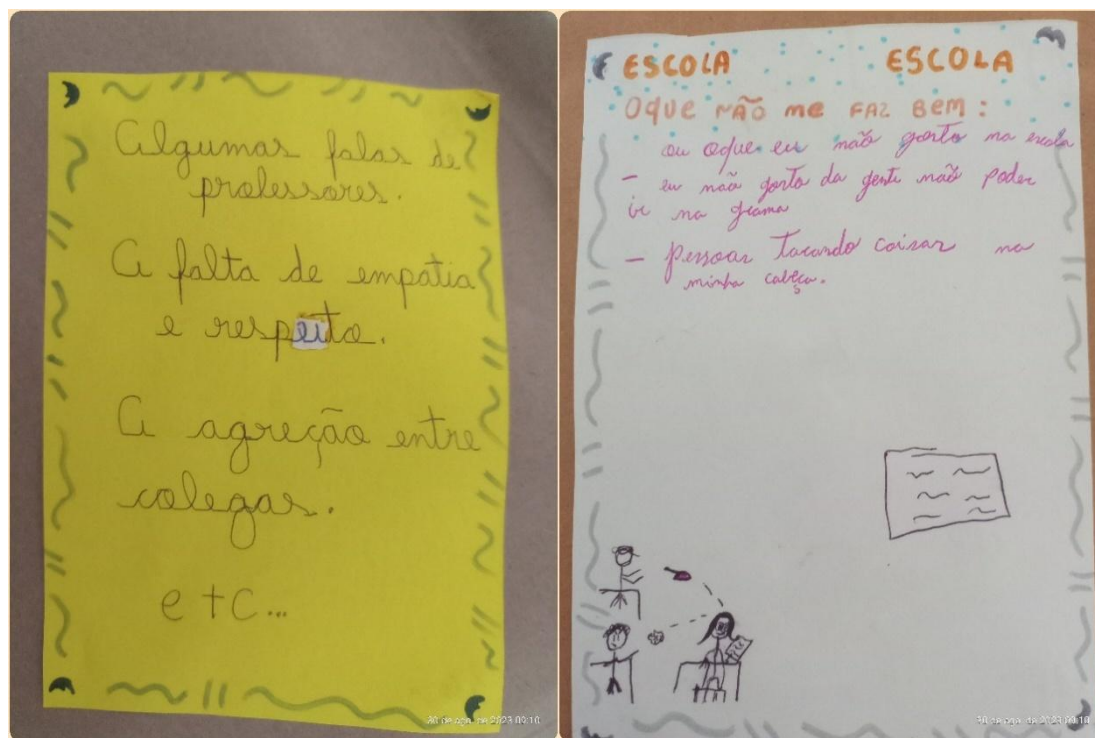
Acho importante destacar a dinâmica das Adolescentes: Uma de um jeito mais impulsivo e com dificuldade em ter sincronia com o Grupo, mas utilizava a escrita nos papeizinhos que oferecíamos para se expressar com as colegas; Outra também com um pouco de dificuldade em entrar no ritmo do Grupo, mas sempre participando, se mantendo atenta às discussões e fazendo suas próprias reflexões. Uma Menina extremamente proativa, também muito sincera e organizadora do Grupo de Trabalho, inclusive colaborando com a intermediação da discussão. Também tinha uma Adolescente muito participativa, às vezes também organizadora, aproveitando de todas as atividades, de cada momento. Outra Menina que se demonstrou muito coerente, participativa e com mais habilidade de abstração, pois enquanto as Meninas elencaram o professor, o colega, Ela conseguia trazer elementos mais amplos como: o desrespeito, a falta de empatia, entre outras coisas. E por fim a Adolescente, também muito participativa, mas que trazia sempre os argumentos sobre a importância que a escola tinha para ela.

Quando fizemos uma leitura geral do cartaz, ficou evidente que não conseguiríamos conversar sobre tudo. Encerramos a conversa do encontro, mas retomamos a discussão no seguinte. Parecia, inclusive, que uma rotina se estabelecia: eu lembrava as Adolescentes sobre o encontro no *WhatsApp*, Elas nos esperavam para depois irmos à sala, arrumar as cadeiras em roda, com a mesa ao centro e os materiais.

Lemos novamente todos os papeizinhos do cartaz, com as indicações de cada Adolescente para auxiliar na análise coletiva. Em seguida, buscamos identificar semelhanças e diferenças entre as questões que emergiram, para então discuti-las. Reafirmamos também um compromisso no Grupo: poderíamos compartilhar experiências difíceis envolvendo pessoas, mas sem cair no que chamamos de assassinato de reputação, ou seja, sem transformar a conversa em um espaço apenas de queixas sobre pessoas. Nossa intenção era refletir sobre as dificuldades vividas, sem ficarmos presas apenas a elas.

Outro combinado foi que cada uma teria liberdade para escolher como participaria da discussão. Os materiais sobre a mesa estavam disponíveis para serem utilizados da forma que fizesse mais sentido para cada uma. Enquanto conversávamos, Elas poderiam manipular materiais, escrever, desenhar ou fazer qualquer outra coisa, desde que não prejudicasse a troca coletiva. Uma Adolescente, por exemplo, organizava os papéis por cores enquanto Outra fazia um desenho. Para Elas, essas pequenas ações ajudavam a manter a concentração e a participação ativa. Garantir as diferentes formas de estar na dinâmica coletiva, respeitando as particularidades de cada uma, nos fez perceber que possibilitar diferentes formas de participação no Grupo poderia evitar situações que Elas mesmas indicavam como problemáticas no contexto escolar.

Da leitura que fizemos, as questões indicadas como ruins no contexto escolar foram: *“o mapa de sala rígido”*; *“desrespeito”*; *“atitudes ruins de outros colegas, como maltratar, perturbar e agredir”*; *“professores desrespeitosos”*; *“falta de empatia”*; *“espaço apertado para a grande quantidade de alunos”*. As Meninas também relataram as pessoas desrespeitosas, maldosas e sem empatia. Também indicaram a dificuldade em se sentirem escutadas num ambiente em que *“todo mundo fala ao mesmo tempo”* (Diário de campo, 12 de setembro de 2023).



Fonte: Arquivo da Autora

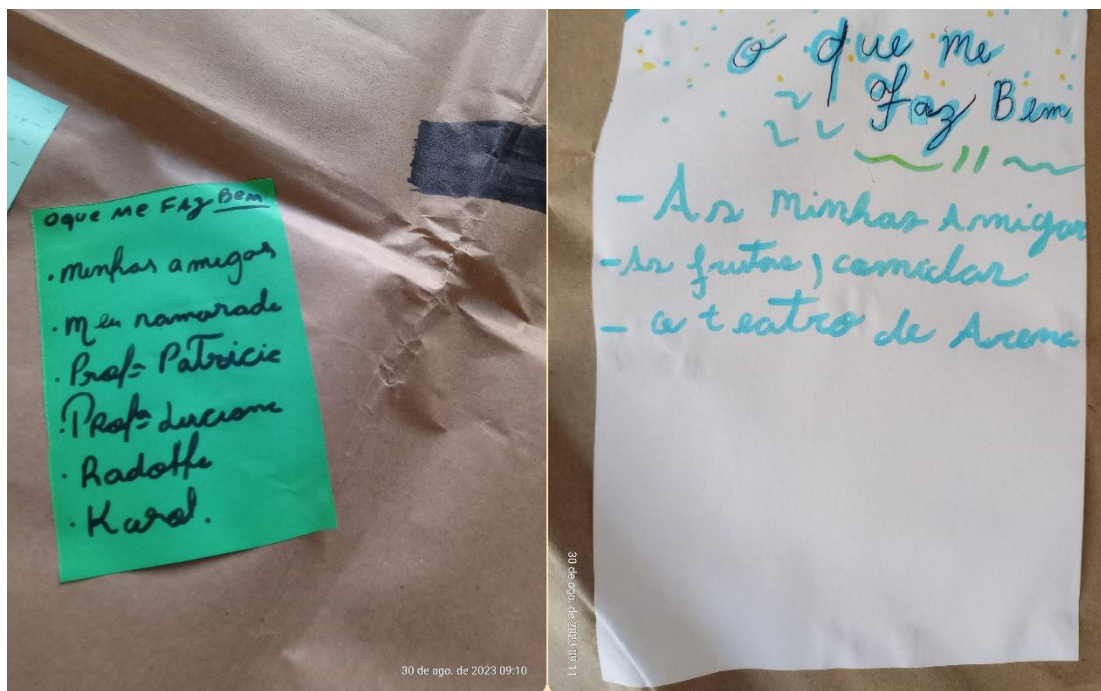
As Meninas indicaram que na Escola havia muitas restrições e regras para os alunos ficarem quietos. Tentamos Juntas identificar se existiam momentos em que Elas se sentiam ouvidas e com liberdade, então relataram que alguns professores tinham o costume de permitir uma conversa entre alunos depois que tinham terminado a atividade: *“na minha sala várias pessoas, inclusive eu, conversam baixinho, mas se olhar no caderno tem todos os vistos do professor”* (Diário de campo, 12 de setembro de 2024).

Seguimos com a discussão sobre coisas que faziam bem na Escola no encontro seguinte. Neste dia, ainda tivemos a chegada de uma nova integrante. Ela compartilhou que veio ao Grupo porque ficou sabendo que discutíamos temas que a interessava, como as dificuldades entre colegas e a questão do bullying, situações que vivenciava constantemente. Nosso Grupo ficou um tempo conversando sobre essa situação, com algumas Meninas a acolhendo e tentando fazer com que ela se fortalecesse e não se importasse tanto com a opinião dos outros

Depois, procuramos voltar para a proposta de continuar com a análise do cartaz produzido, discutindo as questões destacadas sobre o que fazia bem no contexto escolar. Dos registros, apareceram temas como: *“pessoas, professores, funcionários da escola e amigos; atividades como o teatro e passeios fora da escola; o momento*

do intervalo, a merenda e as aulas livres”, mas foi um esforço para nos mantermos naquilo que fazia bem, porque as Meninas sempre puxavam a discussão para a queixa e o lamento sobre o contexto escolar.

Imagem 63 - Produção sobre "o que faz bem"



Fonte: Arquivo da Autora

Na discussão sobre as pessoas, as Adolescentes destacaram os colegas, amigos e professores queridos, aqueles que tinham empatia, acolhimento e que, na visão delas, “*tratam as pessoas bem, com respeito, cuidado e atenção*” (Diário de Campo, 26 de setembro de 2023). No caso dos amigos, destacaram aqueles em que era possível compartilhar momentos e a convivência, além de serem pessoas próximas e apoiadoras. Os momentos do intervalo, de aulas vagas (quando o professor faltava, por exemplo) e outros projetos como o clube de teatro foram abordados como momentos de mais liberdade para brincar e conviver.

A atividade do cartaz foi uma oportunidade de ampliarmos e analisarmos os apontamentos realizados sobre a escola desde o início do processo construído com as Estudantes do Ensino Fundamental. Juntas percebíamos que dificuldades relacionadas a rigidez da rotina escolar, aos relacionamentos entre professores e alunos, além de questões de estrutura eram pontos desafiadores. Ao mesmo tempo, atividades artísticas e culturais, bons relacionamentos com outros colegas e professores eram questões destacadas como positivas nesse contexto.

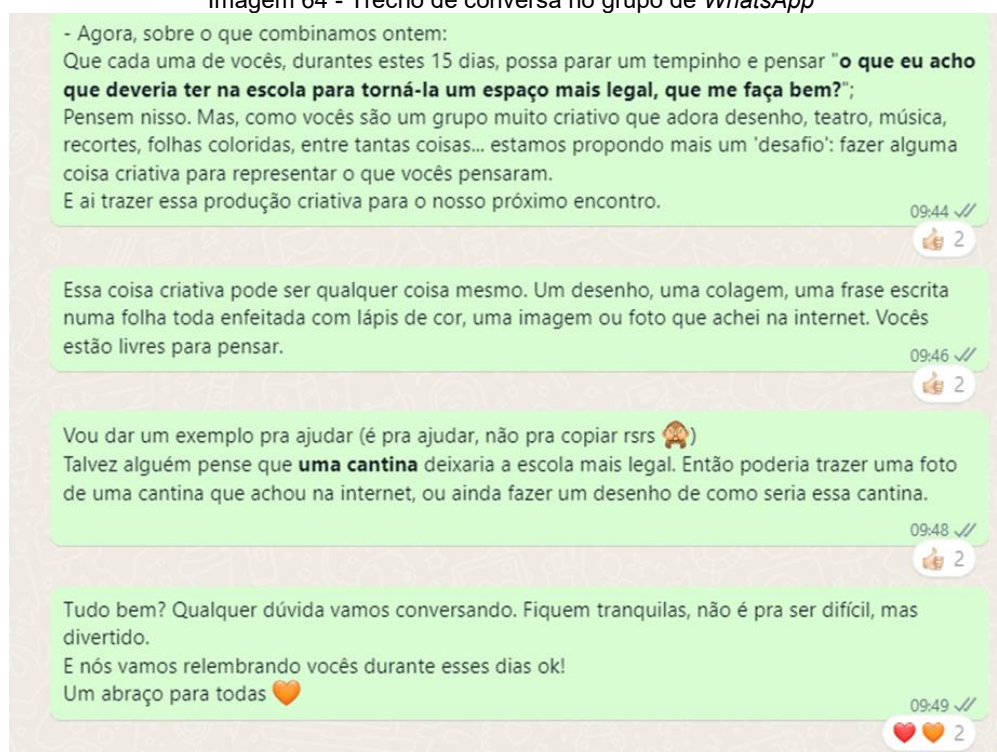
Quando o momento de encerrarmos foi se aproximando, tive uma ideia, que me veio da observação das Meninas, que exploravam outras formas de expressão nas discussões para além da fala, mas com a manipulação de materiais, escrevendo e desenhando nos pedaços de papel livremente. Foi então que propus que pensassem sobre o que deveria ter na Escola para torná-la um espaço mais legal e trazer para o nosso próximo encontro, mas de uma forma criativa: por meio de um desenho, uma colagem, uma frase, uma foto ou qualquer outra representação que quisessem. As Meninas se entusiasmaram com a proposta!

Senti alegria com os encaminhamentos daquele momento, também ao observar as Adolescentes trazendo novas integrantes para o Grupo, explicitando que Nosso espaço estava se consolidando como um lugar potente. Isso ficava evidente também quando Elas expressavam que, se pudessem, passariam horas no Nosso Grupo, ou ainda quando perguntavam se não poderíamos nos encontrar com mais frequência.

16.4 – Vamos planejar uma Roda de Acolhimento?

Nos dias antes do encontro seguinte, me utilizei do grupo do *WhatsApp* para relembrar as Meninas sobre o combinado de pensarem nas representações. Minha hipótese era que a atividade parecia atender ao desejo recorrente delas em se sentirem ouvidas e consideradas, permitindo que expressassem seus desejos, sem nos deixarmos abater pela desesperança e pelas limitações sempre indicadas, como o desrespeito de alguns professores, os conflitos com colegas ou a rigidez da rotina escolar.

Imagem 64 - Trecho de conversa no grupo de WhatsApp



Fonte: Arquivo da autora

Três Meninas conseguiram trazer representações para o encontro. Uma Adolescente fez uma colagem que representava uma lancheira, apontando que trazer comida para a escola a tornaria um lugar melhor, porque os alunos poderiam ter o direito de escolha sobre o alimento que gostariam de consumir. Mesmo consciente dos motivos da direção em limitar que os alunos trouxessem alimentos de casa ou a criação de uma cantina na escola, considerando aqueles de baixa renda ou com restrições alimentares, Ela considerava que ter essa possibilidade traria um maior senso de liberdade de escolha.

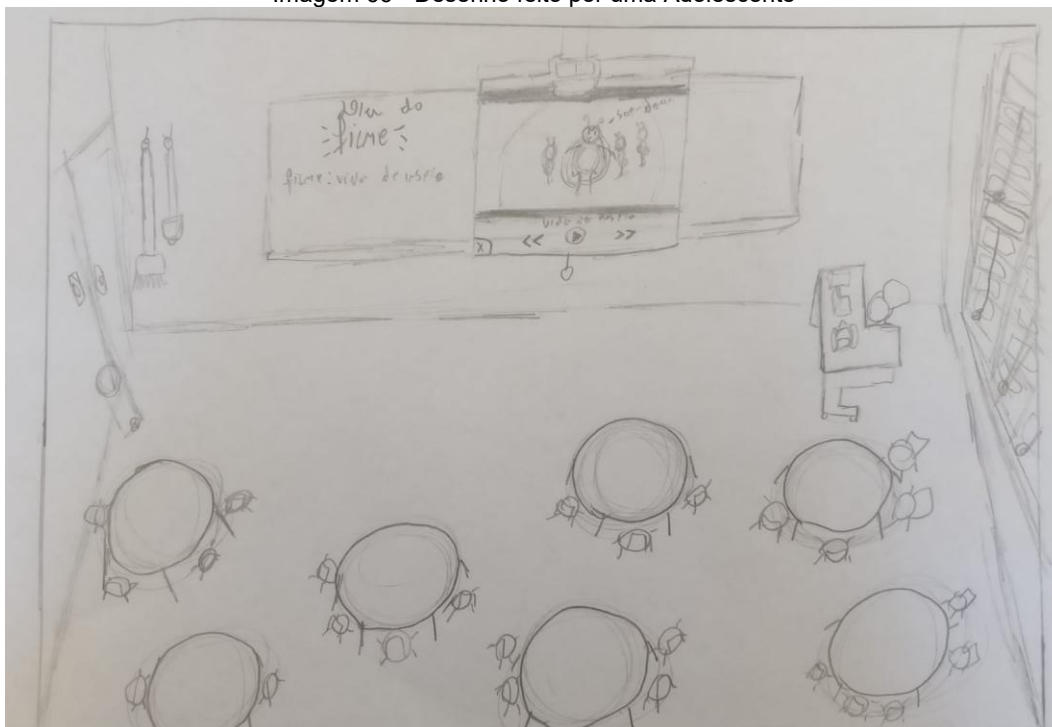
Imagem 65 - Colagem feita por uma Adolescente



Fonte: Arquivo da autora

Outra Menina fez um desenho da sala de leitura da Escola. Nele, ela retratou a exibição de um filme. Uma verdadeira sessão de cinema no contexto escolar! Nos explicou que considerava que essa seria uma ótima oportunidade para que os alunos se sentissem mais animados, por uma atividade prazerosa.

Imagem 66 - Desenho feito por uma Adolescente



Fonte: Arquivo da autora

A terceira Adolescente ficou envergonhada de compartilhar com o Grupo a sua produção. Quis relatá-la para mim e permitiu que eu fizesse o compartilhamento. Tratava-se de um desenho também, mas representando um armário. Ela afirmou que

se relacionava ao pedido sempre feito a direção, por parte dos alunos, para que disponibilizassem um armário para que cada um pudesse deixar seus pertences na escola. Além de facilitar a logística, porque seria possível deixar coisas que só são utilizadas ali com segurança, também era uma representação de um pedido dos alunos que não era atendido pela gestão escolar.

Imagem 67 - Desenho feito por uma Adolescente



Fonte: Arquivo da autora

Através da representação das Meninas, tentamos ampliar a discussão para todo o Grupo de Trabalho. Indiquei que a estratégia poderia nos ajudar a pensar em formas de compartilharmos com outras pessoas da escola as coisas que estávamos discutindo juntas.

Neste momento, o rumo da conversa deu um grande giro! As Adolescentes se entusiasmaram e começaram a pensar em adaptações de atividades que já tínhamos feito e que gostariam de fazer com outros colegas da escola: “*A gente poderia pegar o papel grandão que vocês sempre trazem, com tinta e disponibilizar para que as pessoas pudessem expressar seus sentimentos livremente por pintura*”, disse uma Adolescente (Diário de campo, 10 de outubro de 2023). Outras dinâmicas, como a Atividade do Varal e a da Música também foram indicadas como possibilidades de compartilhamento. Elas também reafirmaram o quanto a comida era algo significativo e deveria fazer parte desta ocasião. Pensamos que poderíamos realizar uma espécie de piquenique e estender o convite a outras pessoas.

Num dado momento, Nós da Universidade questionamos: Quem seriam os convidados? Foi então que as Adolescentes refletiram que Nosso Grupo era pequeno para atender uma quantidade muito grande de pessoas. Expressaram o desejo de convidar alguns colegas e pessoas queridas para compartilhar o momento. Elas também queriam que ele durasse mais tempo que os nossos encontros. Coletivamente, fomos sonhando a ideia e combinamos de planejá-la detalhadamente no encontro seguinte. As Meninas me deram a responsabilidade de pedir a autorização da direção escolar sobre a realização desse momento especial, afinal mais pessoas convidadas implicaria em autorizações aos seus responsáveis e mais tempo em utilizarmos a sala que costumávamos nos reunir.

A experiência viva, construída em ato e percurso com Adolescentes me mostrava que a incorporação das atividades como parte na pesquisa era um caminho eficaz. Por isso, levando em conta os materiais e processos já familiares a nossa dinâmica (a roda, o papel pardo ao centro, a disponibilidade de canetas e papeis coloridos), num papel pardo coloquei algumas frases disparadoras, como: *“planejando o nosso evento piquenique”*; *“dia e horário”*; *“os convidados”*; *“atividades que faremos”*.

No dia do encontro, seguimos com o planejamento mais estruturado, já com a autorização da direção escolar. No processo, fiquei particularmente tocada pelo envolvimento das Meninas, porque Juntas fomos elaborando e amadurecendo as ideias. Elas faziam isso através da conversa, também registrando no próprio cartaz, mas sempre de maneira criativa: fazendo desenhos ou escritas bem coloridas. Determinaram o nome para esse momento que estávamos sonhando juntas: **“Roda de Acolhimento”**.

Discutimos diversas possibilidades de atividades, algumas novas e outras que já havíamos realizado juntas. Buscamos opções viáveis, considerando o tempo, os materiais necessários e o espaço disponível. Tivemos a ideia de iniciarmos o encontro com uma atividade de aquecimento: a Dinâmica da Música, que já mencionei aqui. Todos dançariam e, quando a música parasse, deveriam se apresentar à pessoa mais próxima. Em seguida, pensamos em realizar a Atividade do Varal, onde cada pessoa seria convidada a escrever seus desejos para a escola, pensando em formas de torná-la “um lugar mais legal”. Para finalizar, faríamos um lanche comunitário, um momento também livre para conversas e brincadeiras, como jogos do *stop* e de forca, conforme a vontade do grupo.

