



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en

Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência

de Abreu Lisboa, Flavia; Colmenero Cunha, Thiago; Gastalho de Bicalho, Pedro Paulo

Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 17, núm. 33, 2018

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243155021009>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733fabreu10>

Estudios y Debates

Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência

Flavia de Abreu Lisboa lisboa.psirj@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Thiago Colmenero Cunha colmenerocunha@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho ppbicalho@ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 17, núm. 33, 2018

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepção: 29 Junho 2017
Aprovação: 06 Outubro 2017

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733fabreut10>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243155021009>

Resumo: Este manuscrito se propõe a problematizar a concepção tradicional de educação, cristalizada em práticas verticais, nas quais o conhecimento é acabado e rígido. Deste modo o professor, detentor de saber, transmite o conhecimento ao aluno. No que se refere à Psicologia, esta concepção de educação se sustenta em um modelo de cognição por representação, na qual o sujeito se insere no mundo através da reprodução e adaptação ao que o rodeia. Parte-se de outra concepção de educação, onde o estudante en lugar de somente receber informações, está implicado em um processo crítico e de criação. Afirma-se uma nova perspectiva de cognição pautada na invenção. Tal questionamento emerge com um projeto de extensão universitária, no qual se busca a construção de um espaço de discussão com os estudantes, apostando no grupo e no diálogo como um entrecruzamento de forças que possibilita a problematização e o estranhamento de referências consideradas até então como naturais, afirmando a importância da construção coletiva da sociedade a partir da responsabilização dos atores que a compõem.

Palavras-chave: Psicología, Tecnología Educacional, Psicología Educacional, Jovens.

Resumen: Este manuscrito se propone problematizar la concepción tradicional de la educación, cristalizada en prácticas verticales, en las cuales el conocimiento es acabado y rígido. El profesor, poseedor de saber, transmite el conocimiento al alumno. En lo que se refiere a la Psicología, esta concepción de educación se sustenta en un modelo de cognición por representación, en la cual el sujeto se inserta en el mundo a través de la reproducción y adaptación a lo que lo rodea. Se parte de otra concepción de educación, donde el estudiante en lugar de sólo recibir informaciones, está implicado en un proceso crítico y de creación. Se afirma una nueva perspectiva de la cognición pautada en la invención. Tal cuestionamiento emerge con un proyecto de extensión universitaria, en el cual se busca la construcción de un espacio de discusión con los estudiantes, apostando en el grupo y en el diálogo como un entrecruzamiento de fuerzas que posibilita la problematización y el extrañamiento de referencias consideradas hasta entonces como naturales, afirmando la importancia de la construcción colectiva de la sociedad a partir de la responsabilización de los actores que la componen.

Palabras clave: Psicología, Tecnología Educacional, Psicología Educacional, Jóvenes.

Abstract: This manuscript proposes to problematize the traditional conception of education, crystallized in verticalized practices, in which knowledge is finished and rigid. The knowledgeable teacher transmits the knowledge to the student. With regard to Psychology, this conception of education is based on a model of cognition by representation, in which the subject inserts itself into the world through reproduction and adaptation to what surrounds him. It starts from another conception of education,

where the student, instead of receiving only information, is involved in a critical and creative process. A new perspective of cognition based on invention. This questioning emerges with the university extension project, where the aim is to construct a space for discussion with students, betting on the group and the dialogue as a crosslinking of forces that makes possible the problematization and the estrangement of references considered hitherto as natural, affirming the importance of the collective construction of society from the responsibility of the actors that compose it.

Keywords: Psychology, Educational Technology, Educational Psychology, Young adults.

1. DA QUESTÃO QUE SE APRESENTA

As discussões propostas neste manuscrito emergem da prática de formação profissional de psicólogos junto ao projeto de extensão universitária "Construindo um processo de escolhas mesmo quando 'escolher' não é um verbo disponível" criado em 2006 no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Ao longo dos 11 anos, o projeto teve a oportunidade de atuar em diversos espaços no estado do Rio de Janeiro, na grande maioria das vezes com o público jovem, mais especificamente em territórios pobres, favelas e periferias.

A atuação acontece através de práticas que criam espaços coletivos, utilizando encontros de grupo, a troca e o diálogo como estratégias para provocar análises de como se constituem nossos processos de escolhas. Dessa forma, o projeto tem se aprofundado em temáticas que envolvem o campo das escolhas, questões relacionadas às juventudes, e por conseguinte, com o campo educacional, bem como do mundo do trabalho. Dentre as diferentes formas de atuação que o projeto se utiliza estão a Análise do Vocacional, que atua mais focado em questões da escolha profissional, como, por exemplo, a escolha da profissão a ser cursada no ensino superior ou no ensino técnico; e o "Dialogando", que tem uma amplitude nos temas, contemplando assuntos do cotidiano e questões político-sociais que possam ser de interesse dos jovens, pensando também seus posicionamentos - escolhas - diante das relações sociais.

No primeiro semestre de 2017, os espaços de atuação do projeto perpassaram instituições educacionais dentro de territórios marcados pelos conflitos armados e violências. Além da turma com 40 estudantes do curso preparatório para provas do ensino médio federal e técnico do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), no Complexo da Maré, um dos maiores complexos de favela do Rio de Janeiro, o projeto também atuou em duas escolas públicas - a turma da tarde com 43 estudantes da Escola Municipal Roraima em Cordovil, bairro periférico do Rio de Janeiro, bem como a turma da manhã com 26 estudantes da escola pública CIEP 115 Antônio Francisco Lisboa, em São João de Meriti, município da baixada luminense, região com índices de violência que se destacam entre os municípios que compõem a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O projeto também realizou grupos com 40 jovens em unidades de internação no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), unidade de cumprimento

de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, em sua grande maioria também contemplando esse perfil de jovens negros, pobres, moradores de territórios populares marcados por conflitos armados e violências.

