

DESPATOLOGIZAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA: PROCESSOS INCLUSIVOS E EXPERIÊNCIAS PERIFÉRICAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS

DEPATHOLOGIZATION OF LIFE PROJECTS:
INCLUSIVE PROCESSES AND PERIPHERAL EXPERIENCES IN THE TRAINING OF
ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE FOR THE WORLD OF WORK

Camila Pereira Alves¹

ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-6645-1435>

E-mail: psicamilalves@gmail.com

Resumo

Este relato é a elaboração a posteriori de uma experiência de trabalho desenvolvida num programa socioeducativo para o mundo do trabalho, que visava o acompanhamento e formação de adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade social. O objetivo desse relato de experiência é colocar em análise os modos instituídos e instituintes de fazer educação e as múltiplas possibilidades de intervenção da psicologia na educação, a partir da escuta guiada pelo modelo social da deficiência, na despatologização dos projetos de vida compostos com adolescentes e jovens. Para tanto, retomamos os diários de campo como ferramenta metodológica para relatar e visibilizar aquilo que não cabe no texto institucionalizado, sendo compreendidos como modos de sustentar escritas que dão forma à força encontrada nas singularidades dos ofícios de trabalho, apresentados no relato a partir de três fragmentos diarísticos. Trabalhar acompanhando adolescentes e jovens em formação para o mundo do trabalho precisa ser um modo de resistir ao sistema de segregação dos corpos e mutilação do desejo impostos pelo sistema neoliberal de produção da vida. Atuar como psicóloga na educação profissionalizante é uma oportunidade para acompanhar os processos de metamorfose pelos quais adolescentes e jovens passam ao sonhar com o seu próprio lugar no mundo.

Palavras-chave: Adolescência, Inclusão, Despatologização, Projetos de Vida, Educação Profissionalizante.

Abstract

This report is the a posteriori elaboration of a work experience developed in a socio-educational program for the world of work, which aimed to monitor and train adolescents in situations of extreme social vulnerability. The objective of this experience report is to analyze the established and instituting ways of doing education and the multiple possibilities of intervention of psychology in education, from listening guided by the social model of disability, in the depathologization of the life project composed with adolescents and young. For this purpose, we used field diaries as a methodological tool to report and make visible what does not fit in the institutionalized text, being understood as ways of sustaining writings that shape the strength found in the singularities of the work professions, presented in the report from three diary fragments. Working accompanying teenagers and young people in training for the world of work needs to be a way to resist the system of segregation of bodies and mutilation of desire imposed by the neoliberal system of production of life. Acting as a psychologist in vocational

¹ Mestre em Psicologia Social e Institucional e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

education is an opportunity to follow the processes of metamorphosis that adolescents and young people go through when dreaming of their own place in the world.

Keywords: Adolescence, Inclusion, Depathologization, Life Projects, Vocational Education.

INTRODUÇÃO

Adolescer é uma experiência contemporânea de tensionamento dos limites e verdades da adultidade (NOGUERA, 2019), é um tempo de passagem intenso e inventivo entre aquilo que era a verdade para a criança e as incoerências normativas ditadas pelos modos de agir e a discursividade dos adultos. Daí que adolescer é também um tempo para problematizar as tradições e aquilo que as gerações anteriores afirmam ser necessário ou importante. Ser adolescente é um modo de estar em relação com certa autenticidade do ser antes do tornar-se adulto na sociedade capitalística ocidentalizada. Entretanto, para muitos adolescentes a experiência do corpo vibrátil (ROLNIK, 2018), que dá passagem a atualização de outros modos de existir no mundo, é capturada pela lógica discursiva positivista e patologizante da vida, tornando-os corolários da adultidade normatizada pelos discursos de produtividade, capacidade e normalidade da modernidade ocidental colonial capitalística.