As Adolescentes também deram encaminhamentos importantes, como reservar 15 minutos finais para organização da sala; que o lanche seria comunitário, mas que sem obrigatoriedade de contribuição, garantindo que ninguém deixasse de participar por não poder levar algo. Inicialmente, cogitaram realizar o evento no gramado da escola, mas depois avaliamos que a sala ofereceria mais privacidade e evitaria o desconforto de comer perto de quem não estivesse participando. Além disso, sugeriram uma estrutura lúdica para o lanche: cada Uma e seus convidados trariam alimentos de cores específicas, criando um “piquenique das cores”. As Meninas estavam muito envolvidas na condução da Roda de Acolhimento. Elas demonstravam, a meu ver, que entenderam o quanto desempenhavam um papel indispensável na construção das ideias do Nosso Grupo de Trabalho.

Combinamos que as Adolescentes convidariam as pessoas que queriam para participar. Na discussão sobre quem seriam, percebi que eram colegas, amigos, mas também aqueles que as Adolescentes julgavam que se beneficiariam do momento como, por exemplo, um aluno com dificuldade de interação, de escuta, de acolhimento ou até mesmo um ‘bagunceiro’ da sala.

Pensamos, Juntas, em um máximo de cinco pessoas que poderiam ser convidadas por cada uma, para que não ultrapassassem um limite possível para ser conduzido, também considerando a limitação do espaço da sala. Foi neste momento que uma Adolescente já tinha o nome de todos os que iria convidar. Eu fiquei intrigada com a situação, porque era a mesma que havia anteriormente relatado que não se sentia pertencida à Escola e seu desejo de sair dela.

Ela detalhou seus relacionamentos com os colegas que pretendia convidar, mencionando que a maioria era meninos, com quem sempre teve mais afinidade. Observou que alguns deles costumavam ser mais agitados e bagunceiros em sala, o que era um desafio para a convivência. Comentou, ainda, que convidaria um colega que havia sido suspenso da Escola por uma atitude racista, ressaltando a importância da sua participação no Nosso encontro. Sendo uma Menina preta, era um gesto potente, que revelava os sentidos que Ela mesma atribuía ao espaço que estávamos construindo Juntas. Ela ainda destacou que o conscientizaria sobre a necessidade de uma boa postura em Nosso encontro, com respeito e acolhimento.

Aproveitei a oportunidade para mencionar que percebia o desejo delas de convidar pessoas diversas ao Grupo, aqueles com os quais desejavam compartilhar as coisas bonitas que estávamos construindo, enfatizando que não estavam tentando

transformar o encontro em um "clubinho" exclusivo para amigos. A Adolescente em questão reafirmou essa ideia ao detalhar seus convidados, e foi então que destaquei o quão notável era o fato Dela ter uma lista tão longa de pessoas a serem convidadas, já que no início do semestre Ela havia compartilhado que não tinha amigos na escola. Expressei o quanto isso era admirável!

Foi então que a Adolescente se emocionou ao relembrar o quanto havia ficado chateada quando sua mãe a obrigou a estudar naquela Escola, e como detestava o mapa que a colocou perto dessas pessoas "ruins". Mas que agora, ela conseguia valorizar a conexão criada com esses estudantes, mencionando o quão essencial outra colega foi para isso, mas também o Nosso Grupo todo, porque a ajudou a lidar com crises de ansiedade. Essa foi a primeira vez que a Adolescente compartilhou essa informação, relatando que anteriormente buscava apoio no programa de acompanhamento psicológico do governo estadual, mas que tinha sido encerrado naquele ano. Ela explicou que sempre se sentiu acolhida e confortável com a psicóloga do programa, da mesma forma que se sentia em Nosso Grupo, porque ele assumiu um lugar de muita importância na sua vida, como oportunidade de reflexão e compreensão.

Eu compartilhei a emoção da Adolescente e, com lágrimas nos olhos, elogiei a beleza do processo que Ela havia construído. Sentia-me imensamente feliz e privilegiada por fazer parte daquele momento especial e foi um verdadeiro presente para mim! Esse encontro coincidiu com meu aniversário de 31 anos e, além de um presente simbólico, foi uma concretude de que estávamos, Juntas, conseguindo construir vida no contexto escolar.

Encerramos o encontro e eu me comprometi em enviar tudo o que combinamos no grupo do *WhatsApp*. Como só nos encontraríamos novamente no dia do evento, acordamos que os últimos ajustes seriam feitos pelo aplicativo de mensagens. Nesse período, conseguimos elaborar um convite coletivo para que cada uma pudesse usá-lo para chamar seus convidados. Também me responsabilizei em encaminhar à gestão escolar os nomes dos convidados para que as autorizações aos responsáveis fossem providenciadas. No entanto, as próprias Meninas acabaram tomando a frente disto também, solicitando diretamente às vice-diretoras.

À medida que surgiam dúvidas, Elas mesmas buscavam soluções, mas sempre dialogando no grupo do *WhatsApp*. Por exemplo: onde poderiam ser armazenados os alimentos do lanche antes do evento? Elas conversaram com a direção e conseguiram

um espaço reservado da escola. Além disso, me pediram ajuda para organizar o sorteio das cores para o piquenique. Juntas, escolhemos quais cores seriam e, para garantir um sorteio justo, utilizei um site específico para isso. Gravei todo o processo e enviei o vídeo para Elas.

Também tive minhas funções na organização: levar os materiais para as dinâmicas e os materiais descartáveis para o lanche comunitário. Preparei tudo com muito carinho, comprando copos e pratinhos coloridos, também uma toalha quadriculada vermelha para combinar com o clima de “piquenique das cores”.

16.5 – A Roda de Acolhimento

Chegado o grande dia, fui até a escola com a Marina, munida de todas as coisas, inclusive com a minha contribuição para o lanche. Quando nos direcionamos até a nossa sala de costume, as Meninas já estavam lá com alguns de seus convidados. Tinham organizado todas as cadeiras nos cantos da sala, liberando um grande espaço, limpando a sujeira e separando um conjunto de mesas para as comidas. Elas, por si só, foram preparando tudo, enquanto Marina e eu fomos organizando os outros materiais.

Penduramos um cartaz com um barbante na lousa para ser a estrutura da Atividade do Varal, com uma carteira ao lado com as canetinhas coloridas, os papeizinhos para serem escritos e pendurados com fita de cetim. Também levei uma caixinha de som para a Atividade da Música. As Meninas me pediram para colocar a *playlist*: “Dance se Souber”, disponível no *YouTube*, que continha as músicas mais tocadas da rede social *TikTok* naquele momento.

Alguns dos convidados se atrasaram. Esperamos alguns instantes, mas decidimos dar início. Começamos com a Atividade da Música, em que uma Adolescente mais tímida topou ficar no controle da caixinha de som, pausando para o momento das apresentações. Depois, como todos estavam com fome, decidimos que faria mais sentido fazer a Atividade do Varal enquanto lanchávamos. Isso fez com que a dinâmica ficasse ainda mais livre. Enquanto o lanche era devorado, as pessoas se aproximavam do varal para escreverem seus desejos para a escola.

Imagem 68 - Dinâmica da Música



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 69 - Adolescentes escrevendo para a Atividade do Varal e lanchando



Fonte: Arquivo da autora

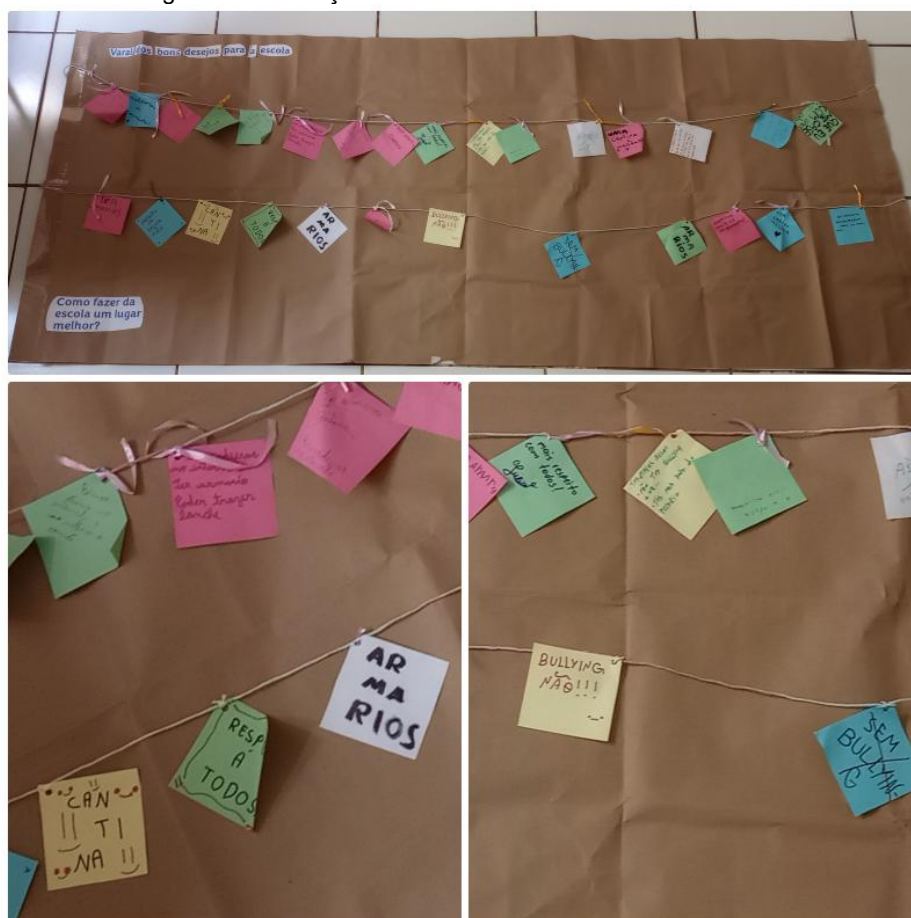
Pequenos grupos de pessoas mais próximas se formaram, em que duas turmas foram brincar de *stop*, enquanto outras ficaram conversando, comendo, dançando juntas e vendo vídeos no celular. Também tiveram Aquelas que brincaram de forca na lousa da sala. Uma Adolescente acabou ficando mais sozinha, o que me fez me aproximar dela e Juntas ficamos um tempo, usufruindo dos materiais. Ela começou a produzir uma história em quadrinhos, que intitulou de “Dona Tartaruga”. Enquanto produzia, conversava comigo. Ela também me contou o que tinha escrito na Atividade do Varal: “*menos assédio na Escola*”, e depois me explicou: “*é quando as pessoas ficam me cutucando sem a minha permissão*” (Diário de Campo, 07 de novembro de 2023).

Imagem 70 - Adolescentes jogando stop



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 71 - Indicações dos Adolescentes na Atividade do Varal



Fonte: Arquivo da autora

Em meio a tantas coisas, o horário foi chegando e meu cansaço também, confesso! Que disposição necessária para acompanhar e estar com as Meninas e seus convidados (um total de oito naquele dia). Partimos para o encerramento do encontro e começamos a organização e limpeza da sala. E aconteceu uma coisa muito curiosa: todas as Meninas foram se dividindo pela arrumação, enquanto alguns meninos convidados jogavam *Ping-Pong* numa mesa que tinham adaptado. Eu fiquei muito incomodada com isso, principalmente pela discussão que tínhamos tido anteriormente sobre questões de gênero. Então sinalizei a importância de todos ajudarem na arrumação. E funcionou, porque logo os meninos se implicaram na dinâmica de organização.

E assim encerramos! O encontro foi muito significativo e continuou reverberando no grupo do *WhatsApp*! Quando compartilhamos alguns registros fotográficos, as Meninas discutiram que deveríamos fazer outro dia de Roda de Acolhimento! Novamente, com muita participação e protagonismo Delas, fomos organizando um movimento. Pensamos em fazer no último encontro do semestre. Como até lá teríamos mais um encontro, destaquei para Meninas que teríamos um tempo para conseguirmos planejar este momento, mas que na próxima vez que nos encontrássemos, faríamos um momento de avaliação do nosso processo, mas também para analisarmos juntas o que havia aparecido no Varal produzido na Roda de Acolhimento.

16.6 – Vamos ampliar o nosso compartilhamento?

Durante as conversas de *WhatsApp* e a partilha das fotos da “Roda de Acolhimento”, percebemos como o Varal produzido tinha ficado bonito. Compartilhei a ideia de expô-lo na Escola! As Adolescentes se entusiasmaram e começamos a pensar num momento para fazer isso. Chegamos ao consenso de colocá-lo num painel, local dos “destaques” da escola, perto das salas de aula, lugar de muita circulação de alunos. Assim as pessoas poderiam apreciar o Varal livremente.

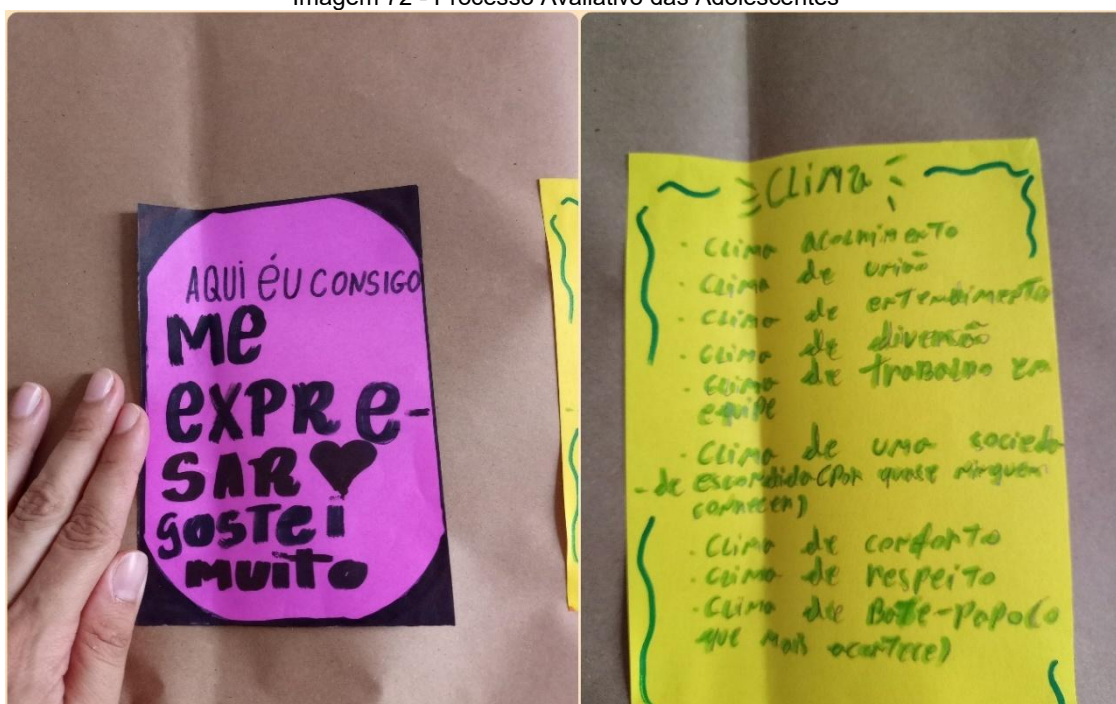
Para o momento de avaliação do processo, estruturei um pedaço de papel pardo com uma espécie de seta, como se fosse uma representação de uma linha do tempo. Marina e eu também nos organizamos e levamos doces e pão de queijo para este momento com as Meninas, junto com Varal construído na Roda de Acolhimento.

As Adolescentes retomaram tanto o que haviam escrito, quanto o que seus convidados haviam indicado. Juntas, buscamos construir uma síntese das principais questões levantadas. Entre os pontos destacados, estavam a demanda por armários na escola, a melhoria da merenda, o desejo por uma cantina e a possibilidade de trazer outros lanches. Também foram destacados: mais respeito, menos bullying e menos assédio.

Como nosso processo sempre foi livre, num primeiro momento do encontro, as Meninas compartilharam dificuldades familiares: uma mãe superprotetora, pais que estavam se divorciando naquele momento e outros desafios. Depois, partimos para avaliarmos o Nosso processo. O mais significativo, foi que a conversa se estabeleceu nos planos para o próximo ano. As Adolescentes manifestaram o desejo de ficarmos mais tempo Juntas, de que as atividades continuassem no ano seguinte, além da reafirmação do quanto gostavam das coisas que fazíamos Juntas. Fizeram isso por meio de registros em folhas coloridas, colocadas no papel pardo que disponibilizei.

Uma Adolescente comentou: *“gosto muito do Nosso Grupo, porque consigo me expressar”*. Outra ainda explicou o que tinha escrito em uma folha colorida: *“coloquei os climas do nosso grupo! Clima de acolhimento, união, entendimento, diversão, trabalho em equipe, de conforto, de respeito, de bate-papo”* (Diário de Campo, 21 de novembro de 2023). Ela também destacou que considerávamos que éramos quase que uma sociedade secreta, porque os Nossos Encontros não eram de conhecimento de seus colegas, que se surpreendiam quando ela relatava sobre eles. Foi neste momento que, em Grupo, refletimos o quão importante era compartilharmos Nosso processo com a comunidade escolar, através da exposição do Varal e até mesmo da realização da Roda de Acolhimento.

Imagem 72 - Processo Avaliativo das Adolescentes



Fonte: Arquivo da autora

Partimos então para a organização da Roda de Acolhimento, que também seria o último do ano. Também me comprometi em comparecer à Escola num dia para fazermos juntas a fixação do Varal no painel de destaques. Este momento culminou com a fixação dos Cartazes de Árvores que produzimos com os Adolescentes do Ensino Médio. Com as Meninas, fizemos a fixação nos 15 minutos do término das aulas.

Imagem 73 - Varal fixado no painel da Escola



Fonte: Arquivo da autora

Quanto mais se aproximava o último encontro, mas eu refletia sobre o processo construído coletivamente, recordando o quanto caminhamos desde o início do ano, mesmo diante das dificuldades iniciais e da insistência que foi necessária para seguirmos. Meu coração estava repleto de gratidão por tudo que havíamos construído Juntas.

Assim como na experiência anterior da primeira Roda de Acolhimento, as Meninas dividiram as responsabilidades para organização. Elas gerenciaram as pessoas que convidariam e me pediram para eu avisar a direção sobre o evento, o que fiz de imediato. Porém, quando elas foram solicitar as autorizações aos responsáveis para seus convidados, as vice-diretoras negaram, exigindo um convite formal sobre o que seria feito no evento. Nós estranhamos a atitude, porque da primeira vez isso não havia sido necessário, mas consideramos que o fim do ano letivo poderia ter dificultado o entendimento delas sobre.

Acabei dizendo as Meninas que fizéssemos a programação, mas sem os convidados. Foquei no planejamento, providenciando a minha contribuição para o lanche comunitário, mas também preparando um cartão de agradecimento com a frase *“o que construímos juntas foi muito especial”*, acompanhado de um doce. Além disso, como atividade, pensei em convidar as Meninas a brincarem de um jogo de perguntas e respostas. Escrevi algumas e coloquei em um saquinho, que eram: *“Qual encontro foi mais legal para você e por quê?”* ou *“Qual a sua lembrança favorita dos momentos que tivemos juntas?”*. Também preparei um vídeo com fotos do Nosso processo para compartilhar com Elas.

Mas, para a minha surpresa, as Adolescentes convidaram novamente as mesmas pessoas que já haviam participado da Roda de Acolhimento. Elas mesmas avisaram os responsáveis sobre o encontro, dispensando a autorização formal e se implicando na organização novamente. Organizaram a sala, o lanche, chamaram as pessoas, ou seja, deram um jeito do encontro acontecer como havíamos sonhado!

Dividimos o lanche entre os presentes e juntos assistimos ao vídeo que produzi, com muito entusiasmo. Depois, compartilhei o jogo que eu havia pensado e todos formaram uma roda, com o saquinho de perguntas passando de pessoa a pessoa, respondendo uma questão. No improviso, conseguimos ouvir as Meninas, mas também seus convidados sobre a Roda de Acolhimento, que relataram que aquele era um espaço de troca, diversão e companheirismo. Depois, ainda brincamos juntos de “A Cidade Dorme”, um jogo em que cada participante recebe um personagem (Narrador, Assassino, Detetive, Cidadãos) e, quando “a cidade dorme” (todos fecham os olhos) cada personagem age secretamente. Aos poucos, as interações revelavam as identidades de cada personagem e o Grupo tinha que descobrir quem eram os assassinos.

À medida que o horário avançava, também se aproximava o fim do nosso ciclo naquele ano. Sem despedidas tristes, mas com muita celebração e potência, com desejos de continuidade! A sensação que ficou foi de que cada desafio, obstáculo e dificuldade enfrentada ao longo do caminho valeu a pena. Porque, no fim, tudo vale a pena! Como já dizia Fernando Pessoa: *“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”*¹⁸.

¹⁸ Pessoa, Fernando. Mar Português. Disponível em: https://www.grijalvo.com/Citas/b_Pessoa_Mar_portugues.htm.

PARTE 5 – DISCUSSÃO

Após a apresentação dos resultados em formato narrativo, essa parte dedica-se à costura e as articulações necessárias entre os achados da pesquisa, a literatura da área e o referencial teórico adotado. Para isso, organizei a discussão em três capítulos:

Capítulo 17 – Contribuições para estar COM adolescentes: propõe uma reflexão sobre as pistas oferecidas pelos Participantes para o estar com adolescentes, população frequentemente rotulada como “difícil de acessar”.

Capítulo 18 – A escola como cenário de potências e desafios para a promoção da saúde mental de adolescentes: analisa os elementos identificados pelos Adolescentes como promotores de saúde mental no contexto escolar – o acolhimento, as atividades lúdicas e artístico-culturais e a própria construção dos Grupos de Trabalho –, bem como os fatores que dificultam esse processo.

Capítulo 19 – Ser e fazer Terapia Ocupacional na facilitação do “produzir com”: discute elementos da Terapia Ocupacional que atuam como facilitadores dos processos participativos com adolescentes.

Capítulo 17 - Contribuições para estar COM adolescentes

O trabalho com adolescentes é frequentemente atravessado por discursos que os caracterizam como sujeitos que não aderem às propostas ou como uma população “difícil de trabalhar”, por supostamente não se engajarem nas ações ofertadas. No entanto, estudos tensionam essas narrativas ao evidenciar que, embora haja um aumento significativo das necessidades de saúde mental entre adolescentes e uma ampliação da procura por cuidados, isso não tem se traduzido em acesso efetivo à Rede de Atenção Psicossocial (Stoski; Andrade, 2024; Silva *et al.*, 2019).

