

## ENTRE JUVENTUDES, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL: RELATO DE UM ESTÁGIO ESPERANÇADO

AMONG YOUTH, PSYCHOLOGY AND SOCIAL EDUCATION: AN ACCOUNT ON A HOPED INTERNSHIP

DOI: 10.16891/2317-434X.v13.e4.a2026.id2534

Recebido em: 28.11.2024 | Aceito em: 23.09.2025

**Letícia Zanella Sais<sup>a</sup>\*, Roberta Dutra de Souza<sup>a</sup>, Maria Luiza Rovaris Cidade<sup>b</sup>**

**Centro Universitário CESUSC – UNICESUSC, Florianópolis – SC, Brasil<sup>a</sup>**  
**Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro – RJ, Brasil<sup>b</sup>**

\*E-mail: leticiasais@gmail.com

### RESUMO

Este artigo deriva da experiência de estágio de duas estudantes de psicologia e sua supervisora, realizado entre março e junho de 2022 em uma instituição do terceiro setor na região metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina. A organização oferece projetos educativos e de capacitação profissional a adolescentes e jovens adultos/as em situação de vulnerabilidade social. As estagiárias realizaram oficinas semanais dentro do eixo “Humanidade e Cidadania” com cerca de vinte e cinco jovens de um projeto preparatório para o Programa Jovem Aprendiz. A intervenção foi embasada na articulação entre a perspectiva educativa freiriana e a proposta de pesquisarCOM, de Marcia Moraes, abordagens que contribuíram para uma atuação crítica e a relação de vínculo entre estagiárias-educadoras e participantes do projeto. As oficinas possibilitaram um espaço de reflexão sobre diversidade, inclusão e garantia de direitos, na interface com juventudes e suas possibilidades. Além de proporcionar acolhimento e cuidado integral, esse espaço mobilizou nos/as jovens a imaginação de futuros que podem transgredir as expectativas sociais que lhes são impostas.

**Palavras-chave:** Jovens; vulnerabilidades sociais; oficinas.

### ABSTRACT

This article derives from the experience of a psychology internship of two students and their supervisor, which was conducted between March and June of 2022 in a Third-Sector institution in the metropolitan region of Florianopolis (Brazil). The organization offers educational and professional training projects for teenagers and young adults that are in situations of social vulnerability. Among orientations and local possibilities, the interns conducted weekly workshops within the framework “Humanity and Citizenship” with teenagers and young adults that participated in a project to prepare them for entering the Brazilian Young Apprentice Program. The intervention was based on a Freirean perspective and on Marcia Moraes’ researchWITH (pesquisarCOM), approaches that contributed to the bonding relationship between intern-educators and participants of the project. The workshops enabled the collective creation of a space for reflection about the interface between diversity, inclusion, guarantee of rights and youths and its possibilities. This space was produced by and also a producer of affability and care, among other important actions for psychology.

**Keywords:** Teenagers; social vulnerabilities; workshops.

## INTRODUÇÃO

Este artigo deriva da experiência de um estágio em psicologia, em uma instituição do terceiro setor na região metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina, tendo sua origem remetida a uma das comunidades do Maciço do Morro da Cruz, no Centro da cidade. A instituição foi fundada com o propósito de enfrentar de forma “pacífica” a suposta criminalidade na comunidade, emergindo como resposta a um evento trágico: uma chacina de jovens na região, que sensibilizou a população local. Desde então, a instituição tem atuado de maneira ativa para acolher crianças, jovens e famílias, oferecendo-lhes alternativas nos setores de assistência social, garantia de direitos, cultura, esporte, dentre outras.

Em 2022, referido ano do estágio, a instituição articulava dois projetos voltados para jovens de 14 a 24 anos, vinculados a políticas públicas para a infância e a adolescência, cujos objetivos principais são a promoção de espaços afetivos, de discussão e formação sobre a transição da adolescência para a adulterez e a inserção no mercado de trabalho. Estes projetos foram demandados por moradores/as e redes locais de uma comunidade de Florianópolis para produzir destinos outros que não o narcotráfico.

Nesse sentido, apesar do enfoque profissional, os projetos visavam trabalhar outras questões próprias do período da juventude, sendo realizados com atividades presenciais em período de contraturno escolar. A equipe multiprofissional da instituição prioriza a atuação do Serviço Social e da Psicologia de forma integrada.

O artigo divide-se em: apresentação do contexto do estágio e do método empregado pelas estagiárias enquanto educadoras sociais, articulando a perspectiva educativa do pedagogo Paulo Freire (1989; FREIRE, 1992; FREIRE, 1996) e a proposta de *pesquisarCOM* da psicóloga Marcia Moraes (2014; MORAES, 2023); duas cenas de ocorrências no estágio, que serão analisadas junto aos resultados; e conclusões.

