



RELATO DE PRÁTICA PROFISSIONAL: QUEIXAS ESCOLARES NA EJA

Thaís Ribeiro da Silva
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2017



SUMÁRIO

1	Introdução	2
1.1	Estrutura organizacional da unidade escolar	5
2	Metodologia	6
3	Desenvolvimento	10
3.1	Adolescer na EJA	12
3.2	Limitações e potencialidades (de quem?)	14
3.3	A Orientação a Queixa Escolar na EJA	15
3.4	(E) feitos a curto prazo	17
3.5	Patologização e medicalização das queixas escolares de alunos com (e sem) deficiência	18
4	Considerações Finais	20
5	Bibliografia	22



1 INTRODUÇÃO

Atuar na EJA – Educação de Jovens e Adultos – evoca o nome de Paulo Freire. Esta modalidade de ensino surgiu em meados dos anos 1960, trazendo novos paradigmas teóricos ao que se refere à formação de adultos. A história recente da EJA no Brasil é marcada pelo pensamento pedagógico do educador Paulo Freire, que liderou diversos movimentos de Educação de Base (MEB), no nordeste brasileiro. A proposta defendida por Paulo Freire considerava a participação popular na construção do projeto de ensino para adultos, ou seja, Paulo Freire entendia ser a educação uma possibilidade de conscientização da atuação política de professores e alunos. Com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, a EJA encontraria espaço enquanto modalidade de ensino na Educação Básica.

A EJA tem a finalidade de garantir que as alunas e alunos que foram sistematicamente excluídos do processo de educação formal acessem tal ensino. Atualmente, o tema da EJA e da Educação Profissional volta a ser pauta de políticas públicas, principalmente na esfera municipal, por essa esfera da administração pública ser responsável pelo oferecimento da Educação Básica.

Em relação ao público-alvo da EJA, a idade mínima para frequentar esta modalidade é 15 anos para o Ensino Fundamental e idade mínima de 18 anos, para frequentar o Ensino Médio. Com estas idades, as alunas e alunos podem solicitar a realização de provas para que seja identificado o termo/série mais próximo de sua condição pedagógica.

Nota-se que a EJA tem seu surgimento fundamentado no ensino inclusivo, pois nela estão presentes alunos de diferentes faixas etárias (adolescentes, adultos jovens e idosos). A necessidade da manutenção da EJA na Educação Básica até os dias atuais confirma o ciclo de evasão no ensino público e privado. Diferentes situações levam esses alunos a saírem da escola, por essa não se apresentar enquanto possibilidade de mudança social real: adolescentes em Liberdade Assistida, adultos ex-presidiários, idosos em diferentes etapas do envelhecimento... Na EJA pesquisada, acrescenta-se a este público atendido o fato de ser composto por migrantes de inúmeras partes do país, resultantes dos fluxos



migratórios e o recente aumento no município de imigrantes bolivianos. Sabe-se que a educação deve ofertar vagas em igualdade de direito, porém, mesmo que tal empreitada esteja longe de ser realidade no Brasil, é a EJA a modalidade de ensino que mais tangencia o direito da formação humana.

Os alunos que procuram a EJA passaram por momentos de exclusão social em sua história de vida, pois não puderam prosseguir os estudos na idade esperada (infância e adolescência, sem interrupção), e que, no atual momento de vida, a escola é um local que reúne o significado da superação. Sobre a exclusão, quando pensada sob o conceito de humilhação social de Gonçalves Filho, “A violência que machuca o humilhado nunca é meramente a dor de um indivíduo, por que a dor é nele a dor velha, já dividida entre ele e seus irmãos de destino” (2015, p. 195), nos leva refletir sobre a quantidade de atores envolvidos em sociedade para que resulte em um aluno que abandona a escola. “O humilhado não sabe bem por que chora e nunca chora apenas para si próprio, chora a dor enigmática e chora a dor somada” (2015, p. 195). Por ser um fenômeno de sofrimento a longo prazo, faz-se necessário anos de escolarização precária e excludente, até que uma aluna ou aluno deixe a escola, fato que possivelmente aconteceu com muitos familiares.

