

Educação Popular, Extensão singular: construindo outra orientação profissional com as juventudes periféricas

Popular Education, Unique Extension: building another professional orientation with peripheral youth

Autores: Ester Carlos Ferrerira de Almeida, Erick Da Silva Viera
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Para citación de este artículo: Ferreira de Almeida, E. C.; Da Silva Viera, E.; (2021). Educação Popular, Extensão singular: construindo outra orientação profissional com as juventudes periféricas . En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 16/02/2022 Aceptación final: 20/04/2022

Resumo

A relação educação-trabalho é matéria de preocupação para muitos atores da esfera social, principalmente quando se trata de juventude. Considerando o desenvolvimento da ciência psicológica nesta interface, pressupostos da psicologia do desenvolvimento aliaram-se às teorias da personalidade e do mundo do trabalho e configuraram a prática pretensamente neutra e científica de orientação profissional como representante de destaque da categoria, com demandas contínuas de adaptação e melhor aproveitamento de recursos de diversas ordens. A partir da perspectiva da produção de subjetividade, defendemos a proposição de que a dúvida quanto à escolha profissional enseja não somente questões tidas por individuais, mas diz, na verdade, de uma variedade de processos

sociais que produzem possibilidades para determinados grupos e impossibilidades para outros - auxilia-nos, portanto, na discussão acerca de sujeito, escolhas, educação, trabalho, juventudes, prática profissional e, por conseguinte, na produção de conhecimento. Deste modo, o presente texto busca, ao explorar como ela recai para as diferentes formas de expressões juvenis, apresentar um projeto de extensão universitária que encontra na prática de orientação profissional a potência de trabalhar a relação educação-trabalho de modo crítico e singular, bem como suas condições de possibilidade relacionadas à aproximação das ideias de Paulo Freire com a construção de uma prática extensionista que se faz política, em compromisso com a libertação.

Palavras-chave: Educação Popular; Extensão Universitária; Juventudes; Orientação Profissional; Psicologia.

Abstract

The education-work relationship is a matter of concern for many actors in the social sphere, especially when it comes to youth. Considering the development of psychological science in this interface, the assumptions of developmental psychology allied with theories of personality and the world of work and configured the supposedly neutral and scientific practice of career counseling as a prominent representative of the category, with continuous demands for adaptation and better use of different types of resources. From the perspective of the production of subjectivity, we defend the proposition that doubt about professional choice involves not only individual issues, but actually a variety of social processes that produce possibilities for certain groups and impossibilities for others. It helps us, therefore, in the discussion about the subject, choices, education, work, youth, professional practice and, consequently, in the production of knowledge. In this way, the present text seeks, by exploring how it affects the different forms of youth expressions, to present a university extension project that finds in the practice of professional orientation the power to work the education-work relationship in a critical and singular way as well as its conditions of possibility related to the approximation of Paulo Freire's ideas with the construction of an extensionist practice that becomes political, in commitment to liberation.

Key words: Popular Education; University Extension; youths; professional orientation; Psychology

Introdução

As décadas de políticas neoliberais aceleraram o processo de degradação do trabalho, alterando de forma decisiva o papel da educação na contemporaneidade. Foram diversas as mudanças nas últimas décadas de transição do cientificismo taylorista-fordista à racionalidade neoliberal. De um ensino e aprendizagem voltados à economia de mercado e hierarquia do trabalho, na qual a busca era de uma socialização à subordinação e a produção de uma subjetividade pré-disposta e formada para a divisão social do trabalho, a uma flexibilização das forças de trabalho, a partir da qual novas modalidades foram

pensadas de modo a descaracterizar a classe comum trabalhadora (Antunes, 2014), com a educação construindo tais valores e representando uma qualificação profissional de acordo com o que as empresas demandam.

Uma parcela da população, dessa forma, se encontra mais evidentemente no fogo cruzado entre uma educação que se restringe à formação para o mercado de trabalho e o próprio mercado de trabalho cada vez mais precarizado e flexibilizado. Esse contingente se destina, nas últimas décadas, ao setor de serviços, com postos ocupados em sua maior parte com a força de trabalho jovem. Neste sentido, podemos afirmar que a relação educação-trabalho atravessa profundamente os processos de escolha das juventudes.

O fenômeno da juventude, por sua vez, só pode ser compreendido socialmente a partir de seus processos históricos. É preciso fugir dos generalismos sobre essa etapa da vida, afinal as mudanças dessa noção estão em consonância às mudanças sociais em geral. Afinal, juventude não é apenas uma noção biológica e etária, mas também compreende diversas outras transformações.