## MÉTODO

Ao articularem vagas para o Programa Jovem Aprendiz<sup>1</sup>, o projeto no qual as estagiárias participaram se organiza em módulos de dois meses de oficinas, visando a formação humana e a inclusão digital. As oficinas são desenhadas para favorecer o protagonismo dos/as jovens, promovendo sua autonomia e preparando-os para sua inserção no mercado de trabalho.

A abordagem educativa da instituição busca desconstruir hierarquias rígidas, incentivando a liberdade de expressão e a construção coletiva do conhecimento desde o corpo de funcionários/as, que conta em sua maioria com profissionais do serviço social e da psicologia. Inspiradas em perspectivas pedagógicas que valorizam o “estar junto” e o aprender em comunidade, essas atividades incorporaram um olhar inclusivo e reflexivo sobre as realidades vividas.

As oficinas relativas ao estágio eram organizadas duas vezes por semana no período vespertino, ao longo do primeiro semestre de 2022, tendo aproximadamente vinte e cinco participantes por sala. Esses encontros aconteciam em uma sala na qual as cadeiras dispostas em círculo no auditório facilitavam a interação e o diálogo. Divididos/as em pequenas equipes de trabalho, os/as estagiários/as atuaram como educadores/as sociais, cada equipe em uma das turmas do projeto. Nossa equipe era um trio composto por nós duas, Letícia e Roberta, do curso de psicologia do Centro Universitário UNICESUSC, e uma graduanda de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Março, o primeiro mês, foi dedicado a uma breve formação sobre a instituição e seus projetos, bem como a planejamentos e organização geral com profissionais da organização e com nossa supervisora acadêmica, Maria Luiza. Nesse período inicial, tivemos a oportunidade de auxiliar nas entrevistas com famílias para a seleção final de jovens candidatos/as ao projeto, além de conhecer a equipe do centro e nos familiarizar com o espaço e a proposta pedagógica da organização.

As oficinas, propriamente, começaram em abril e foram realizadas uma vez por semana até junho de 2022. O projeto contava com eixos, entre os quais estava o nosso, Humanidade e Cidadania. As oficinas seguiam temas pré-estabelecidos pela organização, mas também

<sup>1</sup> O Jovem Aprendiz é um programa do Governo Federal brasileiro para facilitar a inclusão social e profissional de jovens, incentivando empresas e demais organizações a desenvolverem

eram planejadas e re-planejadas a cada semana, pois foram sendo definidos com a turma, a partir de seus interesses. Para isso, priorizamos perguntar e discutir abertamente em sala de aula com o grupo. Entretanto, considerando que trabalhariámos temas sensíveis que envolvem tabus e constrangimentos (como saúde sexual, álcool e outras drogas, gênero e sexualidade), também construímos uma “caixinha das ideias”, caso se sentissem mais confortáveis para expor suas demandas anonimamente no começo.

Todos os encontros eram registrados em cadernos de campo pelas estagiárias e estes registros compunham relatórios semanais para as coordenadoras do projeto. Trabalhamos com apresentação de slides, nos quais incorporamos artifícies audiovisuais: fotografias, cenas de filmes e séries e videoclipes de música. A ideia era tornar a sala de aula menos formal e investir no vínculo com a turma a partir de referenciais com os quais acreditávamos que eles/as poderiam se identificar.

Marcia Moraes (2014, p. 131) elenca o método como um modo de fazer política, pois consiste não apenas no percurso que escolhemos caminhar, como também em “modos de estar com outros, com determinada maneira de compor o mundo em que vivemos e de articular o ‘nós’”. O método de toda pesquisa diz respeito ao encontro entre a perspectiva de mundo de quem pesquisa e as exigências do campo de estudo. Nas ciências humanas e sociais, especialmente, trata-se do que faz sentido às pessoas com as quais aprendemos e negociamos abordagens. Apesar de não caracterizado como pesquisa, o estágio supervisionado também ressoa tal posição.

Para tanto, nossos marcadores sociais ou, nas palavras da autora, nossas localizações políticas, “não são como uma etiqueta numa roupa. São posições que ocupamos nas relações sociais e que produzem efeitos no mundo. Logo, agem e produzem efeitos nos dispositivos de pesquisa.” (MORAES, 2023, p. 24). Portanto, é algo que nos propusemos a fazer durante todo o período de estágio e também nas análises desta experiência. Em consonância com esta proposta, optamos por escrever este artigo em uma linguagem afetiva e pessoal, que rechaça qualquer pretensão a uma suposta neutralidade científica.