Mesmo com a previsão de que as ações de promoção à saúde mental devam ocorrer de forma territorial e intersetorial, observa-se, na prática, uma insuficiente adequação dos serviços às especificidades da população adolescente. A oferta de cuidado permanece concentrada em uma lógica de especialismo, centrada na medicalização, no atendimento individual ou, em situações mais graves, na internação psiquiátrica, o que tende a priorizar a vigilância dos comportamentos considerados de

risco, em detrimento da criação de espaços que acolham as necessidades, demandas e modos de existir dos adolescentes (Stoski; Andrade, 2024).

Ao longo deste trabalho, sustento, a partir de diferentes estudos, a urgência no desenvolvimento de estratégias de promoção a saúde mental voltadas a esse público. Contudo, mais do que simplesmente incluir adolescentes como público-alvo das ações, os discursos que afirmam que “adolescentes não aderem” revelam a necessidade de deslocar o foco para como esses sujeitos são alcançados. Aspectos como a construção de vínculos com os profissionais envolvidos, a possibilidade de expressarem suas demandas, participarem ativamente das propostas e exercerem protagonismo são centrais. Sobretudo, torna-se fundamental questionar se há, de fato, disponibilidade para estar *com* os adolescentes, e não apenas para intervir *sobre* eles (Stoski; Andrade, 2024).

Então, como fazer isso? A partir das produções desta pesquisa realizada com os Adolescentes, materializadas nas histórias construídas e apresentadas nesta tese, é possível identificar elementos que emergiram do próprio processo e que permitem refletir sobre modos de *estar com adolescentes*. Esses elementos podem contribuir para a construção de estratégias de promoção da saúde mental dessa população no contexto escolar.

Quando falo em *estar com adolescentes*, refiro-me a um processo que se constitui no entrelaçamento entre como a pesquisa foi realizada, as produções construídas coletivamente e a promoção da saúde mental, compreendida não apenas como o objetivo do estudo, mas também como horizonte que orientou todo o percurso.

17.1 – Participação como prática a ser construída

A primeira questão que foi evidenciada neste estudo a respeito do *estar com adolescentes* é que a participação não se constituiu como algo pronto, ou dado, passível de ser implementada e quantificada. Foi algo construído, desde o convite para a pesquisa e à composição de cada Grupo de Trabalho, mas também em cada atividade realizada, no convite ao envolvimento e responsabilização dos encontros. Feito primeiramente pelo chamamento, de Nós da Universidade, que disparávamos algum tema ou atividade, mas que sempre foram significados e preenchidos de sentido junto aos Adolescentes em que, por meio de seus apontamentos, determinávamos, juntos, os próximos passos. Por exemplo: a falta de escuta na

escola traz sentimentos de estresse e raiva? Então vamos fazer uma atividade para aprofundarmos e problematizarmos essa questão. A escola é um contexto de muita dureza? E se juntos pensássemos no que poderia torná-la um lugar mais legal, ou mais acolhedor?

Esse fluxo considerava a construção dos caminhos a partir do que os Adolescentes expressavam, validavam do processo, mas também ao convite insistente para que Eles expressassem suas demandas, desejos e descontentamentos. Sempre nos diálogos, problematizações e realizações das atividades, procurou-se abrir caminhos para que a participação pudesse acontecer.

Retomando a noção de participação considerada neste trabalho, tal fluxo construído com os Adolescentes reforça o quanto a participação se dá por meio de um processo que se estabelece em ato, no contato entre os envolvidos, não se tratando do *quanto* se participa, mas do *como* se faz (Bordenave, 2013; Boghossian; Minayo, 2009). Portanto, a participação é dependente de quais condições são criadas para que as pessoas possam desenvolvê-la, considerando os limitantes estruturais, sociais e históricos existentes, mas sobre principalmente o quanto os sujeitos estão disponíveis a se interessar e ouvir o que o outro tem a dizer e o como ele quer participar. Ou seja, é necessário aprender com este outro, numa construção de participação que é livre e não imposta (Mendes; Fernandes; Sacardo, 2016).

Assim, no decorrer da pesquisa, nos diferentes Grupos de Trabalho e na forma como a participação foi sendo permitida neles, os próprios Adolescentes indicaram situações que revelavam a dificuldade que tinham de vivenciar e construir a participação no contexto escolar, já que este era o contexto que estávamos vivenciando juntos e produzindo saúde mental. Por exemplo, as Meninas do Ensino Fundamental da Escola Mais Bonita da Baixada apontaram o excesso de restrições presentes na escola, que não se sentiam ouvidas, nem que seus desejos eram considerados, além de perceberem que eram julgadas de forma generalizada pelas atitudes inadequadas de outros colegas. Já os Adolescentes do Ensino Médio, da mesma Escola, relataram que muitas pessoas não respeitavam suas opiniões, insistindo em impor suas ideias e sem ouvir o que tinham a dizer. Com os Acolhedores da Escola MCD, tivemos resistência da gestão escolar aceitar o pleno protagonismo dos Adolescentes no planejamento e condução das atividades de acolhimento.

Neste sentido, é importante ressaltar que a dinâmica escolar pode atuar como dificultadora do exercício da participação, já que nela, em várias situações, as vozes

dos adolescentes não são respeitadas e, inclusive, tidas como submissas aos interesses e desejos dos adultos, em relações explicitamente hierarquizadas (Silva; Preto, 2024). Ao invés de um ambiente de aprendizagem e construção da autonomia, esse contexto ocupa um lugar idealizado na vida dos adolescentes, que estes atinjam uma plenitude frente aos funcionamentos, às normas e ao aprendizado que se espera que o aluno tenha (Coutinho; Carneiro; Salgueiro, 2018). Além disso, a frequência diária na escola passa pela obrigatoriedade, o que nem sempre pode favorecer o aprendizado coletivo, o diálogo e o conhecimento do mundo (Castro *et al.*, 2018).

Por ser um lugar em que os estudantes passam a maior parte do tempo, é nele em que saberes, mas também mal-estares, são sentidos pelos alunos. No entanto, tais inquietudes não são consideradas e até mesmo ignoradas, consolidando a ideia de que escola não é lugar para isto. O saber pleno da escola como instituição que sabe o que é melhor aos estudantes acaba os objetificando, já que sempre haverá um adulto que sabe mais e que falará pelo adolescente, muitas vezes anulando sua voz. O adolescente, então, é aquele que precisa se encaixar num ideal preconizado pela instituição escolar. Por isso, esse contexto precisa corresponder uma lógica que padronize a educação oferecida aos alunos, o que também exclui a possibilidade de singularidade e a consideração de que o sujeito pode ser alguém que também tem um saber e que pode compor o processo de aprendizagem. E uma escola que demanda tanto pela idealização/homogeneização de seus estudantes, demandará de estratégias e profissionais que saibam como controlá-los e adequá-los neste sentido (Coutinho; Carneiro; Salgueiro, 2018).

Essas questões ficam evidentes quando, em vários momentos das histórias, os Participantes indicaram o quanto tinham dificuldade de se sentirem escutados e considerados no âmbito escolar. No grupo dos Alunos do Ensino Médio, por exemplo, Eles indicaram que o discurso sobre protagonismo escolar era ilusório já que a única coisa esperada deles era comparecer e obedecer às ordens.

Assim, a Escola de Tempo Integral, vivenciada pelos Participantes, mesmo tendo diretrizes que apontam para a formação de indivíduos autônomos, solidários e protagonistas, acaba não garantindo situações concretas para que os adolescentes construam sua própria participação, já que nas práticas atua uma lógica que tende a padronizar, buscando um participar que atenda a expectativas de controle e desempenho (Governo do Estado de São Paulo, 2022; Coutinho; Carneiro; Salgueiro, 2018). Nos Grupos de Trabalho, os Adolescentes Acolhedores, indicaram que

gostavam de participar dos encontros e das atividades da pesquisa porque elas possibilitavam a convivência, momentos significativos e brincadeiras, situações não vivenciadas nas aulas, que eram indicadas como tediosas. As Meninas do Ensino Fundamental também apontaram os encontros da pesquisa como uma oportunidade, na escola, de conseguirem se expressar sem preocupação, de realizar atividades significativas e interagir de forma mais efetiva com as pessoas.

Assim, permeando o campo da saúde e da educação, cabe aqui a reflexão, a partir da perspectiva da promoção da saúde mental, que compreende a participação como elemento central (Oliveira, 2021), de que as ações direcionadas às adolescências não devem trilhar um caminho que busque propostas que individualizam as questões, com foco na adequação de sujeitos que não correspondem a lógica idealizada de desempenho. Por isso indago se nesses dois campos, estão sendo possibilitados espaços para que os adolescentes possam conviver, expressar situações desafiadoras, vivenciar momentos significativos para si e, assim, construir o aprendizado sobre o como participar.

As realizações decorrentes deste estudo evidenciaram a necessidade de uma disponibilidade e abertura para a construção da participação. Como destaca Lara e colaboradores (2021, p. 183): “Não há método a priori que seja garantidor da participação de adolescentes, mas a mesma vai se fazer sempre, em relação”, ou seja, uma participação que convoca um processo relacional entre sujeitos. Fals Borda (1987, p. 38) indica que participação implica numa relação entre indivíduos conscientes de seus atos e que compartilhem determinadas metas de ação, que precisa se dar entre iguais, sem admitir diferenças de prestígio, hierarquia ou preparação formal, mas equilibradas pelo propósito comum. Trata-se de uma relação sujeito-sujeito, marcada pelo respeito mútuo, pluralismo, tolerância e comunicação aberta, mesmo com diferenças implícitas na experiência de vida de cada indivíduo.

Nos Grupos de Trabalho, os Adolescentes destacaram como tais vivências estavam criando possibilidades de construir participação. Eles relataram, por exemplo, que nos Grupos se sentiam escutados, não julgados e acolhidos; que a vivência trazia um lugar em que se tinha a oportunidade de compartilhar sentimentos e situações difíceis, que geralmente ficavam guardadas. Além disso, podiam se expressar com liberdade, inclusive para reclamar, sem medo de julgamento e tendo a compreensão de suas questões. Também destacaram o quanto gostavam das atividades e das conversas desenvolvidas, pois conseguiam se expressar, as atividades eram

interessantes e possibilitavam uma maior interação. Como citado na história da Roda de Acolhimento, uma Adolescente tentou resumir o processo vivenciado, o que chamou em climas do Grupo: acolhimento, união, entendimento, trabalho em equipe, conforto, respeito e bate-papo.

Ou seja, aquilo que o contexto escolar parecia não garantir aos Adolescentes como a escuta, o acolhimento, o espaço de expressão, o não julgamento, a liberdade, as atividades divertidas pôde, em alguma medida, ser criado nos Grupos. Tanto na Escola MCD quanto na Mais Bonita da Baixada, isso foi a partir da convivência, das decisões coletivizadas, das atividades, problematizações e diálogos que foram experimentados. Essas indicações demonstravam o significado que os Adolescentes foram atribuindo aos encontros, atividades e a própria formação de cada Grupo com os outros Participantes, Nós, pessoas da Universidade e, por isso, garantindo um terreno favorável à construção da participação.

17.2 – Inverter a lógica adultocentrada

Ter adolescentes como atores sociais que podem inferir nas decisões escolares envolve também repensar a maneira como valorizamos e interpretamos como agem, deixando de considerá-los apenas sob uma ótica limitada da racionalidade adulta. Isto demanda ampliar como os consideramos: entender que suas falas, seus gestos, brincadeiras, questionamentos e modos de participação são significativos, mesmo quando não se encaixam nos critérios adultos de racionalidade (Castro *et al.*, 2018).

No processo de estar com os Adolescentes na pesquisa, as brincadeiras, a informalidade, os momentos de descontração eram criados e ganhavam significado na vivência dos Grupos de Trabalho. Numa perspectiva adultocentrada, tais questões poderiam ser tidas como não importantes ou até como elementos que atrapalhavam. Mas no processo de pesquisa, os Adolescentes revelaram que elas eram partes constitutivas do próprio participar, do produzir conhecimento e de promover saúde mental no contexto escolar.

Um exemplo disso, foi a vivência da quadra na Escola MCD, em que os Adolescentes disseram que o espaço representava a oportunidade de fazer e estar com amigos, viver relações de mais respeito e ter divertimento, o que ajudava a aliviar a tensão da escola em só estudar e passar muito tempo nela e, por isso, nos convidaram a vivenciar este espaço em um dos encontros.

Assim, a inversão de uma lógica adultocentrada no *estar com adolescentes* foi fundamental, porque nos desvencilhamos das nossas expectativas, dos nossos preconceitos e idealizações sobre o que é ser adolescente: um risco, um problema, desvio da norma, transgressão negativa e, numa perspectiva mais positiva, o aspecto da adolescência enquanto uma idealização do que é padronizado e normativo (Savegnago, 2021). O que também possibilita uma mudança sobre como esperamos que os adolescentes participem, de como eles estejam presentes nas ações e interações.

Essa inversão da lógica adultocentrada para *o estar com os adolescentes*, significa, dentre outras coisas, a criação de espaços para que eles de fato existam. Como Adultas da Universidade, no caso do presente estudo, era necessário, em vários momentos, assumirmos uma postura de apoio do processo, para que os Adolescentes pudessem expressar suas questões. No caso do estudo, dar espaço para as queixas dos Estudantes, também a abertura para a mudança de propostas em ato com Eles, como na situação de convidá-los a registrarem os lugares divertidos do contexto escolar e Eles decidirem partir para uma vivência da quadra, quando Eles quiseram visitar a Universidade ou ainda quando queriam reclamar da Escola.

Enquanto Adultas da Universidade, Nós atuamos como coadjuvantes dos Adolescentes, aqui não no sentido de ator secundário, mas como alguém que pode atuar, acompanhar e auxiliar um objetivo em comum, mas sem querer ser o centro, ou quem conduz. Brandão (2006) reforça a necessidade de reconhecer a contribuição do outro no construir um espaço de trabalho, este que precisa ser entendido como um processo partilhado, no qual o conhecimento é produzido a partir das experiências e práticas sociais dos próprios sujeitos, que ocupam o lugar de protagonista, e enquanto no nosso caso, as adultas, cabe estar na posição de apoio, como coadjuvante.

Neste lugar de coadjuvante, é preciso também confiança: no processo da pesquisa, nas ferramentas que estão sendo utilizadas, mas principalmente nas próprias relações humanas. Confiar em si, mas no outro e na construção conjunta (Brandão, 2006). Esta condição ética e epistemológica da pesquisa participativa pautou o processo desenvolvido com os Estudantes, mas considero que isso possa ser ampliado para o *estar com* adolescentes: a necessidade de confiarmos neles, naquilo que eles têm a dizer, expressar e desejar, não os pondo num lugar de inferioridade, desconfiança ou desvio e transgressão, simplesmente.

Tal postura de confiança se relaciona com a concepção de amorosidade, a partir da Educação Popular. Paulo Freire a indicava como o estar presente nas relações através do respeito e da cordialidade, onde o saber do mestre não autoriza a subestimar o saber do aluno, mas respeitar sua dignidade como pessoa (Freire, 2013). No nosso caso, o saber do adulto não deve subestimar o saber do adolescente, mas ouvi-lo em toda a sua existência, como modo de acolhimento e reconhecimento (Amorin; Calloni, 2017).

Neste processo, de ser adulto coadjuvante e garantir o papel de protagonismo dos adolescentes, retomando o sentido de protagonista como aquele que é o ator principal, é necessário avançar no reconhecimento e na luta pelo lugar de fala e do direito aos adolescentes de construir saberes, demandas, alternativas e desejos sobre si (Silva; Pretto, 2024; Ribeiro, 2019). Ser adulto e ator coadjuvante garante testemunhar questões e conhecer significados que podem parecer insignificantes, mas que no acompanhar dos fatos ganham a potência. Por exemplo: quando os Acolhedores destacaram as cadeiras coloridas que tinham na instituição visitada para expressar o que tinha sido positivo daquela experiência. De certa forma, falar delas trazia elementos representativos daquele dia: poder estar num lugar bonito, organizado e explorá-lo com liberdade. Essa percepção foi possível porque Nós, da Universidade testemunhamos com Eles este processo. Isso implicou, inclusive, na forma como os Adolescentes determinaram que queriam compartilhar seus processos vivenciados: de forma livre e criativa, por meio de cartazes, de fotos, de seus relatos, mas também quando convidavam outro colega para comporem os Grupos de Trabalho, ou quando quiseram fazer um momento para que as outras pessoas experienciassem parte daquilo que tinham vivido.

Lara e colaboradores (2021, p. 179) apontam a opacidade subjetiva como um elemento constitutivo de uma perspectiva de pesquisa participativa com adolescentes, o que significa um estar de forma diferente da forma estabelecida pelas teorias desenvolvimentistas, em que o adulto detém o conhecimento soberano, para então assumir a “(im)possibilidade do sujeito saber por completo” e “apostar nos limites do conhecimento e na transparência do eu e do outro”.

Partir da opacidade subjetiva pressupõem, aos sujeitos envolvidos, a experiência da vulnerabilidade (Lara *et al.*, 2021). O que significa que, mesmo que se tenha programado um caminho a ser trilhado, na dimensão metodológica ou de expectativas, será apenas no encontro com os sujeitos que o processo será

desenvolvido, o que aponta para a interdependência entre os sujeitos, do adulto renunciar ao controle do processo e abrir espaço para o desconhecimento sobre a ação do outro e da sua.

Por isso, na ação de pesquisar com adolescentes, não diferente de qualquer outro contexto que envolva a relação adulto-adolescente, é necessário testemunhar, assumir uma posição de coadjuvante e de vulnerabilidade, além de considerar a existência da dinâmica da relação de poder. Como argumenta Lara e colaboradores (2021), a relação entre adultos e adolescentes tende a ser marcada por um regime que define o adulto como aquele que sabe, quem decide e avalia, ao passo que os adolescentes são frequentemente colocados como imaturos, irresponsáveis ou incapazes de compreender processos mais complexos, como o da própria adolescência. Essa assimetria não se produz apenas por essa diferença geracional e etária, mas se articula com outros marcadores sociais (raça, gênero, orientação sexual, condição econômica, entre outros) que atravessam como os adultos ocupam lugares de autoridade.

No processo de *estar com os adolescentes*, percebi que essa “herança” das perspectivas desenvolvimentistas, também destacada por Lara e autores (2021), aparecia nas expectativas indicadas pelos Adolescentes: no que Eles próprios entendiam o que era participar, no como eram conduzidos pelos adultos na escola que não costumavam consultá-los sobre seus desejos, interesses e interpretações. Isso exigiu de nós, adultas da Universidade, um esforço de contínuo deslocamento, escuta e negociação das posições de poder que nos antecederam para construir um espaço que realmente fosse participativo.

Isso não significava considerar as perspectivas dos Adolescentes como únicas e nos colocarmos, enquanto adultas, em segundo plano, mas considerar processos relacionais que não universalizem ou excluam posicionamentos. Tem-se, então a necessidade da racionalidade em caráter novamente processual, imprevisível, mas também engajado com o comprometimento preenchido por cada sujeito e em cada relação. Também a dimensão afetiva dos atores envolvidos na pesquisa: as emoções e as expressões não-verbais (Lara *et al.*, 2021).

17.3 – Informalidade, demanda de tempo e abertura ao que é possível

A inversão da lógica adultocentrada, da construção de participação e da produção do conhecimento, se relaciona com o *estar com adolescentes*, mas também com a dimensão de promoção de saúde mental aqui defendida no trabalho, mediante Oliveira (2021), enquanto um processo sempre relacional, nunca individualizado, numa postura ética do “não-todo”, em oposição crítica a lógica que padroniza e normaliza, também na dimensão comunitária que também se estabelece na horizontalidade, na circulação dos afetos, falas e experiências, o que implica do profissional não conduzir a uma resposta já esperada e idealizada, mas abrir espaço para invenção.

Questões estas que se correlacionam com o que foi produzido com os Participantes deste estudo, na formação dos Grupos de Trabalho, que garantiu a circulação da palavra, em que o discurso totalizante do contexto escolar pôde ser problematizado e até mesmo buscadas tentativas de transformação, mesmo que na vivência do Grupo apenas: poder visitar outros espaços, por meio das atividades, experimentar outras formas possíveis se ser, estar e se relacionar, assim como poder expressar os desejos, mas também os descontentamentos e duras queixas.

Seguindo com a discussão e, buscando ampliar outros aspectos, a convivência e a informalidade, que permearam as produções desta pesquisa, remetem a este “não todo” defendido por Oliveira (2021) na dimensão da promoção da saúde mental. Tais elementos se estabeleceram na abertura à novidade, ao imprevisto e principalmente às singularidades dos Adolescentes, o que foi possível num espaço em que não nos pautávamos em normas rígidas e pré-estabelecidas. Com as atividades, brincadeiras e dinâmicas construídas, foram sendo produzidas respostas criativas aos impasses vivenciados. Mesmo quando os Adolescentes diziam que os encontros do Grupo de Trabalho eram uma fuga das aulas maçantes do contexto escolar, vivenciamos que era mais do que isso: era uma forma de subverter relações e experiências marcadas pela rigidez, dureza e invisibilidade no cotidiano escolar.

Como já aqui defendido, isso implica estar em relação com estes sujeitos, sem procurar antecipar respostas ou caminhos, mas permitindo que eles próprios pudessem dar sentido também às experiências. Colocar-se no mesmo plano de experimentação implica em horizontalidade, que nos resultados produzidos neste estudo aparecem quando a escuta dos adolescentes pautou as atividades e os

encontros, quando até mesmo situações de conflitos e desafios não foram apagadas, mas reconhecidas como parte do processo em construção.

Na Atenção Psicossocial, a condição da horizontalidade está intimamente ligada as condições de construção de participação efetiva dos atores envolvidos nos processos de cuidado, o que significa ampliar a autonomia, a contratualidade e assegurar a escuta das experiências vivenciadas enquanto estratégia de empoderamento (Costa-Rosa, 2013; Braga; D'Oliveira, 2019). Horizontalidade como o processo de alternância de lugares de saber e poder que se concretizou, no caso da pesquisa, principalmente pela convivência, mas também nas conversações, nos fazeres, vínculos, encontros e na vivência da experiência (Brasil, 2017).

Por isso, *estar com* os adolescentes exige tempo. Na experiência da produção da promoção da saúde mental, percebemos que as atividades, os encontros e a dinâmica construída só foram possíveis com o tempo de nos encontrar, dialogar, vincular, problematizar, fazer atividades, indagar, nos incomodar, nos afetar, sonhar e pensar em possibilidades de transformação. Será que tudo poderia ser feito em apenas um dia? Ou ainda, por alguma pessoa que não estivesse num processo de proximidade com os Adolescentes e as Escolas?