Para uma parcela considerável da população jovem, viver as fantasias e sonhos de um corpo adolescente e destemido, ainda não dominado pelas adultas paixões tristes (DELEUZE, 2019) dos sonhos não realizados é uma possibilidade bloqueada. A medicalização do mal-estar, a patologização das diferenças e os enquadramentos desses sujeitos em discursos segregacionistas de incapacidade e limitações, sustentadas pelo modelo biomédico da deficiência (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017), contribuem para a produção de lógicas discursivas e institucionais em que os sonhos e projetos de vida projetados na adolescência são massacrados e desinvestidos de valor, tornando os processos de subjetivação de adolescentes com deficiências suscetíveis ao enquadre da pulsão vital em gaiolas patologizantes do desejo e da captura institucionalizada das possibilidades de invenção de si e do mundo (ROLNIK, 2018).

A experiência de trabalho nos mostra que ainda é comum encontrar nas instituições escolares a prerrogativa discursiva do laudo médico como questão inicial para a inclusão de estudantes com deficiência e sofrimento psíquico, mesmo com a educação regular brasileira legalmente orientada pela Nota Técnica 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE (BRASIL, 2014), que torna explícito que o diagnóstico não deve ser condição para a matrícula do estudante, pois pode ser considerado um modo de 'discriminação e cerceamento do direito' (BRASIL, 2014, n.p.) de aprender e ter acesso à educação. Inclusão sem laudo é um direito, como bem afirmam os movimentos sociais.

Mas se a letra da lei, que defende o direito de aprender para todas e todos, ainda opera com ressalvas e tremula frente aos discursos instituídos da educação composta por matrizes biomédicas e conservadoras, perceber que as linhas de força reacionárias que preservam o instituído ainda operam com intensidade nas instituições escolares, nos faz analisar com preocupação os movimentos do executivo nacional que tentam atualizar concepções eugênicas sobre a educação especial, como o foi o Decreto Federal de Nº 10.502/2020, ao incentivar a criação de salas e escolas especiais para crianças com deficiência e/ou altas habilidades, conferindo a esses tempos de obscurantismo e ataque à ciência e à educação um duelo de forças

com as condições de possibilidades que nós, trabalhadoras da educação, temos para narrar e sustentar aquilo que acontece na micropolítica dos territórios educativos.

O relato da experiência que será desenvolvido nesse texto, decorre do período em que a autora atuou como psicóloga num dos programas socioeducativos desenvolvidos pelas entidades do Sistema S. O programa era uma tecnologia social que visava a garantia e promoção de direitos de adolescentes e jovens que tinham histórico de violação de direitos e/ou extrema vulnerabilidade social, buscando promover a elevação da escolaridade, fomentar o protagonismo juvenil e capacitar/encaminhar para o mundo do trabalho adolescentes e jovens que tinham entre 15 e 21 anos. O programa era composto por quatro eixos: Educação Continuada (Português/Matemática/Cidadania); Acompanhamento Psicossocial; Qualificação Profissional (parceria com as diversas entidades do Sistema S) e Empregabilidade.

Assim, pretendemos discutir os modos institucionalizados de educar para o mundo do trabalho, a partir do Modelo Social da Deficiência, de segunda geração, destacando práticas anticapacitistas e despatologizantes na composição de projetos de vida criados com adolescentes, que buscavam no programa socioeducativo uma chance de formação, preparação e inserção no mundo do trabalho. Para tanto, buscamos sustentar uma escrita implicada com a escuta e as singularidades apresentadas por aqueles jovens sujeitos sonhadores através de fragmentos de diários de campo, como modo de visibilizar cenas do trabalho com a adolescência e suas potencialidades. Os diários de campo foram produzidos a partir da experiência de trabalho com adolescentes, nos anos de 2015 e 2016, em um programa socioeducativo, na região metropolitana do Rio Grande do Sul, Brasil.