Respeitando os arranjos locais da instituição, a intervenção do estágio foi pensada e realizada através de oficinas semanais, nas quais nos tornamos educadoras sociais, embasadas pelo *pesquisarCOM* de Marcia Moraes (2014; MORAES, 2023) e por uma perspectiva educativa

freiriana. Nossa escolha metodológica buscava subverter lógicas normativas, autoritárias e excludentes:

A preposição COM, na língua portuguesa, indica um modo de ligação: ir na direção de, em companhia de, junto de. É interessante seguir esse sentido, inicialmente, gramatical. Fazer pesquisa com os outros e não sobre os outros é uma afirmação ética de estar junto de, em companhia de (MORAES, 2023, p. 22).

A proposta de *pesquisarCOM* surge do encontro entre pessoas enxergantes e pessoas com deficiência visual e, por mais que o conceito de *capacitismo* não era conhecido pelas pesquisadoras naquele momento, a questão que ele interpela já estava presente. Atualmente, Moraes (2023, p. 24) situa-o como um método anti-capacitista, que busca “subverter as opressões visuocêntricas”, mas não somente. Trata-se de um pensar-fazer que articula diferenças, reconhecendo-as e não minimizando-as, mas se contrapondo também a hierarquias e desigualdades de gênero, raça, classe, dentre outras.

É se interessar pelo que ao outro interessa e com isso aprender, é desmontar um lugar de suposto saber, é abrir mão de classificações e saberes antecipados para tecer a muitas mãos outras perspectivas e lugares a serem ocupados. Com isso, parte de alguns pressupostos ontológicos:

a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente e expert e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las. (MORAES, 2014, p. 132).

Assim, é um método que se faz *com* o outro, não *para*, nem *sobre* o grupo<sup>2</sup>. No campo da educação, tais princípios basilares têm longa trajetória, com muitas lutas e nomes, dentre eles, um dos mais conhecidos e estudados no mundo: Paulo Freire.

Em 1970, o educador e filósofo denunciou o caráter “bancário” de instituições de ensino, o que permite a manutenção de desigualdades e violências cotidianas, desde sua estrutura administrativa a propostas pedagógicas e à relação docente-discente. Ainda que em outro formato, o de oficinas rotativas, há perigos também na educação não formal e atividades de contraturno escolar. Nesse sentido, a atuação das estagiárias direcionou-se para uma educação libertadora, tal como propõe Paulo Freire (1989), superando a contradição educador(a)-educando/a e a imposição de passividade ao corpo discente, de forma a desenvolver a consciência crítica que leva sujeitos a pensarem seu lugar no mundo e a se reconhecerem enquanto transformadores do mundo.

Mesmo a realidade sendo frequentemente encarada como estática e alheia à experiência existencial dos/as educandos/as (FREIRE, 1989), as estagiárias defenderam que é preciso ouví-los/as e pensar coletivamente no processo de ensino-aprendizagem e em projetos articulados entre as diversas figuras que compõem o espaço educacional – o que é também defendido pela instituição, mas nem sempre respeitado pelos/as educadores/as sociais. Isso possibilitou e possibilita aos/as jovens se reconhecerem enquanto sujeitos desejantes e sujeitos de direitos, caminhando para sua autonomia e emancipação social.

Para esse método e essa realidade, pautada pela exclusão, foi preciso *esperançar*, pois esperançar possibilita transformar. Força motriz da vida coletiva, apesar de sozinha não bastar, sem ela a luta titubeia e dá lugar à desesperança (à esperança que perdeu o endereço), que imobiliza e faz sucumbir ao fatalismo (FREIRE, 1992) que, na atual conjuntura brasileira, continua a ser projeto. Projeto de razões históricas, econômicas e políticas contra a recriação do mundo.

Assim, sonho e utopia são elementos constituintes da prática educativa progressista. Porém, tal qual a educação, a esperança sozinha não transforma o mundo.

Logo, esperança também é coisa que se educa (FREIRE, 1996). Era, nesse sentido, parte de nossos objetivos que os/as jovens aprendizes pudessem visualizar possibilidades de transgredir expectativas sociais que lhes são impostas. Para isso, buscamos construir oficinas que despertassem a reflexão sobre normas e papéis sociais, valorizando as experiências e falas do grupo. As discussões e dinâmicas criaram espaço para que os/as jovens se reconhecessem como sujeitos ativos e potentes, capazes de imaginar outros modos de viver. Segundo a proposta de educação democrática e popular de Paulo Freire, buscou-se possibilitar aos/as participantes o desenvolvimento de sua linguagem, de sua *palavramundo*, como caminho de invenção da cidadania, emergindo e se voltando para sua realidade (FREIRE, 1992, p. 20; FREIRE, 1989).

Para este relato escrito, inspiramo-nos em Soares, Barros, Matos, et al. (2024), que, a partir da descrição de cenas, encontram janelas para a memória e veículos para análise. O critério de seleção das cenas, por sua vez, diz respeito aos momentos em que as estagiárias identificaram maior engajamento dos/as participantes nas oficinas, acarretando discussões aprofundadas.