Este caminho de proximidade, de conhecimento do território, dos atores sociais é justamente o que a Atenção Psicossocial pressupõe nas construções de promoção a saúde mental (Brasil, 2014), ao reconhecer que as ações não se produzem de forma pontual, prescritiva ou deslocada das realidades, mas na sustentação de vínculos ao longo do tempo. Assim, *estar com adolescentes* implica em reconhecer que a promoção da saúde mental se constrói no cotidiano, na continuidade dos encontros e na disponibilidade para afetar-se e ser afetado, o que desafia lógicas imediatistas e intervenções breves que pouco dialogam com as experiências reais vividas na escola.

Além disto, tal exigência de tempo também opera de forma transgressora as lógicas de produção de conhecimento no campo acadêmico, porque produzir saúde mental e conhecimento com adolescentes demanda uma temporalidade que não combina com as lógicas individualistas e competitivas tão presentes nas universidades e nos contextos de produção do conhecimento que, inclusive, tem gerado isolamento e fragilidade, mas que tem movido as máquinas universitárias (Lima, 2022).

Além da demanda de tempo, também uma abertura ao que é possível, mesmo em condições limitadoras. Por exemplo: quando a Escola MCD ofereceu apenas 30

minutos para alguns encontros e, junto como os Adolescentes, tentamos escavar o que era possível, sem nos limitarmos com o “não é viável ser feito deste jeito”. Ou ainda, o processo com o Grupo com as Meninas do Ensino Fundamental da Escola Mais Bonita da Baixada, que exigiu uma espera maior, uma insistência ao convite e na busca de possibilidades possíveis as pessoas interessadas. Também a situação vivenciada no Grupo dos Alunos do Ensino Médio, em que ocorreu uma situação conflituosa com uma das adolescentes integrantes, que exigiu disponibilidade para lidar com o incômodo, sem reduzir a situação ao mero problema a ser superado. Todas essas situações demonstram que essa abertura é algo demandante, que exige tempo, presença e implicação.

Assim, estar de forma disponível e horizontal com os adolescentes não significa a ausência de assimetrias, mas um posicionamento de abertura diante das situações que se concretizam no processo relacional e na experiência vivida. Trata-se de reconhecer tais questões como situações-limites, sem as tomar como definitivas ou imobilizadoras.

Nessa perspectiva, podemos recorrer ao conceito de inédito viável, cunhado por Paulo Freire, entendido como aquilo que emerge a partir de uma leitura crítica do mundo e das situações-limite, abrindo possibilidades para aquilo que ainda não existe, mas pode ser: “É a ‘leitura do mundo’ exatamente ao que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mas além das quais se acha o ‘inédito viável’” (Freire, 2013, p. 121).

O inédito viável diz respeito ao porvir, ao “que ainda não é, mas que pode vir a ser” (Martins; Souza, 2022, p. 15), implicando uma abertura à novidade sem perder de vista a viabilidade concreta daquilo que pode ser construído no presente. Trata-se de mobilizar sujeitos e coletivos a reconhecerem, diante das situações limitadoras, possibilidades de construção de alternativas que não foram plenamente vislumbradas, mas que já se anunciam no presente (Freire, 2013; Martins; Souza, 2022).

Garantir o inédito viável diante do que é possível na convivência, no fortalecimento de vínculos e na disposição para acolher o que os adolescentes trazem, ainda que, em um primeiro momento, isso possa gerar desconforto. Essa reflexão torna-se importante para pensar o *estar com adolescentes*, porque indica a abertura ao diálogo, a disponibilidade para lidar com processos e aquilo que ainda não se apresenta como plenamente possível, tal como evidenciado nos Grupos de Trabalho.

Ao mesmo tempo, convoca coragem para, mesmo diante de limites contextuais, institucionais ou relacionais, escavar possibilidades por onde o novo possa emergir. Não se trata de um fazer a qualquer custo, mas de não paralisar as ações frente aos limites, apostando na problematização crítica como caminho de transformação.

Capítulo 18 - A escola como cenário de potências e desafios para a promoção da saúde mental de adolescentes

Neste capítulo, apresento e discuto elementos que, segundo os Adolescentes desta pesquisa, podem promover a saúde mental no contexto escolar, bem como os entraves que atravessam a efetivação dessas possibilidades. Foi possível compreender que a promoção da saúde mental na escola não pode se restringir a intervenções pontuais ou orientações, mas deve envolver dimensões que contemplem as experiências cotidianas dos estudantes. Os adolescentes indicaram caminhos concretos para construção de ambientes acolhedores, criativos, de convivência e livre expressão. Ao mesmo tempo, evidenciaram tensões, faltas e barreiras que dificultam tais processos.

18.1 – Pistas para produzir saúde mental na escola

Na construção dos dados com os Adolescentes, evidenciou-se que é possível promover saúde mental no contexto escolar por questões que serão discutidas aqui, sendo a primeira delas o *acolhimento*. Os Adolescentes da Escola MCD o reconheceram como elemento central nas construções sobre saúde mental, por conta da função de Alunos Acolhedores, prevista pelo Programa de Ensino Integral, cuja diretriz é elaborar atividades de recepção nos primeiros dias de aula para apresentar a escola e seu funcionamento (Governo do Estado de São Paulo, 2013). Porém, nas construções do Grupo de Trabalho, os Adolescentes ampliaram essa concepção, deslocando o acolhimento de uma tarefa de recepção para uma questão relacionada à qualidade da vivência escolar na totalidade.

Os Participantes da Escola MCD compreenderam acolhimento enquanto uma experiência relacional, sustentada nos vínculos com as pessoas como amigos e familiares e marcada pelo sentir-se escutado, amado e considerado em suas necessidades. Também relacionaram essa experiência aos espaços de circulação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, como quando fizemos o passeio para

outra instituição e eles puderam compará-la com a Escola MCD, por exemplo. Refletiram que acolher não depende apenas de compreender o conceito, mas de possuir um repertório de vivências concretas de acolhimento: é necessário ter sido acolhido para conseguir acolher.

Dessa forma, o acolhimento não se reduz à mera boa receptividade, mas envolve dimensões contextuais, como a existência de ambientes confortáveis, alegres, bonitos, com boa estrutura, além da disponibilidade para estar com o outro. Tudo isso foi construído através da ampliação da função que Eles exerciam na Escola, porque puderam problematizá-la no Grupo de Trabalho e vivenciar outras formas possíveis de acolher e ser acolhido.

Nas histórias da Escola Mais Bonita da Baixada, embora o acolhimento não tenha sido o ponto inicial das construções, os Adolescentes também abordaram essa temática. Os Alunos do Ensino Médio, por exemplo, indicaram sentir-se ouvidos e considerados no Grupo de Trabalho, algo que se aproxima do entendimento sobre acolhimento elaborado pelos Acolhedores da Escola MCD. Já as Meninas do Ensino Fundamental construíram a Roda de Acolhimento como oportunidade de compartilhar, com outros colegas, as vivências construídas no Grupo. O desejo de acolher surgiu da experiência prévia de terem sido escutadas sem julgamento, em um espaço seguro para se expressarem. Isso também aparece quando Elas escolheram quem convidar para a Roda: colegas que, de alguma forma, demandavam escuta e respeito, incluindo aquele que havia cometido um ato racista na escola.

Rafaela, colega que participou deste estudo enquanto extensionista universitária, também produziu uma Iniciação Científica sobre as perspectivas dos Acolhedores da Escola MCD acerca do acolhimento. No levantamento da literatura para este trabalho, verificamos uma escassez de estudos que abordam a opinião de adolescentes sobre acolhimento, inclusive no contexto escolar (Fabi *et al.*, 2025). Essa lacuna se torna ainda mais evidente pelo fato de que a diretriz do Programa de Ensino Integral existe formalmente desde 2012, ou seja, 13 anos (Governo do Estado de São Paulo, 2013), sem que haja produções que explorem a perspectiva dos próprios adolescentes que a vivenciam neste contexto.

Apesar dessa escassez, no trabalho de Rafaela (Fabi *et al.*, 2025) encontramos um estudo que apresenta contribuições relevantes: em grupos focais com 15 adolescentes entre 13 e 17 de uma escola municipal de Fortaleza, investigou-se a percepção deles sobre o cuidado recebido na atenção básica em saúde. Os

participantes relataram insatisfação com o acolhimento e acesso ao serviço, marcado por dificuldades na marcação de consultas, longas esperas e relações superficiais com a equipe de saúde, ressaltando a necessidade do vínculo como condição ao cuidado (Marques; Queiroz, 2012). Este aspecto dialoga diretamente com os elementos trazidos pelos Adolescentes desta pesquisa sobre o caráter relacional e processual do acolhimento, demandante de tempo, disponibilidade, escuta e amorosidade, enquanto um processo necessitado de vinculação.

Nesse trabalho anterior (Fabi *et al.*, 2025), discutimos o acolhimento a partir de produções do campo da saúde que o compreendem como etapa de recepção dos usuários nos serviços, também como estratégia para ampliar o acesso e favorecer a permanência (Romanini; Guareschi; Roso, 2017). As construções dos Adolescentes desta pesquisa ampliam tais discussões, porque produzem elementos que atravessam o campo da educação e situam o acolhimento como estratégia potente para a promoção da saúde mental na escola.

No âmbito da Atenção Psicossocial, Sousa e colaboradores (2023) analisaram o acolhimento no cuidado centrado na pessoa, em entrevistas com trabalhadores de Centros de Atenção Psicossocial. Os autores destacam o acolhimento como tecnologia relacional de cuidado, orientada pela Política Nacional de Humanização, entendida como diretriz ética (reconhecimento do outro em sua singularidade), estética (o encontro com o espaço de consideração da dignificação da vida) e política (compromisso coletivo com a autonomia). Para esses autores, o acolhimento efetivo precisa ir além do interrogatório clínico e contemplar a vida dos sujeitos de maneira integral.

Essas discussões dialogam diretamente com o que foi construído pelos Participantes, que também apresentaram o acolhimento como dimensão relacional, sustentada pela reciprocidade e pela ideia de que acolher exige tempo, escuta e disponibilidade. Assim, é possível considerar o acolhimento na Atenção Psicossocial não como um ato, apenas, mas como uma prática que se sustenta em dimensões ética, estética e política, que se aproximam dos princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (Brasil, 2013).

A dimensão estética do acolhimento, presente na invenção de modos de conviver e produzir junto, articula-se com o princípio do diálogo, por favorecer relações horizontais e reconhecer o conhecimento do outro (Sousa *et al.*, 2023; Brasil, 2013). Os Adolescentes evidenciaram esse aspecto ao indicarem que suas demandas eram

consideradas nos Grupos de Trabalho e que os encontros, as atividades e produções realizadas também lhe pertenciam.

A dimensão política do acolhimento se relaciona ao princípio da problematização, ao convocar a autonomia dos sujeitos e reconhecer que eles podem agir em sua própria vida. (Sousa *et al.*, 2023; Brasil, 2013). Questões estas que também ficaram evidentes quando os Adolescentes puderam problematizar suas condições enquanto experienciaram acolhimento nos Grupos de Trabalho, além de desejar expandir tais práticas para outros atores da comunidade escolar.

A dimensão ética do acolhimento pode se relacionar com o princípio da amorosidade, enquanto atitude que não julga e não exclui ninguém, mas parte do pressuposto de que toda pessoa pode ser mais (Sousa *et al.*, 2023; Brasil, 2013). Os Acolhedores da pesquisa associaram o acolhimento ao sentimento de ser amado e poder falar de suas vivências sem medo de julgamento, também na tentativa de acolher outras pessoas da comunidade escolar.

Assim, o conhecimento produzido com os Adolescentes desta pesquisa contribui para repensar o acolhimento como dimensão ético-estético-política no campo da Atenção Psicossocial e como estratégia de promoção da saúde mental no contexto escolar, ampliando o conceito restrito e previsto no Programa de Ensino Integral. As histórias construídas nos Grupos oferecerem, ainda, pistas concretas sobre como acolher e construir sentidos nos diferentes espaços com adolescentes.

A segunda questão indicada pelos Adolescentes como possibilidade de promoção da saúde mental no contexto escolar diz respeito às *brincadeiras* e às *atividades artístico-culturais*. Essas se constituíram a principal forma como Eles produziram nos Grupos de Trabalho: por meio de cartazes, desenhos, frases, músicas, brincadeiras diversas, fotos e filmagens. Mas também foram tematizadas pelos Participantes como uma necessidade no cotidiano escolar.

No Grupo de Trabalho dos Acolhedores, essa discussão apareceu de diferentes maneiras. Eles apontaram a falta de oportunidade de brincar na rotina escolar e solicitaram que realizássemos juntos mais brincadeiras nos encontros. Um episódio representativo disso aconteceu quando, após termos proposto a atividade da *amarelinha* para compreender melhor as perspectivas das brincadeiras, os Adolescentes nos ensinaram a brincar de *cobra-cega*, apresentando-a como mais animada, interativa e associada à experiência de liberdade que desejavam vivenciar na Escola MCD. Também destacaram a quadra como espaço que simbolizava a

importância das brincadeiras, porque possibilitava convivência, descontração e alívio das tensões da escola.

Entre as Meninas do Ensino Fundamental, as brincadeiras também constituíram os diálogos e problematizações. Isso se evidenciou nas escolhas de atividades para compartilhar com os colegas na Roda de Acolhimento, como brincar de *stop*, *forca* ou jogar *a cidade dorme*, mas também no entusiasmo demonstrado por elas diante dos materiais trazidos para as atividades (canetinhas, papéis coloridos), que funcionavam como facilitadores da expressão e participação no Grupo de Trabalho.

A literatura corrobora essas indicações dos Participantes. Aires e autores (2021) defendem que o brincar, não apenas para crianças, mas também para adultos (e aqui acrescento para adolescentes), constitui uma oportunidade de expressão de fantasias e de elaboração de situações difíceis. Essa potencialidade exige a criação de ambientes seguros, que favoreçam liberdade e autonomia, compreendida pelos autores como dimensões fundamentais da saúde mental. Na mesma direção, Alencastro e Santos (2023) argumentam que as experiências culturais infantojuvenis, incluindo o brincar, devem ser reconhecidas como práticas de cuidado. As autoras destacam seu caráter inventivo, capaz de sustentar a construção de outros mundos possíveis, sobretudo em contextos de desesperança. Essas discussões dialogam diretamente com o que se observou com os Adolescentes: nas brincadeiras, Eles encontraram espaço para conversar, partilhar situações difíceis e experimentar alternativas de convivência no ambiente escolar, repleto de desafios.

Os Adolescentes do Ensino Médio apontaram dimensões semelhantes, mas sugeriram outras formas de atividades artístico-culturais e lúdicas que poderiam ser oferecidas na escola, como aulas de arte marciais, campeonatos de futebol ou jogos de tabuleiro, reconhecendo-as como estratégias que poderiam mitigar a rigidez da rotina escolar. Ademais, os encontros com esse Grupo foram marcados por um clima descontraído, repleto de risadas, pequenas conversas paralelas e brincadeiras espontâneas, elementos que contribuíam para um ambiente de liberdade e informalidade, favorável à expressão e à participação.

A pesquisa de Souza, Fernandes e Cid (2025) reforça a centralidade das práticas artístico-culturais para a promoção da saúde mental de adolescentes. Em estudo participativo com jovens vinculados a projetos de arte-cultura, as autoras identificaram que essas experiências favoreciam o exercício da liberdade, o

desenvolvimento de leitura crítica do mundo e elaboração de temas complexos como racismo, machismo e violência. Além disso, reiteram que a arte e a cultura são reconhecidas, no campo da Atenção Psicossocial, como estratégia potente de promoção da saúde mental de adolescentes, por sustentar práticas que favorecem diversidade, autonomia, engajamento político e produção de vida.

As indicações dos Adolescentes desta pesquisa reforçam esses achados, ao evidenciar a relevância das brincadeiras e das atividades artístico-culturais como promotoras de saúde mental no contexto escolar. Entretanto, Eles apontam também desafios: apesar de desejadas e necessárias, essas práticas são pouco presentes no cotidiano escolar, de modo que os encontros dos Grupos de Trabalho se tornavam uma oportunidade de vivenciar tais experiências.

Neste sentido, essas questões dialogam com os achados da experiência extensionista de Koehler, Gonzales e Marpica (2021) em uma escola pública, que desenvolveu oficinas estruturadas em grupo e adaptadas às demandas dos próprios adolescentes. Utilizando jogos corporais, poemas, desenhos, músicas e recursos audiovisuais, as oficinas possibilitaram a construção de repertórios para lidar com questões pessoais, ao mesmo tempo que criavam ambientes democráticos, de confiança, livre expressão e respeito às diferenças. As autoras destacam que essas práticas rompem com modelo tradicional de aula e criam espaço para participação, convivência e escuta. Mas também destacam que este tipo de ação ocorre de forma pontual nas escolas.

A produção dos Adolescentes desta pesquisa corrobora essa análise ao demonstrar que atividades lúdicas e artístico-culturais favorecem a expressão, diálogo, convivência e livre circulação, sustentando esses espaços de forma longitudinal na escola. Isso ocorre porque os Grupos de Trabalho foram realizados ao longo de meses (ou anos, se considerado o processo de aproximação da comunidade escolar). Essa continuidade permitiu o aprofundamento das problematizações, o fortalecimento dos vínculos e a construção de possibilidades concretas de transformação dos espaços escolares.

Dessa forma, a outra discussão que emerge é a própria *vivência dos Grupos de Trabalho como contexto promotor de saúde mental dos Adolescentes*. Para os Acolhedores, os encontros se configuraram como momentos de liberdade, convivência, diálogo e alívio da dureza escolar. Para as Meninas do Ensino Fundamental, foram espaços de expressão sem receios, possibilitando a interação

com outras pessoas e pela participação nas atividades desenvolvidas. Para os Adolescentes do Ensino Médio, constituíram-se como oportunidades de expressar sentimentos, elaborar situações difíceis como raiva e conflito entre pares e encontrar um espaço de escuta sem julgamento.

Além disso, os Grupos também se constituíram como espaço de cuidado aos próprios Adolescentes e a outras pessoas com quem eles quiseram compartilhar: os Adolescentes da Escola MCD querendo acolher, mas também serem acolhidos no Grupo de Trabalho; os Alunos do Ensino Médio que, no meio do processo, resolveram intitular o Grupo de Trabalho como “Compartilhando Cuidados”, convidando outros colegas para comporem este espaço; assim como as Meninas do Ensino Fundamental que realizaram a Roda de Acolhimento para compartilhar com os colegas as experiências positivas do Grupo que construíram.

Gomes, Torres e Paz (2024) realizam uma análise reflexiva a respeito da ética do cuidado no contexto escolar para a promoção da saúde mental. Os autores argumentam que a escola necessita ampliar seu foco para além das habilidades cognitivas, adotando práticas que integrem o bem-estar social, físico e emocional dos adolescentes. Nessa perspectiva, a ética do cuidado seria a construção de um ambiente pautado no respeito, na tolerância e na empatia; um espaço de acolhimento que considere a realidade singular de cada estudante. Essas ações devem se direcionar ao crescimento mútuo, repudiando qualquer forma de opressão contra grupos historicamente negligenciados e firmando o compromisso com a transformação social (Gomes; Torres; Paz, 2024).

As construções nos Grupos de Trabalhos pelos Adolescentes dialogam diretamente com essa perspectiva ética, revelando o cuidado como possibilidade concreta de promoção à saúde mental no contexto escolar. Nas produções desta pesquisa, o cuidado foi gestado pelos próprios Estudantes, que articularam suas experiências pessoais como alternativas viáveis para o cotidiano escolar. O Grupo de Trabalho das Meninas do Ensino Fundamental exemplifica esse movimento: no início das problematizações, Elas trouxeram vivências marcadas pelo cuidado com a casa com primos, irmãos e animais de estimação. Percebe-se o quanto o recorte de gênero implicou nos caminhos tomados pelo Grupo, influenciando a estrutura e a dinâmica de suas propostas.

Essa experiência do cuidado, atravessada pelo gênero, alicerçou a constituição da Roda de Acolhimento, materializando-se no lanche comunitário, nas brincadeiras

e, fundamentalmente, na receptividade aos colegas, inclusive aqueles desafiadores ao contexto escolar. Contudo, considero que é crucial que a vivência do cuidado trazido pelas Meninas não seja lida apenas como um traço naturalizado do feminino, ou como uma extensão de papéis domésticos. No apoio de Lima (2021), indico que é necessário compreender essa atitude como uma expressão ético-política, porque ao deslocarem esse saber-cuidar para o espaço público da escola, as Meninas reativaram a potência que, embora historicamente desvalorizada ou vista como menor, possui a força do minoritário para escapar às modelagens restritivas da instituição. Assim, pode-se dizer que a Roda de Acolhimento se configurou como uma estratégia feminista de saúde mental que desafia o modelo hegemônico escolar, colocando a interdependência e a produção de encontros no centro da ação ética, política e pedagógica (Lima, 2021).

Por fim, a produção do conhecimento e vivência dos Adolescentes nos Grupos de Trabalho oferece pistas importantes sobre como desenvolver estratégias de promoção a saúde mental que não sejam descontextualizadas, mas que reconheçam o contexto escolar como forte aliado. Isso implica em considerar a participação dos adolescentes na concepção e condução das atividades e desenvolver práticas que respondam às necessidades reais dos sujeitos e aos contextos em que vivem (Vieira; Belisário, 2018).

18.2 – Os desafios para a promoção da saúde mental na escola

Foram reveladas, pelos Adolescentes, durezas presentes na estrutura escolar que, em muitos momentos, acabavam prejudicando a saúde mental. Entre os desafios apontados, destacou-se a ausência de uma estrutura física convidativa, com espaços adequados para a realização de diálogos, problematizações e das atividades coletivas. Essas indicações se evidenciaram quando os Acolhedores, por exemplo, perceberam a escola MCD como uma “prisão” ao visitarem outro contexto, ampliando sua leitura crítica sobre o próprio ambiente que habitavam. Questões semelhantes também emergiram na Escola Mais Bonita da Baixada, onde os Alunos do Ensino Médio relataram sentir-se numa “prisão” ao expressarem o desejo de estarem na Universidade, percebida por Eles como um espaço possível de maior liberdade.