Quando a violência é citada pelas profissionais que atuam na EJA retratada, referiam-se à violência praticada pelos alunos em outros espaços, por exemplo, alunos que já estiveram encarcerados ou que são dependentes químicos. Houve o apontamento sobre a violência doméstica, que algumas alunas relatam ter sido agredidas em casa pelos maridos. Porém, tal violência encontra o fundamento nos próprios alunos, ou seja, são culpabilizados por viverem em ambientes violentos. Não há referência como a escola enquanto possível agente co-participador de uma violência.

A Educação Inclusiva de pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na EJA é um novo campo de investigação e uma questão paradigmática aos educadores: o quanto a diversidade é realmente valorizada nesta modalidade de ensino? A EJA tem se apresentado enquanto um espaço inclusivo, construído para/pelos alunos? Grande parte das matrículas recebidas na escola da EJA investigada são de mulheres. Na escola da EJA acompanhada, a maior parte é trabalhadora em espaços informais, formais, porém, há aquelas que não possuem vínculo empregatício, ou seja, estão desempregadas e compreendem a EJA como possibilidade de melhoria em sua formação. Sobre as mulheres matriculadas na EJA, cito a pesquisadora Bila Sorj (2010) que ressalta as desigualdades e diferenças de gênero como norma que associa o feminino à domesticidade, sendo tal domesticidade expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo às mulheres a única responsabilidade com os afazeres da casa e da família. Há casos de alunas que,



ainda adolescentes, engravidaram durante a etapa do Ensino Médio e, por não sentirem boa receptividade pela escola e pela família, abandonam a escola. Mais uma vez, o recorte de gênero marca a exclusão no contexto escolar e na EJA, esse fato se torna muito evidente. As alunas se apresentam cansadas, muitas se queixam de dificuldades para se concentrar e de falta de tempo para os estudos em casa, pois a jornada de trabalho estende-se por muito mais horas em comparação aos homens.

Assim, realizou-se um trabalho em psicologia baseado no modelo de Orientação à Queixa Escolar, proposto pelo Aprimoramento sob supervisão de Beatriz de Paula Souza, visando atender a demanda em queixas escolares de uma escola no município de Caieiras, uma escola que oferece Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental I e II. Os atendimentos foram feitos durante dois meses no primeiro semestre de 2017, no local de funcionamento da escola, atendimento focado aos alunos que apresentam deficiências. Estes alunos com deficiências são público alvo do departamento de Educação Especializada do município onde eu atuo. Durante as semanas de atendimento (entre os meses de março e abril, em período noturno, uma vez por semana), surgiram novas demandas com outros alunos. A escola, por ser um ambiente dinâmico, a todo instante surgem situações novas que foram consideradas no planejamento desta ação em intervenção breve. A falta de tempo dos alunos e dos professores do noturno para se dirigirem ao bairro onde está localizada a Educação Especializada foi o fator principal para que se pensasse na possibilidade de atendimento in loco.

Atuo como psicóloga da Educação Especializada, acompanhando a escolarização de crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Há alguns alunos com deficiências que estudam na EJA e, no município de Caieiras, o Ensino Fundamental I e II desta modalidade de ensino é oferecido pela rede municipal.

Sobre as principais queixas apresentadas pelas professoras e gestão escolar da EJA, referem-se às dificuldades de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência e desmotivação constante pela escola. Essa “desmotivação”, antes do início da ação, foi veementemente relacionada à jornada de trabalho exaustiva da maioria dos alunos. Porém, a desmotivação foi apresentando outras nuances, também relacionada ao desinteresse por alguns conteúdos e motivos que foram se configurando em desmotivação.

O objetivo principal desta monografia é provocar uma reflexão sobre o trabalho em Orientação a Queixa Escolar realizado na EJA, além de (re) pensar a atuação do psicólogo na nesta modalidade de ensino. Ao longo das páginas, pretendo ilustrar como essa prática



foi se delineando ao longo das semanas, pois foi necessário considerar as especificidades da EJA quanto ao atendimento em OQE.

Sobre a importância de atuação do psicólogo – e do psicólogo escolar na EJA, cito Rodrigues (2014, p. 183), quando defende que o “espaço” do psicólogo escolar não nos é dado, mas deve ser construído no cotidiano junto a todos, em especial por se tratar de uma prática inovadora no campo da educação de jovens e adultos. Acrescentando a realidade objetiva de alunos com deficiências que estão na EJA, pela condição física e psíquica, são alunos que foram excluídos anteriormente da escolarização e hoje frequentam novamente a escola em um outro período da vida: como adolescentes e adultos. A psicologia precisa ampliar as oportunidades nos espaços da EJA e aprender junto com esta modalidade de ensino, a criar práticas inovadoras e essa premissa motivou esta monografia.