Os espaços de atuação no primeiro semestre de 2017 transversalizam-se em diversos aspectos, mas um deles, que nos interessa para a discussão aqui proposta, é a interface com a educação, seja nas instituições escolares tradicionais, como as escolas, seja no curso preparatório no contraturno escolar, onde existem espaços de aula estabelecidos, bem como o fato de que os jovens que ali encontram-se estão frequentando as escolas e se preparando para o ingresso em outras instituições educacionais, como os cursos técnicos, colégios federais ou ainda colégios militares. O terceiro espaço, o DEGASE, se pretende (teoricamente) a funcionar como uma instituição educacional, partindo do viés da socioeducação, apesar dos adolescentes que se encontram ali institucionalizados, em sua grande maioria, já estarem fora das escolas antes do envolvimento com o ato infracional. Segundo pesquisas com 100 jovens em unidades do DEGASE no Rio de Janeiro, aproximadamente 75% encontram-se na idade de 16-17 anos e residem em territórios populares; 78% estavam fora das instituições escolares no momento em que foram apreendidos e 81% declaram-se como “pretos” ou “pardos” (Câmara, 2015).

A partir das experiências vividas nesses quatro campos, emergiu um estranhamento no que diz respeito ao lugar em que os grupos ocupavam dentro da escola, como um espaço diferenciado, entendido pelos alunos como um espaço onde “se pode falar aquilo que não podemos falar em outros espaços”. Em outros momentos dos encontros, os alunos apresentaram incômodos em relação às provocações feitas pelos mediadores dos grupos, que se utilizando de perguntas, desestabilizavam discursos endurecidos e provocam análises de diversos aspectos das temáticas discutidas, mas quando se abriu espaço para falar sobre esse incômodo, eles trouxeram avaliações positivas sobre as reflexões construídas ao longo do processo.

Desse estranhamento fez-se análise. A partir das vivências nos campos de atuação, tem-se como proposta pensar as intervenções da Análise do Vocacional e do Dialogando como análise de novos possíveis no campo da educação, ambas funcionando como analisadores de diversas relações educacionais, tanto no que diz respeito à hierarquização e verticalização no eixo educador-e- ducando, quanto no que diz respeito à forma de se relacionar com os conteúdos escolares. Por conseguinte, afirmam-se as propostas de intervenção do projeto e os grupos de análises dos processos de escolhas como práticas que afirmam uma outra forma de educação possível, educação pautada numa relação de criação e invenção e não de absorção, de representação, de depósito de conteúdo.

2. A APOSTA DAS PRÁTICAS PROPOSTAS

A criação do projeto de extensão deu-se através da inserção em um curso preparatório para o ingresso no ensino superior público (também projeto

de extensão da UFRJ), estabelecendo assim a forma de intervenção principal do projeto, a chamada Análise do Vocacional (AV5), que consiste em um trabalho de grupo junto aos alunos, com diálogos sobre a construção de seus processos de escolhas. Vale ressaltar que a AV distancia-se da Orientação Vocacional tradicional, uma vez que deixa de ter como foco o aprofundamento em uma suposta essência do sujeito a im de definir uma proissão mais adequada para cada um (Bartalini, Kaufman, Bicalho, 2010). “Você deve seguir tal proissão! Sua vocação é seguir esse caminho!” Considerando todos os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que perpassam a maneira como os sujeitos constroem seus processos de escolha, principalmente no que diz respeito à juventude de origem popular, esse não poderia ser o nosso objetivo principal.

Afirma-se, portanto, como objetivo principal, analisar e potencializar os critérios de cada sujeito enquanto construtor de sua própria trajetória de vida. Para isso, busca-se a construção de um espaço de discussão com os alunos sobre seus processos de escolha e sobre seus posicionamentos diante das relações que os cercam. O objetivo é fazer disparar entre os adolescentes e intercessores a reflexão, a escuta, o diálogo acerca das escolhas da vida. Deste modo, torna-se necessário abordar assuntos que falam sobre as questões que atravessam as suas vidas, como o território, à juventude, o sistema de ensino vigente.

“Construindo um processo de escolhas”: como o próprio nome sugere, o projeto se propõe a colocar em análise a ideia de escolha. Apostamos não na escolha como “a escolha de algo”, mas como um processo que envolve múltiplos fatores e que se modifica no tempo/espaço. A maneira como fazemos escolhas envolve nossa trajetória de vida, nossas múltiplas experiências, inúmeras dificuldades, angústias, sentimentos. Colocar em análise esses processos torna-se relevante para pensar a responsabilização do jovem diante de sua trajetória de vida, mas principalmente para afirmar a possibilidade da construção de outras trajetórias possíveis.

Para pensar nossas escolhas, precisamos falar dessas trajetórias, daquilo que nos constitui, mas daquilo que pode vir a ser. Trata-se, portanto, de um movimento de escuta dos anseios dos jovens, não tentando indicar-lhes receitas de como proceder para melhor escolher, mas desestabilizando pontos endurecidos que aparecem quando estamos escolhendo em um determinado caminho, e permitindo assim movimentos de invenção, abrindo possibilidades de outros sentidos e experimentando a criação de outras histórias. Daí pensar a ideia de que estamos sempre construindo e inventando novas trajetórias possíveis. A aposta é no estranhamento, capaz de fazer desmanchar territórios pré-estabelecidos a partir da vivência do inesperado, abrindo possibilidades de outros sentidos sobre a escolha. É no compartilhando de dúvidas, afetos e intensidades que é possível escapar de formas prontas, experimentando a criação de outras histórias proissionais.

“Mesmo quando escolher não é um verbo disponível”: o projeto comprehende que a maneira como o sujeito constitui sua relação com ele e com o mundo envolve um emaranhado de questões históricas e

sociais. Ao falar da construção de trajetórias, mais especificamente das trajetórias proissionais, há de se colocar em análise também relações de poder que estão imbricadas na construção dos modos de se relacionar com o trabalho. Parte-se, portanto, de uma perspectiva social pautada em maquinários de controle dos modos de estar no mundo., na produção de lugares e territórios comuns (Bicalho, Vieira, Cunha, 2015), de signos, normas e subjetividades que são aceitas, mas mais ainda, são desejadas.

Na problematização da noção moderna de sujeito, em que natureza ou essência passam a ser suposição, a subjetividade passa a um caráter processual emergindo enquanto efeito do entrecruzamento de diversas forças. Quando falamos em um fenômeno como a escolha da proissão, dáse visibilidades a essas forças que estão presentes nessa conjuntura social nos quais esses sujeitos estão inseridos – e em composição.