Além disso, a dificuldade em encontrar espaços disponíveis e adequados para a realização dos encontros foi comum aos dois contextos. Na Escola MCD, os encontros precisavam ocorrer no refeitório ou no pátio, espaços marcados por

circulação intensa e pouca privacidade. Já na Escola Mais Bonita da Baixada, foi necessário alterar o horário dos encontros com as Meninas do Ensino Fundamental como estratégia para garantir um espaço mais reservado.

A percepção do contexto escolar como uma “prisão”, ou como um ambiente marcado pela ausência de espaços disponíveis, convidativos e acolhedores, pode ser compreendida como a materialização das desigualdades socioeconômicas que atravessam a infraestrutura das escolas estaduais. Ferreira e colaboradores (2024) apontam que há disparidades significativas nas escolas de regiões periféricas e mais vulneráveis, marcadas por instalações precárias e pela escassez de recursos como materiais didáticos e dispositivos tecnológicos, o que também contribui para dificuldades na atração e manutenção de professores qualificados.

Quando o contexto escolar não oferece um ambiente de qualidade, reforça-se a condição de vulnerabilidade e a percepção de falta de investimento social (Ferreira *et al.*, 2024). A ausência de espaços convidativos e adequados sinaliza que o bem-estar dos alunos não é tratado como prioridade na organização escolar, reiterando processos de desvalorização e contribuindo para fragilização da saúde mental de adolescentes.

Outro destaque, indicado pelos Participantes, refere-se ao modo como o contexto escolar pode prejudicar a saúde mental dos estudantes ao se constituir como um espaço marcado pela sobrecarga e pela cobrança excessiva, sustentadas por idealizações que, em muitos momentos, assume lugares humilhantes. Soma-se a isso o peso atribuído à construção de um futuro idealizado, apontado pelos Adolescentes das duas escolas como um fator de intensa angústia.

Os Adolescentes também trouxeram elementos sobre os processos relacionais que impactam negativamente sua saúde mental e de outros colegas, como o fato de não se sentirem ouvidos e considerados pela gestão escolar, os conflitos entre colegas e com professores, também a presença de bullying e situações de racismo. Destacaram, ainda, nas problematizações e nas atividades realizadas, que a escola pouco oferece espaço para falar dessas situações desafiadoras e complexas, o que contribui para a intensificação do sofrimento e dos conflitos no cotidiano escolar.

Ao retomarmos as diretrizes do Programa de Ensino Integral, as quais orientavam as Escolas do presente estudo, é perceptível um discurso pautado na valorização do Protagonismo Juvenil, por meio de práticas que visam à autonomia dos estudantes e ao estímulo para que se sintam parte dos processos de tomada de

decisão no cotidiano escolar (Governo do Estado de São Paulo, 2013; 2022). Esse mesmo discurso também está presente na recente Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, que reforça a necessidade da participação ativa dos alunos na construção da Atenção Psicossocial (Brasil, 2024).

No entanto, a partir dos apontamentos dos Adolescentes neste estudo, fica evidente uma distância entre os discursos das políticas e programas preconizados pelas instâncias governamentais e aquilo que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar. Em vez de se configurar como um espaço de emancipação, desenvolvimento da autonomia e garantia de participação dos sujeitos, a escola tem sido vivida como um contexto marcado por experiências que humilham, desacreditam, desestimulam, estressam e impõem cobranças excessivas aos adolescentes. Coloco, assim, a indagação sobre os motivos pelos quais tais discursos não têm se materializado na vida concreta dos estudantes.

Calazans e Cardoso (2020), ao refletirem sobre os efeitos do projeto neoliberal na juventude, destacam que essa lógica produz condições nas quais as adolescências são atravessadas por uma demanda permanente por alto desempenho. A adolescência idealizada como fase de preparação para a vida adulta passa a ser orientada pela construção de projetos que garantam, no futuro, monetarização social, reduzindo os sujeitos à condição de objetos submetidos a exigências constantes de desempenho e produtividade. Essa lógica restringe espaços de descanso, de respeito aos ritmos singulares e de rupturas necessárias. As crises decorrentes desse processo tendem a ser interpretadas, por um lado, como demandas de medicalização para restaurar a produtividade e, por outro, como justificativa para a criminalização daqueles que não conseguem se adequar a essas exigências (Calazans; Cardoso, 2020).

Essa discussão permite problematizar o modo como essa racionalidade neoliberal tem se infiltrado nas práticas institucionais, incluindo as escolas estaduais do Estado de São Paulo. A idealização de uma adolescência universalizada no contexto escolar acaba produzindo efeitos opostos àqueles que afirmam buscar autonomia e protagonismo dos estudantes, gerando processos que desumanizam ao esvaziar singularidades e possibilidades de construção de subjetividade. Guerra (2020) destaca que a redução do adolescente a um sujeito idealizado e universal também o coloca numa condição de portador de direitos abstratos, o que, em vez de promover emancipação, abre espaço para práticas regulatórias e normalizadoras.

Quando se retoma como as práticas educacionais vêm sendo debatidas e implementadas nos últimos anos, percebe-se a adoção de currículos, pedagogias e sistemas avaliativos marcados por dispositivos generalistas, na ênfase por resultados mensuráveis, na padronização dos processos educacionais. Essas práticas se articulam a mecanismos de vigilância, avaliação e responsabilização, alinhando as escolas estaduais de São Paulo a uma lógica econômica de padrões empresariais de organização. No contexto da atual gestão do governo estadual paulista (2023-2026), esse movimento tem sido intensificado por investimentos massivos em tecnologias voltadas à plataformação do ensino, que passam a regular as tomadas de decisão, tutelar o trabalho pedagógico e monitorar o desempenho (Maldonado; Jacomini, 2025).

Diante disso, percebe-se que a estrutura escolar vigente, particularmente no caso das escolas estaduais de ensino integral de São Paulo, ainda apresenta desafios significativos para a consolidação de diretrizes orientadas pelo respeito, escuta, participação e protagonismo estudantil. Novamente reforçando que embora tais princípios estejam previstos em documentos e políticas educacionais, as indicações dos Adolescentes evidenciam que, na prática cotidiana, tais diretrizes assumem caráter mais retórico do que de efeito.

É necessário problematizar o modo como a escola tem sido concebida e organizada atualmente, uma vez que os esforços de melhoria têm se concentrado menos na construção de processos decisórios coletivos junto à comunidade escolar (professores, gestores, funcionários e estudantes) e mais em iniciativas que apontam para a privatização da educação, a implementação de escolas cívico-militares e a intensificação da plataformação do ensino (Ação Educativa, 2025).

Neste cenário, discutir a promoção da saúde mental de adolescentes na escola implica, necessariamente, em considerar os modelos educativos em curso e as condições estruturais das instituições escolares. A perspectiva aqui defendida parte da intersetorialidade e da participação popular como fundamentos da promoção da saúde mental. Ignorar esses atravessamentos significaria esvaziar o próprio sentido das ações voltadas a esse campo. Os Participantes evidenciam que essas estruturas e modelos educativos incidem diretamente sobre as formas de viver, conviver e sentir o espaço escolar.

Essa discussão se faz necessária para que a escola não seja encarada enquanto um “cenário logístico” para as ações do setor da saúde, mas enquanto um

“território relacional, educativo e político em si”. O próprio Programa de Saúde na Escola (PSE), mesmo sendo muito importante na proposição de correlação entre Saúde e Educação, ainda é marcado por ações que, em muitos momentos, se reduzem a uma lógica biomédica, pontual, descolada do cotidiano escolar e na fragilidade da intersetorialidade entre tais setores. Por isso, as ações de promoção a saúde mental precisam reconhecer a escola enquanto “comunidade educativa, e não apenas como ponto estratégico de campanhas”, sob o risco de se tornarem descoladas da realidade escolar (Ribeiro, 2025, p. 5).

A recente Política de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasil, 2024) somente poderá avançar na superação de lógicas neoliberais e biomédicas se estabelecer um diálogo efetivo com as escolas, reconhecendo seus saberes, urgências e experiências como legítimos. Isso implica compreender que a saúde mental ultrapassa a lógica restrita da identificação, prevenção ou tratamento de diagnósticos, envolvendo processos de convivência, vínculo e reconhecimento de que o contexto escolar pode ser, simultaneamente, espaço de proteção e acolhimento, mas também de adoecimento, violência e exclusão (Ribeiro, 2025).

Os Adolescentes, ao longo da construção da pesquisa, demonstraram caminhos que tensionam e subvertem as lógicas imperantes no cotidiano escolar. Isso se expressa, por exemplo, na valorização de espaços como a quadra e o pátio para vivências diversas como jogos, brincadeiras, atividades físicas, interação entre pares, experiências frequentemente restringidas pela rigidez da rotina em sala de aula. Também se manifesta na importância atribuída a interclasses, campeonatos e festas, frequentemente considerados secundários pela gestão escolar, mas indicados pelos Adolescentes como fundamentais para a promoção da saúde mental.

A própria vivência nos Grupos evidenciou a potência de práticas orientadas pelo diálogo, acolhimento, participação e suporte mútuo, bem como pela problematização crítica frente à lógica de desempenho e produtividade que atravessa a escola. Mesmo em meio às durezas relatadas, a promoção da saúde mental se faz possível, desde que se garantam espaços que favoreçam a convivência, a escuta, e a experimentação coletiva.

Promover saúde mental na escola depende, então, não apenas de questões que se fazem por decretos, normativas ou programas, mas principalmente de compromisso ético, com uma concepção de saúde mental que seja coletiva, o que exige, conforme os resultados produzidos com os Adolescentes, tempo, escuta e

presença, questões sistematicamente desvalorizadas por lógicas produtivistas e de controle (Ribeiro, 2025).

Caminhar na direção de práticas orientadas por decisões coletivas, processos participativos e ações contextualizadas, como propõem uma ética de promoção a saúde mental (Oliveira, 2021), o que significa reduzir a distância entre discursos e práticas. Essa distância, denunciada pelos Adolescentes, se revela quando programas e políticas defendem o protagonismo e a participação como diretrizes, mas não as garantem no cotidiano escolar, o que não é nada coerente. Como afirma Freire (1996, p. 34): “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, sendo esse esforço uma virtude indispensável: a coerência”.

Capítulo 19 - Ser e fazer terapia ocupacional na facilitação do “produzir com”

Neste capítulo pretendo discutir outros elementos do ser/fazer terapia ocupacional que atuaram na produção *com* adolescentes. Isto porque, no desenvolvimento da pesquisa eu pude, como terapeuta ocupacional, atuar como facilitadora deste fazer com os sujeitos. Compreendendo aqui esse “*produzir com*” nos dois aspectos desta pesquisa: a produção do conhecimento e a promoção da saúde mental de maneira participativa.

No caso da pesquisa participativa de tradição latino-americana, o “*produzir com*” se sustenta na defesa de que a produção do conhecimento deve acontecer de forma coletiva e contextualizada, como instrumento de emancipação social que busca, com os sujeitos, alternativas de transformação frente aos desafios de suas realidades. Isso só é possível através da construção da participação dos sujeitos, através do interesse e reconhecimento de seus modos de vida (Brandão, 2006; Streck; Adams, 2014; 2011).

Já na promoção da saúde mental, o “*produzir com*” se estabelece no fortalecimento individual e coletivo, em que as decisões e processos são construídos na convocação dos sujeitos a plena ação na formulação de respostas frente aos entraves da vida, no fortalecimento do conhecimento popular (Buss, 2009; Oliveira, 2021).

Como já defendido nos referenciais metodológicos deste trabalho, a minha presença como terapeuta ocupacional junto dos Adolescentes partiu de uma postura

ética e crítica pela horizontalidade, no estar disponível em aprender com os Participantes e pela abertura ao acontecimento em ato, no encontro e pela convivência (Souza, 2022; Cardinalli; Silva, 2021). Junto disso, a perspectiva das atividades enquanto dispositivos que podem facilitar e mediar a participação e o diálogo, enquanto instrumentos metodológicos, mas principalmente como oportunidades de reconhecimento e construção coletiva junto dos Adolescentes (Castro; Lima; Brunello, 2001; Silva; Oliver, 2019).

A partir desta postura ético-metodológica com os sujeitos desta pesquisa, além das atividades e dos encontros, foi necessário que eu me inserisse nos contextos escolares, para construir vínculo, circular pelos espaços e sustentar uma presença contínua. Essa minha inserção prolongada permitiu facilitar a construção da participação dos Adolescentes de forma gradual, mas também a minha própria participação nas Escolas e assim poder encontrar um lugar meu nestes contextos.

Na construção do vínculo, das problematizações e diálogos com os Adolescentes, assim como a inserção nos contextos escolares, foi necessário compreender as rotinas dos Participantes, seus fazeres, seus desejos, as estruturas físicas e burocráticas das Escolas, seus modos de funcionamento, as tensões e desafios. E tudo nos termos dos próprios Adolescentes. Esse movimento foi primordial nas primeiras fases de pesquisa, inclusive como pauta de início das problematizações, convidando-os a apresentarem sobre suas vivências nas Escolas, mas foi sustentado ao longo de todo o processo.

Por isso, defendo que a análise da vida cotidiana dos Adolescentes nas Escolas mostrou-se fundamental para o produzir conhecimento e saúde mental com Eles. Isso porque o modo de vida dos Participantes, os seus fazeres, tensões, experiências, rotinas, desejos e conflitos foram constitutivos da própria produção da pesquisa que objetivou promover saúde mental. Compreender esses elementos exigiu acompanhar de perto suas vivências, observar suas intenções, escutar suas leituras sobre as Escolas e reconhecer a realidade tal como ela era experimentada por Eles.

Salles e Matsukura (2013), através de estudos de terapeutas ocupacionais, destacam que a análise do cotidiano não se limita a observação da rotina das pessoas, mas à compreensão de uma dinâmica complexa em que o singular e coletivo se entrelaçam. Isso implica em considerar o dia a dia vivido pelas pessoas, através dos pequenos acontecimentos e ações, mas também os detalhes da construção de suas

histórias, assim como esses elementos se articulam com o contexto social em que estão inseridas.

A terapia ocupacional, na perspectiva defendida neste trabalho, considera o cotidiano como lugar onde a vida se manifesta, em suas múltiplas determinações e onde emergem condições concretas para práticas transformadoras. Trata-se de um conceito que ultrapassa a repetição das rotinas e se estabelece como espaço de produção social e histórica. Por isso, reconhecer o cotidiano como uma categoria central permitiu sustentar uma leitura ampliada da vida escolar, considerando práticas sociais, relações de poder, modos de funcionamento institucional, mas também subjetividades, sentidos e afetos atribuídos às experiências (Francisco, 1988; Galheigo, 2003).

Galheigo (2003) destaca que a vida cotidiana dos sujeitos se revela entre realidade exterior e interior, na rede das relações sociais e das atividades comuns. Neste sentido, o terapeuta ocupacional pode atuar como alguém que contribui para uma análise crítica desse cotidiano, ao fazer com que os indivíduos reflitam sobre ele, não se submetam a uma alienação, mas possam se reapropriar dos componentes de sua subjetividade.

Por isso, convidar os Participantes a refletirem sobre os fatores que influenciavam a saúde mental, assim como as possibilidades para o que poderia promovê-la no contexto escolar exigiu, nos Grupos de Trabalho, essa análise crítica do cotidiano dos Adolescentes com Eles. Através das atividades, dos encontros, mas também da convivência em ato, eu pude me aproximar criticamente das Escolas e do cotidiano dos Estudantes, o que me permitiu reconhecer os atravessamentos, as hierarquias e as relações de poder que Eles experienciavam e me explicitavam.

Houve, ainda, situações me permitiram vivenciar aquilo que os Adolescentes me apresentavam. Como na Escola MCD, quando a inspetora interrompeu abruptamente a brincadeira que os Acolhedores haviam proposto e ficou evidente o quanto era difícil brincar na escola. Ou ainda, na Escola Mais Bonita da Baixada, quando uma professora interrompeu e questionou a Atividade do Vaso, explicitando as tensões daquela ocasião. Eles próprios indicavam elementos do cotidiano que eu não poderia acessar sozinha, quando, por exemplo, os Adolescentes do Ensino Médio sugeriram que eu fosse no período noturno da Escola para compreender a dureza das suas situações, ou quando as Meninas do Ensino Fundamental relatavam, durante as

atividades, as formas como determinadas práticas de professores afetavam sua saúde mental.

Essa leitura foi alimentada pelos encontros formais, mas também pela convivência nos momentos informais como os intervalos, horários de almoço, conversas espontâneas. Neles, os Adolescentes indicaram elementos que eu não poderia ter acesso por observação distanciada: práticas excludentes, relações de autoridade, sentidos atribuídos às regras escolares, dificuldades de circulação, experiências de acolhimento, conflitos e modos próprios de criar espaços de convivência.

Dessa forma, defendo que a análise do cotidiano foi primordial para o “*produzir com*” os Adolescentes, porque permitiu compreender o que organizava, mas também o que tensionava e dificultava seus modos de estar e participar na escola, assim como os fatores que influenciavam a saúde mental e o que poderia promovê-la. O cotidiano, então, se apresentou como experiência do saber dos sujeitos, como conhecimento situado, produzido nas relações e capaz de orientar a construção de alternativas (Galheigo, 2003; 2020). Levar esse saber a sério e como central significou considerar cenas banalizadas (conflitos, conversas, brincadeiras, incômodos) como material legítimo de análise e como parte da vida social. Isso se relaciona como a própria forma de produção do conhecimento de forma participativa na vida cotidiana dos Participantes e na leitura de seus mundos, no desenvolvimento de estratégias que possibilitaram o reconhecimento (Brandão, 2006; Freire, 2013).

Assim, a terapia ocupacional, em sua perspectiva crítica, mostrou-se um campo fecundo para sustentar o “*produzir com*”, porque parte da consideração da historicidade dos sujeitos, opondo-se a leituras fragmentadas e descontextualizadas (Galheigo, 2020). Ao reconhecer o cotidiano como espaço privilegiado para a produção do conhecimento e da saúde mental, foi possível construir práticas emancipatórias, orientadas pela criação de possibilidades diante das situações concretas da escola.

Produzir com Adolescentes, portanto, exigiu compreender como Eles significavam suas experiências escolares, quais eram seus desejos, limites e potências. Exigiu sustentar a convivência, o diálogo, a vivência das atividades como caminhos para acessar esse saber pela experiência. Nesse movimento atento, contínuo e crítico, que possibilitou que a pesquisa e a promoção da saúde mental se realizassem como processos coletivos, vinculados e criadores de novas formas de

estar, agir e imaginar dentro do cotidiano escolar. Isso foi fundamental para a construção de conhecimento e das próprias estratégias de promoção à saúde mental, porque através desta análise crítica de suas vivências do cotidiano enquanto experiência do saber, pudemos fortalecer a construção da participação, das atividades, estratégias e diálogos de forma contextualizada, e não como uma estrutura hierarquizada, nem mesmo na busca por soluções externas nos contextos vivenciados, mas partindo dos próprios desafios e possibilidades dos contextos escolares vivenciados pelos Participantes.

Considerar o cotidiano como experiência do saber dos Adolescentes também se relaciona com a necessidade do “*produzir com*” enquanto prática pedagógica. Neste trabalho, defendo que tanto a produção de uma pesquisa participativa como a promoção da saúde mental envolvem a aprendizagem coletiva dos atores envolvidos, através do conhecimento popular não apenas em busca das respostas, mas das próprias perguntas e meios de chegar até as suas possíveis resoluções e aprender fazendo (Streck; Adams, 2011).

Como terapeuta ocupacional, também pude contribuir neste sentido. Coelho (2012) indica que o terapeuta ocupacional, através do olhar crítico, acompanha os sujeitos e no realizar das atividades é que podem ser construídos procedimentos educativos. Benetton e Marcolino (2013) abordam que esse processo educativo se configura através da realização das atividades, que podem se configurar como instrumento de promoção da saúde, de construção de sentido e constituição de subjetividade pelo cotidiano, o que não se limita à transmissão de saberes, mas emerge da prática, da experiência e da possibilidade de ressignificar o fazer através desta aprendizagem das atividades, a partir da cultura, do contexto, dos indivíduos com as suas dificuldades e potencialidades. Para que isso ocorra, é necessário estar atento, observando os detalhes e disponível para o outro, no sentido de que ele vivencie momentos e experiências diversas que podem gerar transformação (Coelho, 2013).

Além de possibilitar a leitura do cotidiano, acredito que o fazer/vivenciar as atividades com os Adolescentes também se estabeleceu como oportunidade de ampliar os modos de vida dos Participantes na escola e, portanto, produzir com Eles neste contexto. Isto porque, na terapia ocupacional, as atividades podem se configurar como territórios existenciais e como acontecimentos de vida, que permitem a expressão, o pertencimento e criação, onde é possível sentir, imaginar e agir modos

que ampliam a experiência do viver (Quarentei, 2001; Albuquerque; Cardinalli; Bianchi, 2021). Assim, as atividades feitas e vivenciadas com os Adolescentes atuaram como caminhos de produção da pesquisa participativa, mas também como estes dispositivos que ampliam a experiência do viver no contexto escolar e, assim, a saúde mental.

Essa noção de atividade como produção de vida, construída pela perspectiva crítica da terapia ocupacional brasileira, enfatiza a vida humana como uma sucessão de atividades que não seguem uma ordem rígida, mas que se entrelaçam, se interrompem e se reinventam. Produzir vida, portanto, é “re-criar-se” em atividade, reconhecendo as necessidades concretas e a potência de criar “mais-vida” em cada acontecimento (Quarentei, 2001). Tal concepção se distancia daquelas que consideram o bem-estar de uma forma genérica, ou de uma qualidade de vida idealizada, que tendem a buscar o homogeneizar das experiências. Busca-se, então, a valorização da diversidade, da singularidade e da complexidade do existir (Albuquerque; Cardinalli; Bianchi, 2021).

Ao retomar as três histórias, é possível perceber como a produção de vida se materializou em diferentes momentos. No Dia da Culminância, por exemplo, os Acolhedores puderam reafirmar seu lugar na escola ao construírem as brincadeiras, espaços de acolhimento e formas de interação para toda a comunidade escolar, enquanto uma forma que pudesse transformar (mesmo que temporariamente) o ambiente, no sentido de ocupar a escola de um jeito em que Eles não eram autorizados. Algo semelhante também ocorreu com as Meninas do Ensino Fundamental, que decidiram organizar a Roda de Acolhimento para outros colegas. Ao abrirem o espaço que antes era apenas do Grupo de Trabalho, ampliaram as vivências para além de si mesmas e produziram outras possibilidades de convivência, apoio e expressão dentro da escola. Outro movimento neste sentido foi o passeio à Universidade. Ao circularem livremente, os Alunos do Ensino Médio escolheram aonde ir, exploraram o campus e vivenciaram um ambiente mais bonito e receptivo, produzindo então experiências que contrastavam com o cotidiano escolar marcado por vigilância, restrições e poucas oportunidades de expressão.