1.1 Estrutura organizacional da unidade escolar

A unidade escolar onde o trabalho em OQE foi (e continua sendo) realizado funciona em uma escola de Ensino Fundamental I, próxima ao centro da cidade. O período noturno é destinado à EJA e, durante o dia, ocorre normalmente as atividades do Ensino Fundamental.

Como a maioria das escolas em que estudam crianças, toda a estrutura física e ornamental está voltada para este público: as carteiras são menores, há enfeites e alfabetários em todas as salas. No refeitório, os utensílios são menores, adaptados para crianças. Facilmente, nota-se que os alunos não se sentem pertencentes àquele espaço, que não está adequado para faixas etárias após os 11 anos. Havia uma escola no município exclusiva para a EJA, mas, em gestões anteriores, este prédio foi encampado pela Secretaria de Educação, desabrigando a EJA que precisou se instalar em outro local. A situação relatada seria provisória, mas, há cinco anos não há outro local destinado apenas para a EJA. As professoras e gestão escolar da EJA ainda reivindicam um local mais adequado. Há profissionais que sentem nostalgia ao contar a história da EJA no município, citam que não compreendem a mudança que gerou bastante polêmica: ao mesmo tempo que o local atual não é adaptado, está localizado próximo a região central da cidade, facilitando o acesso dos municípes à EJA. Antes, o prédio era distante do centro, com menor número de alunos, fator que poderia influenciar no planejamento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, em seus resultados.



2 METODOLOGIA

Esse estudo tem como ênfase o caráter descritivo-interpretativo, exploratório por meio de observação e pesquisa bibliográfica e de reflexão qualitativa sobre a especificidade das queixas escolares de alunos com deficiência visual e intelectual. Para a realização desta reflexão sobre orientação a queixas escolares na EJA de uma rede municipal na região metropolitana de São Paulo, ilustra-se cinco alunos que são acompanhados pela equipe de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação do município de Caieiras. Há uma auxiliar de sala para cada aluno, uma psicóloga educacional (eu) e uma professora especialista em educação especial, que é responsável por orientar os professores em relação à adaptação curricular apenas aos alunos com deficiências. É importante considerar a condição da deficiência dos alunos atendidos, para que posteriormente sejam analisadas as queixas escolares: dois alunos com deficiência visual (cega total e baixa visão, este em degeneração); dois alunos com deficiência intelectual (moderada); uma aluna em investigação para deficiência intelectual (diagnosticada com transtorno esquizofreniforme, desde os 12 anos de idade).

O trabalho de orientação às queixas escolares dos alunos foi realizado entre os meses de março a maio de 2017, às terças-feiras, em horário noturno (das 18h00 às 20:30). Como instrumento de análise, as ações se voltaram à leitura dos relatórios de professores que atuam com estes alunos, verificação das atividades pedagógicas feitas em sala de aula, observação da rotina escolar, orientações às auxiliares de sala destes alunos e participação em reuniões de professores da EJA, análise dos laudos médicos dos casos atendidos. Muitas dessas ações se referem a rotina de trabalho no acompanhamento diário a esses alunos, mas, para a realização desta monografia, foi feita com maior detalhamento. Além disso, as conversas informais com as professoras da EJA e demais profissionais se tornaram muito ricas, por evidenciar algumas percepções das professoras quanto a Educação Inclusiva dos alunos ilustrados nesta reflexão, que possivelmente não apareceriam se houvesse uma entrevista formalizada. Os alunos serão identificados com nomes fictícios e resumo da atual situação familiar e escolar:



- Areílton

Nascido em Pernambuco, é casado e tem dois filhos. Está com 41 anos. Morador do município há mais 20 anos, chegou a estudar na rede estadual. Comerciante, possui uma pequena adega e trabalha junto com a esposa, é esta quem administra o comércio. Ele é responsável por atender a clientela. Conta-nos sobre sua história de alfabetização sendo uma história difícil, marcada pela exclusão e estigmatização. Desde criança, tem baixa visão e sabe que seu quadro atual é degenerativo, relata a perda diária do resíduo visual. Está aprendendo método braile, na instituição Laramara, em São Paulo. Está no 5o ano, no final do ano passado fez provas de aproveitamento de estudos e adiantou duas séries. Frequenta a escola com assiduidade, afirma que luta pelos seus direitos constantemente, e qualquer dúvida ou desconfiança que têm sobre o tratamento que recebe na escola o aluno se dirige aos órgãos como diretoria de ensino. Esta atitude, enquanto consequência dos anos de preconceito que sofreu na adolescência, não é bem vista pela gestão escolar. Relata estar muito motivado para estudar e que irá até “onde der”.