Segundo Lisboa (2011), a construção de verdades acerca dos futuros proissionais engendra e produz modos de estar no mundo. E numa coprodução, também é essa produção de subjetividade que vai engendrando quais futuros proissionais serão seguidos e por quem. Caminhos e lugares específicos para sujeitos mais adequados, também no campo do trabalho. Supõe-se uma liberdade de escolha, essa coprodução está pautada numa lógica de controle e num projeto de sociedade que atua pela modelização e por uma mesmificação, onde algumas subjetividades são colocadas como hegemônicas, onde há uma hegemonia política de “colocação em ordem”.

Um enquadramento de sujeitos a determinados lugares, ou lugares certos para sujeitos adequados, bem como proissões mais apropriadas a alguns sujeitos, não pelas aptidões, mas por outras categorizações que se produzem. Portanto, a Análise do Vocacional mostra-se como uma intervenção que aposta não em vidas padronizadas e individualizadas, mas em um movimento oscilatório entre a observância dos padrões historicamente produzidos como naturais e o seu estranhamento, que possibilita a produção de formas singulares de subjetivação.

Mais importante do que escolher uma proissão é estar consciente dos critérios para se escolher. Fazer esse trabalho é acreditar na escolha como uma aposta, como um processo. Pensar que a partir de experimentações, vivências, práticas e narrativas os indivíduos podem realizar decisões autônomas e empoderadas, conscientes e reflexivas.

3. DETALHANDO AS PRÁTICAS

A Análise do Vocacional atua mais focada em questões da escolha proissional, como em cursos preparatórios para a entrada na universidade, ou do fechamento de ciclos educacionais, apesar de entender que esta temática possibilita adentrar os mais diversos âmbitos da vida. Esta prática divide-se em três etapas: entrevista inicial individual; encontros semanais em grupo; encontros individuais para devolutiva, com entrega de laudo psicológico.

A entrevista realizada com cada participante, individualmente, funciona como uma forma de levantamento das demandas e expectativas

que o sujeito tem em relação ao trabalho. Este é um momento importante de estabelecimento de um primeiro vínculo entre o psicólogo e os sujeitos. Em seguida são realizados, aproximadamente, dez encontros em grupo, constituídos em média por 15 participantes e dois intercessores.

As atividades são construídas a partir das discussões realizadas pelos próprios participantes e baseadas nas demandas suscitadas no grupo, de forma que não há um roteiro pré-estabelecido. Entende-se essas atividades como dispositivos, pois produzem articulações a outros acontecimentos. Os encontros são preenchidos com atividades lúdicas, artísticas, dinâmicas, ilmes, jogos e brincadeiras, poemas, músicas e textos ajudam na construção de dispositivos e temas a serem trabalhados, utilizando-se de diferentes estratégias para envolver e atrair o jovem. A ideia é aguçar a escuta e o corpo, estranhar as próprias opiniões e métodos, estimular um espaço de autonomia para a juventude. Ao final, é elaborada uma devolutiva individual, com observações e análises acerca do processo vivido pelo jovem. Para os jovens que tiveram participação na maioria dos encontros, esta devolutiva também será feita com a construção de um laudo psicológico.

No Dialogando, as temáticas disparadoras circulam de maneira mais ampla, como questões de gênero e sexualidade, racismo, machismo, preconceito, circulação na cidade, relação com os territórios e outros. Neste caso, a proposta é a realização de encontros em grupos, podendo ser com os mesmos participantes ou com grupos focais, contemplando assuntos do cotidiano e questões político-sociais que possam ser de interesse dos jovens, pensando também seus posicionamentos (escolhas) diante das relações sociais. Em cada um desses encontros em grupo, uma atividade lúdica é utilizada como forma de disparar o diálogo e, portanto, provocar análises e reflexões e a seleção dos assuntos apresentados no grupo ocorre a partir das falas dos participantes durante os encontros. Vale ressaltar que o Dialogando tem uma flexibilidade maior em relação ao número de participantes e a frequência dos encontros.

Assim, não há roteiro pré-determinado para cada encontro. Como uma caixa de ferramentas disponíveis, cada grupo é construído no encontro, a cada dia, a cada reverberação. Para pensar esse planejamento que acompanha o processo, faz-se necessário inicialmente um mapeamento da demanda do grupo. Qual a angústia, desejo, questão mais mobilizou, incomodou, provocou, desestabilizou durante a atividade do último encontro? Após esse levantamento, cria-se um atividade, brincadeira, como estratégia de abertura a novas provocações. Muitas vezes é um dispositivo simples que desencadeia uma vivência intensamente desestabilizadora que transforma a relação daquele sujeito consigo e com o mundo.

Essas práticas que integram o projeto passam por diretrizes comuns, como a aposta no grupo como dispositivo de intervenção. Buscam-se, a partir desse dispositivo, as possibilidades de implodir modos cristalizados de viver a partir da exposição a processos diferentes. Compreende-se o grupo como o encontro entre formas de estar no mundo e a troca com o outro, com outros pontos de vista, no qual existem não somente pessoas

diferentes, mas processos de existência e resistência diferentes. Barros (2007) define o grupo como um espaço múltiplo, no qual se relacionam diversas forças que interagem de forma aleatória, ou seja, não há uma relação hierárquica, permanente, ou de continuidade. Assume, portanto, um caráter mutante: se constrói e se modifica conforme as questões que vão emergindo. Não se faz pronto, a priori ou endurecido, mas está sempre em movimento, se modulando a partir do que se faz presente.

A potência do grupo está no compartilhamento das angústias e dificuldades, possibilitando acolhimentos e permitindo a desindividualização das demandas (as quais são constituídas por um conjunto de fatores sociais articulados) e coletivizando-as semanalmente, colocando-as à prova e em xeque. O entrecruzamento de diferentes modos de existência permite a emergência de novas potencialidades e o estranhamento de referenciais naturalizados. Desta forma, as situações de crise pelas quais os jovens passam funcionam como mola propulsora para o aparecimento de múltiplas demandas a serem trabalhadas. As experiências trazidas tornam-se fonte de questionamento, provocando afetações e possibilitando a criação de novas formas de ver, pensar e sentir o mundo. O grupo como modo de intervenção é eleito como maneira de estranhar as próprias escolhas e as escolhas dos outros com o objetivo de construir um caminho novo e singular para si.

