

## **Abrindo caminhos para novos olhares: uma experiência de estágio escolar em Psicologia na Educação de Jovens e Adultos no município de Criciúma/SC**

Caren Delfino Pivetta<sup>1</sup>, Janine Moreira<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta um relato de experiência de estágio em Psicologia Educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado em uma escola pública de Criciúma/SC. O estudo teve como objetivo analisar as possibilidades de atuação da psicologia na promoção de práticas educativas emancipatórias junto a alunos da EJA. Historicamente, essa modalidade de ensino esteve vinculada à educação profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho no contexto do modelo de produção capitalista. Nesse cenário, os alunos da EJA apresentam trajetórias marcadas por processos de exclusão social e negação de direitos fundamentais. O referencial teórico fundamenta-se na pedagogia crítica e anticolonial, com base em autores como Paulo Freire, bell hooks e Luiz Rufino. A metodologia adotada foi qualitativa, do tipo relato de experiência, a partir de intervenções realizadas com uma turma do ensino fundamental, envolvendo oficinas e atividades culturais no território. Os resultados indicam que as práticas desenvolvidas favoreceram a ampliação do repertório cultural, a expressão de singularidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos, ainda que atravessadas por limites institucionais e sociais. Conclui-se que a atuação da psicologia na EJA pode contribuir para a construção de práticas educativas mais dialógicas, críticas e comprometidas com a transformação social.

### **Palavras-chave**

Educação de Jovens e Adultos. Psicologia educacional. Inédito viável.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial: Gestão de Políticas de Educação Inclusiva pela Faculdade Bagozzi, Paraná, Brasil; especialista em Gestão de Políticas Públicas e Cidadania pela mesma instituição. E-mail: carenp24@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Psicopedagogia pela Universidade de Córdoba, Espanha (convalidado como doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil); estágio pós-doutoral pela Universidade de Múrcia, Espanha; professora na Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, Brasil. E-mail: jmo@unesc.net.

## **Opening pathways to new perspectives: a school internship experience in Psychology within Youth and Adult Education in the municipality of Criciúma, Santa Catarina, Brazil**

Caren Delfino Pivetta<sup>1</sup>, Janine Moreira<sup>2</sup>

### **Abstract**

This article presents an internship experience report in Educational Psychology within Youth and Adult Education (YAE), conducted at a public school in Criciúma, Santa Catarina, Brazil. The study aimed to analyze the possibilities of psychological practice in promoting emancipatory educational approaches with YAE students. Historically, this educational modality has been associated with vocational training, responding to labor market demands within the capitalist production model. In this context, YAE students often present life trajectories marked by social exclusion and denial of fundamental rights. The theoretical framework is grounded in critical and decolonial pedagogy, based on Paulo Freire, bell hooks, and Luiz Rufino. The methodology is qualitative, in the form of an experience report, based on interventions carried out with an elementary school group, including workshops and cultural activities in the local territory. The results indicate that the practices developed contributed to expanding students' cultural repertoire, enabling expression of subjectivities, and strengthening their sense of belonging, although still limited by institutional and social constraints. It is concluded that psychology practice in YAE can support the development of more dialogical, critical, and socially transformative educational practices.

### **Keywords**

Youth and Adult Education. Educational psychology. Untested feasibility.

---

<sup>1</sup> Specialist in Special Education: Inclusive Education Policy Management, Bagozzi College, State of Paraná, Brazil; specialist in Public Policy and Citizenship Management from the same institution. Email: carenp24@gmail.com.

<sup>2</sup> PhD in Psychopedagogy, University of Córdoba, Region of Andalusia, Spain (recognized as a PhD in Education, Federal University of Santa Catarina, State of Santa Catarina, Brazil); postdoctoral internship at the University of Murcia, Region of Murcia, Spain; professor at the University of the Extreme South of Santa Catarina, State of Santa Catarina, Brazil. Email: jmo@unescc.net.

## Introdução

Iniciamos este artigo implicadas por hooks (2017), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, ao colocar a educação como prática coletiva emancipadora comprometida com as mudanças sociais. A autora discorre acerca do desenvolvimento de práticas engajadas, comprometidas e articuladas, por meio de um processo transformador do pensamento comum para o pensamento crítico (Costa, 2021).