Exemplificando outros acontecimentos que considero que revelam a criação/realização das atividades como produção de vida: os Acolhedores que expressaram nos encontros e na visita a outra instituição novas formas de acolher e serem acolhidos; os Adolescentes do Ensino Médio que puderam discutir e nomear

sua raiva em relação ao contexto escolar; ou ainda as Meninas do Ensino Fundamental que reconheceram que o Grupo de Trabalho a ajudaram a expressar situações difíceis e ressignificar suas relações com colegas e com a própria escola.

Esses momentos, assim como outros, ilustram que o uso das atividades na pesquisa não se restringiu apenas ao uso como metodologias de investigação ou como etapas da produção do conhecimento para acessar as perspectivas dos Adolescentes. Mas também se constituíram como oportunidades de expressão, reconhecimento mútuo e construção coletiva. Através delas, foi possível vivenciar acolhimento, brincadeiras, compartilhar sentimentos, ações de cuidado, mas também planejar momentos que foram construídos e desejados pelos Adolescentes. Elas se tornaram acontecimentos de vida, como expressões concretas deste “*produzir com*”: produzir o conhecimento, mas também a produção de saúde mental e modos mais potentes de viver o cotidiano escolar.

Assim, acredito que a terapia ocupacional pode atuar como facilitadora no “*produzir com*” adolescentes no contexto escolar porque sustenta práticas que reconheçam a complexidade da vida cotidiana e a potência criadora, presente nas atividades. Produzir saúde mental e conhecimento, nesse sentido, não se restringindo à superação de danos ou à busca de um bem-estar idealizado, mas implica criar condições concretas para que novas relações, experiências e modos de existir sejam possíveis.

Estar com os adolescentes, acompanhar seus ritmos, reconhecer seus conflitos, apoiar suas iniciativas e construir com eles espaços de expressão, circulação e pertencimento constituiu, portanto, uma ação que é situada, relacional e concreta, também sustentada na convivência, na escuta e na atenção aos acontecimentos que compõem a vida escolar. Isso evidencia que o “*produzir com*” se dá na tessitura das relações e dos cotidianos compartilhados.

A terapia ocupacional fortaleceu o “*produzir com*” porque esteve orientada por este compromisso de fomentar a produção de vida. Na perspectiva crítica da profissão, produzir conhecimento e promover saúde mental com adolescentes implica em criar condições, espaços e vivências que ampliem a participação, a expressão, na convivência e aprendizagem conjunta, através da análise crítica dos cotidianos.

PARTE 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo produzir conhecimento sobre saúde mental *com* adolescentes de duas escolas públicas estaduais, bem como elaborar, planejar, executar e avaliar, junto a esses sujeitos, ações de promoção a saúde mental no contexto escolar. Tal objetivo se sustentou na urgência de considerar a saúde mental das adolescências, diante do aumento dos indicadores de sofrimento psíquico, também da necessidade de tensionar concepções ainda predominantes que focalizam em perspectivas diagnósticas, individualizantes e descoladas do cotidiano escolar. Soma-se a isso a necessidade de avanço de políticas públicas voltadas a essa população, assim como no que se refere a efetivar a participação e o protagonismo dos sujeitos.

A produção do conhecimento e da saúde mental ocorreu por meio da construção de processos participativos, narrados na tese por meio de três histórias, desenvolvidas em duas escolas estaduais. Elas foram tomadas enquanto estratégias para tornar mais concreto o que foi vivenciado, bem como os aprendizados construídos coletivamente com os Participantes, assim como o que eles indicaram sobre o que poderia prejudicar ou promover a saúde mental no contexto escolar.

Na história da Escola MCD, desenvolvida com 24 Adolescentes que ocupavam a função de Aluno Acolhedor, a promoção da saúde mental foi fortemente associada ao acolhimento, compreendido para além de uma ação pontual de recepção, mas como algo que se constrói nas relações, nos contextos e nas experiências de sentir-se acolhido. Os Adolescentes evidenciaram que só é possível acolher o outro ao ter repertório de vivências para isso, o que implica tempo, convivência e construção de vínculo. O acolhimento foi vivido e problematizado por meio de atividades e brincadeiras, indicadas pelos Acolhedores como possibilidades para lidar com a dureza da rotina escolar, marcada por aulas consideradas monótonas, pela ausência de espaços convidativos e pela escassez de momentos de descontração, elementos presentes em suas vivências e que prejudicavam a saúde mental. Em meio a essas durezas, os Adolescentes destacaram os relacionamentos positivos, mas também a necessidade de espaços informais, expressivos, de brincadeiras e convivência na escola como capazes de contrapor a rigidez cotidiana e produzir saúde mental.

Na Escola Mais Bonita da Baixada, dois processos participativos distintos ampliam essas discussões. Com o Grupo de 13 Adolescentes do Ensino Médio, o contexto escolar foi reiteradamente descrito como um espaço gerador de mal-estar, atravessado por cobranças excessivas por desempenho, disciplina e construção de um futuro idealizado, produzindo sentimentos de estresse, raiva e ansiedade. A falta de participação nas decisões escolares e as dificuldades nos relacionamentos interpessoais também emergiram como elementos que prejudicavam a saúde mental. Ao mesmo tempo, os Participantes indicaram os vínculos positivos, as atividades que proporcionavam diversão, liberdade e alívio da rotina, ainda que escassas, como possibilidades concretas de produção de saúde mental. O desejo de vivenciar a Universidade, mas também de planejar e executar a visita a ela, apareceu como uma oportunidade de experimentar mais liberdade, escuta e participação, validando as críticas sobre a escola e a busca por outros modos de existir nesse contexto.

Com o Grupo das 6 Meninas do Ensino Fundamental, o processo exigiu maior persistência e disponibilidade, em que as Participantes trouxeram reflexões sobre vivências específicas do feminino, marcadas por cobranças precoces relacionadas ao cuidado com a casa e pessoas, além de exigências escolares excessivas com tarefas e provas, que produziam preocupações constantes. Dificuldades nos relacionamentos interpessoais, atravessadas por desrespeito e atitudes individualistas também foram indicadas como prejudiciais à saúde mental. Em contrapartida, relações acolhedoras, a merenda escolar, as brincadeiras e as atividades expressivas foram indicadas como elementos que produziam saúde mental. A construção da Roda de Acolhimento, na qual convidaram outros colegas, materializou a ressignificação do cuidado, em que Elas puderam oferecer a outros aquilo que haviam vivenciado no Grupo: respeito, escuta, liberdade, participação e brincadeira.

A partir dessas três histórias, essa tese evidenciou que a promoção da saúde mental no contexto escolar não se dá por intervenções rápidas, padronizadas ou descoladas do cotidiano, mas por processos que exigem tempo, convivência, vínculo e disponibilidade para estar com os adolescentes. Produzir saúde mental mostrou-se inseparável de uma postura ética de escuta, validação das experiências, reconhecimento das potências existentes nos territórios e construção coletiva de caminhos possíveis e de participação. Nesse sentido, a participação dos adolescentes é algo que precisa ser cuidadosamente cultivado, dependendo da abertura dos

adultos, profissionais e pesquisadores para se aproximarem, escutarem, se implicarem e compartilharem os afetos e as tensões do cotidiano escolar.

A tese também contribuiu para explicitar a terapia ocupacional nesse campo, ao evidenciar a centralidade das atividades humanas, enquanto via de expressão, do mergulho no cotidiano e do compromisso com a autonomia e participação dos sujeitos. Ao narrar os processos construídos com os Adolescentes como terapeuta ocupacional, o estudo torna visível uma prática que se diferencia não por técnicas isoladas, mas por uma construção ética de aposta na convivência, na produção coletiva de sentido e na dignidade dos sujeitos.

É fundamental reconhecer, contudo, os limites deste estudo, como o número de escolas e o fato de parte dos Adolescentes terem sido inicialmente composta por estudantes que ocupavam funções de liderança, o que pode ter limitado a participação de outros perfis de participantes. Explicitar isso reforça o caráter situado da produção de conhecimento feita, bem como a necessidade de novas pesquisas que ampliem contextos, territórios, perfis e até mesmo metodologias, mas aprofundando a compreensão sobre a promoção da saúde mental de adolescentes na escola.

Ainda assim, acredito que os adolescentes ofereceram muitas pistas que permitem apontar possíveis caminhos para seguirmos. Entre eles, destaco a importância de ações longitudinais no contexto escolar; a valorização de espaços informais e de convivência; o investimento em atividades lúdicas, artísticas e culturais; a escuta efetiva das demandas dos estudantes; e a construção de práticas intersetoriais que reconheçam a escola como parceira legítima, e não apenas como cenário para ações pontuais do setor da saúde. Essas questões reforçam que a promoção da saúde mental depende menos de programas normativos e mais de processos éticos, relacionais e contextualizados.

Por fim, através desta tese reafirmo que não se promove saúde mental “de”, mas “**COM**” adolescentes, o que implica reconhecer a sua dignidade, sua capacidade de participação e seu direito de existir no presente, não como sujeitos de um futuro totalmente idealizado. Aposto na capacidade destas pessoas em sempre serem mais, o que se constrói cotidianamente na escuta, no convite à convivência, no fortalecimento de vínculos, na construção coletiva de participação. Nesse horizonte, produzir saúde mental na escola é, antes de qualquer coisa, um compromisso ético com a vida, com as relações e com as possibilidades de transformação que emergem quando se escolhe estar com adolescentes.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Sob Tarcísio, educação paulista aprofunda processos de privatização, precarização e exclusão escolar**. 1 abr. 2025. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/sob-tarcisio-educacao-paulista-aprofunda-processos-de-privatizacao-precarizacao-e-exclusao-escolar>. Acesso em: 20 set. 2025.
- AIRES, S.; FLORES, L.; VEZEDEK, L.; BUSTAMANTE, V. SANTANA, J. P. Práticas de cuidado para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: inventividades necessárias. In: LIMA, M. et al. (Org.). **Pensar junto/fazer com: saúde mental na pandemia de COVID-19** [online]. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 271-290. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786556305219.0015>.
- ALENCASTRO, L. DE F. DOS S. DE; SANTOS, S. R. M. L. B. Infâncias plurais e promoção de saúde mental de crianças. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 141–166, 2023. DOI: 10.26512/revistainsurgncia.v9i2.47049. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/47049>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- ALMEIDA, H.; SIMÕES, J. A.; MOUTINHO, L.; SCHWARCZ, L. M. Numa, 10 anos: um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, G.; MARINI, M.; LORENZO, R. A.; SIMÕES, J. A.; CANCELA, C. D. (org.). **Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica**. São Paulo: Terceiro Nome; Gamma, 2018. p. 9–30.
- AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, v. 22, n. 2, p. 380–392, 2017. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- ALVES, R. **Escutatória**. IN: __O amor que acende a lua. 8ª edição. Ed: Papyrus. 214 p. 65-72
- ANHAS, D. M.; CASTRO-SILVA, C. R. Reflexões sobre pesquisa participante com jovens de uma comunidade de baixa renda. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 168-185, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/rep-v18n22019-47546>. Acesso em 30 de julho de 2022.
- AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 641–656, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>. Acesso em 30 de setembro de 2024.
- ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul.-set. 2013.
- AVANCI, J.Q.; ASSIS, S.G; OLIVEIRA, R. V. C.; FERREIRA, R. M.; PESCE, R. P. Fatores Associados ao Problemas de Saúde Mental em Adolescentes. **Psicologia, teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 287-294, 2007. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a07v23n3.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

AVELINO, W. F. Ensino integral: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 25, n. 50, p. 185-201, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9423>. Acesso em 25 de outubro de 2024.

AZAMOR, C. R. Pesquisa participante, representações sociais e psicossociologia: diálogos possíveis na escola. **Factual: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 137-1343, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5979>. Acesso em 30 de julho de 2022.

AZEVEDO, B. M. S.; CARVALHO, S. R. Diário de Campo como ferramenta e dispositivo para o ensino, a gestão e a pesquisa. In: Carvalho, S.R.; Ferigato, S.; Barros, M.E. (Org.). *Conexões: Saúde Coletiva e Políticas da Subjetividade*. 1ed. São Paulo: Hucitec, 2009, v. 1, p. 204-219

BAILEY, M.; FAIRCHILD, G.; HAMMERTON, G.; BAUER, A.; CARPPENA, M. X.; MURRAY, J.; SANTOS, I. S.; BARROS, A. J. D.; TOVO-RODRIGUES, L.; DANESE, A.; HALLINGAN, S. L.; MATIJASEVICH, A. Associations between childhood trauma and adolescent psychiatric disorders in Brazil: a longitudinal, population-based birth cohort study. **The Lancet Global Health**, v. 13, n. 2, p. e309-e318, 2024. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(24\)00452-2/fulltext?dgcid=raven_jbs_etoc_feature_langlo](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(24)00452-2/fulltext?dgcid=raven_jbs_etoc_feature_langlo). Acesso em 13 de fevereiro de 2025.

BENETTON, J.; MARCOLINO, T. Q. As atividades no Método Terapia Ocupacional Dinâmica. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2013. DOI: 10.4322/cto.2013.067. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/925>. Acesso em: 7 dez. 2025.

BRAGA, C. P.; D'OLIVEIRA, A. F. P. Políticas Públicas na atenção à saúde mental de crianças e adolescentes: percurso histórico e caminhos de participação. **Ciência e Saúde coletiva**, v. 24, n. 2, p. 401-410. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.30582016>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. IN: BRANDÃO, C, R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 13-48.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm. Acesso em: 08 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares**. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-01-16;14819>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Convivência como processo e metodologia. In: _____. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. p. 55-65.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em tempo integral**. [s.d]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_crianças_adolescentes_sus.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. **Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS)**. Brasília, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em 03 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente e Educação Popular em Saúde** [recurso eletrônico]. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. 49 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_nacional_educacao_permanente_popular.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil**. Brasília, 2005a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/05_0887_M.pdf. Acesso em 08 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE – Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011a. 46 p. il. (Série C. Projetos, programas e relatórios). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Portaria MS/GM nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011b. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas no âmbito do Sistema Único de Saúde**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 23 dez. 2011. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em 08 de abril de 2025.

BRASIL. Portaria n° 336, de 19 de fevereiro de 2002a. **Dispõe sobre Modalidades, Organização e Funcionamento dos CAPS**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em 08 de abril de 2025.

BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000300006>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BONELLI, M. A.; PETRUCCELLI, G.; MELO L. S.; FELICE M. DA S. B. S.; CARLOS, D.M.; WERNET M. Circle of culture in supporting the identity process of adolescents: an action research. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 44, p. e20220246, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.20220246.pt>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 6. reimp., 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde mental. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. *E-book*. p. 12-13.

BUSS, P. M. Promoção da saúde da família. **Revista Brasileira de Saúde da Família**, v. 2, n. 6, p. 50–63, 2002. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/revista_saude_familia6.pdf. Acesso em 29 de outubro de 2025.

CALAZANS, R.; CARDOSO, C. O. M. O Agenciamento neoliberal do conceito de crise e seus efeitos na criminalização da juventude. IN: GUERRA, A. C. M.; MOREIRA, J. O. **Adolescências e narrativas memorialísticas: escutando apostas inconscientes**. 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução do posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser por Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASTRO, L. R. de. Os universalismos no estudo da Infância – a criança em desenvolvimento e a criança global. In: CASTRO, L. R. de. **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 41 – 60.

CASTRO, Lucia Rabello de; MOURA, Carina Borgatti; VIEIRA, Isa Kaplan; LARA, Juliana Siqueira de. **Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar**. *Rev. Elet. Educ.* [online]. 2018, vol.12, n.1, pp.151-168. ISSN 1982-7199. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992019>. Acesso em 08 de setembro de 2025.

CASTRO, E. D.; LIMA, E. M. F. A.; BRUNELLO, M. I. B. Atividades humanas e terapia ocupacional. In: CARLO, M. M. R. P.; BARTALOTTI, C. C. **Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 41-62.

CARDINALLI, I.; SILVA, C. R. Atividades humanas na Terapia Ocupacional: construção e compromisso. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e2880, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2176>. Acesso em 30 de julho de 2024.

CARVAJAL, L.; REQUEJO, J. H.; IRWIN, C. E. The Measurement of Mental Health Problems Among Adolescents and Young Adults Throughout the World. **Journal of adolescent health**, v. 69, n.3, p. 361-362. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(21\)00291-3/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(21)00291-3/fulltext).

CERQUERIA, M. T. A construção da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde. IN: BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: experiências no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. (Série Promoção da Saúde, n. 6). p. 33-40.

CID, M. F. B.; GASPARINI, D. A. Ações de promoção à saúde mental infanto-juvenil no contexto escolar: um estudo de revisão. **Revista FSA**, v. 13, n. 1, p. 97-114, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12819/2016.13.1.6>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

COELHO, M. C. Brincar é coisa séria. **Revista Ceto**, v. 13., n.3, 2012. Disponível em: <https://ceto.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/07-coelho-1.pdf>. Acesso em 07 de dezembro de 2025.

COOPER, E. H.; HARDS, E.; MOLTRECHT, B.; REYNOLDIS, S.; SHUM, A.; MCELROY, E.; LOADES, M. Loneliness, social relationships, and mental health in adolescents during the COVID-19 pandemic. **Jornal of Affetive Disorders**, v. 289, p. 98-104, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032721003402>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

CORDEIRO, M. P.; FREITAS, T. R.; CONEJO, S. P.; LUIZ, G. M. **Como pensamos ética em pesquisa**. In: SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO, Mariana Prioli (Orgs.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 31-56.

CORTÉS, A. I. R. Desenhos, vinhet3as e diagramas: ouvindo as narrativas das crianças através da elucidação gráfica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 312-326, ago. 2017.

COSTA-ROSA, Abílio. **Atenção psicossocial além da Reforma Psiquiátrica: contribuição a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva**. São Paulo: UNESP, 2013.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância: destinos do laço social contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2009.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C.; SALGUEIRO, L. M. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 185–193, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014739>. Acesso em 01 de setembro de 2025.

COUTO, M.C.V.; DELGADO, P.G.G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652015000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso 03 de agosto de 2021.

CRUZ, R. N. DA.; REZENDE, J. A escrita de notas como artesanato intelectual: Niklas Luhmann e a escrita acadêmica como processo **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210123, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0123>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

CRUZ, Nelson F. O.; GONÇALVES, Renata W.; DELGADO, Pedro G.G. Retrocesso da Reforma Psiquiátrica: o desmonte da política nacional de saúde mental brasileira de 2016 a 2019. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020, e00285117. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00285.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Como aprendi a abordar as questões sociais com os princípios freirianos. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação Popular em Saúde: desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2018a. p. 153-165.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Educação popular em saúde, seus caminhos e desafios na realidade atual brasileira. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação Popular em Saúde: desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2018b. p. 19-32.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; PEREIRA, Elina Alice Alves de Lima; ALENCAR, Islany Costa. Educação popular: teoria e princípio ético-político do trabalho social emancipador. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação Popular em Saúde: desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 47-67.

CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências** (Portuguese Edition) (pp. 12-13). SciELO - Editora FIOCRUZ. Edição do Kindle.

DAS, J. K.; SALAM, R. A.; LASSI, Z. S.; KHAN, M. N.; MAHMOOD, W.; PATEL, V.; BHUTTA, Z. A. Interventions for Adolescent Mental Health: An Overview of Systematic Reviews. **The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine**, v. 59, p. 49-60, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.020>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. Educação popular e os diálogos possíveis com a formação no campo da saúde considerando a perspectiva popular. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação Popular em Saúde: desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 228-251.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematização sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303>. Acesso em 25 de outubro de 2024.

FABI, Rafaela Mancini. **Adolescências e saúde mental: um diálogo a partir da estratégia do cine debate**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) — Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20144>. Acesso em 10 de agosto de 2025.

FABI, R. M.; GASPARINI, D. A.; MARTINEZ N. V. DE C; CARLOS, D. M.; CID M. F. B. Adolescências, escola e saúde mental: o acolhimento na perspectiva de estudantes de uma escola pública. **Pro-Posições**, v. 36, p. e2025c0801BR, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0069BR>. Acesso em 09 de dezembro de 2025.

FALS BORDA, Orlando. Democracia y participación: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, v. 5, n. 1, 1987, p. 35-40. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/23611>. Acesso em 09 de setembro de 2025.

FERIGATO, S. H.; SILVA, C. R.; LOURENÇO, G. F. A convivência e o com-viver como dispositivos para a Terapia Ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 24, n. 4, p. 849–857, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoEN0735>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

FERREIRA, P. V.; PLACCO, V. M. N. de S.; MIRANDA, L. H. M.; SILVA, D. A. Infraestrutura escolar e desigualdade socioeconômica: O retrato das escolas paulistas. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, [S. l.], n. 33, p. e68812, 2024. DOI: 10.23925/2176-4174.v3.2024e68812. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/68812>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FERLA, A. A.; JAEFER, M. L. Educação Popular na Saúde: uma caixa de ferramentas para novas saúdes, mais vidas e outros mundos viáveis. In: PULVA, V. L. **Educação Popular, Equidade e Saúde: dispositivos pedagógicos e práticas lúdicas de aprendizagem na saúde: a caixa de ferramentas nas relações de ensino e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2020. p. 7-10.

FERNANDES, A. D. S. A.; MATSUKURA, T. S.; LUSSI, I. A. O.; FERIGATO, S. H.; MORATO, G. G. Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 2, p. 725- 740. 2020. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2444/1332>. Acesso em 03 de agosto de 2024.

FRANCISCO, Berenice Rosa. **Terapia ocupacional**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS: Município de São Carlos**. São Paulo: Fundação SEADE, 2010. Disponível em: <https://ipvs.seade.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. Tradução de Telmo Adamns. O que é a pesquisa participante. IN: Brandão, C. R.; Streck, D. R. Pesquisa **Participante: a partilha do saber**. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006. p. 89-120.

GALHARDI, C.C.; MATSUKURA, T.S. O cotidiano de adolescentes em um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas: realidades e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p.1-12, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000305002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 de agosto de 2021.

GALHEIGO, S. M. Problematização de saberes e práticas na terapia ocupacional brasileira: a construção do pensamento crítico entre 1979 e 1996. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 33, n. 1-3, e215636, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v33i1-3e215636>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

GALHEIGO, S. M. O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 14, n. 3, p. 104–109, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/13924>. Acesso em: 8 jan. 2026.