O grupo, deste modo, se faz potente pela multiplicidade: diferentes demandas; diferentes efeitos e transformações possíveis para cada subjetividade ali (re)inventada.

Corbisier (2011) define o dispositivo-grupo como gerador de singularidade, através da multipli- cidade e do deslocamento; é no encontro com o outro que se disparam movimentos inesperados provocados pela experimentação e inquietação sentida ao ver a própria fala naturalizada se deslocar para outras percepções. Como jogar uma pedra no meio de um rio onde as ondulações se propagam. Para isso, as atividades propostas são sempre feitas em roda, seja no formato das cadeiras ou ainda quando são feitas atividades em pé. Olhar nos olhos dos outros, prestar atenção aos corpos e falas das outras pessoas, respeitar a fala e o silêncio de quem está ao seu lado contribui para um processo de singularização.

Mas como esse trabalho é feito? Como trabalhar escolhas? Só é possível entender a escolha como um verbo no gerúndio, como um processo. Logo, a função dos intercessores que estão no grupo é dar visibilidade às trajetórias e desenvolvimento dos caminhos que a pessoa toma para sua vida, sua profissão, seu lazer, seus relacionamentos, seus vínculos, suas ações. Processualmente construir um mapa com aquela pessoa. Um mapa que traga suas relações, seus afetos, seus desejos, seus obstáculos, mas que esteja sempre aberto a novos contornos. Como tirar fotos momentâneas da vida e dos acontecimentos que a todo tempo se renovam, a função do intercessor é problematizar essas fotos para dar potência aos rumos pretendidos por aquela pessoa.

Cartografar: mais importante do que listar fatores que compõem uma problemática é revelar sua processualidade, dar visibilidade às forças que

os compõem, que relações de poder estão em jogo naquela vida que se apresenta no grupo. Em conjunção com as pontuações de Michel Foucault (1986), comprehende-se a história como um campo de forças em combate, onde se percebe a transitoriedade dos fatos, desconstruindo um suposto saber científico que propõe revelar a essência dos acontecimentos que estão no mundo, como se algo estivesse prestes a ser revelado, coletado. Essa reflexão nos impõe pensar a neutralidade da práxis quando está em campo, fazendo-nos questionar sobre como conjugamos o verbo conhecer, ao passo que propomos entrar em contato com o que não está dado, fugindo de uma ciência da representação.

O método não é um modo de lidar com o mundo dado, mas uma prática de performá-lo, de fazê-lo existir. Do trampolim para o ar para a água: trazendo Barros e Kastrup (2010), do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar língua para afetos que pedem passagem, isto é, entrar em contato e sintonia com a vida que se apresenta, produzindo assim um plano comum, para poder produzir diferenças frente à encomenda que se apresenta. Afirmar uma cartografia é evitar o predomínio da busca por informação para que então o nadador possa abrir-se ao encontro.

A fala, a escuta, a palavra e o diálogo têm papel central nessa construção de diferença. Partindo da etimologia da palavra diálogo, temos do grego a referência à ‘conversação’. O suíxo logos quer dizer “palavra”. Nesse sentido, diálogo significa conversação através da palavra. Trata-se, portanto, segundo Castro, Lisboa e Carvalho (2012), de pensar o diálogo enquanto um modo de circulação das palavras, de troca de formas de ver o mundo, de produção de novos olhares possíveis.

Palavras e discursos enunciam verdades, que ora cristalizam, ora desmancham pilares endurecidos: verdades enunciadas. Com Gore (1994), é possível observar a noção de que um discurso não se reduz à linguagem envolvida em sua estrutura. O que se deve pensar é no conteúdo que tais palavras e conjunto de sentenças tornam visíveis. É importante ressaltar que se alguns discursos assumem o caráter de “verdadeiros”, isso só é possível porque existem práticas e ações a ele vinculadas, sendo ao mesmo tempo efeito e produção de tais “verdades”. Os discursos, portanto, “definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo” (Gore, 1994, p.10).

A criação de espaços de fala em que a palavra circule oxigena, traz novas análises e reflexões para fazer pensar sobre tais pilares ditos verdadeiros, faz pensar sobre práticas e ações automatizadas, faz pensar sobre um jogo de relações de poder que se engendram em tais discursos, faz pensar sobre a trajetória de cada um frente a si mesmo e frente ao mundo. A potência dessa circulação está no encontro com o diferente, mas também na escuta de si mesmo, caminhos que provocam reflexões e estranhamentos de discursos engessados. Configura-se, portanto, como uma construção coletiva, mas também individual, de uma consciência crítica e transformadora de si mesmo e do seu entorno.

Além disso, um espaço de fala produz outras formas de se fazer escutar: de alguma forma, quando cada jovem fala, muitas vezes fala para si mesmo.

Escuta-se, “bota para fora”. Não é necessariamente falar para alguém, mas é falar. Quando você fala para alguém você fala para você mesmo, e isso já tem um efeito dialógico, pois gera análise. Como disse uma jovem no final dos encontros de um grupo em uma escola, “gosto muito de vir para cá pois acredito nesse trabalho. Falar faz as pessoas não morrerem engasgadas, falar faz a gente não morrer engasgado”.

Como ferramentas nessa tarefa, algumas pistas para o diálogo. Alguns aspectos acerca das escolhas costumam aparecer de maneira mais coletiva, delineando, por conseguinte, algumas estratégias de intervenção muito utilizadas. Do medo de errar à noção do que seria uma escolha certa. Existe uma escolha certa? O que acontece quando uma escolha dá errado? São perguntas comumente feitas como provocação. Emerge a questão de prever as consequências ou a imprevisibilidade dos obstáculos, dos desvios dos caminhos.