Nesse horizonte, este manuscrito trata da experiência de uma estagiária de Psicologia em seu estágio escolar supervisionado em Psicologia Educacional. A intervenção do estágio foi voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente para uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal no município de Criciúma, no Sul do Estado de Santa Catarina (SC). A definição da turma surgiu da coordenadora da EJA, justificada pelas especificidades com relação à faixa etária dos alunos — em sua maioria, de 15 a 22 anos, diferenciando-se das demais turmas da EJA, com idades mais avançadas. Tendo em vista que muitos alunos são provenientes do ensino regular, a razão por estudar no período noturno decorre de motivos pessoais, como o trabalho ou situações de conflito com a escola de origem — fatores que explicam a pouca idade dos estudantes da turma.

Inicialmente, é importante destacar que a turma escolhida concluiria o ensino fundamental ao final do semestre no qual realizamos o estágio, em uma formatura promovida pela escola. De modo geral, esse momento representaria o fechamento de um ciclo importante em suas vidas, uma vez que, caso desejem, poderão prosseguir seus estudos no ensino médio, direcionados a novos projetos de vida.

Desse modo, compreendemos que os olhares para os sujeitos que buscam a EJA não devem ser de culpabilização por um suposto fracasso escolar, mas sim de compreensão de todo o contexto histórico da política educacional brasileira, que, historicamente, foi excludente com algumas categorias.

O estágio em Psicologia Educacional perpassou a compreensão da história da EJA no Brasil, reconhecida como um direito humano na Constituição de 1988, no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira (Brasil, 1988). Nesse momento, o poder público reconheceu o direito à escolarização e, no contexto deste trabalho, enquanto demanda da sociedade brasileira, possibilitou o mesmo direito aos jovens e adultos que não tiveram sua escolaridade concluída no ensino regular.

No entanto, de modo geral, a educação encontra-se cooptada por um projeto neoliberal colonialmente hegemônico, ou seja, um projeto nascido nas sociedades modernas ocidentais

que se pretende ser universal. Nesse contexto, a experiência do estágio nos fez refletir acerca de novas práticas possíveis, para além daquelas presentes no contexto geral da educação — vinculadas ao modelo colonial, capitalista, voltadas para o mercado de trabalho.

Como afirma Rufino (2019), em sua obra *Pedagogia das encruzilhadas*, o colonialismo é uma presença. Contudo, é fundamental salientar que não se trata de uma presença vencedora, por mais que o projeto colonial ocupe um lugar de correlação de forças completamente desiguais com outras existências que resistem e lutam.

Dessa forma, repensar novas práticas no contexto da EJA é imperioso, ocupando com ações as frestas e os vazios deixados pela dominação do capital. Na encruzilhada (Rufino, 2019), há muitas outras possibilidades, outros projetos e outras formas de possibilitar a EJA, por exemplo, “dando voz” — como popularmente conhecido, embora não demos voz aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino, uma vez que voz eles têm, logo, damos escuta —, escuta e presença a esses sujeitos.

Assim sendo, refletiremos acerca da EJA na perspectiva de uma pedagogia engajada com a transformação social e, em seguida, relataremos nossa experiência de estágio em Psicologia Educacional na turma supramencionada.

## **Pressupostos teóricos**

Conforme supracitado, a EJA foi reconhecida no Brasil como um direito humano na Constituição de 1988, no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira (Brasil, 1988). Desde então, essa modalidade de ensino se configura, a partir das políticas neoliberais, em um espaço de reprodução dos interesses capitalistas e manutenção da subalternidade da classe trabalhadora, atendendo aos interesses privados, vinculados ao mercado. Dessa forma, a EJA vinculou-se historicamente à educação profissional devido à necessidade de escolarização e profissionalização exigida para o acesso ao mercado de trabalho, na perspectiva do capital (Haddad, 2007).

Assim, os estudantes vinculados à EJA — munidos de trajetórias diversas, envolvendo conquistas e fracassos — são sujeitos de direitos, embora encontrem-se subalternizados aos interesses burgueses e coloniais. Nesse horizonte, é fundamental entendermos que são sujeitos com histórias atravessadas por trajetórias perversas de exclusão social, sendo imprescindível reconhecê-los para além da trajetória de carência. Isso significa que, além de reconhecê-los como alunos evadidos ou excluídos da escola — em sua maioria, configurando-se como portadores de experiências escolares truncadas —, inicialmente é necessário compreender que

eles vivenciam trajetórias de negação dos direitos básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (Haddad, 2007).