- Márcia

Solteira, 32 anos. Mora com os pais e está no 2o ano. Tem deficiência visual (cegueira total) congênita, não possui um dos globos oculares. Pais relataram que por muito tempo a família a considerou com deficiência intelectual. Já em ambiente escolar, professores perceberam facilmente que ela não era deficiente intelectual, apenas não teve oportunidade para estabelecer relações afetivas e sociais, ficava em casa e frequenta a escola há um ano e meio. Vive em condição de extrema vulnerabilidade social, pais são muito idosos e a adotaram com cinco anos (são tios biológicos). Não compreendem a gravidade de sua saúde, a alimentam com doces e Márcia está diabética – passa mal na escola com frequência. Sua mãe está gravemente doente, estando internada, e os poucos cuidados pessoais que recebia não ocorrem mais, uma vez que ela não foi orientada a aprender. Anda ereta há pouco menos de 10 anos, antes, andava arrastando-se quando a família passou a ser assistida pelo CRAS – Centro de Referência em Assistência Social. Aprendeu a andar quando uma das professoras especialistas, também cega, a ensinou. Não foi escolarizada na infância ou adolescência. Recebe o Benefício Assistencial ao Idoso e Pessoa com Deficiência (BPC), não tem contato com a família extensa. É atendida pelo Laramara e faz curso de braile junto com Areílton. Márcia é falante, gosta muito de conversar, faz amizades facilmente. Dos cinco alunos apresentados, é quem mais criou vínculos com alunos de sua turma.

www.laramara.org.br Organização da sociedade civil fundada em 1991. Oferece



serviços especializados para a população com deficiência visual.

- Vanderley

Está com 30 anos e mora com a mãe. Sempre frequentou escolas e instituições especializadas em deficiência, apresentando maior resultado na EJA. Tem deficiência intelectual considerada moderada. Apresenta bom vínculo com os colegas da turma, principalmente com professores, liga na unidade escolar em período de férias para saber se todos estão bem. Tem muitas dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos e lê textos curtos, com bastante dificuldade na fluência, interpreta parcialmente o que leu. Está no 6o ano. Não exerce atividade remunerada. Na queixa escolar, a escola faz a observação de que a “mãe deste aluno foi estudante de medicina, formou-se em enfermagem e afirma ser a responsável por medicar o filho, trazendo uma série de complicações a sua saúde mental”.

- Luna

Está com 15 anos, mora com o pai. Pais são divorciados, tem pouco contato com a mãe. Por relatos de auxiliares que já trabalharam com Luna, afirmam que esta costuma dizer que é rejeitada pela mãe por “ser assim”. Está diagnosticada como retardo mental leve. Frequentou o Ensino Fundamental I na rede regular do município e terapias na APAE por muitos anos. Sempre foi acompanhada por auxiliares de sala, mesmo após orientações de que não seria necessário tal suporte. Professoras do ano anterior, juntamente com a supervisão escolar, decidiram matriculá-la em 2016 na EJA, pois estava em distorção idade/série (já adolescente) e julgaram que seria mais interessante ela estar com adolescentes de sua idade, sendo ainda assistida pela rede municipal (o Ensino Fundamental II regular pertence a rede estadual). Está no 7o ano.

- Mara Laís Está com 28 anos. Mora com os pais e a irmã. Passou a ser aluna da EJA em 2017, após anos sem frequentar escola. Na matrícula, apresentou laudo de Mora há poucos anos no município, nasceu em Franco da Rocha e recebe atendimento no Centro de Atenção Integrada à Saúde Mental (CAISM) desde os 12 anos. Traz algumas recordações de quando frequentava o Complexo Hospitalar do Juquery. É mais tímida, fala pouco, mas já inicia algumas amizades na turma. Não exerce atividade remunerada e tem Benefício Assistencial ao Idoso e Pessoa com Deficiência (BPC), do qual reclama não administrar esse dinheiro.