O termo juventudes, no plural, abarca de maneira mais contemplativa a multiplicidade de possibilidades das culturas juvenis (Catani & Gilioli, 2008; Diógenes, 2020; Nogueira, 2016). Porém, vista essa amplitude de modos de ser jovem, algumas juventudes experimentam condições de vida marcadas por uma gama de vulnerabilidades. Elas são atravessadas por marcadores sociais que balizam suas experiências em ser jovem, mesmo com a noção moderna trazendo consigo um modelo a ser seguido.

Assim, algumas juventudes são centrais e outras se encontram nas periferias da atenção social - as juventudes periféricas (Almeida, 2021). Os marcadores sociais que as caracterizam nos auxiliam a compreender as realidades que estão imersas e não promovem condições de vida, mas sim contingências. Os jovens periféricos são, portanto, negros, negras, mulheres, moradores de periferias e de classes populares, cuja transição para a vida adulta é experienciada de forma diferente, fazendo com que se sujeitem a uma educação menos humanizada e trabalhos mais precários.

O avanço da racionalidade neoliberal também impulsiona as juventudes periféricas a entrarem intensamente no mercado de trabalho, considerando-as tanto como classe trabalhadora quanto potencial mercado consumidor. Assim, a subjetividade é ponto fundamental para produzir desejos e consumo, acarretando uma produção em massa das expressões juvenis. Porém, o estilo de vida e de consumo veiculado e produzido pelas redes sociais não está disponível a todos.

As juventudes periféricas, então, adentram o mercado de trabalho de forma mais brutal a fim de corresponder às expectativas de consumo produzidas no meio social neoliberal (Almeida, 2021). Assim, suas escolhas são condicionadas por seus marcadores sociais, diferentemente das mais privilegiadas, que possuem mais alternativas disponíveis para construção de seus projetos de futuro.

O debate das escolhas profissionais, por exemplo, adquire centralidade histórica com o avanço do desenvolvimento tecnológico ao se relacionar com a eficácia industrial, como afirmam Bicalho, Bartalini e Sasso (2010). Nesse período, nasce a prática de orientação profissional a partir do fato de ser conveniente às indústrias (e ao avanço do capital) mapear trabalhadores que estão ou não aptos a vender sua força de trabalho, a fim de “prevenir” acidentes e assim evitar prejuízo. Mesmo com diferenças quanto às perspectivas teóricas e enfoques do processo (Sparta, 2003), o objetivo de adaptação acabava por

se afirmar enquanto principal deles, mesmo que com palavras relacionadas a diminuir o sofrimento do agente da escolha e ao medo de errar.

Entretanto, quando nos propomos a fazer uma análise das práticas de poder que agenciam as juventudes, recordamos da pista foucaultiana de que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1982). Assim como as juventudes periféricas constroem formas de se reinventar e resistir aos processos de subjetivação capitalística (Guattari & Rolnik, 1996), processos coletivos fazem surgir, no campo do saber psicológico, esforços coletivos na construção de alternativas às propostas neoliberais de trabalho com as juventudes em relação à educação e ao trabalho. Destinamos o presente escrito, portanto, a uma reflexão acerca da Educação Popular (EP) enquanto processo coletivo de resistência que oferece à Extensão Universitária - e, mais especificamente, a um projeto de extensão que busca na escolha profissional a potencialidade de trabalhar a relação educação-trabalho de modo crítico e singular - um espaço de liberdade para a execução de uma extensão que se faz política; de encontros transformadores não só de sujeitos, mas também de seus mundos.

Educação Popular, Extensão singular

A Educação Popular é considerada uma prática político-pedagógica que marca historicamente a América Latina. Os estudos e experiências deste campo vêm ocupando educadores, pesquisadores, trabalhadores, ativistas sociais e gestores públicos ao longo das décadas. Esse movimento começa a se popularizar a partir da década de 1960 com os trabalhos de Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, também Patrono da Educação Brasileira e considerado mundialmente um dos maiores pensadores da pedagogia crítica. A Educação Popular, então, vai ganhando forma no Nordeste brasileiro e tem como um de seus pressupostos principais a formação das classes populares.