DIÁRIOS DE CAMPO E PROJETOS DE VIDA INVENTIVOS

Os diários de campo foram escolhidos como ferramenta metodológica para relatar e visibilizar aquilo que não cabe no texto institucionalizado e transborda pelo que René Lourau (1993) chamou de extra-texto. Na perspectiva do Movimento Institucionalista (ROMAGNOLI, 2014), os diários de campo são compreendidos como modos de sustentar escritas que dão forma a força encontrada nas singularidades dos ofícios de trabalho. Lugar em que podem habitar escritas que não conseguem se localizar no labor prescritivo das instituições: como a escrita de prontuários, formulários e relatórios próprios ao funcionamento de um programa socioeducativo, que precisa formalizar sua existência a partir de indicadores de atendimento, acompanhamento estatístico das evidências e índices de efetividade da aprendizagem com uma lógica de escrita concisa, objetiva e empobrecida no que tange a experiência de viver a adolescência.

Numa política de texto implicada com as singularidades dos sujeitos, um modo de escrita que sustenta e acolhe, aquilo que transborda pelos limites demarcados pelos procedimentos padrões da organização para o funcionamento dos serviços e programas, pode ser a escrita permanente das experiências em diários de campo. Para René Lourau (1993) esse modo de produzir textos também é uma estratégia de enfrentamento do colonialismo que nos habita. É esse texto que nos interessa nesse relato e que se transforma em instrumento metodológico para pôr em análise os modos como acompanhamos e construímos projetos de vida com adolescentes e jovens com deficiências e em vulnerabilidade social.

Neste relato, foram escolhidos três fragmentos de diários de campo para a construção dos argumentos que sustentam o objetivo do texto, assim como, também são fragmentos que se transformam em modos de visibilizar percursos e percalços da educação inclusiva vivida com adolescentes e suas diversidades.

ACOMPANHAR PERCURSOS E DESLOCAR PERCALÇOS

Faz parte da rotina de trabalho de quem escuta adolescentes em programas socioeducativos, acompanhar sujeitos que afirmam não ter sonhos e que não se autorizam e não estão autorizados socialmente a imaginar um presente-futuro singular. Os sonhos, nesse sentido, são a matéria prima para a invenção de projetos de vida, que podem guiar os percursos de quem ingressa na educação profissionalizante. Torna-se comum acompanhar sujeitos que vivem uma adolescência onde imaginar, fantasiar e criar são processos psíquicos cotidianamente tolhidos, inviabilizando supor outros modos de viver a experiência de si que não aquela determinada pelo contexto social, comunitário e familiar em que estão inseridos.

Nesse sentido, as instituições socioeducativas que trabalham com a formação de jovens para o mundo do trabalho, também ajudam a sustentar essas limitações através de discursos e práticas instituídas, manifestas em padrões de acompanhamento que tomam o diagnóstico como baliza para construção de intervenções antecipadas à escuta do sujeito e, onde as deficiências são compreendidas como doenças e desvios da norma padrão, que de antemão determinam a incapacidade dos jovens sujeitos, que ainda estão criando um modo próprio de relação com o mundo. Exemplo clássico desse modo instituído de trabalhar e desenvolver projetos de vida com jovens é o encaminhamento frequente de adolescentes com deficiência física e intelectual para vagas de empacotador em supermercados ou operadores de telemarketing, como se essas oportunidades de empregabilidade fossem as únicas formas de inserção no mundo do trabalho para esse público.

Com o surgimento do Modelo Social da Deficiência, especialmente com a segunda geração de teóricas e ativistas feministas, na metade do século XX, a partir dos movimentos de contracultura e de defesa dos direitos humanos, temos uma virada na perspectiva individualista e racionalista em que a deficiência era um problema exclusivo da pessoa, carecendo de tratamentos individuais e medicamentosos para adaptar-se ao sistema positivista e capitalista de expropriação do trabalho e padronização dos modos de ser e agir dos sujeitos. Na perspectiva do Modelo Social (DINIZ, 2021), compreende-se que a deficiência se dá na relação entre a pessoa e o ambiente, ou seja, amplia-se a concepção de deficiência. Agora não mais apenas individual, mas como o efeito de um encontro díspar entre normas, estruturas e discursos desiguais que não contemplam a todos que vivem e têm direito a viver em sociedade. Não se anula a deficiência corporal, mas com os estudos de segunda geração, compreendemos que as deficiências também estão no encontro, desde onde os conceitos de cuidado e interdependência passam a ser fundamentais no entendimento de que precisamos uns dos outros para viver e conviver em sociedade (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Com esse paradigma, retomamos a tradição filosófica spinozista e nos interrogamos: o que pode um corpo (DELEUZE, 2019)? Ninguém sabe e, por isso mesmo, podemos sustentar nas nossas práticas um horizonte amplo e continente o suficiente para que os adolescentes possam se experimentar na construção de si e não sejam definidos pelo capacitismo (DIAS,