Todos os alunos acima estão com queixas escolares de dificuldades de aprendizagem. O serviço de Educação Especializada acompanha todos os alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento na rede municipal e continuam recebendo apoio



especializado. O trabalho realizado em OQE, no primeiro semestre de 2017, foi realizado in loco. No início do ano letivo, a gestão da EJA atendida solicitou que as professoras fossem orientadas por psicóloga, pois havia novos alunos com deficiências e esse cenário é novo para elas.

O grupo de professoras é composto por 20 profissionais, ministram aulas juntas há muitos anos e relatam terem tido pouco contato com alunos adultos com deficiências. A preferência por se realizar o trabalho in loco está relacionada a dificuldade dos alunos quanto a mobilidade (não têm acesso a transporte e moram nos bairros afastados).

Entramos em um consenso que seria interessante disponibilizar tais orientações (aos alunos, família e professoras) no local onde estão, durante algumas semanas. Iniciou-se o trabalho pelo mapeamento da EJA (conhecer a unidade escolar, as pessoas, os alunos, os modos de funcionamentos escolares); a realização de entrevistas, a escuta psicológica e acolhimento de todos os envolvidos (alunos, professores, coordenadores etc), assessoramento ao trabalho pedagógico e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem aluno a aluno – neste caso, foi realizado apenas com os alunos com deficiências. A partir desta análise prévia, é que as professoras passaram a receber as orientações às queixas.



3 DESENVOLVIMENTO

A intervenção do psicólogo na Educação de Jovens e Adultos tem por objetivo ser uma intervenção participativa e dinâmica, principalmente quando se trata de adolescentes e adultos: são autônomos e com tempo restrito. Deve ter como foco, a contribuição na experiência educativa melhor aproveitada pelos alunos, não apenas em seu aspecto pedagógico ou estritamente acadêmico, mas considerando que as relações sociais e emocionais devem ser proveitosas, uma vez que tais relações perpassam pelo ato de aprender. Seja em qualquer modalidade de ensino, o psicólogo escolar visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Mas, há muitos pontos de atenção para o psicólogo que atua com o público da EJA. Inicialmente, a Orientação Profissional enquanto campo de atuação da psicologia, é também um campo de atuação deste psicólogo que está na educação de pessoas em diferentes fases do ciclo vital. Considerando que o público da EJA deve receber o máximo possível de apoio especializado, pela “compensação” da exclusão escolar e dificuldades de aprendizagem adquiridas pelos anos sem escolarização. “Em qualquer modalidade de ensino, a instituição educacional percebe que algo vai mal sem, muitas vezes, dar-se conta da complexidade do fenômeno” (Angelucci, 2015, p. 354).

Assim como os professores, é importante salientar o quanto o psicólogo que atua na EJA deve considerar os saberes não formais dos alunos, ou seja, não se faz representar a escola enquanto instância única do saber. Os alunos possuem saberes e potencialidades desconsiderados pelo ensino formal que podem mudar a forma se relacionam com o aprendizado. Uma das queixas escolares de Mara Laís é que ela não falava muito e, por isso, era prejudicada em avaliações orais de história. Em conversa com a aluna, esta me conta que sabia por qual motivo era tão “nervosa”: herdou essa característica de seu avô, italiano, que veio morar na região. A partir disso, conta-me muitos detalhes sobre esse avô. Ao mostrar à professora de Mara o quanto essa fazia relatos ricos sobre sua família, fica surpresa e diz: “Na sala ela não fala nada”. Passamos a pensar em estratégias para que esses saberes de Mara passassem a ajudá-la nas aulas orais, para que ela tivesse maior apoio para participar na sala devido a sua timidez, dentre outras observações feitas em relação a aluna. Areilton, na sua queixa escolar, apresenta dificuldades em matemática.



Por ser comerciante, conhece bastante as somas e subtrações, mas não teve oportunidade de aprender divisões e multiplicação. Essa observação compôs o novo planejamento das aulas adaptadas a esse aluno, para que a professora de matemática mostrasse a ele que a multiplicação advém de uma soma. Porém, tal conta seria feita com a matéria-prima do dia a dia de Areilton: cédulas, que ele lê com as mãos.