Certamente, a história de uma educação popularizada não se inicia necessariamente com Paulo Freire. Cordeiro e Fischer (2021) abordam que diversos outros atores e acontecimentos históricos auxiliaram em práticas que nutriram experiências educativas e populares. Por exemplo, o início da modernidade brasileira, marcada pela luta por libertação dos escravos, bem como o movimento operário de cunho socialista da época. Assim, foram se agregando teorias e práticas a elementos de busca por condições dignas de vida, trabalho, identidade, etc.

É importante ressaltar que, apesar de Paulo Freire ser o grande idealizador da Educação Popular, tais práticas não se constituíram apenas há cinquenta anos; as dinâmicas educativas populares estão imersas na América Latina há pelo menos duzentos anos. Tampouco a EP se findou no século XXI, tendo em vista que vem se constituindo enquanto campo de conhecimento, estabelecido no cone sul mundial, caracterizada por um paradigma pedagógico periférico, latinoamericano, marcado pela identidade, história, contexto e luta no continente (Cordeiro & Fischer, 2021).

De modo geral, enxerga-se a EP como uma aposta na educação como forma de se contrapor ao pensamento hegemônico capitalista. Trata-se de uma pedagogia voltada à aprendizagem e à ação, libertando a educação do cárcere do ensino. Cordeiro e Fischer (2021) resgatam outros autores da educação como Zitzoski, Carlos Rodrigues Brandão e Raúl Mejía para definir a EP como um trabalho de base educacional orientado por uma análise de classes, objetivando organizar politicamente as classes populares, possibilitan-

do assim a atuação consciente de trabalhadores em defesa de seus direitos, bem como um processo que busca libertar homens e mulheres de todas as formas de opressões, sejam sociais, políticas, econômicas ou étnicas. A EP, então, participa da conscientização e participação política, voltando-se para a análise crítica da realidade da população, promovendo autonomia e se realizando a partir do status sociocultural dos educandos, ou seja, é vivenciada a partir e pelas vivências deles. Está articulada a movimentos sociais e assim é passível de potencializar a transformação social e aponta o diálogo como ferramenta primordial para a sua constituição.

Assim, a relação entre Estado e educação não se dá em um padrão único, uniforme e permanente; é interessante que se estabeleça uma relação dialética entre ambos. A EP, por sua vez, estreita essa dialogicidade, afinal, como prática político-pedagógica, contribui na formação de atores sociais que lutam pela hegemonia popular. Dessa forma, a EP mantém suas bases históricas e sociais, pressupondo a transformação social e a libertação do oprimido, mas que se constrói uma intensa disputa de sentidos e objetivos. Afinal, “como visto, o campo da Educação Popular congrega uma diversidade de atores e intencionalidades” (Cordeiro & Fischer, 2021, p. 13).

Os princípios fundamentais da concepção educacional freiriana perpassam pela relação entre o homem e sua historicidade. Sem busca, reflexão ou ação, o homem não pode simplesmente não ser e é essa tomada de consciência autônoma e coletiva que guia o processo de aprendizagem na Educação Popular. Freire destaca essa busca por conhecimento como uma vocação humana em ser mais, em que homens e mulheres se inserem e se constituem histórica e socialmente: “o estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz a tentativa de fazer os homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (Freire, 2019b, p. 85).

Porém, são muitos os desafios de se produzir práticas em Educação Popular, visto que o sistema educacional vigente responde à lógica do lucro e da produtividade, referenciadas no capitalismo neoliberal. O educador popular define essa educação, de maneira excepcional, como educação “bancária”: educar se torna ato de depositar e apenas transmitir informações, em que a “única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2019b, p. 80). Pressupõe-se, então, que os educandos não sabem nada, negando assim o valor da busca por conhecimento.

O caráter bancário de boa parte dos sistemas educacionais ao redor do mundo e, especificamente do Brasil, encontra na mercantilização da educação um de seus motores principais, realidade esta presente em todos os níveis de ensino, principalmente no superior. Aliada às políticas de pesquisa extrativistas e pretensas à universalidade, a atividade colaborativa de produção do conhecimento fica restrita aos mesmos referenciais e métodos, com professor e estudante em lugares delimitados e dicotômicos. A razão de ser da EP está na superação desta relação: ambos são educadores e educandos ao mesmo tempo e essa é a base do diálogo. Por isso é interessante aos opressores que se acabe com práticas libertárias, estimulando aos educandos a ingenuidade e não a criticidade, uma vez que “para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação” (Freire, 2019b, p. 83).