2013) que ainda nos estrutura e subjetiva como sociedade e educadoras. Sustentar a interrogação a respeito do que pode um corpo parece ser um modo de acompanhar sujeitos em (trans)formação interessante para uma educação inclusiva.

Conceber os processos de aprendizagens inclusivos desde essa perspectiva nos faz tomar a demanda de formação de adolescentes e jovens para o mundo do trabalho como uma questão heterogênea e sustentada em um devir. Escutar os sonhos e ideais de adolescentes que buscam um modo de inserção no mundo passa pela organização e impulsionamento de oportunidades tramadas interdisciplinarmente e intersetorialmente, a partir de uma aposta que as equipes educativas podem fazer com os adolescentes. Essa aposta precisa estar sustentada em um paradigma que amplia as condições de possibilidades dos adolescentes e toma as expectativas enunciadas por eles como um modo de aprender a dizer a sua palavra no singular modo de biografar-se (FREIRE, 1987), na construção de um lugar para si no mundo, especialmente, no mundo do trabalho.

COMPOR E SUSTENTAR A ARTE DE SONHAR

Fragmento I

Lúcia² foi encaminhada pelo CRAS³ e iniciou seu percurso formativo com excessivos problemas de convivência com o grupo. Nos primeiros meses como aluna do programa, em processo de luto, a adolescente falava com frequência sobre a morte de uma tia que amava e permanentemente se nomeava depressiva durante as apresentações da roda de acolhimento psicossocial. Apesar da agressividade e dos constantes conflitos protagonizados junto aos colegas, Lúcia era uma aluna elogiada pelos professores, tinha bom raciocínio lógico-matemático. A adolescente carregava consigo um caderno de desenho onde escrevia e pintava poesias, desenhava versos que ritmavam o que sentia. Nosso encontro era conduzido pelo que ela trazia naquele caderno. Era como uma tela com código de acesso ao que ela não conseguia dizer com palavras.

Neste sentido, a arte de biografar-se é tomada como um modo ético-político de aprender, desenvolvido aqui como método para construção do projeto de vida de adolescentes. Anunciada desde a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1960 pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, biografar-se é também a condição do sujeito de aprender a dizer a sua palavra e estar consciente da sua condição sócio-histórica. Nessa perspectiva, o adolescente que é incluído no universo das letras é alfabetizado em relação ao mundo e a si. Biografar-se passa a ser uma condição autônoma do sujeito de dar testemunho da sua própria história, e escrever as linhas da sua trajetória é um modo de criar projetos de vida que inspiram as ações desenvolvidas em projetos socioeducativos que se orientam por esse método. Nesse sentido, é necessário lembrar das palavras enunciadas já no prefácio da obra citada acima, pelo também educador, Ernani Fiori:

² Nomes Fictícios.

³ Centro de Referência de Assistência Social – Serviço de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação (FREIRE, 1987, n.p.).

Assim, tomamos a experiência da escrita como prática de si (FOUCAULT, 2006). Escrever em cadernos e diários passa a ser um modo de dar passagem a condição de autodefinição e apresentação dos sujeitos que buscam um espaço educativo de formação. No fragmento narrado acima, o caderno de desenhos também era lugar de inscrição de poesias e traços em andamento. Era ele que conduzia os acompanhamentos psicossociais com a adolescente, já que o uso da palavra fluía mais pela escrita e pelo desenho. Foi através da escrita de si que pudemos compreender facetas da adolescente até então não manifestas. Abrir o caderno de notas dela (sempre com a sua permissão) era como abrir um universo de criações e problematizações sobre os sentidos e limites da vida, assim como, as possibilidades do amor e da morte.