Essa compreensão não se fundamentou apenas no plano teórico, sendo evidenciada no cotidiano do estágio ao entrarmos em contato com histórias marcadas por interrupções escolares, inserção precoce no trabalho e experiências de desvalorização no ambiente educacional. Esses elementos tensionam a ideia de fracasso escolar individual, permitindo compreender esses percursos como produzidos por condições sociais mais amplas.

A pedagogia crítica e feminista de hooks (2017) trata desses paradigmas de base para um ensino alternativo, fundamentado pela diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que apenas reforça a dominação. Dessa maneira, sua obra configura um convite para rompermos pressupostos hegemônicos, que mantêm o processo de dominação, criando um espaço necessário e poderoso para que todos os envolvidos iniciem esse caminho para uma prática libertadora (hooks, 2017).

A EJA, enquanto modalidade de ensino, não se afasta da regra da educação pública brasileira que age para manter a ordem e as estruturas que oprimem. Complementarmente, Freire (2020) afirma, na concepção de “educação bancária”, que esse processo de ensino não reconhece os alunos como parte do processo de construção do conhecimento, mas como depósitos dele, e, portanto, nesse sistema, as pessoas são reconhecidas como coisas, como “pessoas arquivadas”.

Nessa direção, Silva *et al.* (2023, p. 494) atualizam que,

[e]m linhas gerais, a educação bancária, doravante colonizadora de mentes e corpos, cria uma relação pedagógica que desprivilegia e coloca à margem minorias sociais justamente por não levar em conta, na produção do conhecimento, as experiências sociais incorporadas desses grupos. Portanto, [excluindo] o corpo e seus marcadores sociais de diferença - raça, classe, gênero, sexualidade e outros.

Além disso, é preciso lembrar que a escola, enquanto instituição pública, representa um espaço de contradições da sociedade, produzindo e reproduzindo as questões sociais nas práticas institucionais, por isso nem sempre assegurará o exercício de uma cidadania ativa. Ademais, as políticas educacionais brasileiras orientam a sua atuação e concepção com base em um modelo de gestão pedagógica nas escolas brasileiras articuladas ao modelo de produção capitalista vigente no mundo contemporâneo (Silva *et al.*, 2023).

No contexto do estágio desenvolvido, essa discussão se materializa nas dificuldades de reconhecimento das experiências e saberes dos alunos, frequentemente deslegitimados no

espaço escolar. Esse cenário evidencia como os marcadores sociais atravessam os processos educativos, produzindo exclusões que transcendem o acesso formal à escola.

Para Rufino (2019), o fato de o Brasil ter se constituído como Estado Nacional não foi o suficiente para reparar a tragédia do colonialismo, uma vez que ela ainda opera sobre nossas existências. A colonização é uma máquina de destroçar pessoas, sendo assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas como uma prática permanente de transformação social da vida comum, como um ato revolucionário. Essa perspectiva permitiu compreender o campo de estágio não apenas como espaço de reprodução, mas como território de disputa, no qual emergem práticas de resistência, ainda que de forma fragmentada e atravessada por contradições.

O modelo neoliberal que alicerça o sistema capitalista integra o projeto colonizador, o qual permanece nos países colonizados mesmo após a independência de suas metrópoles — denominado “colonialidade”. Essa colonialidade está pautada na universalização do projeto moderno, o qual reconhece o sistema produtivo capitalista como o único possível, visto como inevitável (Pinto; Mignolo, 2015).

Conforme Silva *et al.* (2023), a educação anticolonial na perspectiva de hooks (2017) e de Freire (2020) precisa ser amorosa, lutar pelo fim da dominação junto à sociedade e não estar desconectada dela, visto que uma é reflexo da outra. Desse modo, acreditamos em uma pedagogia engajada (hooks, 2017) e em uma pedagogia libertadora (Freire, 2020), pautadas na perspectiva das pedagogias anticoloniais.