Para estimular a reflexão sobre as escolhas da vida, é importante pensar sobre as consequências e obstáculos que podem ser encontrados: “e se?”, “como?”. São pequenas palavras que disparam devaneios e elucubrações sobre possibilidades, ativam o campo das prudências, disparam potências. Para parar para pensar sobre si mesmo, a fala como discurso, o outro como espelho: devolver o que a pessoa disse, repetindo, muitas vezes sintetizando o seu argumento, proporcionando assim que se olhe, que possa dizer sobre o que pensa. Para pensar sobre como a vida pode ser, também se compõe no trabalho propostas de planejamentos de vida: “aonde você quer chegar?”, “O que precisa fazer para chegar até lá?”, bem como a perspectiva de pensar desejos e expectativas em relação futuro: “como você gostaria que sua vida estivesse daqui a um, cinco ou dez anos?”.

Olhar o sujeito/objeto como indivisível de seus desejos, falhas e histórias implica necessariamente em se perceber, enquanto intercessor, também indivisível de seus desejos, falhas e história, que indispensavelmente coabitam o campo em que atua. Nesse sentido Lourau (1993) aponta a análise de implicações como indissociável do trabalho com afetos que visam movimentar o que parece cristalizado. Essas ideias lançam luz aos embates que podem ocorrer dentro de campo, em momentos onde os afetos que atravessam o intercessor vão de encontro aos afetos de uma pessoa no grupo e se faz necessário intervir dentro destas duas linhas, ou então em momentos de conflitos no território, quando no meio de um tiroteio o intercessor se depara com a tarefa de cuidar do grupo e de si mesmo.

Importante realçar também a produção de diários de campo a partir das experimentações que são feitas a cada semana. É importante parar a cada encontro para refletir e pensar sobre o processo que está sendo construído, como forma de estar em campo mais uma vez, através do papel, pelo que fica, pelo que reverbera. “Transformar observações e frases captadas na experiência do campo em conhecimento e modos de fazer”, disseram Barros e Kastrup (p.70, 2010). Diga-se mais: é fundamental reconhecer o retorno à experiência, legitimando intensidades, forças e afetos, para transformar a escrita menos individual e mais coletiva; fazer emergir no

texto polifonias através da curiosidade do atiçamento que é mergulhar na experiência.

4. ENTRE EFEITOS E REVERBERAÇÕES DE UMA INTERVENÇÃO POLÍTICA

Há de se pensar outros aspectos que transversalizam esse público e esses espaços de atuação, principalmente no primeiro semestre de 2017, quando foi realizada a atividade, para analisar os principais efeitos que as práticas têm desencadeado. São jovens negros, jovens pobres, jovens moradores de favelas. Para inferir junto ao público com o qual o projeto vem trabalhando acerca dos possíveis efeitos produzidos, propõe-se uma transversalização entre as perspectivas de juventude, de segurança e território.

Parte-se de uma perspectiva de juventude, em contraponto à noção de adolescência. Segundo Simão (2013), o surgimento dessa categoria está vinculada às práticas de controle descritas como práticas de normatização e disciplinarização dos indivíduos, sendo criada para configurar-se como uma etapa de vida apontada para o futuro, para a vida adulta. Nesse sentido, estaria atrelada a um modo de definição da categoria humana que parte de uma temporalidade linear, numa classificação da vida sob critérios etários, comportamentais, físico-biológicos e culturais, ou o que se descreve como biocronologia.

Para Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), trata-se de uma definição universal e a-histórica, na qual mudanças biológicas produzem formas de estar no mundo comuns a toda adolescência. Nesse encadeamento, a própria produção da categoria adolescente vem atravessada por uma lógica de controle e aniquilação do diferente, na medida em que afirma essa universalidade, homogeneidade e unicidade.

Aqui encontra-se uma costura possível entre a perspectiva de controle social e a noção de segurança: as políticas direcionadas à adolescência/juventude vêm entrelaçadas pelo estabelecimento de uma ordem, que formata os corpos, os modos de vida, a constituição dos processos subjetivos. Segundo Barbosa e Bicalho (2014), uma lógica pautada em uma tentativa incessante de homogeneização de tudo e de todos a uma referência, que busca formas de controle daquilo que é diferente, aquilo que escapa à norma, ou seja, uma ordenação da vida. Em suma, são processos que afirmam padronizações de comportamentos, bem como de modos de vida (normatizações e normalizações, respectivamente) e atribuem àquilo que está fora dessa ordem uma lógica punitiva (criminalização), tal qual podem ser observados nos analisadores que seguem.

Em nome de uma certa ordem e de uma determinada segurança, controla-se aquilo que se aponta como risco social por meio de políticas públicas ditas de atenção e cuidado. Políticas públicas que, para crianças e adolescentes no Brasil, criminalizam. Coimbra e Nascimento (2003) ressaltam que as políticas de juventude têm sido destinadas apenas a um grupo de jovens, os quais têm sido alvo de maior controle, nas escolas, no

sistema socioeducativo, nas ruas das cidades. Um grupo considerado mais ameaçador de desviar-se dessa “perfeita” condução da vida. Essa parcela da juventude, juventude-ameaça social, tem características específicas, pertence a uma faixa etária, tem uma raça e cor específica e é pobre, moradora de determinados territórios. São jovens, jovens negros, jovens de territórios pobres, favelas, periferias. Conigura-se, assim, um rosto para a juventude pobre, negra, de favela:

(...) toda uma máquina abstrata funcionando na construção de rostos, num processo de rostificação da juventude pobre brasileira, com uma política pautada pelo medo do imprevisível no jovem, pelo medo do imprevisível da vida, toda uma vida pautada na demanda por segurança (Rodrigues, 2014, p.58).

Nesse sentido, airmam-se outros aspectos que tornam-se relevantes na constituição desses jovens estarem no mundo e, por conseguinte, nos seus processos de escolhas. Trata-se de um grupo de jovens que muitas vezes já é criminalizado cotidianamente. Estigmatizações e criminalizações que fazem com que estes jovens sejam excluídos de muitos direitos, criando condições sociais que os colocam em situação extremamente limitada nas suas possibilidades de fazer escolhas, tanto pela questão da pouca oferta de oportunidades de ensino e trabalho de qualidade, mas também por outros aspectos e as diversas formas de violência com que as populações de territórios populares estão submetidas cotidianamente. São aspectos que representam fatores fundamentais no modo como essas juventudes vêm fazendo escolhas e construindo suas trajetórias.