## Cena 1

No começo de maio, perguntamos se a turma gostaria de experimentar fazer uma pesquisa em grupo, sobre um tema de sua escolha, ideia que eles/as imediatamente aceitaram. Planejamos, então, uma breve oficina de pesquisa dentro do eixo temático que estávamos trabalhando e, para isso, dois dias foram separados. Disponibilizamos materiais físicos que encontramos na biblioteca da instituição, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal de 1988 e referências no escopo dos direitos humanos, bem como incentivamos o uso de celulares para ampliar as buscas. Pelo menos um material utilizado como referência deveria estar entre os que selecionamos.

No segundo dia de apresentação, um grupo chamou nossa atenção com a discussão coletiva que mobilizou. O tema apresentado oralmente e em um cartaz foi “direitos individuais”, baseando-se no Estatuto da

<sup>2</sup> As expressões destacadas em itálico fazem referência ao lema do movimento social de pessoas com deficiência, que inspirou o desenvolvimento do método de Marcia Moraes (2023).

Criança e do Adolescente (ECA) e em relatos pessoais sobre cotidianas violações de direitos sofridas por membros do grupo, que eles/as relacionaram especificamente à fase de vida, à juventude, pela qual passavam. Ao final da apresentação, as estagiárias perguntaram para a turma se mais alguém já havia passado pelas situações relatadas e a maioria consentiu, principalmente sobre terem suas vivências desconsideradas e sua maturidade negada em se tratando da participação em certos círculos sociais.

Nesse sentido, a “adolescência” mostrou-se para a turma como um lugar de cerceamento de liberdade, pois estar nessa fase de desenvolvimento era muitas vezes não poder-saber falar de amor, de política, dentre outros assuntos considerados “sérios” por adultos/as. A “liberdade”, para o grupo, era compreendida como o direito de ser quem se quisesse ser, de poder falar sobre o que se queira e obter reconhecimento por isso, de se expressar, de ir e vir... Ser livre poderia ser também conseguir descansar e aproveitar momentos de lazer, para além dos estudos, trabalhos e tarefas domésticas. Poderia ser conseguir jogar futebol na praça do bairro onde se mora, sem a repreensão da polícia ou outras autoridades na rua, sem revistas sem justificativa.

## Cena 2

No dia nove de abril de 2022, realizamos uma oficina sobre Identidade e Pluralidade Cultural, que abriu espaço para reflexões sobre Diversidade e Inclusão. Dividimos os/as jovens em grupos para uma competição em formato de *quiz* (perguntas-e-respostas), e a atividade contou com vídeos, imagens e questionários. Com a interação com temas culturais, especialmente sobre sexualidade e gênero, desejávamos propiciar um ambiente onde todos/as se sentissem respeitados/as e acolhidos. Em um momento marcante, exibimos um vídeo da cantora Pablo Vittar, que havia sido recentemente a primeira drag queen do mundo, além de primeira brasileira (junto com Anitta), a se apresentar no festival de música Coachella, que ocorre nos Estados Unidos.

O videoclipe era o da canção “Indestrutível” e foi surpreendentemente aclamado com olhos curiosos e pedidos para que deixássemos até o final. Fazia um silêncio absoluto na sala, de alta concentração, para a música que abordava temas como *bullying* e LGBTfobia, funcionando como disparador para discussões sobre

discriminação e aceitação. Foi uma aposta, que acabou obtendo intenso engajamento por parte dos/as jovens, mostrando-se à vontade para compartilhar suas próprias vivências e experiências. Não imaginávamos como seriam as reações ao vídeo escolhido, muito menos que se tornaria a parte favorita deles/as dessa primeira oficina.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado que elencamos do estágio é a potente relação de vínculo desenvolvida, no sentido de proporcionar propostas de intervenção efetivas. Desde o início, identificamos no riso e nas brincadeiras um excelente facilitador para o vínculo. A abertura e respeito entre estagiárias-educadoras e educandos/as-participantes foram elementos construídos desde o primeiro dia e mantidos ao longo do semestre. Essa relação sustentou a qualidade das intervenções realizadas. Foi o vínculo que permitiu que estes jovens se sentissem à vontade para participar, compartilhar experiências pessoais e se engajar nas discussões propostas. Associamos esse resultado ao método empregado, bem como ao tipo de atividade proposta, menos expositiva, mais interativa e planejada sempre de acordo com os interesses, desejos e necessidades da turma.

Foram raros os momentos em que observamos o uso de celulares algo que — na conjuntura brasileira após o distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, com a implementação do ensino remoto em diversas instituições e com a crescente presença das redes sociais desde a década de 2010 — tem se mostrado como fator preocupante por professores. De fato, durante todo o semestre, não se verificou o uso de celulares e, apenas em raras exceções, conversas paralelas em tom elevado, diferentemente dos relatos de outras estagiárias durante as supervisões, inclusive sobre a mesma turma. Analisamos que esse contraste ocorreu devido à diferença nos métodos educativos empregados, destacadamente pela aproximação rápida que fizemos a partir de atividades e comportamentos jocosos.