A maior parte dos alunos da EJA trabalham em horário comercial, por isso, frequentam a escola no período noturno. A atuação do psicólogo na EJA também deve conhecer os fundamentos da Educação para o Trabalho, a Educação Profissional, preferencialmente compreendida pela base teórico-metodológica da Psicologia Escolar Crítica, as relações de poder vigentes em nossa sociedade, a precarização do trabalho, a perda paulatina de direitos trabalhistas dentre outros conflitos sociais recaem nas discussões das aulas, durante as atividades expositivas e orais na EJA. Mas, a atividade laboral dos alunos não pode se tornar o principal motivo em prosseguir os estudos. Como evidenciar isso aos alunos, em tão pouco tempo que têm? Os alunos, por terem uma experiência de vida maior (muitas vezes, mais velhos que os professores), têm sempre opiniões conclusivas sobre os temas propostos e tais concepções devem ser valorizadas pelos professores e pela/pelo psicólogo, mas sem esquecer da função formativa do profissional em educação, pois os psicólogos escolares devem se retirar da posição de avaliadores psicológicos para responsáveis, também, pela transformação do cenário educacional e em suas micropolíticas.

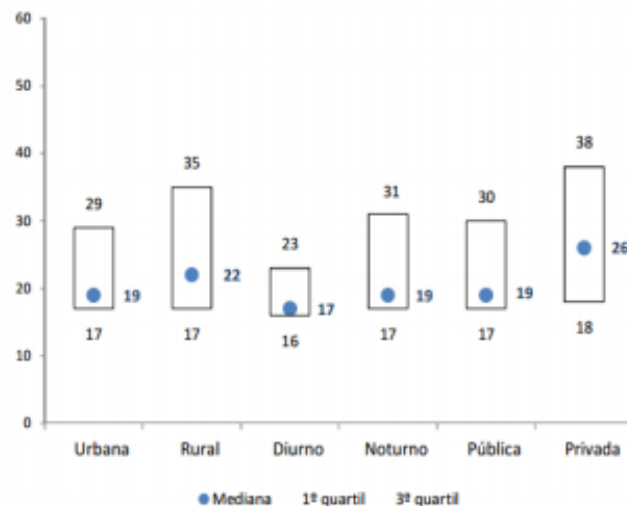
O trabalho, formal ou informal, é a questão central deste tipo de alunado da EJA, traz sentimentos ambivalentes quanto a motivação para o estudo. Enquanto demonstrar interesse em terminar os estudos para manter o trabalho, este mesmo trabalho é o verdadeiro fator estressante, devido a jornada excessiva de horas trabalhadas, obriga-os a faltarem, até chegarem a evasão, seja por encontrarem outro emprego em horário noturno ou por não conseguirem administrar estudo e trabalho. Já em relação aos alunos com deficiência, não é o trabalho o principal fator motivacional, e sim a aprendizagem e o caráter socializador da escola. Durante o tempo de orientação às queixas destes alunos, notamos que os alunos pesquisados, apenas uma aluna – Mara Laís – relatou estudar também para ter um emprego futuro, “ser alguém na vida” como disse em uma entrevista. Areilton relatou que o fator de motivação que o levou a estar na EJA é a busca por conhecimento, do qual não teve muito acesso durante a adolescência. Os três alunos restantes (Vanderley, Luna e Márcia) relataram gostar da escola, mas não vislumbram ainda um projeto de vida a curto prazo, como o trabalho ou o próprio término dos estudos. O que os motiva é sair de casa para ir a escola, encontrar os colegas, conversar com



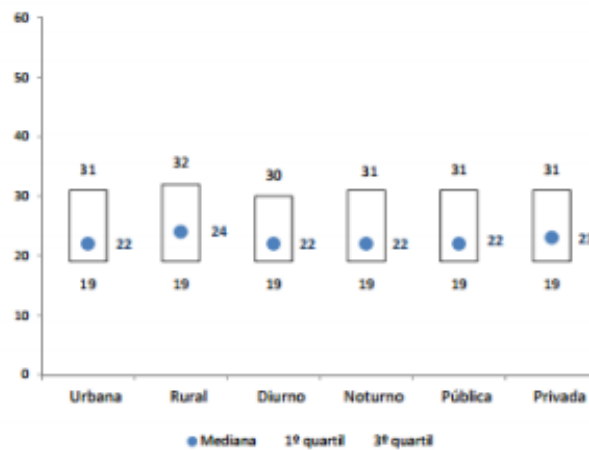
as professoras. Embora o projeto de vida tenha sido discutido caso a caso, identifica-se a necessidade de se trabalhar a orientação profissional e construção de um projeto de vida pós-EJA, sendo esta uma ideia para um projeto na rede municipal.