Por conseguinte, afirma-se que as práticas de análise e construção dos processos de escolhas junto a esses jovens que têm o verbo escolher cercado por processos de criminalização é uma intervenção política e uma aposta por intervenções nesse ordenamento social. As práticas do projeto de extensão sustentam-se como uma afirmação política da multiplicidade que marca o público jovem, contrapondo ao viés de periculosidade e exclusão.

Nessa perspectiva, Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) complementam propondo a utilização do termo juventude, em contraponto à noção de adolescência, como forma de romper com a ideia de faixa etária e de características ixas e universais. É a juventude não como identidade adolescente, mas como intensidade juvenil. Isso porque a lógica homogeneizante de uma identidade contribui para análises generalizantes e desencadeia na eliminação das particularidades. A homogeneidade esconde a multiplicidade e a diferença.

Trabalhar com a(s) juventude(s) pela via da diversidade, multiplicidade e heterogeneidade permite o cuidado de analisar as formas de controle que vão sendo traçadas dentre os modos ser jovem no Brasil. E, assim, permite afirmar a existência de linhas de segregação e hierarquização que perpassam diversas políticas para juventude e por meio das quais é acoplada a uma parte deles a noção de periculosidade, especialmente na forma de ameaça à ordem social estabelecida. Por conseguinte, aponta-se a possibilidade de liberdade frente ao estigma, ao destino anunciado, à quase inexorável falta de escolha do jovem oriundo de espaços periféricos

da cidade. Defendemos uma afirmação de novos possíveis: novas práticas que não criminalizem, novos caminhos que sustentem singularizações.

5. POR UMA EDUCAÇÃO INVENTIVA

Temos como ponto central a construção de um espaço de discussão com os jovens sobre seus processos de escolha e sobre seus posicionamentos diante das relações que os cercam, apostando no grupo e no diálogo enquanto um entrecruzamento de forças que possibilita a problematização e o estranhamento de referenciais considerados até então como naturais. Tanto no Dialogando quanto na AV, na maioria dos espaços em que o projeto atuou ou atua, o profissional da psicologia é convocado e intitulado como professor, mas sempre sem manter uma relação verticalizada ou diretiva com os alunos. Na encomenda de ser professor, o ensinamento é sobre como é importante pensar sobre critérios da vida, de forma que o papel que vai sendo preenchido pelo profissional é entendido como a de um provocador, de um cutucador, de um intercessor. A aposta é, então, numa outra relação entre psicólogo-orientador e sujeito-orientado, uma vez que não se está ali para desvelar verdades e afirmar sobre a escolha do outro, indicando receitas de como escolher.

Afirmar essa outra relação do profissional com os jovens, também nos faz pensar acerca de algumas relações educacionais, principalmente de uma concepção tradicional de educação, cristalizada em práticas verticalizadas, nas quais o conhecimento é acabado e rígido. Mais especificamente, coloca-se em análise algumas vias de relação que se entrecruzam. A primeira diz respeito a uma relação educador-educando, que se estabelece verticalizada e hierarquizada entre professor e aluno, pautada numa espécie de superioridade do professor em função de sua sabedoria. Os outros dois aspectos envolvem a relação sujeito-mundo, que também pode ser descrita como aluno-conteúdo: por um lado, referindo-se a uma noção de verdade que engendra todo conteúdo aprendido, única verdade a ser aprendida; por outro, por engendar uma passividade no processo de aprendizagem, cristalizando o aluno num lugar de recepção de conhecimento, dessa Verdade sobre o mundo.

O professor é tido como aquele dotado de um saber, um conteúdo a ser ensinado e trabalhado, em relação ao aluno, aquele que não tem conhecimento, aquele que nada sabe. Segundo o educador Freire (2005), trata-se de uma relação pautada numa hierarquia, na qual o professor assumiria o papel do sábio enquanto o aluno icaria no lugar de aprendiz. Essa relação muitas vezes se camufla no ideal de sabedoria e ignorância, numa perspectiva em que o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O professor, detentor de saber, transmite o conhecimento ao aluno. A este cabe somente receber-lo, uma espécie de recipiente vazio a ser preenchido com informações. A demanda do aluno é a reprodução automática desse conhecimento que lhe é ensinado, afastando uma apropriação crítica dos processos educacionais. Aos poucos, as relações educacionais engessam o sujeito em determinado lugar passivo de aprendizagem. Sem apropriação do mundo

não é possível transformação. É necessário, deste modo, empreender o processo de aprendizagem como invenção. Kastrup (1999) aponta que a aprendizagem inventiva parte da recusa de se pensar a cognição como representação de um mundo pré-existente, que responde à demanda da modernidade por um projeto epistemológico baseado na busca de princípios e leis invariantes, pautado em critérios de observação, controle e previsão, restringindo a invenção à busca de solução de problemas, isolando a ideia de cognição das práticas de problematização.

De acordo com Foucault (1992c) citando Sêneca, em Cartas a Lucílio 2: “São préstimos recíprocos. Quem ensina instrui-se” (p. 147). E de acordo com Freire (2003): “Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar” (p.48). E ainda:

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir dos saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber (...) como a mariposa em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele (p.70-71).

Kastrup (1999) pontua que “aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente” (p.152). Não há, assim, uma aprendizagem geral, mas aprendizados concretos e diversos, além de afetações recíprocas, surgidas a partir das experiências trazidas pelo próprio grupo, nunca dissociadas de um contexto histórico, social e institucional específicos. Isto possibilita a tranversalização de subjetividades e mundos constituídos.

O grupo, em seu funcionamento coletivo, promove um encontro com a diferença do outro, com suas diferentes formas de ver, sentir e se relacionar. As multiplicidades, assim, são o que forçam o pensamento a derivar, diferir.

Nas palavras de Rubem Alves (2010), “as crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente” (p.29). Faz-se então a pergunta: se não há dúvida, se não há incerteza, como é possível haver pensamento e aprendizagem? O aluno não aprende por apropriação, por relexão ou estranhamento que o permite pensar, mas aprende numa relação de doação de um conteúdo estanque, fechado.