Intensamente coloridas, as folhas daquele caderno eram carregadas de sentidos não verbalizados, mas vibrantemente sentidos. Havia instantes em que as folhas pareciam ser extensões da pele dela. Era instigante acompanhar os processos de subjetivação de uma adolescente com importantes dificuldades de comunicação e relação com os colegas, que podia produzir naquele caderno a sua própria condição de expressar a potência da vida. Abrir o caderno de notas de Lúcia era um convite para sentir a escrita desenhada por ela. Foi com essa extensão material do corpo dela, que pudemos criar estratégias pedagógicas e assistenciais com ela no seu tempo de aluna do projeto.

Guiar o projeto de vida de Lúcia, através das questões expressas no seu caderno, tornou possível colocar em questão a nomenclatura biomédica que ela usava para se apresentar: ‘sou deprimida!’. Uma definição de si cristalizada que era adesivada aos processos de subjetivação de Lúcia conforme ela frequentava instituições de assistência e educação. Foi com a materialidade do caderno de poesias e desenhos que a adolescente pode perceber que ela também era artista e contadora da sua própria história, narrada inclusive, de maneira poética.

Fragmento II

Marcela não conseguiu ir ao atendimento psicológico, tampouco ao odontológico, e da mesma forma, não esteve presente em atividades de lazer que exigissem o deslocamento dos adolescentes sem o acompanhamento da equipe técnica pela cidade. Para justificar suas ausências sempre buscava integrantes da equipe com os quais conseguia estabelecer uma relação transferencial positiva e comunicava situações inusitadas. Apesar das suas justificativas não se enquadrarem nas listadas pela instituição como válidas para o abono de faltas, ela sempre buscava uma referência para quem contar o que havia se sucedido, lhe impedindo de cumprir com os combinados realizados. Na última roda de acompanhamento psicossocial, Marcela chegou atrasada, ofegante e com os olhos arregalados bravejou uma justificativa para o atraso: estava indo para o atendimento odontológico quando foi assaltada! Foi agredida pelo assaltante com um tiro no calcanhar e ao perceber que não conseguiria seguir para o consultório, decidiu retornar

para as atividades na instituição. Ao observar a jovem, não se verificou nenhuma alteração no calçado ou sangramento.

Aprender a dizer a sua palavra pode ser um exercício impertinente, que precisa tramar a construção de si, com a posição que se ocupa no mundo e o modo como se é percebido por esse mundo. Um processo intenso para qualquer um, mas principalmente para quem vive a adolescência, um tempo em que tudo pode ser contestado e desautorizado, inclusive, a própria palavra sobre si.

Naqueles dias percebíamos o quão difícil para Marcela era o deslocamento para além do território em que ela lentamente conseguiu se situar como aprendente. Foram várias saídas frustradas para outros territórios da cidade. Ela tentou ir sozinha, ir acompanhada pelas colegas, por seus familiares... mas acontecia algo que não permitia que ela transitasse por lugares ainda não conhecidos da cidade. Na expectativa de que Marcela aprendesse a circular por outros territórios, mantivemos em aberto as possibilidades de deslocamentos. Não a definimos com um código nosológico que ‘facilitasse’ a definição das suas dificuldades e tampouco reforçamos a nomenclatura pejorativa que ela usava para se autodefinir como incapaz. Sustentar que antes da patologia vem a pessoa (DINIZ, 2021) é um exercício importante para a autonomia de adolescentes com e sem deficiência que estão aprendendo a se autodefinir.