Para a educação libertadora, educador e educando se tornam sujeitos do processo; afinal, os homens não educam a si mesmos ou aos outros e sim em comunhão, mediatizados pelo mundo. Assim, não há conhecimento que seja de posse de alguém, que o educador

obtenha e narre aos educados. Pensar a execução de uma política de extensão universitária em aproximação com os postulados da Educação Popular significa, portanto, reconhecer que suas diretrizes estão em total sintonia e dizem de uma política de encontros em que encontramos a potência de se fazer encontrar com a vida e quem a faz das mais variadas formas, com o conhecimento já construído e aquele que ainda pode vir a ser (Vieira, 2018).

“Construindo um processo de escolhas mesmo quando ‘escolher’ não é um verbo disponível”. Assim se chama o projeto de extensão que, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro há quinze anos, desenvolve atividades grupais com jovens a partir de 13 anos a partir do mote da escolha profissional. Em parceria com instituições de educação popular de territórios de favelas e periferias do estado, extensionistas da graduação em psicologia encontram-se semanalmente com estudantes de Ensino Fundamental e/ou Médio dos anos finais (9º e 3º anos, respectivamente) e provocam discussões acerca dos critérios de escolha que são agenciados por estes/as, da profissão às mais diversas dimensões da vida.

Os objetivos e etapas das atividades - estas descritas sistematicamente por Lisboa, Cunha e Bicalho (2018) - buscam menos realizar um trabalho assistencialista de avaliação psicológica, cujo fim materializar-se-ia em uma orientação assertiva, neutra e objetiva acerca de qual profissão cada jovem deve investir, e mais em tornar coletivo tudo aquilo que comparece no processo de escolha de cada grupo, ou seja, desindividualizar aquilo se pretende individual. Nas pistas de Guattari e Rolnik acerca da micropolítica – micro por ser entendida enquanto “economia do desejo no campo social” (1996, p. 14) e não por ser menor ou menos importante nos modos de subjetivação, já que é justamente o mais eficaz deles –, entendemos que critérios como o mercado de trabalho, o retorno financeiro, as políticas públicas de educação, trabalho e segurança pública, por exemplo, comparecem na formatação do desejo, das expectativas em relação ao futuro e da busca por satisfação, bem como as relações familiares, com o território e com a instituição escolar apresentam-se como importantes neste processo de escolher.

Falamos repetidamente em processo de escolha e não em ato/momento de escolha/tomada de decisão e isto não é sem intenção. Trabalhar com a ideia de processo torna visível a ideia de produção, visto que escolhendo sempre estamos; em outras palavras, dar ênfase aos critérios significa reconhecer as forças que conformam a própria ideia de um campo de possibilidades, expressas enquanto formas de um processo maior. Quando um jovem afirma desejar ser enfermeiro e, quando questionado, justifica esta escolha através do fato de não ter condições de custear o curso de Medicina ou, ainda, quando uma jovem diz ter escolhido a Pedagogia por ser uma graduação mais barata, com ofertas noturnas e que a permitem trabalhar para auxiliar a família, não estamos falando de decisões individuais, bem como não nos colocamos na tarefa de dizer se estão certas ou erradas; a intenção é, antes, dialogar acerca de como questões de classe, raça, gênero e outros marcadores aproximam-nos de certas possibilidades e afastam-nos de outras.

O diálogo, aqui, é afirmado como uma conversação através das palavras, fazendo-as circular e assim trocar formas de ver o mundo, produzindo novos olhares possíveis (Lisboa et al., 2018), e se difere do discurso (ou da narração), que traz verdades ditas; esses espaços de fala oxigenam a palavra e trazem novas análises sobre essas verdades narradas. Conversando com essa noção de diálogo, Freire (2019a) coloca que essa abertura ao outro

não deve ser vergonhosa, afinal sinaliza disponibilidade curiosa à vida, aos seus saberes e desafios.

Endossando o diálogo como condição de possibilidade de uma prática extensionista em relação com a EP, hooks aponta que é importante que aqueles que querem transformar as práticas educativas se reúnam a fim de construir espaços de intervenção. Assim, os diálogos públicos podem ser intervenções interessantes, pois neles “podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (hooks, 2017, p. 174).

Outro aspecto das atividades que destacamos a partir da autora é o de convocar a afecção do corpo em sala de aula, ou seja, a presença do educador como corpo. Não só como presença intelectual, mas como corpo que detém total efeito no desenvolvimento dos educandos, efeito esse percebido também fora de sala, produzindo identificações, continuidades e diferenças que chamam atenção aos sentidos; além de romper com uma relação educador-educando engessada, “estamos desafiando o modo como o poder orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (hooks, 2017, p. 183).