Freire (2005) complementa que nas escolas, o saber muitas vezes deixa de ser a experiência do feito para ser a experiência narrada, transmitida. Numa relação em que o aprendiz se baseia somente naquilo que o professor diz, não há possibilidade de relexão e por conseguinte, de transformação.

A narração conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, melhor o educador será entendido como (Freire, 2005, p. 66).

No entanto, Freire (1979) ressalta que existe uma relação ação-reflexão na relação do homem com a realidade-mundo, a qual pode se desenvolver ao longo das experiências que um homem vive, mas pode também atroiar-se, na medida em que essa realidade atua de maneira proibitiva da maneira de pensar e atuar autênticos. O que se observa é que, nesse modelo educacional, esse modo de relação com a verdade estanque atua diluindo a ação reflexão, funcionando como essa fórmula proibitiva de um pensar autêntico. Muitas vezes os conteúdos nas escolas se apresentam numa espécie de “visão ingênua” ou “visão focalista” da realidade, que estaria enclausurada em departamentos estanques, como aquela que se limita ao especialismo estreito. Seria perceber a realidade como algo estático, dado e imutável. Nesse sentido, não comprehende a interação entre as partes, não comprehende uma totalidade, uma complexidade. Deixa de lado a ação-reflexão que se dá no mundo e sobre ele. Sem a compreensão de que as partes se relacionam em constante transformação não é possível transformar a realidade. O que se observa nas relações educacionais são conteúdos aprendidos numa forma de que assumem um caráter de realidade dada, sem experimentação. “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram (Freire, 2005, p. 66)”.

Segundo Costa (2007), apesar de haver concepções críticas no campo da educação, ainda sustenta majoritariamente a imagem do pensamento enquanto representação. Trata-se de manter o investimento no saber-repetição do que o professor enuncia. Portanto, são práticas que legitimam a produção de alunos passivos na construção do que se conhece do mundo, e que recebem o que o professor diz sem que haja uma apropriação crítica de tal enunciado. E nessa conjuntura, delineiam-se determinados modos de estar no mundo também passivos, que absorvem o mundo a partir de leis já naturalizadas, sem que se estabeleça um compromisso crítico de transformação.

Mesmo quando se afirma um discurso de uma educação política, mesmo quando se propõe num discurso de conteúdos críticos, muitas vezes o modo como se trabalha este conteúdo é um modo não crítico de compreensão. Ou seja, práticas educacionais acabam por legitimar o mesmo modo a-político de algumas práticas ditas dominantes, na medida em que também afirmam aquilo que se deve acreditar como verdade; práticas educacionais se afirmam em dizer ao outro o que pensar, o que sustentaria uma a-politização da educação. Mas o que se afirma é uma prática de provocar movimentos de pensar, ao invés de receber. Como diria Freire (1979), o papel do trabalhador social que opta pela mudança não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada.

No que diz respeito à Psicologia, a concepção de educação que aqui criticamos planteia um modelo de cognição, ou seja, de conhecimento do mundo, por representação, na qual o sujeito insere-se no mundo através da representação e adaptação àquilo que o cerca. Trata-se de pensar no que Virgínia Kastrup descreve como cognição por representação.

Segundo Kastrup (1999), a Psicologia surge como uma busca das condições da cognição, mas mais ainda, se afirma enquanto um conhecimento científico da cognição. Na psicologia cognitiva não se busca uma verdade, mas se busca as condições da cognição. Segundo a autora, a psicologia cognitiva está inserida na tradição da “analítica da verdade”, com Kant, referindo-se a uma vertente que busca as condições do conhecimento verdadeiro, instaurando assim uma teoria do conhecimento e das condições de representação das verdades sobre o mundo. Isso porque, seguindo a linha do positivismo, também inserido nesta vertente de busca da verdade, busca-se as condições invariantes da cognição sob a forma de leis científicas. O que na cognição se repete? O que na cognição é da ordem do previsível? O que da cognição é da ordem do universal?

Dessa forma, buscam-se leis e condições invariantes que definam a cognição. Pela perspectiva positivista, pauta-se numa compreensão de que o conhecimento se conquista a partir da observação e repetição: “o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis (Comte apud Kastrup, 1999, p.36)”. A verdade sobre o mundo seria descrita por leis representadas. Conhecer o mundo é conhecer as leis que definem os fenômenos do mundo. Conhecer, apreender, representar: sujeito e mundo seriam como instâncias separadas.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo sendo o “sujeito psicológico” assume muitas vezes um caráter universal, apriorístico, dissociável de uma composição histórico-social. E, nessa separação, a psicologia como um saber ligado ao desejo, ao estudo do sujeito, não assumiria uma relação com o campo da política, este ligado às questões sociais. Desse sujeito dissociado do contexto sócio-político afirma-se então uma natureza interior. A expressão existencial se afirma enquanto uma essência determinada a partir de condições invariantes, assumindo assim o caráter de categoria universal (Kastrup, 1999). Em contraposição a isso, parte-se de uma noção de sujeito que se diferencia a partir das noções de processo e de multiplicidade.

Da universalidade, como algo que acontece sempre da mesma maneira e portanto algo previsível, insere-se na concepção de sujeito a categoria da temporalidade, de transformação. O sujeito é entendido como algo que se vai se constituindo a todo instante, sem uma categoria já determinada. Por outro lado, essa produção do modo de ser sujeito se afirma enquanto efeito de uma multiplicidade de forças. Não são mais condições invariantes, mas vetores que se encontram e que variam a cada novo encontro, vetores que estão ligadas à família, ao que se vive na escola, ao que se assiste na televisão, ao que se vivencia no lugar em que mora, ao modo como a sociedade se organiza e como, ao longo da vida, isso vai se delineando para cada um. Falar em produção de subjetividade é aderir a ideia de processualidade à constituição do sujeito, bem como o caráter múltiplo das forças que o constituem (Guattari, 2005).