Não estávamos lá para reprimir-lós/as. Provavelmente já experienciam muito isso na escola formal, o que contribui para a falta de motivação para ocupar esse lugar (SILVA; MENEZES, 2023) e, com certeza, em outros contextos. Então uma chamada de atenção ou até o ato de tirar o celular de algum(a) jovem, em certa medida, poderia caracterizar mais uma violência.

Estabelecemos na equipe de trabalho que isso só seria feito se muito necessário, o que não foi, pois nunca foi algo que impedi sua atenção, participação e interesse nas atividades. Naquele espaço, foram tratados/as como sujeitos prestes a ingressar no mercado de trabalho, mas também respeitando processos próprios da etapa de desenvolvimento, além de reconhecer os/as como sujeitos de direitos.

É interessante aqui colocar algumas implicações nossas enquanto estagiárias e corporificar as relações para melhor compreender aquele momento. Acreditávamos, no começo, que a aproximação etária, possíveis semelhanças e identificações seriam grandes desafios para nossa atuação naquele espaço: os/as jovens do projeto levariamos “a sério”? Poderiam se engajar em nossas propostas? Soares, Barros, Matos, et al. (2024), ao analisar sua experiência de estágio em uma secretaria de educação estadual brasileira, apontam um elemento fundamental para a ação naquele contexto, o que nomeiam como “marcas da institucionalização”: “O crachá, um objeto que se configura como um papel, com um plástico, um nome, uma foto, uma função e um símbolo, o símbolo da instituição” (SOARES et al., 2024, p. 46). O objeto que lhes conferia reconhecimento, pertencimento e legitimidade naquele espaço fazia com que pudessem andar por lá sem evidente estranheza.

Nós, por outro lado, não tínhamos crachás, nem pranchetas, uniformes ou pequenos microfones. Como os/as participantes da turma do projeto, tínhamos idades próximas, éramos estudantes, carregávamos mochilas, algumas roupas parecidas... Mesmo assim, todo mundo sabia distinguir quem era quem e nunca fomos confundidas. Além de o lugar ser pequeno, não se comparando a uma escola, por exemplo, havia alguma divisão nítida, algum signo de pertencimento. Quiçá gestos, posturas, vocabulários distintos. De todo modo, o que para nós era um receio não pareceu ser uma questão em nenhum momento para a turma. Nós, oficineiras-educadoras, eles/as, em breve *jovens-aprendizes*.

### **Juventudes**

A Cena 1 nos convida a pensar: O que é ser jovem? O que é a adolescência? Apesar de dissensos, parece ser uma fase de transição da infância para a vida adulta, na qual territorialmente situam-se desafios, expectativas e um complexo processo de desenvolvimento biopsicossocial. A Organização Mundial da Saúde (OMS)

define o período da adolescência entre 10 e 19 anos, sendo que a juventude se estenderia dos 15 aos 24 anos, incorporando também jovens adultos/as (BRASIL, 2007). Percebe-se que, embora se tenha uma classificação, importante marco legal para embasar políticas públicas para esse público específico considerando suas necessidades, não há uma precisão cronológica.

Já a legislação brasileira identifica a adolescência na faixa etária entre 12 e 18 anos (BRASIL, 2007), tendo previamente a pré-adolescência e, posteriormente, os/as cidadãos/as respondem legalmente como adultos/as. Essa diferença ocorre pois a

adoção do critério cronológico objetiva a identificação de requisitos que orientem a investigação epidemiológica, as estratégias de elaboração de políticas de desenvolvimento coletivo e as programações de serviços sociais e de saúde pública, porém, ignora as características individuais. Portanto, é importante ressaltar que os critérios biológicos, psicológicos e sociais também devem ser considerados na abordagem conceitual da adolescência e da juventude. (BRASIL, 2007, p. 7-8)

Mais do que isso, é preciso compreender essas categorias enquanto produtos históricos e culturais, problematizando seu caráter universal e incluindo a pluralidade de formas de ser e existir. “Juventude” parece indicar maior amplitude dessa fase de transição e crescimento, mas também ecoa polissemia. Talvez seja melhor ainda se referir a “juventudes”.

Para Gonzales e Guareschi (2008, p. 470), na perspectiva histórica e cultural que empreendem, a noção de idade pode ser considerada um marco que posiciona as pessoas no mundo, “um marcador identitário que se inscreve como símbolo cultural que diferencia, agrupa, classifica e ordena as pessoas conforme marcas inscritas na cultura”. Em sociedades ocidentais, e mais especificamente em território brasileiro, alguns discursos historicamente se sobrepõem sobre jovens. Por exemplo, na juventude brasileira da década de 1960 depositava-se esperanças como “o futuro do amanhã” com a concretização de projetos de “desenvolvimento e progresso” (GONZALES; GUARESCHI, 2008, p. 466-467). Eram jovens que conquistariam cargos de alto escalão, que chefiariam ou se submeteriam a sua família nuclear heteronormativa.