Convocar os educandos e educadores a se voltarem ao corpo é convocar a falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Assim, atentar-se a uma presença do corpo é desconstruir o modo que, tradicionalmente, se organiza e institui a sala de aula, que negou a subjetividade a alguns grupos e validou a outros; “reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação” (hooks, 2017, p. 183).

Assim, se deixarmos apenas as palavras tomarem conta da prática educativa, elas serão vazias, bem como se levarmos apenas a ação, ela se torna ativismo somente. Por isso, para Freire, a ação e a reflexão andam juntas, o que ele chama de “ação-reflexão”. Participante desse processo, o diálogo é parte essencial da existência humana, é “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2019b, p. 109). Por isso é tão reducionista a lógica binária do eu-mundo, ação-reflexão, teoria-prática. Não há como retirar da prática do diálogo o corpo, o mundo ou o outro.

hooks (2017) admite, ainda, a teoria como forma de cura, como forma de criar uma nova realidade que contemple suas vivências e experiências - e assim enxerga a Educação Popular. É interessante olharmos para a teorização como forma de enaltecer outros olhares e usá-la como intervenção, ou seja, como forma de desafiar o que já está instituído. Assim, ao sair da dicotomia educador-educando e ação-reflexão, estabelecemos entre eles um diálogo, ou seja, um encontro; é possível criar algo novo a partir da experiência vivida. hooks compreende a teorização, portanto, como um processo de pensamento e crítica daquilo que nos atravessa. Dessa forma, ao experimentar o mundo, também o criamos, pois “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2017, p. 85).

Aqui buscamos abrir dois pontos breves: primeiro, a EP traz consigo a construção, baseada no diálogo, de saberes coletivos, que levam em conta a história, a trajetória, origem, território, entre outros aspectos, do sujeito do processo; segundo, visto que essa relação dialógica com o mundo não cabe à educação bancária, que assume o sujeito vazio, a ser

preenchido de conhecimento pronto, a EP exige pesquisa, afinal, é preciso investigar e trabalhar nos pontos de experimentação com o mundo. Criar um campo em comum de saberes coletivos, portanto, não é uma tarefa simples, visto que se trata de uma mudança de paradigma. Essas teorizações que hooks (2017) menciona devem atuar como catalisadores da mudança social. A autora explicita, ainda, que quando nos debruçamos em resoluções das questões cotidianas também nos implicamos em um processo crítico de teorização, afinal, o campo das experiências é muito rico para a produção de teorias libertadoras, onde deve se fincar a base das teorizações.

Dessa forma, a EP se constrói também como uma estratégia não só pedagógica, mas política. A prática de indagar, dialogar, buscar, pesquisar e produzir conhecimento em comunhão não é compatível com os motes do capitalismo neoliberal; por isso, assumir as práticas da EP é também se posicionar. Afinal, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2019a, p. 96) e não há de ser neutra.

Compreende-se, portanto, a Educação Popular como um método político-pedagógico de intervenção na realidade. Seus postulados se baseiam no entendimento do ser humano como sujeitos históricos e ativos, que podem transformar sua realidade.

Juventudes periféricas como sujeitos revolucionários

Identificar os educandos como sujeitos da ação é essencial às práticas populares, não somente pelo corpo pedagógico, mas também para a atuação da Psicologia. Assim, é preciso nos atentarmos ao trabalho com juventudes periféricas a fim de não as estigmatizar e violentá-las ainda mais. Compreendê-las enquanto potência para a ação em sua própria história é passo fundamental para a construção de seus processos de escolha e aqui destacamos como tanto a psicologia quanto a Educação Popular, em conjunto, podem ser agentes importantes nesse processo de singularização dessas juventudes.

Primeiramente, é preciso nos atentarmos ao trato com as juventudes periféricas a fim de não acreditarmos que as contingências que atravessam suas vidas são seu destino ou fardo imutável. A cultura “marginalizada” não é resíduo atrasado das culturas dominantes, mas sim um produto de suas condições de vida, produzido pela própria acumulação de capital dessas classes dominantes. Ocorre então o que Patto (1986) chama de inclusão-exclusão dessas populações marginalizadas: elas participam do mercado de trabalho, como ofertantes de mão de obra, mas não estão necessariamente envolvidas no processo de produção.