3.1 Adolescer na EJA

A adolescência tem papel de destaque na EJA, que “rejuvenesceu” ainda mais desde os anos 2000. Os adolescentes que não conseguiram terminar seus estudos no Ensino Médio, têm adentrado a EJA com este objetivo, evitando assim a distorção idade/ano e aumentando este público na modalidade de ensino. O Censo Escolar de 2016, aponta que alunos mais novos nos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio estão migrando do ensino regular para a EJA. Os gráficos abaixo estão presente no documento: INEP - Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica – 2016 (2016, p.22):



Anos finais do Ensino Fundamental



Anos finais do Ensino Médio



Dos alunos com deficiências atendidos, Luna é adolescente, está com 15 anos. Uma das queixas apresentadas pela escola é a de que Luna age como criança, costuma fazer "birra" quando não quer realizar as atividades. Em reunião de orientação com as auxiliares e professoras, perguntou-se a elas o que esperavam de Luna enquanto adolescente. As expectativas apresentadas se relacionam a atenção, alto rendimento escolar e seriedade, características se que difere do esperado para Luna e para sua considerável deficiência intelectual, mantendo-a enquanto adolescente que não aprende. Há muitas conquistas já conseguidas com a Luna, por exemplo, a sua compreensão de que não precisa chorar ao não conseguir fazer as atividades. De acordo com Vygotsky (1984), as possibilidades oferecidas aos sujeitos com deficiência mental de interação psicossocial contribuem para que haja o desenvolvimento e aprendizagem.

A evasão se mostrou como preocupação durante as entrevistas. Se há um afunilamento de adolescentes matriculados no Ensino Médio, este é mais contundente em adolescentes com deficiência intelectual. Os jovens alunos também trabalham, contribuem com a renda familiar e, muitas vezes, sentem-se esgotados fisicamente, o que prejudica seu rendimento escolar e causa a evasão. Após a evasão, em segundo lugar, as professoras relatam que a principal preocupação atual da escola são os adolescentes em dependência química. Há episódios de adolescentes em uso de substâncias psicoativas ilícitas, apresentando-se alterados em ambiente escolar. Relatam não saber como tratar a questão em sala de aula, ou abordar os jovens para oferecer ajuda, pois têm medo de retaliações por parte destes alunos. Porém, também apontam que alguns destes mesmos alunos acabam contando para elas sobre o uso de drogas e álcool, por sentir confiança e acolhimento. É comum identificarmos pesquisas em Psicologia e Educação que se remetem à instituição escolar e seus agentes na EJA, mas em relação a adolescência e EJA ainda é pouco explorado. Sexualidade, trabalho, Orientação Profissional, vestibular, alto/baixo rendimento acadêmico, drogas ilícitas, uso abusivo de álcool, questões psicossociais que são de extremo cuidado do psicólogo e da esfera de abrangência deste profissional que lida cotidianamente com a Educação e a EJA. Acrescido aos temas citados, insere-se a questão das pessoas com deficiência e a educação inclusiva, motivo que justifica ser a EJA um ponto de atenção da psicologia escolar e educacional.

Uma das principais demandas levantadas pelas professoras se referem aos conflitos intergeracionais que surgem durante as aulas, entre os alunos mais velhos e os alunos mais novos. Questões contemporâneas e multiculturais têm aparecido durante as aulas, trazendo novos paradigmas as professoras, quando preparam aulas sobre temáticas voltadas a política, sociedade, saúde etc. As profissionais apontaram como a necessidade



de que uma/um psicóloga pudessem orientá-las em como lidar com tais conflitos. Um exemplo dado é de que, quando os adolescentes falam, os colegas mais velhos chamam sua atenção. Porém, quando estes conversam durante a aula e um adolescente chama sua atenção, iniciam discussões sobre hierarquia geracional (sou mais velho, exijo respeito). Além disso, há relatos de alunos que interpretam o fato de ter adolescentes na EJA como fator negativo. Pensamos juntas sobre como mostrar aos alunos que o respeito é mútuo e não se refere a uma idade. Tais reflexões apresentam incômodos e demandam cuidado de profissional com olhar distanciado do grupo, para que os instrumentalizem quanto na educação ética e moral do grupo.