Os últimos anos da década que instaurou o regime ditatorial civil-militar traziam outros conceitos, muitos reivindicados pelos/as próprios/as jovens que levavam seus corpos políticos às ruas, praças e teatros, mobilizadores/as de movimentos de contracultura, revolucionários/as e militantes (GONZALES; GUARESCHI, 2008). Cabe ressaltar que essas imagens foram construídas e são situadas, não representativas de toda a faixa etária. Ora transgressores/as, ora vitimizados/as, ora necessitando controle, ora seres em formação a serem preservados, os discursos expressam expectativas produzidas por e produtoras de modos de ser e agir culturalmente. Esses discursos variam, a começar pela classificação etária e temporalidade, conforme idade escolar, idade para casamento, leis locais e trabalhistas, costumes e crenças...

Hoje, muitos jovens brasileiros/as enfrentam desafios distintos do ideal de estabilidade e progresso da década de 1970. Segundo Ludmila Abílio (2020), o que se tem nomeado como *uberização* do trabalho escancara uma realidade marcada por precarização, com empregos informais, jornadas extensas e baixos salários, particularmente entre jovens de periferias, que muitas vezes sonham em serem donos e donas de seu próprio negócio, de alçarem ao patamar de “chefes”. É o que muitas organizações prometem, entretanto, a *uberização* leva à perda de estabilidade e a maior vulnerabilidade econômica, acentuada pela ausência de proteção social estruturada. Muitas vezes, isso leva os sujeitos a não conseguirem relaxar em momento algum, pois o descanso passa a não ser um direito assegurado, como se o descanso fosse proibido. No entanto, são muitas histórias diferentes sendo tecidas.

### ***Que história é essa de liberdade?***

Tanto as diferenças singulares como as desigualdades sociais conflituam a hegemonia discursiva. Um conceito singular, como o de adolescência, pode retratar uma *história única*, termo emprestado de Chimamanda Adichie (2019) para designar uma narrativa inventada ao contar repetidamente sobre um povo ou grupo como uma só coisa, fazendo-o se tornar seus estereótipos. E o problema com os estereótipos, afirma a autora, não é que sejam necessariamente mentira, mas sempre são incompletos, fazendo com que uma história se torne a única e, assim, o poder se exibe não somente ao

“contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 26).

A história única para as juventudes no Brasil criou até um apelido (não carinhoso): aborrescentes. *Aborrescentes* são problema, teimosia, desleixo, preguiça, não querem “nada com nada”. Ora, segundo relatos nas oficinas, esses/as jovens carregam o peso de tal narrativa não importa o que façam. O que mais desejam, no entanto, é respeito. Por outro lado, a história única promove comparações injustas. As oportunidades não são as mesmas. O horário de começar a aula na escola pode ser, mas a hora de acordar e o tempo de deslocamento não é. Tampouco o tempo de dever de casa não é igual para quem divide tarefas domésticas e outras responsabilidades com sua família.

Assim, é importante analisar um grupo sempre em intersecção com outros marcadores sociais da diferença, tais como raça, classe, etnia, gênero, sexualidade e deficiência. Um(a) jovem jamais será igual a outro/a e, ainda assim, um parâmetro comum é importante para implementar políticas públicas específicas, porém suas diferenças devem ser respeitadas. O público atendido nessa instituição de terceiro setor não é apenas jovem, mas majoritariamente negro, de baixo poder aquisitivo, de diferentes gostos, desejos e paixões, em diversas vulnerabilidades e por vezes situações de violência e violação de direitos, com algumas diferenças entre nacionalidades, línguas e sotaques, dentre outros aspectos e características.

Se do/dá jovem branco/a de classe média é esperado desenvolvimento, estratégia, grandes conquistas, faz-se urgente entender que não é toda a juventude que carrega tais expectativas. Quem tem tempo para sonhar? Quem sonha os/as jovens das periferias? A esperança em futuras gerações costuma restringir-se a classes e raças específicas. O direito de sonhar, o direito ao delírio, não estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas talvez estejam entre as mais preciosas invenções da humanidade. E os/as participantes do projeto bem o sabem reivindicar.

Toda semana, esses/as jovens contaram e escutaram histórias, teimando em adiar o fim do mundo, como nos convida Ailton Krenak (2019). E, apesar de trazerem histórias de dor, trabalhos desinteressantes, violências e muitas barreiras sociais, trazem desejos e ousam sonhar. Se esperança também é coisa que se educa (FREIRE, 1996), podemos dizer que nosso objetivo foi

atingido ao articular com os/as jovens a habilidade de imaginar e inventar futuros possíveis.