As narrativas envolvidas com as juventudes periféricas, assim como seus territórios, produzem o que Fernandes, Silva e Barbosa (2018) chamam de Paradigma da Ausência. Os territórios populares e suas populações são comumente vistos pelas suas faltas, pelo pouco acesso à educação, saúde, infraestrutura, etc. Porém, as melhorias da qualidade de vida dessas populações, conseqüentemente, das juventudes periféricas, não se dão apenas pela atuação do poder público, mas também de modo simbólico, pelo “reconhecimento do poder inventivo - resultado das estratégias e afirmações de interação no espaço urbano - que a população residente em territórios marcados pela desigualdade possui” (Fernandes et al., 2018, p. 2).

Reconhecer a desigualdade na qual vivem as juventudes periféricas é fundamental, mas no paradigma da ausência a ênfase recai unicamente sobre o que não se tem ou o que não

se é, omitindo fatores relevantes. Esse paradigma acaba não reconhecendo as estratégias que resultam de formas autênticas de resistência, bem como não admite formas e estilos de vida que não legitimam referências sociais, culturais, políticas e até estéticas hegemônicas (Fernandes et al., 2018). Esse movimento de violência simbólica é utilizado amplamente por essas classes dominantes para manter tanto as zonas quanto as juventudes periféricas “em seu lugar”, visando manter seus status no processo de acumulação do capital.

Interessa-nos, aqui, opor o paradigma da ausência com o poder inventivo das periferias, como os autores abordam em termos de zonas urbanas populares - mas utilizamos aqui para as juventudes periféricas. Assim, o Paradigma da Potência busca a “capacidade de gerar respostas práticas e legítimas, as quais se configuram como formas contra hegemônicas de vida em sociedade” (Fernandes et al., 2018, p. 8), ou seja, as juventudes periféricas não devem ser olhadas pelas suas contingências apenas, mas também por suas potencialidades e contribuições para a vida coletiva. Assim, práticas educacionais, como a Educação Popular, que criam condições para a produção de cidadãos críticos, políticos, dispostos a agir socialmente, valorizam as subjetividades e as criações desses sujeitos.

Como, então, a Educação Popular pode auxiliar nos processos de escolha das juventudes periféricas? Percebendo os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que atravessam como se constroem as escolhas. É interessante “analisar e potencializar os critérios de cada sujeito enquanto construtor de sua própria trajetória de vida” (Lisboa et al., 2018, p. 146).

A ligação de jovens com seus territórios, descrita por Diógenes (2020), apresenta um resultado produtivo interessante. A arte, expressa de diversas maneiras, tem mobilizado os jovens periféricos como uma “espécie de reescrita de histórias periféricas que, até então, haviam sido contadas por outros” (Diógenes, 2020, p. 375). Assim, tais processos coletivos, que podem ser impulsionados por ações em Educação Popular, nos fazem acreditar nas juventudes como contadoras de suas próprias histórias e podem possibilitá-las a serem protagonistas de seus próprios projetos de futuro. Esses jovens, então, deixam de protagonizar a ausência e os problemas e passam a projetar-se de outras formas, inclusive descobrindo novas formas de ocupação e trabalho, como as produções culturais e audiovisuais que a autora aborda.

A educação bancária à qual estamos submetidos controla o pensar, a ação e leva o homem ao ajustamento do mundo, não à sua construção. Isso obstaculiza suas ações como sujeitos de criação, o que produz frustrações. Assim, quando se sentem proibidos ou limitados de atuar em sua vocação ontológica criadora, sofrem. Mas, para Freire (2019b), esse sofrimento também confere uma recusa à sua impotência, o que os faz tentar recuperar sua potência de criação. Em conversa com o paradigma da potência, de Fernandes et al. (2018), podemos considerar as juventudes periféricas sujeitos revolucionários que, diante de suas contingências juvenis, bem como a conjuntura em relação ao futuro, trabalho e educação, produzem cada vez mais novas possibilidades.

Destacamos que esse processo é coletivo, assim como a produção de singularidade e subjetividade que também constrói esses sujeitos e por eles é construída. Afinal, “não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu se constitui na constituição do eu constituído” (Freire, 2019b, p. 99). Percebemos, então, que além de confiar a responsabilidade de criação do mundo aos sujeitos, a EP também possibilita suas constituições enquanto jovens autênticos e singulares, porque coletivamente.