Assim, consideramos que, historicamente, o colonialismo empregou investimentos na formação dos seres. Esse padrão, problematizado como uma espécie de educação a serviço da dominação, forjou imaginários, repertórios, subjetividades e manteve o ser/saber sob o regime discursivo da política colonial. Assim, esse padrão formativo de atos contrários à diversidade é também contrário à vida e, por isso, um produtor de injustiças cognitivas e sociais. Nesse sentido, o combate e a transgressão às obras e efeitos do colonialismo são demandas de caráter educativo enquanto prática da liberdade (Freire, 2020), por ter como emergência o reposicionamento dos seres diante da tragédia colonial (Rufino, 2019).

Dessa forma, não podemos olvidar a perspectiva de respeito às singularidades, ao modo como o outro se constitui nas relações sociais, as quais são atravessadas pela cultura e exclusão social. Assim sendo, é imprescindível resgatar a importância da sua biografia e da sua história de vida, e não lidar com um “normal universal”, o que, para a EJA, requer situar as pessoas em seus contextos e suas trajetórias de vida, utilizando-se de metodologias adequadas para elas. Essa orientação teórica foi fundamental para a condução das atividades propostas no estágio,

especialmente na construção de práticas que buscassem partir das experiências concretas dos sujeitos, reconhecendo seus saberes e suas trajetórias como elementos centrais do processo educativo.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2021, p. 119) destaca a questão da invasão cultural:

[N]ão podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre.

As políticas públicas educacionais devem possibilitar a discussão das especificidades dos sujeitos de aprendizagem na EJA, incluindo suas histórias e condições socioeconômicas, sua posição nas relações de poder, suas diversidades étnico-raciais, culturais, geracionais e territoriais, tendo em vista o respeito à sua visão de mundo e à sua singularidade socialmente constituída.

Dessa forma, hooks (2017) alerta que a educação deve estar comprometida com a práxis da liberdade, sempre emancipada e coletiva, comprometida com a mudança; as diferenças de classe supramencionadas são vivenciadas e mantidas nas salas de aula, se fazem presentes nos valores, atitudes, relações sociais, modos de produção e difusão de conhecimento entre alunos e professores. É preciso, desse modo, romper com práticas que produzem e reproduzem valores e modos de ser e pensar em uma perspectiva colonial.

Nesse contexto, a afirmação de Freire (2020 *apud* hooks, 2017, p. 66) de que “não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” constituiu um mantra revolucionário para a autora na luta contra o processo de colonização e a mentalidade colonizadora, para instaurar o processo transformador que parte do pensamento comum para o pensamento crítico, como fonte primária do trabalho dos educadores. Assim, as práticas de ensino e de operacionalização do currículo voltado à EJA devem estar adequadas à realidade dos sujeitos matriculados, que precisa estar voltada para uma aprendizagem ao longo da vida.

Freire (2020) e hooks (2017), assim como outros educadores, nos convocam a lutar por uma educação que promova a vontade de aprender, de modo que a sala de aula não seja um lugar estático, mas sim livre de inovação, criatividade e emoção; que seja um lugar de entusiasmo e prazer. Em Freire (2020), a prática pedagógica visa a se realizar conjuntamente, em um processo no qual os alunos e professores constroem o conhecimento e aprendem a partir da realidade em que vivem, tensionando, questionando a teoria e a prática que partilham (Silva

*et al.*, 2023). Na pedagogia engajada de hooks (2017), há um comprometimento e encorajamento de educadores com a educação como prática da liberdade (Freire, 2021), que inspirou a autora; um modo de habitar o espaço da sala de aula e de delinear o processo pedagógico que valoriza a expressão do estudante e a incentiva. É necessário, desse modo, ouvir a voz do oprimido, colonizado e explorado, até então silenciado, possibilitando uma vida nova e um novo crescimento; é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito (Silva *et al.*, 2023).

Nesse sentido, os referenciais mobilizados não se constituem apenas como fundamentação teórica, mas como ferramentas de leitura e intervenção no campo, permitindo compreender tanto as potencialidades quanto as contradições presentes no contexto da EJA. Assim, teoria e prática se articulam na tentativa de produzir deslocamentos, ainda que parciais, nas formas de relação com o saber e com os sujeitos da educação.

### **Relato de experiência**

Inicialmente, a experiência do estágio em Psicologia Educacional na EJA possibilitou reflexões como: “Escola para quem?”; “Escola para quê?”, “Como a prática profissional deve se implicar na discussão e no debate com outros profissionais no campo da educação, entendendo o engendramento das questões sociais que atravessam o cotidiano escolar?”.