### **Quando o corpo dá aula**

Outro momento de subversão pode ser analisado na Cena 2. Questões relacionadas a gênero e sexualidade costumam estar ausentes de territórios educacionais, sendo sua menção, por vezes, até proibida. “O corpo parece ter ficado fora da escola”, provoca-nos Guacira Lopes Louro (2000), que critica a tradição da formação escolar no Brasil baseada no dualismo ocidental entre corpo e mente. Está ali, é evidente, está sempre a se mostrar, mas fora as aulas de biologia e educação física, provavelmente não se falará sobre o corpo, nem sobre as marcas identitárias que carrega. É em parte por isso, nos pareceu, que ebuliu grande comoção naquela tarde de abril. Aquele artífice possibilitou falar sobre o que não é falado, ou sobre o que nem se nomeava antes. E ficou explícito que eles/as precisavam falar.

Essa resistência, mesmo que de forma velada, estimula o ambiente educacional em uma crescente transformação de disputa, que muitas vezes tenta silenciar as expressões de gênero, ao mesmo tempo que reforça um controle que visa produzir corpos normatizados e conformados ao padrão hegemônico. Sob uma perspectiva foucaultiana, Soares, Miranda, Oliveira e Sousa (2024) evocam a arte como um processo de (re)existência contra a *disciplina da educação*, mecanismo de coerção que molda corpos e comportamentos em uma forma acordada pela sociedade capitalista patriarcal. É muitas vezes também pela arte que as juventudes conseguem expressar e compreender suas narrativas, significando o vivido. Dessa forma, a música e o cinema foram imprescindíveis para criar espaços de diálogo e expressão nas oficinas.

Ademais, Lara Gonçalves e Luciana Miranda (2022) ressaltam como ambientes educativos que acolhem as diferenças são essenciais para criar relações mais empáticas e respeitosas. Ao pesquisarem a relação entre gênero e sexualidade em uma escola pública do Ceará, identificaram que iniciativas que valorizam a pluralidade cultural auxiliam jovens a fortalecer suas identidades e a se sentirem mais seguros em seus projetos de vida. A canção de Pablo Vittar inspirou a partilha de situações de violência vividas na escola e em outros ambientes, todas direcionadas àqueles corpos. Desse modo, a oficina descrita na Cena 2 proporcionou aos e às participantes

pensar que relação estão estabelecendo com seu próprio corpo e com o corpo dos outros.

Tanto nesta oficina quanto em outros momentos do semestre, inclusive nos pedidos anônimos, percebemos uma demanda crescente para a discussão de temas como Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e o que está por trás da sigla LGBTQ+, o que reforça a importância de tratar esses assuntos com sensibilidade e responsabilidade.

Para isso, baseamo-nos em abordagens como a de Gusmão, Melo, Silva, et al. (2023), que afirmam que a educação sexual deve ter como propósito promover uma sexualidade responsável, libertadora e segura, com foco na prevenção da gravidez precoce e das ISTs, sendo assim um pilar fundamental para o fortalecimento do bem-estar de jovens.

Os resultados do estágio são perceptíveis nas duas cenas escolhidas, que se complementam ao evidenciar como as oficinas se tornaram espaços de expressão e reflexão, revelando também os afetos e trocas que constituíram nossa atuação. Reforçam também a importância de criar ambientes educativos que promovam acolhimento e possibilitem momentos de subversão a opressões que costumam perturbar aquelas juventudes, ao passo em que os/as participantes podem refletir sobre os valores sociais que formam o lugar onde cresceram e identificar desejos e reivindicações comuns, fortalecendo um senso de pertencimento coletivo.

Entretanto, permanecem tensões entre o desejo de transformação e as limitações das condições concretas da realidade dos/as jovens educandos/as, principalmente em se tratando de desigualdades estruturais que não podem ser resolvidas pela ação da psicologia. Cabe a nós, portanto, reivindicar a implementação e a manutenção de políticas públicas que garantam acesso a serviços e direitos fundamentais a esse grupo. Como último desdobramento do estágio, incentivamos pesquisadores/as a aprofundar estudos sobre os efeitos a longo prazo de práticas educativas participativas em contextos de vulnerabilidade.

### **CONCLUSÕES**

Este artigo abarcou um relato de estágio de duas estudantes de psicologia e sua supervisora, realizado no ano de 2022 em uma instituição do terceiro setor na região metropolitana de Florianópolis. Partimos de duas cenas que nos marcaram a memória e os cadernos de campo para a análise da experiência de estágio como educadoras

sociais no projeto de formação de jovens para o mercado de trabalho. No início, acreditávamos que a aproximação etária, possíveis semelhanças e identificações seriam grandes desafios para nossa atuação naquele espaço. Entretanto, percebemos que tais aspectos, alinhados ao método empregado, favoreceram na construção do vínculo, acompanhado de trocas significativas para a realização do estágio.