A Educação Popular tem um caráter aberto, de fazer permanente, que se faz constantemente na práxis, reconhecendo os sujeitos como seres inacabados, que estão sendo. Dessa forma, “a concepção problematizadora que, não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (Freire, 2019b, p. 102).

É nesse sentido que a assunção de uma identidade cultural (Freire, 2019a), assim como os processos de escolha, é desafiador e se dá coletivamente. A educação como prática de liberdade, crítica e problematizadora, proporciona aos educadores e educandos a condição de se assumirem, de obterem a profunda experiência de simplesmente serem, de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (Freire, 2019a, p. 42). Não é uma experiência individual a de assumir-se; não significa a exclusão do outro, mas é o que Freire (2019a) chama de “outredade” do “não eu”, ou do tu, que faz a assunção da radicalidade do eu.

Por esta razão, o autor revela que é no mínimo ingênuo acreditar na neutralidade de qualquer atuação em educação, inclusive de psicólogas. Assim, é preciso considerar as formas de resistência e sobrevivência das juventudes periféricas como atos políticos, que devem ser valorizadas e teorizadas, no sentido abordado por hooks (2017). É necessário, então, considerar “a resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objetos. No fundo, as resistências, (...), são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (Freire, 2019a, p. 76).

O autor aborda ainda a politicidade da educação, qualidade inerente à sua natureza. Seria uma vocação da educação ser diretiva, se endereçar a sonhos, ideais, utopias e objetivos. É interessante, então, colocar as juventudes periféricas no centro do diálogo com a educação, em que podem construir seus processos de escolha de forma coletiva e responsável. É preciso, então, apostar nas juventudes nesse sentido e propor uma educação que as desafie a transformar a realidade,

(...) pois em todas as áreas da minha vida busquei professores que me desafiassem e me conduzissem para além daquilo que eu mesma escolheria; e que, nesse desafio e por meio dele, criassem para mim um espaço de abertura radical onde sou realmente livre para escolher - e capaz de aprender e crescer sem limites. (hooks, 2017, p. 272)

Como nossa relação com o mundo é dialética, nada que está posto na realidade é estático, imutável e, portanto, tudo está em movimento. Por isso, pensar em projetos de futuro com as juventudes periféricas pressupõe processualidade, afinal algo está em curso, movimento e transformação (Nogueira, 2016). Assim, não cabe à psicóloga que atua na educação com tais juventudes fechar prognósticos; principalmente em Educação Popular, é preciso construir em conjunto.

Considerações Finais

Lisboa et al. (2018), no contexto do trabalho do projeto de extensão com processos de escolhas, afirmam que o foco principal não é apurar as escolhas de algo, mas sim compreendê-las como um processo que envolve diversos fatores, que se modificam no espaço/tempo. É interessante à psicologia, que por muito tempo respondeu às expectativas do capital em designar profissões, construir junto às juventudes periféricas a invenção de no-

vas trajetórias possíveis. Apostar, portanto, no estranhamento que desmancha territórios pré-estabelecidos, abrindo possibilidades para outros sentidos sobre a escolha e, principalmente, buscar condições de possibilidade de o fazer de modo coletivo e inventivo.

O fenômeno da escolha profissional dá visibilidade às forças que se cruzam e constituem a subjetividade. Assim, essas forças se fazem presentes e constantes na conjuntura social que os jovens periféricos se inserem e constituem - e que é por eles constituída, seja pelo enfrentamento, seja pela indiferença. Portanto, diante de todos os aspectos levantados até aqui, que pontuam o objetivo da Educação Popular em potencializar as juventudes, esse método se mostra como uma aposta não em vidas padronizadas ou individualizadas, mas em movimentos que produzem formas singulares de subjetivação.

Assim, atuar junto às juventudes periféricas em seus processos de escolha, visto que eles os concebem de forma cerceada pelas suas contingências, é uma intervenção política na realidade. Valorizar suas multiplicidades e atuar na via da diversidade é ampliar novos caminhos que sustentam a singularização no que de mais diversa esta pode implicar. Portanto, a prática de construir processos de escolhas, sob o dispositivo da Educação Popular, a partir da circulação da palavra, ação-reflexão e do diálogo, aposta em uma noção de educação que se distancia da agenda neoliberal vigente.