A partir das demandas dos alunos da EJA, construímos o estágio em Psicologia, não com o objetivo de transformá-los ou adaptá-los à realidade, mas contribuir para que eles transformem sua realidade conforme for possível — algo constituído na incidência de nossa ação, para atender às necessidades dos alunos a partir da escuta qualificada e do afeto, em uma relação de horizontalidade e de respeito.

Embora a proposta tenha sido construída a partir das demandas dos alunos, o processo não ocorreu de forma homogênea ou sem resistências. Em alguns momentos, observaram-se dificuldades de engajamento, especialmente entre aqueles com trajetórias escolares marcadas por experiências de fracasso, desmotivação ou conflitos institucionais. Essas situações exigiram a constante revisão das estratégias adotadas, evidenciando que a construção de práticas emancipatórias ocorre de maneira processual, atravessada por tensões e limites.

Nesse contexto, foi essencial olhar para esses jovens, não para levar uma mensagem salvadora, com conteúdos depositados e prontos, mas em diálogo com eles. Desse modo, construímos relações nas quais eles queriam o bem mútuo, cuidando uns dos outros, afetando

e sendo afetados, a partir do estabelecimento de um diálogo crítico que, segundo hooks (2017), é o elemento primordial que permite a possibilidade de mudança.

Dessa forma, as atividades realizadas objetivaram a expressão de singularidades, possibilitando o acesso a novos espaços na cidade e à cultura local, para além das vivências cotidianas, oportunizando a abertura de futuro. Além disso, propuseram a abertura de potencialidades para além da figura do espectador passivo, colocando-os como criadores ativos. Nessa perspectiva, uma genuína libertação é aquela que proporciona ao indivíduo a capacidade de se enriquecer no contato com outras culturas, saberes, tradições religiosas, espiritualidades, dentre outras dimensões da expressão humana (Cotta, 2021).

Para tanto, buscamos apreender quem eram esses alunos, quais seus modos de pensar e agir, suas necessidades e perspectivas, bem como suas relações familiares e escolares, constituindo um universo sociocultural que se apresentou diante de condições materiais e simbólicas vividas. Compreendemos que os alunos, assim como todas as pessoas, são orientados por um conjunto de elementos materiais e imateriais, como códigos, símbolos e sistemas de representações sociais que expressam estilos de viver diferenciados.

Desenvolveu-se, durante o estágio, a oficina “Biblioterapia”, ou seja, a terapia a partir da literatura — terapia, nesse contexto, não é entendida do ponto de vista psicoterápico, mas de fruição, expressão e encontro. Essa atividade desenvolveu-se, no âmbito do estágio realizado, em parceria com uma colega biblioterapeuta. A proposta foi promover um diálogo com os alunos, possibilitando sonhar novas realidades a partir de condições objetivas com o acesso à literatura da periferia, como as poesias de Vaz (2021) — considerado o poeta da periferia, que, além de escrever, é agitador cultural nos locais periféricos do Brasil.

Nesse horizonte, foi proposto um convite aos alunos para formarem uma roda de cadeiras e, ao centro, dispusemos vários livros de literatura, dentre eles *Flores de alvenaria* (Vaz, 2021), material no qual extraímos a poesia *Fábrica dos sonhos*, nosso texto base. Em seguida, o convite era para cada um escrever, a partir da poesia, suas percepções; aqueles que se sentissem à vontade poderiam compartilhar as anotações com a turma. Nesse momento, nem todos se sentiram à vontade para compartilhar suas produções, indicando a presença de limites relacionados à exposição e insegurança, remontando às trajetórias escolares anteriores que, por sua vez, foram vividas a partir de seus lugares sociais. No entanto, os alunos relataram a atividade como significativa e mobilizadora, destacando a possibilidade de expressão de suas experiências e a identificação com os temas abordados.

Com base no poema *Fábrica dos sonhos* (Vaz, 2021), desenvolvemos a oficina “Lambe-Lambe”, promovendo o contato com essa linguagem de expressão artística urbana. O lambe-

lambe é uma linguagem/arte urbana que expressa ideias e diálogos artísticos, sendo utilizado para transmitir mensagens, provocar reflexões e embelezar o ambiente urbano. Posteriormente, foi exposto o material produzido na Amostra Cultural das EJA, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC.