GALHEIGO, S. M. Terapia ocupacional, cotidiano e a tessitura da vida: aportes teórico-conceituais para a construção de perspectivas críticas e emancipatórias. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 1, p. 5–25, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO2590>. Acesso em 08 de janeiro de 2026.

GARCIA, M. R. V. POLÍTICAS DE PREVENÇÃO AO SUICÍDIO NO BRASIL E SEU IMPACTO SOBRE AS ESCOLAS. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 43-60, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5859. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5859>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GASPARINI, D. A. **Saúde mental e sofrimento psíquico na perspectiva de adolescentes**. 2022. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15872>. Acesso em 24 de fevereiro de 2025.

GASPARINI, D. A.; CID, M. F. B. A saúde mental retratada por adolescentes: uma pesquisa criativa. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 33, e3886, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/25268910.ctoAO399838861>. Acesso em: 16 de abril 2025.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GOMES, E. C.; TORRES, R. A. M.; PAZ, L. S. A ética do cuidado na promoção da saúde mental dos escolares. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 5, p. e024019, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/13656>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GONSALVES, E. P. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. IN: Brandão, C. R.; Streck, D. R. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006. p.121-150. p. 247-262.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto nº 66.799, de 31/05/2022. **Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20O%20Programa%20Ensino,o%20exerc%C3%ADcio%20da%20cidadania%2C%20a>. Acesso em 25 de fevereiro 2025.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral**. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf..> Acesso em 25 de fevereiro 2025.

GREEN, J. G. *et al.* Associations of sociodemographic factors and psychiatric disorders with type of school-based mental health services received by youth. **Journal of Adolescent Health**, v. 67, n. 3, p. 392-400, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.016>. Acesso em 25 de setembro de 2024.

GUERRA, A. M. C. Periferias e subjetividades políticas na perspectiva psicanalítica. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 1, p. 39–56, jan. 2020.

HART, L. M.; MORGAN, A. J.; ROSSETTO, A.; KELLY, C. M.; GREGG, K. GROSS, M.; JOHNSON, C.; JORM, A. F. Teen mental health first aid: 12-month outcomes from a cluster crossover randomized controlled trial evaluation of a universal program to help adolescents better support peers with a mental health problem. **BMC Public Health**, v. 22, n. 1, p. 1159, 2022. doi: 10.1186/s12889-022-13554-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13554-6>. Acesso em: 25 de outubro de 2024.

HUHN, I. C. G. I.; VOLTARELLI, M. A. As vozes das crianças em um projeto participativo: desafios e contradições na escuta. **Desidades**, n. 38, a. 12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i38.59627>. Acesso em: 30 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022: Ranking resumido dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2025.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA POLÍTICAS DE SAÚDE (IEPS); INSTITUTO CACTUS. **10 ações para políticas de saúde mental nas escolas: recomendações aos poderes Executivo e Legislativo no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2023/04/10-acoes-politicas-saude-mental-nas-escolas-executivo-legislativo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

JACOMINI, M. A.; PARRELLA, C. dos S. S.; ALENCAR, F.; STOCO, S. Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo - 1995-2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 263, p. 117–137, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4975>. Acesso em 13 de novembro de 2025.

JOHANSSON, A.; BRUNNBERG, E.; ERIKSSON, C. Adolescent girls' and boys' perceptions of mental health. **Journal of Youth studies**, v. 10, n. 2, p. 183-202, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676260601055409?journalCode=cjy s20>. Acesso em 10 de dezembro de 2024.

KARA, H. **Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide**. Bristol: Policy Press, 2015.

KAUHANEN, L.; WAN MOHD YUNUS, W.; LEMPINEN, L. *et al.* A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 32, p. 995–1013, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>. Acesso em: 30 set. 2024.

KOEHLER, S. M. F.; GONZALES, N. G. P.; MARPICA, J. B. A escola como promotora da saúde mental e do bem-estar juvenil: oficinas pedagógicas com adolescentes. **Desidades**, n. 29, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2025.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41–59, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

LARA, J. S, de; PIMENTEL, P. T.; SALVADOR, F. G.; SAVEGNAGO, S. D.O. Considerações sobre a relacionalidade nas pesquisas participativas com crianças e jovens no/do sul global. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 173–187, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/62762>. Acesso em 8 de setembro 2025.

LEITE, M. L. M. Texto visual e texto verbal. (Orgs) Feldman-Bianco, B; Leite, M. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

LIBEL, M.; MUÑOZ, M. M. Niñas y niños investigadores en América Latina: cuestionando la investigación académica. **Desidades**, n. 38, a. 12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i38.59388>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LIEBENBERG, L. The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research. **Qualitative Research**, v. 9, n. 4, p. 441-467, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794109337877>. Acesso em 29 de setembro de 2025.

LIEBENBERG, L. Thinking critically about Photovoice: achieving empowerment and social change. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 17, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>. Acesso em: 30 out. 2024.

LIMA, E. M. F. de A. Cotidiano acadêmico, saúde mental e terapia ocupacional: encontros entre pesquisar e cuidar de si e do outro. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 1-3, p. e203957, 2022. Disponível em: [10.11606/issn.2238-6149.v32i1-3pe203957](https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v32i1-3pe203957). Acesso em: 28 nov. 2025.

LIMA, E. M. F. A. Desejando a diferença: considerações acerca das relações entre os terapeutas ocupacionais e as populações tradicionalmente atendidas por estes profissionais. **Rev. Ter.Ocup. Univ. São Paulo**, v. 14, n. 2, p. 64-71, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v14i2p64-71> Acesso em 10 de abril de 2025.

LIMA, R. B. de. Estudos culturais e literatura oral: do planejamento à transcrição, textualização e transcrição. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1054>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

LIMA, E. M. F. A. Uma perspectiva ético-estético-política para as atividades em terapia ocupacional. IN: SILVA, C. R. **Atividades humanas e Terapia Ocupacional – saber fazer, cultura, política e outras resistências**. São Paulo: Hucitec, 2019. p. 97-127.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Terapia ocupacional: uma profissão feminina ou feminista? **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. especial 1, p. 154-167, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/f5JckbPyZz48HLsntBWgCCt/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

LINS, S. R. A.; MATSUKURA, T. S.; TAÑO, B. L.; SQUASSONI, C. E. Professores, escola e saúde mental infantojuvenil: elementos para reflexão. In: FERNDANDES, A. D. S. A.; TAÑO, B. L.; CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S. **Saúde Mental de**

Crianças e Adolescentes e Atenção Psicossocial. Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2021. p. 48-60.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco Digital, 1994. p. 267.

LOADES, M. E.; CHATBURN, E.; HIGSON-SWEENEY, N.; REYNOLDS, S.; BRIGDEN, A.; LINNEY, C.; MACMANUS, M. N.; BORWICK, C.; CRAWLEY, E. Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 59, n. 11, p. 1218-1239, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32504808/>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

LOPES, C. S.; ABREU, G. A.; SANTOS, D. F.; MENEZES, P. R.; CARVALHO, K. M. B.; CUNHA, C. F.; VASCONCELOS, M; T. L.; BLOCH, K. V.; SZKLO, M. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, suplemento 1, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S01518-8787.2016050006690>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

LUZ, R.T.; COELHO, E.A.C., TEIXEIRA, M. A., BARROS, A. R., CARVALHO, M. F. A. A., ALMEIDA, M. S. Saúde mental como dimensão para o cuidado de adolescentes. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 5, p. 2087-2093, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001102087&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 de agosto de 2021.

MAGSON, N. R.; FREEMAN, J. Y. A.; RAPEE, R. M.; RICHARDSON, C. E.; OAR, E. L; FARDOULY, J. Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. **J Youth Adolesc.**, v. 50, n. 1, p. 44-57, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33108542/>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

MALDONADO, L. R. S.; JACOMINI, M. A. Da secretaria escolar digital ao *business intelligence* total: plataforma na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, e140507, 2025. DOI 10.21573/vol41n12025.140507

MANNAY, D. Cartografiar imágenes – representar gráficamente lo visual y lo creativo en la investigación en Ciencias Sociales. In: MANNAY, D. **Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa.** Narcea Ediciones, Edição 1, 2017. p.19-35.

MARCOLINO, T. Q.; VON POELLNITZ, J. C.; SILVA, C. R.; VILLARES, C. C.; REALI, A. M. M. R. “É uma porta que se abre”: reflexões sobre questões conceituais e de identidade profissional na construção do raciocínio clínico em terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 403-411, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1740>. Acesso em:10 de abril de 2025.

MARIANI, F.; CARVALHO, A. de L. Pesquisa participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 169–181, 2019. Disponível

em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3648>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MARQUES, J. F.; QUEIROZ, M. V. O. Cuidado ao adolescente na atenção básica: necessidades dos usuários e sua relação com o serviço. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 3, p. 65–72, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472012000300009>. Acesso em 09 de dezembro de 2025.

MARTINS, B. M.; CERVELINO, P. M.; CID, M. F. B. “O que favorece e o que prejudica a minha saúde mental?” – o olhar de crianças que frequentam um projeto de contraturno escolar. **Pro-Posições**, v. 33, e20200010, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0010>. Acesso em: 13 maio 2025.

MARTINS, F. A. S.; SOUZA, C. C. de. Conscientização, utopia, inédito viável e sonhos possíveis: educação freiriana em tempos de estado necrófilo. **Rev. Ed. Popular**, v. 21, n. 3, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/66864/35399/304542#:~:text=De%20acordo%20com%20Nita%20Freire,os%20atos%20das%20possibilidades%20humanas>. Acesso em 30 de julho de 2024.

MARUYAMA, J. M.; TOVO-RODRIGUES, L.; SANTOS, I. S.; MURRAY, J.; MATIJASEVICH, A. Adolescent mental health before and during COVID-19: longitudinal evidence from the 2004 Pelotas Birth Cohort in Brazil. **Journal of Adolescent Health**, v. 74, n. 4, p. 729-738, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.10.016>. Acesso em: 24 de setembro de 2024.

MATA, A. A.; SILVA, A. C. F. L.; BERNARDES, F. S.; GOMES, G. A.; SILVA, I. R.; *et al.* Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 6901- 6971, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23381>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas ficcionais implicadas. In: Spink, Mary Jane Paris.; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado; Nascimento Vanda Lúcia Vitoriano do; Cordeiro, Mariana Prioli (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 274-294.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 180 p., 2007.

MENDES, R.; FERNANDEZ, J. C. A.; SACARDO, D. P. Promoção da saúde e participação: abordagens e indagações. **Saúde em Debate**, v. 40, n. 108, p. 190-203, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104-20161080016>. Acesso em 30 de novembro de 2024.

MILIAUSKAS, C. R.; FAUS, D. P. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, e 300402, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/W578M6SCTxdZQxCtFJSbrH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 416 p.

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, A.B.; SANTOS, A. P. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n.4, p. 457-464, out/dez 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943/7450>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

MOITA, F. M. G. DA S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269–280, maio 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006>. Acesso em 11 de novembro de 2025.

NIND, M. The practical wisdom of inclusive research. **Qualitative Research**. V. 17, n. 3, p. 278-288, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

NG, S. H. *et al.* A systematic review of youth and teen mental health first aid: improving adolescent mental health. **Journal of Adolescent Health**, v. 69, n. 2, p. 199-210, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.018>. Acesso em: 25 out. 2024.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de. **Promoção da Saúde Mental e crianças e adolescentes na rede escolar: desafios para atenção psicossocial e a intersetorialidade**. 2021. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, B. D. C. de; COUTO, M. C. V.; SADIGURSCHI, G.; SARDINHA, G. P. G.; DELGADO, P. G. G. Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202434077pt>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

OLIVEIRA, M. W. de; ALMEIDA, S. F. de; JUNIOR, D. R.; TEIXEIRA, I. M. de C. Comunidade é tudo. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação Popular em Saúde: desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 107-126.

OLIVEIRA, MARIA WALDENEZ de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e comunhão criadora. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000300002>. Acesso em 30 de julho de 2024.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; ANDRADE, A. L. M.; MICHELI, D.; CARLOS, D. M.; SILVA, M. A. I. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: scoping review. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 8, e00150020, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00150020>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

ONNELA, A.; HURTING, T.; EBELING, H. A psychoeducational mental health promotion intervention in a comprehensive school: Recognizing problems and reducing stigma. **Health Education Journal**, v. 80, n. 5, p. 554-566, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0017896921994134>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1989.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **Ação global acelerada para a saúde de adolescentes (AA-HA!): guia de orientação para apoiar a implementação pelos países**. Washington, D.C.: Organização Pan-Americana da Saúde, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Carta de Ottawa. **Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde**. 1986. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em 08 de abril de 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Organização Pan-Americana da Saúde. **Saúde Mental de adolescentes**. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em 02 de agosto de 2021

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

ORWELL, George. **1984**. Tradução: Karla Lima. Jandira, SP: Principis, 2021. 336p. ePUB.

PAULO, F. DOS S. Educação popular e resistência na ditadura militar no Brasil: redes e práticas clandestinas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 25, p. e357, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e357>. Acesso em 24 de outubro de 2025.

PAVANI, F. M.; WETZEL, C.; OLSCHOWSKY, A. A clínica no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil: na adolescência, o diagnóstico se escreve a lápis. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 118–129, jan./mar. 2021. DOI: 10.1590/0103-1104202112809.

PAVARINI, G. *et al.* Agents of change for mental health: a survey of young people's aspirations for participation across five low- and middle-income countries. **Journal of Adolescent Health**, v. 72, n. 1, p. S96-S104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.037>. Acesso em: 24 set. 2024.

PARRILLA, A, RAPOSO, M.R., SIERRA, M.E. Procesos de movilización y COMUNICACIÓN del conocimiento em la investigación participativa. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, n. 12, 2016, p. 1166-1187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903056>. Acesso em 20 de maio em 2022.

PARRILLA LATTAS, A.; SIERRA, M.E. Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**. v.18. n. 1. 2015. p.161-175. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>. Acesso em 20 de maio de 2022.

PESSOA, Fernando. **Mar Português**. Disponível em: https://www.grijalvo.com/Citas/b_Pessoa_Mar_portugues.htm

PINCHOFF, J.; FRIESEN, E. L.; KANGWANA, B.; MBUSHI, F. MULUVE, E. NGO, T. D.; AUSTRIAN, K. How has COVID-19-related income loss and household stress affected adolescent mental health in Kenya? **Journal of Adolescent Health**, v. 69, n. 5, p. 713-720, 2021. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(21\)00380-3/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(21)00380-3/fulltext). Acesso em 25 de setembro de 2024.

PINHEIRO, K. A. T.; HORTA, B. L.; PINHEIRO, R. T.; HORTA, L. L.; TERRES, N. G.; SILVA, R. A. Common mental disorders in adolescents: a population-based cross-sectional study. **Revista Brasileira de Psiquiatr.**, v. 29, n. 3, p. 241-245, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/QQVVRJw8fFdZSjdgc7vtS5h/?format=pdf&lang=en>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. **Educação Física: Danças Urbanas – Estilo Breakdance**. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/educacao-fisica-dancas-urbanas-estilo-breakdance/. Acesso em: 06 maio 2025. s.d.

PULGA, V. L. As múltiplas dimensões da educação popular em saúde que emergem das experiências e dos saberes produzidos nas redes de cuidado das mulheres camponesas. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação Popular em Saúde: desafios atuais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 85 -106.

RACINE, N.; MCARTHUR, B. A.; COOKE, J. E.; EIRICH, R.; ZHU, J.; MADIGAN, S. Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19A Meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 175, n. 11, p. 1142–1150, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>. Acesso em: 25 set. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, L. P. Saúde mental escolar como política pública: avanços e desafios da Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades Teresinha (PI)**, v. 7, n. 2, p. e01-14, e-ISSN: 2675-1496, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/caedu.v7i2.6863>. Acesso em 30 de setembro de 2025).

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G. *et al.* **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023. p. 43-70. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557082126>. Acesso em: 28 abr. 2023

RIZZINI, Irene. Crianças e adolescentes em situação de rua: sujeitos de direitos? **Revista Serviço Social em Debate**, v. 5, n. 1, p. 19-34, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/ssd.v5i1.6324>. Acesso em: 4 nov. 2025.

RIZZINI, Irene. Para além do adultocentrismo: atuação intergeracional em defesa dos direitos de crianças e adolescentes. **Sociedad e Infancias**, v. 8, n. 2, p. 239-250, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.97511>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ROCHA, F.V.; OLIVEIRA, R.L.; BRUM, D.A.S.; CAVALCANTE, R.B.; MACHADO, R.M. Epidemiologia dos transtornos do desenvolvimento psicológico em adolescentes: uso de álcool e outras drogas. **Revista Rene**, v.16, n.1, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11262/1/2015_art_fvrocha.pdf. Acesso em 30 de julho de 2023.

ROMANINI, M.; GUARESCHI, P. A.; ROSO, A. O conceito de acolhimento em ato: reflexões a partir dos encontros com usuários e profissionais da rede. **Saúde em Debate**, v. 41, n. 113, p. 486–499, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711311>. Acesso em 09 de dezembro de 2025.

SALLES, M. M.; MATSUKURA, T. S. Estudo de revisão sistemática sobre o uso do conceito de cotidiano no campo da terapia ocupacional no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2013. DOI: 10.4322/cto.2013.028. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/813>. Acesso em: 5 dez. 2025.

ROSSI, L.M.; MARCOLINO, T.Q.; SPERANZA, M.; CID, M.F.B. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p.1-12, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000305004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 de agosto de 2021.

SANTOS, D. C. M.; JORGE, M. S. B.; FREITAS, C. H.; QUEIROZ, M. V. O. Adolescentes em sofrimento psíquico e a política de saúde mental infanto-juvenil. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 24, n. 6, p. 845-850, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ape/a/JXKjyzsb3ShvgdHyrxwfM5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

SAVEGNAGO, S. D. O. **Oportunidades de vida: fortuidades do tempo e mobilidades no espaço de jovens pobres cariocas**. Tese de Doutorado, PPGP, Inst. de Psicologia, UFRJ, 2018. Disponível em: <https://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/778-oportunidades-de-vida-fortuidades-do-tempo-e-mobilidades-no-espaco3A7o-de-jovens-pobres-cariocas>. Acesso em 22 de abril de 2025.

SAVEGNAGO, S. D. O.; CASTRO, L. R. de. Oportunidades e mobilidades de jovens em contextos de precariedade social. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 15, n. 1, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202215e17485>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n.2, p. 11-41, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>. Acesso em 30 de julho de 2022.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 391-398, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000200014>. Acesso em 30 de julho de 2022.

SILVA, A. B. da; PRETTO, Z. A juventude e seu protagonismo em uma escola pública de Florianópolis. **Desidades**, n. 39, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i39.61626>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Ana Cristina Cardoso da. **Participação social: reflexões teórico-conceituais e práticas entre e com terapeutas ocupacionais**. 2021. 255 f. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14249>. Acesso em 20 de julho de 2024.

SILVA, J. F.; CID, M.F.B; MATSUKURA, T.S. Atenção psicossocial de adolescentes: a percepção de profissionais de um CAPSij. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 329-343, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000200329&lng=en&nrm=iso. Acesso 04 de agosto de 2021,

SILVA, J. F.; MATSUKURA, T. S.; FERIGATO, S. H.; CID, M. F. B. Adolescência e saúde mental: a perspectiva de profissionais da Atenção Básica em Saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 23, e18063, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180630>. Acesso em 10 de abril de 2025.

SILVA, M. A. I. *et al.* Vulnerabilidade na saúde do adolescente: questões contemporâneas. **Ciênc. saúde coletiva** v. 19, n. 2, pp.619-627, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413-81232014192.22312012>. Acesso 01 de agosto de 2021.

SILVA, M. O. S. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção prática. IN: Brandão, C. R.; Streck, D. R. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. p.121-150.

SILVA, A. C. C.; OLIVER, F. C. Participação social em terapia ocupacional: sobre o que estamos falando? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 4, p. 858-872, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1883>. Acesso em: 30 de julho de 2024.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49- 64j, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>. Acesso em 30 de julho de 2024.

SOUSA, J. M.; FARINHA, M. G.; LANDIM, J. S. S.; LUCCHESI, R., PARANAGUÁ, T. T. DE B.; NUNES, F. C.; BEZERRA, A. L. Q. Prática do acolhimento na Atenção Psicossocial para o cuidado centrado na pessoa. **Cogitare Enfermagem**, v. 28, p. e92034, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ce.v28i0.92034>. Acesso em 09 de dezembro de 2025

SOUZA, C.Z. **Avanço à ação intersetorial: produção de saúde mental na escola. IV Conferência Nacional de Saúde Mental** – Intersectorial, 27 de junho a 01 de julho de 2010, Brasília. Textos de Apoio. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/intersectorialcarolinezamboni.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

SOUZA, Thaís Thaler. **Arte, cultura e saúde mental: histórias de adolescentes vinculados a projetos artístico-culturais**. 2019-2022. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17081>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SOUZA, T. T.; ALMEIDA, A. C.; FERNANDES, A. D. S. A.; CID, M. F. B. Promoção Em Saúde Mental De Adolescentes Em Países Da América Latina: Uma Revisão Integrativa Da Literatura. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 26, n. 07, p. 2575- 2586, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.07242021>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

SOUZA, T. T.; FERNANDES, A. D. S. A.; CID, M. F. B. Promoção à saúde mental de adolescentes: a arte -cultura como estratégia de cuidado psicossocial. **Psicologia & Sociedade**, v. 37, p. e295894, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2025v37295894>. Acesso em 10 de dezembro de 2025.

STOSKI, B. M.; ANDRADE, A. P. M. DE. “Os adolescentes não aderem”: encontros e desencontros de cuidados em saúde mental para adolescentes no CAPS AD. **Revista de Saúde Pública do Paraná**, v. 5, n. Supl. 1, p. 1-59, 3 dez. 2024. Disponível em: <http://revista.escoladesaude.pr.gov.br/index.php/rspp/article/view/105/371>. Acesso em 25 de novembro de 2025.

STRECK, D.R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface** (Botucatu), v.20, n 58, p. 537-47, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>. Acesso em 30 de novembro de 2024.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa Participativa, emancipação e (des) colonidade**. Curitiba -PR: Editora CRV, 2014. 152p.

STRECK, D. R.; ADAMNS, T. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, 2011.