Diante da experiência de um corpo que ficou mais de quinze anos isolado do mundo externo, as várias tentativas de deslocamento territorial tornavam-se apenas uma pequena tentativa de saída do seu encastelamento social e psíquico. Se para a equipe a contabilidade inicial de tentativas frustradas já justificavam a mudança de planos, para a adolescente era o começo tímido de pequenas saídas: até o pátio externo, depois até a parada de ônibus e, já no final do projeto, uma gloriosa chegada ao centro da cidade.

Ao não operarmos com as determinações do diagnóstico psiquiátrico e os seus limites, muitas vezes capacitistas, foi possível sustentar uma abertura da vida para o mundo conduzida pela despatologização do próprio projeto de vida, tomado como um plano em aberto, de possíveis invenções. Depois de algumas tentativas frustradas de saída pela cidade, desenvolvemos com Marcela uma proposta de Acompanhamento Terapêutico (NETO; PINTO; OLIVEIRA, 2011), em que compúnhamos uma dupla com ela e sustentávamos um percurso companheiro, que lhe autorizava a seguir para além dos limites geográficos e psíquicos que lhe cerceavam.

Fragmento III

Lindomar, assim como os demais colegas, vivia uma semana de expectativas. Era tempo de conclusão do curso e encaminhamento para o mundo do trabalho. O jovem contava que nem dormia mais nos últimos dias, tamanha a expectativa com essa nova etapa. Lindomar era um jovem com deficiência adquirida após uma infecção sofrida na infância e ansiava por uma oportunidade nos setores administrativos das empresas parceiras da instituição. Quando foi informado que determinada organização estava contratando pessoas com deficiência para vagas PCD, Lindomar se recusou a aceitar a vaga.

A educação profissionalizante encontra na Meta 11, do Plano Nacional de Educação/2014-2024 (BRASIL, 2015), uma importante sustentação política e social. A meta prevê *'triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento no segmento público'*. E conta com quatorze estratégias para sua realização, das quais ao menos uma merece destaque nesse texto: *Estratégia 11.10) 'expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação'*. Uma determinação importante e decisiva para os processos inclusivos, especialmente num tempo de vida em que as políticas públicas para a juventude ficam rarefeitas e torna-se cada vez mais difícil encontrar serviços e compor encaminhamentos para sujeitos jovens.

Quando lemos as palavras do artista Victor Di Marco (2020) nos deparamos com uma narrativa que atualiza os conceitos do Modelo Social da Deficiência, a partir das experiências de uma pessoa com deficiência em contexto brasileiro. O autor narra em primeira pessoa os conflitos vividos na escola e lembra do momento em que descobriu que o seu modo de pintar era diferente dos demais colegas, quando através do deboche, uma colega criticou acidamente os borrões que ele fazia fora do traço inicial do desenho. E narra que se não fosse aquela intervenção da sociedade, ele dificilmente se perceberia com deficiência, pois enquanto criança, vivia entre os paralelos de dois discursos que não o ajudavam a se autodefinir: a sociedade/escola dizia que ele era diferente e incapaz e a família afirmava que ele não tinha nada de diferente, negando por completo a sua deficiência. Na experiência narrada pelo autor, ser uma pessoa com deficiência era não ter um lugar interessante na sociedade, especialmente ambientada no território escolar.

Desenvolver processos inclusivos anticapacitistas exige que os discursos e práticas educativas sejam de todos com todos, afinal, é em sociedade que se determina quem é capaz ou não através de normativas institucionalizadas. Transformar esses discursos é romper com práticas estereotipadas que enquadrem a pessoa com deficiência numa norma específica e definitiva para a sua deficiência, como se o corpo com deficiência fosse um objeto enquadrado pelos saberes científicos-positivistas que tem a condição messiânica e biomédica de definir o que um sujeito pode ou não fazer, criar, aprender...

Despatologizar projetos de vida passa pela escuta e acompanhamento das potencialidades dos corpos múltiplos e diversos que habitam a educação profissionalizante e os projetos socioeducativos. Quando recebemos um novo estudante nas instituições, apesar de todas as normas e regras instituídas que preparam essa chegada, de fato, nunca sabemos o que pode um corpo, um sujeito, um adolescente. Não saber, nesse sentido, é importante para que uma rota educativa que se pretende inclusiva, não esteja selada desde a matrícula como atendente de telemarketing ou empacotador de supermercado.