Outrossim, realizamos a oficina “Slam” — expressão artística por meio da poesia falada com o objetivo de promover a abertura de potencialidades para além da figura do espectador passivo, colocando-os como criadores ativos. O *slam* é uma intervenção artística, também conhecida como “poesia marginal”, que objetiva a potencializar a função social da arte e contribuir para a construção de um olhar crítico acerca da realidade; especificamente, da vivência expressa por meio da arte, contra todos os limites de um contexto social que nega aos alunos a condição de criadores e os estimula a se expressarem por meio da poesia falada. Trata-se, desse modo, de um movimento que empodera e transforma a autoestima dos indivíduos que se sentem inferiorizados, valorizando a individualidade e respeitando as diferenças e a diversidade.

De modo geral, esses movimentos não ocorreram de maneira uniforme entre todos os alunos, ainda que as atividades tenham possibilitado a ampliação das formas de expressão e participação. Assim, alguns deles demonstraram maior envolvimento, enquanto outros mantiveram uma postura mais distante, revelando a heterogeneidade do grupo e a necessidade de considerar diferentes tempos e modos de participação.

Além das oficinas realizadas, a estagiária de Psicologia organizou uma visita ao Parque Astronômico Municipal em Criciúma/SC, em parceria com a coordenação escolar e as professoras da EJA. Assim sendo, organizou-se um lanche e disponibilizou-se transporte para o deslocamento. Alguns alunos não conheciam o parque, embora fosse um espaço público localizado próximo à área central da cidade. Aproveitamos o momento para visitar o mirante recém-inaugurado no local e, dessa maneira, observamos entre eles a importância dessa visita, no sentido de viabilizar novas experiências, de apropriarem-se da cidade em qual vivem e de realizar saídas da sala de aula.

Em outro momento, com o intuito de abertura para novas experiências, organizamos uma visita dos alunos ao Serviço Social do Comércio Cultural de Criciúma/SC — Sesc Criciúma/SC, para assistirem à apresentação do Quarteto de Cordas Cruz e Souza. O objetivo da atividade foi possibilitar o acesso a novos espaços na cidade, bem como à cultura catarinense, para além das vivências cotidianas, oportunizando a abertura do futuro. O Quarteto de Cordas Cruz e Sousa apresentou um concerto acústico de música de câmara (música erudita), cujo programa incluiu obras de Wolfgang Amadeus Mozart, Bela Bartok e Heitor Villa-Lobos. Os

músicos eram quatro jovens acadêmicos da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), bolsistas de cultura no Curso de Bacharelado em Música, no Centro de Artes, Design e Moda (Ceart).

Nesse horizonte, é importante problematizar que essas experiências são pontuais frente às desigualdades estruturais que atravessam a vida desses sujeitos. Embora as atividades tenham ampliado o acesso a espaços culturais da cidade, o acesso contínuo a eles permanece limitado, evidenciando a importância de políticas públicas que garantam a democratização cultural de forma mais ampla.

Posteriormente, em sala de aula com os alunos, a estagiária promoveu um debate para discussão da experiência em assistir à apresentação do quarteto. Além disso, foi apresentada a história de João da Cruz e Souza (Cruz e Souza), homem negro, filho de escravizados, expoente da literatura catarinense. Na roda de conversa, os alunos ressaltaram a importância de “sair da sala de aula” e “fazer atividades diferentes” — somente isso já foi importante para alguns deles. Outros estudantes, por sua vez, relataram que, durante a apresentação, relaxaram e cochilaram, complementando ter sido uma experiência diferente, uma vez que era um estilo musical que não costumavam ouvir.

Em geral, ao serem questionados sobre o espaço do Sesc Criciúma/SC, alguns afirmaram desconhecer sua localização por não frequentar esse espaço da cidade. As rodas de conversa realizadas após as atividades expressaram, na prática, a concepção de educação como prática de liberdade, ao possibilitar que os alunos se reconheçam como sujeitos do processo, produzindo sentidos a partir de suas próprias experiências. Ademais, é importante destacar que a escolha por levá-los a uma apresentação de música erudita não significou um convite a uma suposta “cultura mais elevada”, aos moldes da colonialidade, mas a possibilitar-lhes conhecer um espaço cultural gratuito da cidade; seria importante que eles continuassem a frequentar esse local, por apresentar várias modalidades culturais.