SZULC, A.; SILVA, C. F. S.; RAUSKY, E.; PIRES, F. F.; LANDEIRA, F. P., LARA, J. S. de; CASTRO, L. R. de.; LLOBET, V. Apresentação *In*: CASTRO, L. R. de. **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 41 – 60.

TÁPARO, Flávia Arantes. **"O que se faz, como se faz, por que se faz?" – Focalizando o núcleo da Terapia Ocupacional no campo da saúde mental infantojuvenil**. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17834>. Acesso em: 08 de abril de 2025.

TÁPARO, F. A.; PLACERES, L. B.; LUSSI, I. A. O.; CID, M. F. B. Pesquisa participativa com adolescentes no campo da saúde mental: uma revisão da literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 16, n. 3, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202316e20344>. Acesso em: 11 fev. 2025.

TAÑO, B. L.; MATSUKURA, T. S. Saúde mental infantojuvenil e desafios do campo: reflexões a partir do percurso histórico. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n.2, p.439-447, 2015. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoAR0479>. Acesso em 02 de agosto de 2024.

TAÑO, B. L.; MATSUKURA, T.S.; MINATEL, M. M. Atenção psicossocial e intersectorialidade: entre o lugar do saber e o saber do lugar. In: FERNDANDES, A. D. S. A.; TAÑO, B. L.; CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S. **Saúde Mental de Crianças e Adolescentes e Atenção Psicossocial**. Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2021. p. 2-20.

TEIXEIRA, M. R.; FERREIRA, A. O.; COUTO, M. C. V. Atenção psicossocial e promoção da saúde mental nas escolas. In: FERNDANDES, A. D. S. A.; TAÑO, B. L.; CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S. **Saúde Mental de Crianças e Adolescentes e Atenção Psicossocial**. Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2021. p. 35-47.

VAN DER WESTHUIZEN, C. *et al.* Implications for mental health promotion and prevention interventions: findings from adolescent focus group discussions in Belize, Kazakhstan, and South Africa. **Journal of Adolescent Health**, v. 72, n. 1, p. S105-S111, 2023. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(21\)00553-X/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(21)00553-X/fulltext). Acesso em: 25 set. 2024.

VICENTIN, M. C. Criar o descrençável. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME / COPED, 2016. p. 35-44. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Caderno_de_DebatesNAAPA1.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

VICENTIN, M. C. G.; TAKEITI, B. A. Vidas menores, política das intensidades. **Clínica e Cultura**, São Cristóvão, v. 8, n. 1, p. 113-124, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/clic/v8n1/11.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2024.

VIEIRA, L. S.; BELISÁRIO, S. A. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. **Saúde em Debate**, v. 42, n. spe4, p.

120–133, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S409>. Acesso em 10 de dezembro de 2025.

VÉLEZ-GRAU, C. *et al.* Looking at global mental health models to prevent youth suicide in the United States. **Journal of Adolescent Health**, 2024. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(24\)00382-3/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(24)00382-3/fulltext). Acesso em: 20 de setembro de 2024.

WIEDERHOLD, B. K. The Escalating Crisis in Adolescent Mental Health. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 25, N. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.29237.editorial>. Acesso em 25 de setembro de 2024.

World Health Organization. **Global health estimates for 2019**. World Health Organization, Geneva, Switzerland, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/data/global-health-estimates>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

YASUI, S. **Rupturas e encontros: desafios da reforma psiquiátrica brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8ks9h/pdf/yasui-9788575413623.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL
TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR
 (Resolução 510/2016 do CNS)

Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa”**.

Seus responsáveis permitem que você participe. Queremos saber o que você entende sobre saúde mental e sofrimento psíquico e construir junto com você e com o grupo que formaremos com os outros estudantes de sua escola uma ação de promoção a saúde mental de adolescentes no contexto escolar.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se aceitar e depois desistir.

A pesquisa será feita na escola que você frequenta, onde vamos decidir juntos qual a melhor maneira de vocês expressarem o que entendem sobre o tema da saúde mental, o que vocês acham que ajudam ou atrapalham e o que vocês acham que poderia ser feito na escola para melhorá-la. Para isso a gente vai conversar, mas também poderemos fazer anotações, tirar fotos, gravar áudios e vídeos, além de assistir a filmes ou usar outros recursos que também iremos decidir em conjunto, de acordo com o que vocês acharem melhor e mais interessante, tudo de acordo com a idade de vocês. Eu também farei registros do processo de pesquisa através da gravação de áudios, vídeos e imagens. Por isso, também já solicito a sua autorização para efetuar estas gravações. Elas vão ser usadas para divulgação do trabalho em eventos científicos ou para uso educativo somente. Também serão armazenadas em local seguro e depois que os dados forem analisados e em um prazo de 8 anos serão apagadas. Se decidirmos assistir algum filme, vamos usar produções que sejam de acordo com a sua idade.

Usar destes materiais é considerado seguro, mas você poderá sentir vergonha durante algumas atividades, também poderá se sentir desconfortável em conversar sobre o tema. Mas se isso acontecer, você poderá conversar comigo na mesma hora e poderemos parar a atividade. Também se você tiver vontade de conversar sobre alguma coisa ou sentimento que aparecer durante as nossas atividades, você poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou no telefone: X - pesquisadora Danieli Amanda Gasparini.

Vão ter coisas boas que poderão acontecer, como você participar e se sentir mais ouvido e sua opinião considerada quando a direção, a coordenação e os professores forem tomar decisões que tenham a ver com as atividades da escola, também você poderá conhecer sobre si mesmo(a) e sua saúde mental, e sobre seus colegas. Nós poderemos mostrar o resultado do nosso trabalho para quem o grupo decidir que será importante.

Ninguém além dos seus responsáveis e da equipe da escola vão saber que você está participando dessa pesquisa. Não vamos contar para outras pessoas, nem mesmo dizer o que você compartilhou com pessoas estranhas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem colocar os nomes, nem identificar os participantes.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa”**. Compreendi que tanto coisas ruins como boas poderão acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que posso dizer “não” e desistir em qualquer momento da pesquisa. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.
 (Local e data)

 Nome do Pesquisador

 Nome do Participante

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Participante

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Adolescente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa**”. Queremos saber o que você entende sobre saúde mental e sofrimento psíquico e construir junto com você e com o grupo que formaremos com os outros estudantes de sua escola uma ação de promoção a saúde mental de adolescentes no contexto escolar. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se aceitar e depois desistir.

A pesquisa será feita na escola que você frequenta, onde vamos decidir juntos qual a melhor maneira de vocês expressarem o que entendem sobre o tema da saúde mental, o que vocês acham que ajudam ou atrapalham e o que vocês acham que poderia ser feito na escola para melhorá-la. Para isso a gente vai conversar, mas também poderemos fazer anotações, tirar fotos, gravar áudios e vídeos, além de assistir a filmes ou usar outros recursos que também iremos decidir em conjunto, de acordo com o que vocês acharem melhor e mais interessante, tudo de acordo com a idade de vocês. Eu também farei registros do processo de pesquisa através da gravação de áudios, vídeos e imagens. Por isso, também já solicito a sua autorização para efetuar estas gravações. Elas vão ser usadas para divulgação do trabalho em eventos científicos ou para uso educativo somente. Também serão armazenadas em local seguro e depois que os dados forem analisados e em um prazo de 8 anos serão apagadas. Se decidirmos assistir algum filme, vamos usar produções que sejam de acordo com a sua idade.

Usar destes materiais é considerado seguro, mas você poderá sentir vergonha durante algumas atividades, também poderá se sentir desconfortável em conversar sobre o tema. Mas se isso acontecer, você poderá conversar comigo na mesma hora e poderemos parar a atividade. Também se você tiver vontade de conversar sobre alguma coisa ou sentimento que aparecer durante as nossas atividades, você poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou no telefone: X - pesquisadora Danieli Amanda Gasparini.

Vão ter coisas boas que poderão acontecer, como você participar e se sentir mais ouvido e sua opinião considerada quando a direção, a coordenação e os professores forem tomar decisões que tenham a ver com as atividades da escola, também você poderá conhecer sobre si mesmo(a) e sua saúde mental, e sobre seus colegas. Nós poderemos mostrar o resultado do nosso trabalho para quem o grupo decidir que será importante.

Ninguém além dos seus responsáveis e da equipe da escola vão saber que você está participando dessa pesquisa. Não vamos contar para outras pessoas, nem mesmo dizer o que você compartilhou com pessoas estranhas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem colocar os nomes, nem identificar os participantes.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa**”. Compreendi que tanto coisas ruins como boas poderão acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que posso dizer “não” e desistir em qualquer momento da pesquisa. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.
 (Local e data)

 Nome do Pesquisador

 Nome do Participante

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Participante

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa

O adolescente pelo qual você é responsável está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa”**.

O objetivo deste estudo é produzir conhecimento sobre saúde mental e sofrimento psíquico com os adolescentes estudantes de escolas públicas e desenvolver, junto com eles, ações de promoção à saúde mental dos estudantes no contexto escolar.

O/a adolescente sob sua responsabilidade foi selecionado/a por estar matriculado/a na escola onde a pesquisa se desenvolverá. A participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento ele/ela poderá desistir de participar. A sua recusa não trará nenhum prejuízo nem com a pesquisadora, nem com a escola.

O/a adolescente será convidado/a a formar um grupo com outros/as adolescentes e juntos com a pesquisadora irão definir a melhor maneira para expressarem o que compreender sobre saúde mental, sendo que os adolescentes poderão utilizar de anotações, tirar fotos, gravar áudios e vídeos, podendo também assistir filmes, ou utilizar de outros recursos disparadores. Tudo será decidido em conjunto com o grupo de adolescentes, de acordo com aquilo que eles/elas acharem mais interessante. Se for decidido assistir algum filme, serão consideradas produções que estejam de acordo com a idade dos participantes, respeitando a classificação indicativa. O registro da pesquisa, pela pesquisadora, também ocorrerá através de gravações de imagens, áudios e filmes. Pela possibilidade do uso da gravação de imagem, filme e voz, já solicito a autorização para efetuar efetuá-las. Estes dados serão usados para fins educativo e científico exclusivamente, serão armazenados pela pesquisadora responsável em ambiente seguro, em dispositivos externos, sem a conexão com a internet para posterior análise, pelo prazo de 8 anos e ao final deste serão apagados.

Na participação da pesquisa, as conversas e discussões que iremos fazer poderão deixar o/a adolescente tímido, com vergonha ou desconfortável. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, o/a adolescente poderá conversar imediatamente com a pesquisadora e optar pela suspensão imediata do processo. Isso não causará nenhuma repercussão negativa ao/a adolescente.

O/a Adolescente não vai ter custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

As falas e as conversas dos/as adolescentes serão registradas, armazenados com segurança e tratadas de forma confidencial e anônima, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Este trabalho poderá contribuir para a maior participação de adolescentes no contexto escolar a partir da garantia de espaços em que eles/elas possam apresentar suas perspectivas e opiniões sobre saúde mental, o que poderá refletir em ações que possibilitem impacto em seus cotidianos.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da **participação do(a) adolescente** na pesquisa e concordo com a sua participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Danieli Amanda Gasparini **Endereço:** PPGTO UFSCar- Rod. Washington Luiz, KM 235, São Carlos, SP. CEP: 13565-905

Contato telefônico: x. **E-mail:** danigasparini@gmail.com

Local e data:

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Nome do responsável

Assinatura do responsável

APÊNDICE D – Autorização Uso de Imagem Adolescente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

Termo de Autorização de uso de imagem

Caso você e o restante dos participantes da pesquisa escolham utilizar imagens, áudios ou vídeos, precisamos que você autorize o uso desse material para divulgação, caso você e o grupo decidam divulgar a pesquisa que vamos realizar juntos. Destacamos que o uso desse material terá fim exclusivamente educativo e científico.

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos, áudios ou vídeos, exclusivamente para fins educativos e científicos relacionados ao a trabalho **“Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa”**.

Pesquisadora responsável: Danieli Amanda Gasparini

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos – SP - CEP: 13565-905

Departamento de Terapia Ocupacional – Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional.

Contato telefônico: X

E-mail: danigasparini@gmail.com

São Carlos, ____ de _____ de 202__.

Assinatura da Pesquisadora
Danieli Amanda Gasparini

Nome do/da adolescente participante

Nome e assinatura do/da responsável

APÊNDICE E – Autorização Uso de Imagem Responsável

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

Termo de Autorização de uso de imagem

A pesquisa “**Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa**” pode envolver a utilização de imagens, áudios ou vídeos, conforme o desejo dos/das adolescentes envolvidos na pesquisa. Por conta disso, solicitamos a autorização do/da responsável para uso desse material exclusivamente com fins educativos e científicos. Vale destacar que a pesquisadora Danieli Amanda Gasparini se responsabiliza por cuidar do material produzido, para que os/as participantes não se sintam expostos ou constrangidos.

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de imagem em fotos, áudios ou vídeos, do/da adolescente pelo qual sou responsável _____, portador da Cédula de Identidade n.º _____, inscrito no CPF sob n.º _____.

Pesquisadora responsável: Danieli Amanda Gasparini

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos–SP - CEP: 13565-905

Departamento de Terapia Ocupacional – Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional.

Contato telefônico: X

E-mail: danigasparini@gmail.com

São Carlos, ____ de _____ de 202__.

Assinatura da Pesquisadora

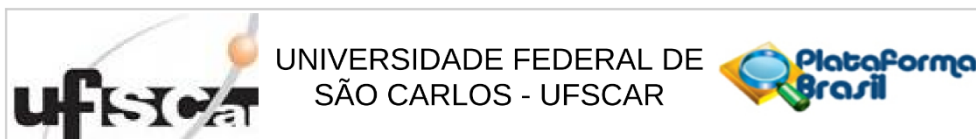
Danieli Amanda Gasparini

Nome do/da adolescente participante

Nome e assinatura do/da responsável

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produzindo conhecimento sobre saúde mental com adolescentes: uma pesquisa participativa

Pesquisador: Danieli Amanda Gasparini

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63436222.7.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.923.639

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2000764 (2).pdf, de 01/03/2023)

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: O objetivo deste estudo será de produzir conhecimento sobre saúde mental e sofrimento psíquico com adolescentes estudantes de escolas públicas e desenvolver e avaliar, com eles, ações de promoção à saúde mental de adolescentes no contexto escolar.

Objetivo Secundário:

- Identificar a percepção de adolescentes estudantes sobre os fatores presentes no contexto escolar que podem influenciar positivamente e negativamente sua saúde mental;
- Identificar as possíveis relações entre o sentimento de pertença na escola e a saúde mental de adolescentes;
- Planejar, implementar e avaliar, com adolescentes, uma estratégia de promoção à saúde mental de adolescentes no contexto escolar;
- Refletir sobre as relações entre o fazer pesquisa participativa com adolescentes e a terapia ocupacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O processo de produção coletiva no grupo de trabalho poderá fazer com que o/a adolescente que

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

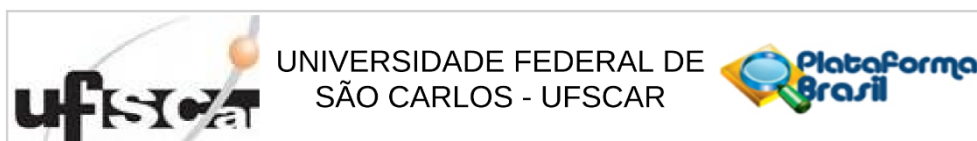
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.923.639

participe possa sentir vergonha durante algumas atividades. Também poderá sentir desconforto em conversar sobre as temáticas propostas.

Benefícios:

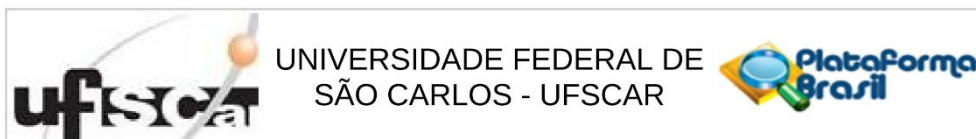
Os/as participantes poderão se sentir mais ouvidos e terem a suas opiniões consideradas pela equipe escolar (direção, professores) na tomada de decisões sobre as atividades escolares. Também poderão conhecer a si mesmos/as, sua saúde mental e a de seus colegas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Consta no documento consultado: Metodologia Proposta:

Pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, de natureza participativa. Para atender aos objetivos deste estudo, pretende-se realizá-lo de forma participativa desde seu início, considerando os participantes em todas as fases da pesquisa, incluindo-os de maneira ativa desde a fase de planejamento da proposta, produção dos dados, até a análise dos mesmos. Assim, serão participantes do estudo adolescentes de escolas públicas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano e de ensino médio, localizadas em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Como instrumentos para a produção de dados, O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS JUNTO AOS ADOLESCENTES SERÁ DEFINIDO JUNTO COM ELES. PRETENDE-SE EXPLORAR AS TEMÁTICAS POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE SENSIBILIZAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL, CONSIDERANDO ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E PERTINENTES AOS PRÓPRIOS ADOLESCENTES E ÀS ESCOLAS, PODENDO SER UTILIZADOS DE ATIVIDADES COM PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS (USO DE FILMES, CURTA METRAGENS, POR EXEMPLO), GRUPOS FOCAIS, ENTREVISTAS, FOTO-VOZ, ATIVIDADES DE VÍDEO E OUTRAS POSSIBILIDADES PARA A EXPRESSÃO DOS PARTICIPANTES. PARA O REGISTRO DE INFORMAÇÕES AO LONGO DO PROCESSO DE TODA A PESQUISA, A PESQUISADORA UTILIZARÁ DE INSTRUMENTOS COMO: DIÁRIO DE CAMPO E REGISTROS EM IMAGENS, ÁUDIO E VÍDEO. A PARTIR do aceite para a pesquisa e autorização diretoria de ensino responsável e de cada escola SERÁ FEITO UM PROCESSO DE AMBIENTAÇÃO E A PESQUISA SERÁ APRESENTADA AOS ADOLESCENTES, A PARTIR DE UM CONVITE ABERTO. Os aspectos éticos serão considerados e os adolescentes serão submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou o Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis, no caso dos menores de idade. O processo de pesquisa se desenvolverá nas escolas, de forma independente. Por isso, os estudantes que aceitarem participar serão convidados para formarem um grupo de trabalho (um em cada escola). Depois de constituídos cada grupo, será explicado aos adolescentes participantes como a pesquisa se desenvolverá. Ela será realizada a partir das etapas: - Fase de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.923.639

planejamento: com cada grupo de trabalho se realizará um processo de levantamento de percepções e demandas dos adolescentes de cada escola sobre saúde mental, sofrimento psíquico, questões relacionadas ao contexto escolar e a sua influência nestes fenômenos. A estratégia de levantamento será construída e definida pelo grupo de trabalho, considerando a que seja mais viável para cada um. Depois do levantamento, cada grupo irá se debruçar sobre as percepções encontradas e, a partir delas, avançar em possíveis propostas para serem desenvolvidas na escola. - Fase de início da proposta: Cada grupo iniciará o trabalho, priorizando as ações, os caminhos que desejam percorrer, lançando as ideias de forma participativa. Os grupos irão refletir, analisar as possibilidades e tomar as decisões e os caminhos que serão seguidos para a execução do trabalho. - Fase de execução do trabalho: Nos encontros que ocorrerão com os grupos, as perspectivas dos adolescentes serão colocadas em foco, a partir daquilo que eles indicarão sobre a saúde mental e os caminhos que irão tomar. NO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA E DECISÃO DE CADA GRUPO DE TRABALHO, PODERÃO SER UTILIZADAS ATIVIDADES QUE POSSAM CONTRIBUIR E DISPARAR O PROCESSO, COMO: ATIVIDADES DE VÍDEO, USO DE PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS, GRUPOS FOCALIS, ENTREVISTAS, FOTO-VOZ OU QUALQUER OUTRO RECURSO QUE SEJA VIÁVEL AO PROCESSO. Este percurso será realizado a partir do enfoque de intervenção da Terapia Ocupacional e de sua perspectiva no uso das atividades como um recurso. APÓS O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHO E DE INTERVENÇÃO DE CADA GRUPO, PRETENDE-SE REALIZAR UMA AVALIAÇÃO, DO PROCESSO. - Fase de Difusão: Neste momento, os adolescentes definirão como será a divulgação do trabalho realizado, decidindo de como dar visibilidade ao que foi produzido em conjunto, também garantindo a continuidade do processo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE e TALE apresentados.

Recomendações:

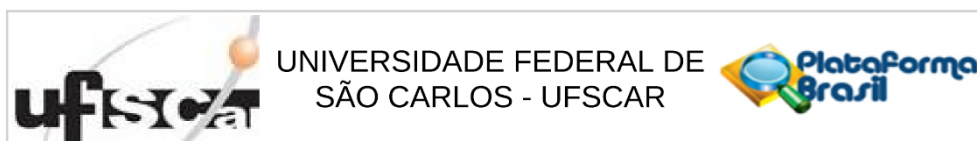
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 3ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA 1 - ATENDIDA

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.923.639

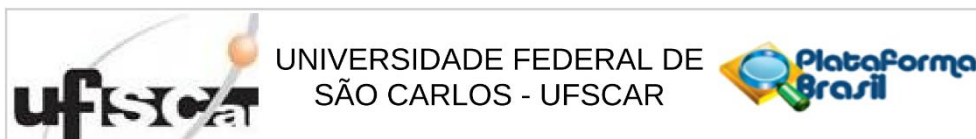
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2000764.pdf	01/03/2023 11:17:39		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao2.pdf	01/03/2023 11:07:25	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Estadual2.pdf	01/03/2023 11:06:10	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao1.pdf	01/12/2022 10:24:03	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_de_imagem_responsavel.pdf	01/12/2022 10:23:37	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_de_imagem_adolescente.pdf	01/12/2022 10:22:51	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCOMPLETO_DanieliGasparini.pdf	01/12/2022 10:22:37	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_responsaveis.pdf	01/12/2022 10:21:39	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_Assentimento.pdf	01/12/2022 10:21:03	Danieli Amanda Gasparini	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.923.639

Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	01/12/2022 10:21:03	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Adolescente_maior.pdf	01/12/2022 10:20:53	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Cronograma	Cronograma_ProjetoDanieli.pdf	01/12/2022 10:20:41	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Estadual.pdf	13/09/2022 15:34:32	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Outros	Autorizacao_Diretoria_de_Ensino.pdf	13/09/2022 15:34:08	Danieli Amanda Gasparini	Aceito
Folha de Rosto	folhadeRosto_Danieli_assinadoassinado.pdf	13/09/2022 15:32:03	Danieli Amanda Gasparini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 03 de Março de 2023

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br