Ademais, podemos dizer que nosso objetivo foi cumprido no que concerne criar um espaço acolhedor para que os/as jovens pudessem visualizar possibilidades de transgredir expectativas sociais que lhes são impostas, podendo também inventar outros futuros. Para isso, foi preciso borrar as fronteiras do conceito “adolescência” e trabalhar com a concretude das juventudes que presenciamos. Compreendemos essas categorias enquanto produtos históricos e culturais, que falham em expressar a pluralidade de formas de ser e existir.

Seja na escuta, seja em pequenos acolhimentos e dinâmicas grupais, seja na condução de atividades educativas, trabalhamos com pessoas de muitos desejos que, incessantemente, buscam liberdade nas pequenas fissuras cotidianas. A construção de espaços que favoreçam a expressão e a reflexão é uma forma eficaz de acolhimento e cuidado. Porém, cabe ressaltar que, para além das relações interpessoais, o cuidado deve ser exercido por meio da implementação e da manutenção de

políticas públicas que garantam acesso a serviços e direitos fundamentais.

Nesse sentido, também se cuida com oficinas de formação em humanidade e cidadania. Percebe-se que as oficinas do eixo Humanidade e Cidadania estabeleceram um ambiente de reflexão crítica sobre diversidade, inclusão e garantia de direitos, onde os/as jovens puderam discutir suas experiências de maneira aberta e respeitosa. Pode-se concluir, assim, que a articulação metodológica entre o *pesquisarCOM* de Marcia Moraes e a educação esperançada de Paulo Freire levou os/as jovens a pensar seu lugar no mundo e a se reconhecerem enquanto transformadores/as do mundo, começando com sua relação consigo e com seu corpo para então ressignificar sua relação com outros, com seu bairro e sua comunidade, com seu país e com seu futuro profissional.

Acompanhamos ainda notícias suas, pelo contato com funcionárias e profissionais (que um dia foram estagiárias) e vibramos a cada emprego e oportunidade conquistada. Prestigiamos nossas oficinas fazendo visíveis diferenças em seus projetos e perspectivas de mundo, assim como eles/as transformaram os nossos. Talvez não saibam do quanto afetaram as profissionais que nos tornamos e a psicologia que exercemos, sendo provável que nunca deixem nossa memória. Como der, esperamos que levem adiante a teimosia e a intensidade que conhecemos para enfrentar a vida.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 579-597, 2020.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.), **Introdução à Psicologia Escolar**. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. T. DE L.; MIRANDA, L. L. Possíveis relações entre gênero, sexualidade e escola: Composições de uma pesquisa-intervenção com jovens estudantes. **Psicologia Argumento**, v. 40, n. 110, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/psicolargum.40.110.AO10>.

GONZALES, Z. K.; GUARESCHI, N. M. de F. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos

modos de ser jovem. **Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 6, n. 2, p. 463-484, 2008.

GUSMÃO, T. L. A. de; MELO, J. T. Da S.; SILVA, P. F. V. da; BARROS, J. L. de; MORAIS, J. C. L. de. Perfil epidemiológico e assistencial de adolescentes com histórico de aborto. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 1985–1991, 2023. DOI: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v11.e2.a2023.pp1985-1991>.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

MORAES, M. Do “PESQUISARCOM” ou de tecer e destecer fronteiras. In: TAVARES, G. M.; MORAES, M.; BERNARDES, A. G. (Org.), **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia** (pp. 131-137). Vitória: Edufes, 2014.

MORAES, M. (2023). PesquisarCOM: permanências e reparações. In: SILVEIRA, M.; MORAES, M.; QUADROS, L. C. de T. (Orgs.), **PesquisarCOM: caminhos férteis para a pesquisa em psicologia**. Rio de Janeiro-RJ: Nau Editora, 2023.

SILVA, R. A. da; MENEZES, J. de A. (2023). Jovens de territórios quilombolas e periféricos: vivências das desigualdades sociais. **Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 1-27, 2023.

SOARES, M. R. N.; BARROS, A. M. C.; MATOS, L. F. de; COSTA, E. A. G. de A.; MIRANDA, L. L. Entre a dureza das institucionalidades e um “chão” para re(criar) ações em Psicologia e Educação na pandemia por COVID-19. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências – RIEC**, v. 7, n. 1, p. 40-61, 2024.

SOARES, M. R. N.; MIRANDA, L. L.; OLIVEIRA, M. C. N.; SOUSA, B. R. de. Entre curadoras/es e curandeiras/os: cenas-acontecimentos-analisadoras de uma pesquisa-inter(in)venção com jovens pesquisadoras/es do seu cotidiano escolar. **Diversidade e**