Ao final do estágio, juntamente com a coordenação escolar, organizamos uma confraternização para os alunos para comemorarmos o momento de formatura, além de valorizar a caminhada de cada um até essa celebração. Além disso, a estagiária também participou da formatura, representando um momento especial para todos os presentes, principalmente para os alunos. No contexto da EJA, em específico, a formatura representa finalizar uma etapa importante na vida desses alunos, bem como a possibilidade de abertura de novos projetos, a continuidade aos estudos e o deslumbramento de outras possibilidades.

Entre os efeitos observados ao longo do estágio, destacam-se o maior engajamento de parte dos alunos nas atividades propostas; a ampliação das formas de expressão verbal e

artística; os relatos de identificação com as produções culturais apresentadas; e, por fim, o reconhecimento da escola como espaço possível de pertencimento.

As mudanças necessárias mencionadas neste escrito, ainda que parciais e não lineares, situadas e não generalizáveis, indicam deslocamentos importantes nas formas de relação com o aprender e com o coletivo. No entanto, elas se entrelaçam com manutenções de posturas de outros integrantes da turma, pouco afetados pelas experiências promovidas, evidenciando que a realidade é contraditória, uma vez que é tecida por muitos marcadores sociais.

Inicialmente, o estágio buscou permear, durante a proposição das atividades, práticas potencializadoras a partir da vivência de novas possibilidades, com a promoção do aprimoramento das potencialidades desses alunos, reconhecendo neles sua capacidade transformadora. De modo geral, as experiências promovidas e vivenciadas durante o estágio em Psicologia possibilitaram abrir caminhos a eles.

Na cosmovisão de Freire (2021), o processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido como uma ação que possibilita o pleno desabrochar das possibilidades do indivíduo, na ideia de educação libertadora, pautada pelo pensamento crítico do ser educando. Dessa forma, nas relações constituídas no estágio, construímos um processo de aproximação dos alunos, buscando destacar suas possibilidades e valorizar suas trajetórias e experiências.

Na posição de estagiária, não há lugar de neutralidade ou de distanciamento, pelo contrário, a prática do estágio convoca uma tomada de consciência. As relações são construídas na experiência do estágio ao mesmo tempo em que ocorre uma consciência de si, sendo assim, o processo de conscientização é de mão dupla, nosso e deles; quando nos libertamos e quando somos liberdade, também seremos liberdade um do outro. Esse processo nos desafiava quando as atividades não eram bem recebidas por alguns estudantes ou quando percebíamos que elas não chegavam a todos da maneira como havíamos planejado, o que nos fazia “re-ad-mirar” o mundo, como nos convida Freire (2021).

Desse modo, no campo de estágio e na mediação das relações constituídas, nos propusemos a afetar e ser afetadas; utilizamos a afetividade como potência de ação, como categoria teórica em sua dimensão psicossocial e como força motriz potencializadora de ações, permeando nossos processos de significação e de subjetivação. A partir dessa afetividade, refletimos criticamente sobre as experiências.

Na construção de afetos de uma pedagogia engajada, libertadora e comprometida com as transformações sociais, hooks (2017) postula a necessidade de pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento — essa é uma forma de fazer com que qualquer um que utilize a palavra assuma, automaticamente, responsabilidade e comprometimento. Desse modo, na

pedagogia engajada de hooks (2017), o amor sempre será transformador. Similarmente, Freire (2020) menciona que a amorosidade está presente quando dialogamos com o outro, o que implica ouvi-lo, valorizar sua visão de mundo e reconhecê-lo como pronunciador do mundo.

Nesse contexto, é preciso pensar a educação como possibilidade de transformação, que se compromete com a justiça social, a diversidade e a imanência da vida, bem como caminho para reinvenção dos seres, para o encantamento e a produção de vida, em suas múltiplas experiências e possibilidades (Rufino, 2019).

De acordo com Veiga (2019), é imprescindível ao psicólogo estar atento e sensível ao contemporâneo. Assim sendo, é preciso ampliarmos cada vez mais a compreensão de que o que ocorre no mundo nos atravessa e produz subjetividade. Para Lima e Miranda (2024), é necessário considerar a psicologia como caminho de possibilidades, de devolver o protagonismo a corpos historicamente controlados e inferiorizados, por meio de uma psicologia suleada que resgata conhecimentos que potencializam subjetividades.