Nota-se, na contemporaneidade, que o preço do capitalismo neoliberal vem sendo cada vez mais um colapso quase completo do sentido de comunidade, como já denunciado pelo conjunto da epistemologia latino-americana. Mas percebemos que há alternativa: ela é coletiva, provém do diálogo, sendo protagonizada por sujeitos revolucionários, potencializados por uma Educação Popular e uma psicologia crítica e política, que busca produzir múltiplas formas de singularização e subjetividade. Assim, as juventudes periféricas constroem não apenas seus processos de escolha, mas também são capazes de transformar o mundo como o conhecemos.

São nessas formas de reinvenção que as juventudes periféricas sobrevivem às contingências de vida consideradas aqui. É preciso levar em conta as maneiras de resistência que elas constroem, quebrando essas máquinas de produções seriais juvenis e criando singularidade. É por esse caminho que o presente trabalho tenta resgatar o encantamento dessas juventudes, buscando potencializar seus modos de ser, pensar e agir, conduzindo a Educação Popular como uma estratégia ético-política de construção de outros possíveis.

As sociedades contemporâneas vivem imersas nas premissas neoliberais da autogestão, individualismo e meritocracia, produzindo indivíduos que “superam as dificuldades” e “servem de exemplo” para os demais. Porém, a partir do posicionamento ético-político de que a subjetividade é produzida no registro social e da pista da micropolítica, apostamos, então, em transformações que não se dão de forma solitária, mas em continuidades e descontinuidades coletivas, essenciais para a construção de alternativas às forças neoliberais que atravessam as subjetivações das juventudes periféricas. Resgatar esse encanto juvenil perpassa, portanto, por um resgate do sistema educacional. De forma que potencialize as produções juvenis, interligando seu território, valorizando suas histórias e construindo coletivamente projetos de vida que os possibilitem construir seus critérios de escolhas, produzindo, então, singularidade.

Referências Bibliográficas

- Almeida, E. (2021). Educação Popular: Estratégia ético-política de construção de outros possíveis para as juventudes periféricas [Monografia em Psicologia]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Antunes, R. (2014). Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, 28(81), 39-53. doi: 10.1590/S0103-40142014000200004
- Bicalho, P. P. G., Bartalini, C. P. B., & Sasso, N. K. (2010). A prática de “orientar vocações” e os sentidos atuais do trabalho. *Liinc em Revista*, 6(1), 128-141. Recuperado de <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3221/2871>.
- Brasil. (2014). Portaria n. 11, de 23 de maio de 2014. Institui o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República. Recuperado de <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/outros-assuntos/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/9-marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas.pdf>
- Catani, A. M., & Gilioli, R. S. P. (2008). *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cordeiro, B., & Fischer, M. C. B. (2021). Por onde caminha o campo investigativo da Educação Popular? Questões que orientam o debate atual. *Educação em Revista*, 37, e230682. doi: 10.1590/0102-4698230682
- Diógenes, G. (2020). Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis de periferia. *Estudos Avançados*, 34(99), 373-389. doi: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.022
- Fernandes, F., Silva, J. S., & Barbosa, J. (2018). O paradigma da potência e a pedagogia da convivência. *Revista Periferias*, 1, 1-14. Recuperado de <https://revistaperiferias.org/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/?pdf=67>
- Freire, P. (2019a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (61 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia do oprimido*. (70. ed.) Paz e terra.
- Foucault, M. (1982). *Microfísica do Poder*. (3. ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996) *Micropolítica: Cartografias do desejo*. (4. ed.) Vozes.
- hooks, b. (2017) *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. (2. ed.). WMF Martins Fontes.
- Lisboa, F., Cunha, T. C., & Bicalho, P. P. G. (2018). Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 17(33), 143-157. doi: 10.21703/rexe.20181733fabreu10
- Martín-Baró, I. (2014). *Psicologia Política do Trabalho na América Latina*. *Psicologia Política*, 14(31), 609-624. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000300012
- Nogueira, F. (2016). *O futuro é a semana que vem: um estudo sobre juventude e tempo*. [Tese de Doutorado em Educação] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1986). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In M. H. S. Patto (ed), *Introdução à Psicologia Escolar* (2. ed.). T. A. Queiroz.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 1-11. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud>.

org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002

Vieira, E. S. (2018). (Eu) sou porque (nós) fomos: a extensão universitária e seus efeitos no psicólogo em construção. In A. Soligo, P. P. G. Bicalho, H. Maldonado, & F. T. Portugal (Orgs.), *Formação em Psicologia para a transformação psicossocial na América Latina* (v. 1, Cap. 1, pp. 25-33). Rio de Janeiro: Alfepsi.