CONCLUSÃO

Trabalhar acompanhando adolescentes e jovens em formação para o mundo do trabalho precisa ser um modo de resistir ao sistema de segregação dos corpos e mutilação do desejo impostos pelo sistema neoliberal de produção da vida. Atuar como psicóloga na educação profissionalizante passou a ser uma oportunidade para acompanhar os processos de metamorfose pelos quais adolescentes e jovens passam ao sonhar com o seu próprio lugar no

mundo. Sustentar um trabalho implicado ética-estética e politicamente com a produção de diferenças para as vidas que pedem passagem e tem o direito de (r)existir nessa sociedade é um modo de intervir na produção de subjetividades engendradas pelo capitalismo mundial integrado, que desde o neoliberalismo, também passou a gestar nossas entranhas e desejos, nos fabricando como sujeitos entorpecidos pela felicidade instagramável, pelo fracasso permanente em cumprir metas da empresarização de si e esgotamento psíquico do trabalho intermitente.

Sonhar nesse trabalho não é uma atividade alienada ou de fuga da realidade. Pelo contrário. Sonhar é tomado nesse trabalho como ferramenta de cuidado, expressão e ressignificação dos percalços e percursos da vida. Sonhar com utopias para uma sociedade que pode ser mais justa, igualitária e inclusiva. Sonhar com o próprio lugar nessa outra sociedade é assim, o esteio que sustenta a criação de projetos de vida inventivos, que se ocupam das demandas do presente, mas não perdem o sentido fortalecido pelas condições de possibilidade da imaginação humana, para um mundo que pode ser diferente desse que vivemos atualmente.

Tornar-se adolescente pode ser ainda mais complexo nesses tempos de fratura do elo social de compromisso com a vida e com o trabalho que sustente uma dignidade humana. Pela escuta que fazemos atualmente, há um padecimento dos adolescentes e jovens no que concerne as chances de se realizar profissionalmente, há uma densa cortina de fumaça que aterroriza e impede que os mais jovens suponham um amanhã e se dediquem ao presente dele. Por isso, sonhar segue sendo uma aposta na vida. Sonhar e esperar como aprendemos com Paulo Freire. Esperançar como ação consciente no mundo e não como posição passiva, que espera, e nesse sentido, sonhar como estratégia de desvio da captura neoliberal que se impõe sobre os nossos devaneios e desejos. Sonhar como estratégia de resistência a captura do desejo e das múltiplas possibilidades de invenção de si e do mundo. Essa é a aposta que uma psicologia em interface com a educação profissionalizante pode fazer para outros mundos do trabalho.

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n.º. 1, 2017, p. 87-100. Disponível:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>>. Acesso em 27 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica N.º 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 30 de agosto de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). 3ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2019. Disponível em:

<<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Cursos%20Gilles%20Deleuze%20sobre%20Spinoza%203%20Edicao%2010Mai2019.pdf>>. Acessado em 31 de outubro de 2020.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**, SEDPCD/Diversitas/USP Legal, São Paulo, junho, 2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf>. Acessado em 30 de julho de 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2021.

FOUCAULT, Michel. 'A escrita de si', Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 144-162, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acessado em 04 de novembro de 2021.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

NETO, Raymundo de Oliveira; PINTO, Ana Carolina Teixeira; OLIVEIRA, Luiz Gustavo Azevedo. Acompanhamento terapêutico: histórica, clínica e saber. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n.1, p. 30-39, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fV3QxFnS7Pn9Bnrcj997FsQ/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 30 de agosto de 2021.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. In: **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, 2019, p. 127-142. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acessado em 12 de outubro de 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROMAGNOLI, Roberta. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. In: **Psicologia & Sociedade**, v.26, n. 1, 2014, p. 44-52. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/06.pdf>>. Acessado em 10 de novembro de 2020.