Contudo, abrir caminhos para novos olhares nos remete a Exú, aquele que abre os caminhos, o dono das encruzilhadas que, na cultura Yorubá, é uma divindade que transgride as diversas oposições simplistas do mundo ocidental/colonial/capitalista. Ele é a bricolagem, o atravessamento, a rasura, a cisura, a contaminação e a catalisação a partir da transgressão, e não subversão, ou seja, no jogo com o outro é possível engoli-lo, atravessá-lo e adicioná-lo como força de vida, mas sem a pretensão de exterminá-lo (Rufino, 2019).

Dessa forma, é possível abrir novos olhares não do ponto de vista, mas da possibilidade de vários pontos de vida; em bonitas e potentes maneiras de pensar a subjetividade, nas quais os sujeitos se afirmam nos encontros, com os outros, e na dependência deles (Lima; Miranda, 2024). Em tempo, segundo Lima e Miranda (2024), as potências de uma psicologia das encruzilhadas trazem inspirações para muitos modos de vida cheios de potência de resistência e (re)criação.

## **Considerações finais**

As experiências promovidas e vivenciadas no estágio em Psicologia evidenciaram a possibilidade de construção de práticas educativas voltadas à abertura de novos caminhos, reconhecendo nos sujeitos suas potencialidades e sua capacidade transformadora. A atuação desenvolvida buscou valorizar suas trajetórias, experiências e modos de existir, por meio de práticas baseadas na escuta, no diálogo e na construção coletiva.

Nesse processo, observou-se a aproximação entre os sujeitos envolvidos, bem como a ampliação das formas de expressão, do repertório cultural e do sentimento de pertencimento dos alunos. Esses elementos indicam a potência de uma atuação da psicologia comprometida com as perspectivas emancipatórias no campo da EJA.

Entretanto, a experiência também revelou limites importantes, relacionados tanto às condições estruturais da escola pública quanto às trajetórias de exclusão social que atravessam a vida desses sujeitos. nesse sentido, as ações desenvolvidas não se configuram como promotoras de respostas homogêneas, mas como possibilidades de tensionamento e abertura no cotidiano escolar.

Assim sendo, destacamos a importância da atuação do psicólogo da educação no sentido de mediar as relações constituídas no espaço escolar, intrinsecamente vinculadas ao contexto sociocultural — basicamente, o olhar de que a escola não está deslocada do contexto social, mas que produz e reproduz as relações sociais.

Dessa forma, conclui-se que a atuação da psicologia na educação, quando implicada de maneira crítica e situada, pode contribuir para a construção de práticas mais dialógicas, sensíveis às singularidades e comprometidas com processos coletivos de transformação social.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 abr. 2026.
- COSTA, M. F. Resenha da obra: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31, p. 949-957, 2021. DOI 10.58422/repesq.2021.e1182. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1182>. Acesso em: 14 abr. 2026.
- COTTA, D. Liberdade transcendente: interfaces entre a educação e a religião na cosmovisão de Paulo Freire. **Caminhos**, Goiânia, v. 19, n. esp., p. 34–54, 2021. DOI 10.18224/cam.v19i4.9105. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/9105>. Acesso em: 6 dez. 2023.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007. n.p. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/por-uma-nova-cultura-na-educacao-de-jovens-e-adultos-um-balanco-de-experiencias-de-poder-local/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMA, M. C. F.; MIRANDA, D. W. Apresentação. *In: MIRANDA, D.; LIMA, C. F. (org.). A psicologia com os pés nas encruzilhadas*. São Paulo: Dialética, 2024. n.p.

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015. DOI 10.15448/1984-7289.2015.3.20580. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/qqRR8D8df5RKQN9bLmQjFmn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2026.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, D. C. *et al.* Educação anticolonial a partir das perspectivas de bell hooks e Paulo Freire. **Tempo, Espaço e Linguagem**, Irati, v. 14, n. 1, p. 487-506, 2023. DOI 10.5935/2177-6644.20230025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/21582>. Acesso em: 14 abr. 2026.

VAZ, S. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2021.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, 2019. DOI 10.22409/1984-0292/v31i\_esp/29000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29000>. Acesso em: 14 abr. 2026.

Submetido em 9 de março de 2025.

Aprovado em 30 de março de 2026.