Freire (1979) também assinala alguns aspectos acerca da relação do homem com a realidade mundo, a medida em que existe algo que estaria no

núcleo da natureza humana: o inacabamento ou inconclusão. O homem se sabe como um ser inacabado, o que se manifesta no processo de reflexão sobre o mundo, sobre si mesmo. Nessa continuidade, também a relação do homem com a realidade-mundo implica numa transformação, diferindo-se do contato do animal com o mundo. Essa transformação é pautada no ato de refletir sobre si, sobre o estar no mundo, o que permite transpor os limites que lhe são impostos. E é nessa transposição de limites, nessa busca constante, que se sustenta o próprio saber. Saber seria uma superação constante, o que só é permitido nessa ação-relexão sobre e com a realidade. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (Freire, 2005, p.67)”. A aprendizagem inventiva inclui, portanto, a experiência de problematização e suspensão do que seria uma ‘atitude natural’, que acontece através de perturbações ou breakdowns – espécie de desarranjos, rachaduras, rupturas no luxo cognitivo habitual, onde são suscitadas experiências de estranhamentos e surpresas.

6. CONCLUSÕES MOMENTÂNEAS

As práticas de “construir um processo de escolhas”, atuando através do grupo como dispositivo e da circulação da palavra, apostam em uma educação que se distancia da “formação” como “colocação em fôrmas”. Machado, Rocha e Fernandes (2007) comentam que “o ato de aprender, de conhecer, é necessariamente a construção de algo, é ação e não representação” (p.12). Ao invés de Formação, faz-se necessário pensar em “trans-forma-ação”. Não se trata de fazer com que os alunos apre(ē)ndam algo diferente do que vêm sendo pensado, mesmo que esse diferente seja algo crítico.

Nessa outra perspectiva de educação que afirmamos com a prática das construções de processos de escolhas, nas quais o aluno assume um papel ativo: ao invés de somente receber informações, é implicado em um processo crítico e de criação. Planteia-se na perspectiva do que Kastrup (1999) descreveu como cognição pautada na invenção – aprendizagem inventiva. Uma cognição inventiva, numa relação com a realidade-mundo pautada no encontro, na invenção de sujeitos e mundos. Nesse sentido, não se trata de aquisição do mundo ou de resolução dos problemas, mas de invenção do mundo ou criação de problemas.

Pensar em outras possibilidades para as relações educacionais é pautar relações de troca e transversalidade que ultrapassem superioridades ou hierarquias. É afirmar um modo de conhecer o mundo a partir da experimentação, transformação, indo de encontro com afirmações que se sustentem em “visões ingênuas” da realidade. É pontuar que a produção de conhecimento e, portanto, a aprendizagem, não se faz numa ação de dar respostas, mas sim em processos disparadores de relexão e estranhamento, potencializando alunos ativos, críticos e criadores de tais processos. Ao desestabilizar concepções endurecidas, permite a invenção de novos olhares para o mundo que os cerca, e assim convoca os alunos ao lugar de sujeitos ativos na construção do

conhecimento. Uma vez questionando as instituições sociais e seus modos de funcionamento, apostava-se na implicação dos sujeitos enquanto construtores e intervenientes, afirmando a importância da construção coletiva da sociedade a partir da responsabilização dos atores que a compõem.

Referências

- Alves, R. (2009). Vestíbulo de Coisa Nenhuma. In. Estórias para quem gosta de ensinar. Editora Papirus, 12^aedição.
- Alves, R. (2010). A alegria de ensinar. Editora Papirus, 14^aedição.
- Barbosa, R. B., y Bicalho, P.P.G. (2014). O modo indivíduo nas políticas públicas sobre drogas no Brasil e as encomendas endereçadas à Psicologia. Polis e Psique, 4, 230-249.
- Barros, L. P., y Katrup, V. (2010). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.) Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- Barros, R. B. (2007). Grupo: a airmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina.
- Bartalini, C. P. B., Kaufman, N., y Bicalho, P. P. G. (2010). A Prática de ‘Orientar Vocações’ e os Sentidos Atuais do Trabalho. Liinc em Revista, 6, 128 - 141.
- Bicalho, P. P. G., Vieira, L. S. M., y Cunha, T.C. (2015). Das múltiplas marés na Maré: por um processo de desterritorialização a partir da Análise do Vocacional. In Psicologia, tecnologia e sociedade: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação. Rio de Janeiro : Nau, p. 513-535.
- Câmara, R. (2015). Juventude Negra e Socioeducação. Aú. 1, 1, 43-47.
- Castro A.C., Lisboa, F.A., y Carvalho, A.G. (2012). Dos processos de singularização e autonomia à cidadania: a prática política do diálogo. In: Experiências em Psicologia e Políticas Públicas. Rio de Janeiro, CRP 05.
- Coimbra, C. C., Bocco, F., y Nascimento, M. L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 57(1), 2-11.
- Coimbra, C., y Nascimento, M.L. (2003). Jovens Pobres: O Mito da Periculosidade. Em: Fraga, Paulo César Pontes., Lulianelli, Jorge Atilio Silva.(Orgs) Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A.
- Corbisier, C. (2011). Grupos e Criatividade: Para uma Clínica mais Humana e Solidária. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Costa, S.S.G. (2007). Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. Machado, A.M., Rocha, M.L., y Fernandes, Â.M.D. (Orgs.). (2007) Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo. v. , p. 15-36.
- Deleuze, G. (1992). Conversações. São Paulo: Ed. 34.
- Foucault, M. (1992). “A escrita de si”. In O que é um autor? Lisboa: Passagens.
- Foucault, M. (1986). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição.

- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra. 12^aedição.
- Gore, J.M. (1994). Foucault e educação: fascinantes desaios. In: Silva, T.T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 9-20.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: Cartograias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus.
- Lisboa, F.A. (2011). *Liberdade, Esquadrinamento e Singularização: A Análise do Vocacional e os Processos de Escolhas dos Jovens da Maré*. Recuperado de http://newpsi.bvsPsi.org.br/tc-c/2011/4re-FlaviaA_Lisboa.pdf
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- Machado, A.M., Rocha, M.L., y Fernandes, A.M.D. (Orgs.). (2007). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, R.C. (2014). *Juventude como capital: a questão criminal e os projetos sociais frente às políticas para os jovens vulneráveis*. Curitiba: Juruá.
- Simão, M.P. (2013). *Cartograias dos jovens como sujeitos políticos: dos espaços de identidade aos espaços de visibilidade*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Viesenteiner, J.L (2006). *O estatuto da ética em Deleuze. Ciclos de Seminários PET-Filosofia – UFPR*.