3.2 Limitações e potencialidades (de quem?)

Além de suas limitações físicas e/ou cognitivas enquanto pessoa com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva,

Os caminhos ao sucesso escolar devem ser construídos sobre políticas públicas para a educação comprometidas com investimentos no âmbito da estruturação física e funcional do Sistema Nacional de Ensino, com planos de carreira do magistério que garantam dignidade aos profissionais, mas, sobretudo, com uma sólida formação de professores e de demais profissionais que nele atuam. (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 112).

Os adolescentes e adultos com baixa escolarização são, antes de sua deficiência, “sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida” (VARGAS; GOMES, 2013, p.451), plenos de desenvolvimento de seu potencial. A orientação às queixas destes alunos enfatizaram o potencial humano evidenciado pelos alunos em atividades intra e extra-escolares, pouco valorizadas pelo saber formal. Considerando a fase do desenvolvimento em que se encontra cada aluno, é possível adquirir práticas em consonância com sua experiência de vida, as habilidades e competências adquiradas é uma maneira que contribui para identificarmos seus potenciais e, assim, melhorarmos a qualidade de vida em ambiente escolar. Ao longo das semanas, as professoras iam mostrando atividades feitas pelos cinco alunos acompanhados. Em todas as atividades, houve queixas de dificuldades de aprendizagem, e os apontamentos em relação às conquistas ou características positivas se valiam pelo “esforço”, um acerto ou outro e aos pedidos de ajuda que os alunos fazem às auxiliares, pois tal atitude já se relaciona às regras implícitas em sala de aula – a aceitação da deficiência, perante os demais alunos. Angelucci (2015, p.354), afirma que “o desafio



está em mantermos o compromisso de não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno psicopatológico”.

Em relação às queixas de aprendizagem, não se referiam apenas aos alunos com deficiências. Estende-se a turmas inteiras, sendo uma das principais causas apresentadas o fato dos alunos serem de EJA, pois não haviam sido estimulados anteriormente e os anos sem escolarização contribuíram para que tivessem dificuldade para aprender. Não estudar por muito tempo, não praticar leitura, não ter o hábito de resolver exercícios matemáticos, contribuem para que demorem mais tempo para fazer as atividades. Mas, a causa atribuída à queixa escolar – o próprio fato de serem da EJA – traz crenças negativas sobre o potencial dos alunos, a desvalorização da inteligência dos alunos reflete no baixo rendimento deles. Algumas semanas de atendimento aos professores não são suficientes para discutir essa questão com eles, porém, em alguns casos – como da aluna Mara Laís – foi possível mostrar a estratégia identificada pela aluna para responder a prova: retirar, das próprias questões, as respostas.

Atribuir essa “dificuldade de aprendizagem” à possível deficiência física não é incomum nas escolas, em todas as modalidades de ensino. As estratégias utilizadas pela escola para sanar as dificuldades dos alunos com o aprender se relacionam às mudanças ambientais – sentar na frente, para “aumentar” a concentração, mudar de auxiliar, diminuir as atividades ou facilitá-las. As práticas pedagógicas, se planejadas de acordo com as potencialidades dos alunos, são instrumentos importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos, não sofreram alterações.

3.3 A Orientação a Queixa Escolar na EJA

Há apenas uma escola que oferece a EJA na rede municipal em que o trabalho foi realizado, e essa unidade escolar funciona em período noturno. Os alunos, bem como os professores, possuem outras atividades durante o dia, impossibilitando-os de se dirigirem até a Secretaria de Educação onde a Educação Especializada funciona. Logo, durante algumas semanas, estive presente na unidade escolar. A proposta seria realizar os atendimentos pautados no modelo da Orientação a Queixa Escolar, mas já haveria adaptação de estar in loco, todas as semanas. As primeiras semanas foram de novidade para esta escola, que nunca havia recebido visitas frequentes de psicólogos. A demanda solicitada pela gestão escolar se tornou uma oportunidade para orientar as professoras nos moldes aprendidos durante o curso.



18 Os alunos são adolescentes e adultos, não haveria entrevistas iniciais com os “pais”. Porém, no caso de três alunas – Luna, Mara Laís e Vanderley – o contato com a família se fez necessário, pois algumas informações sobre medicação, rotina em casa e histórico de escolarização, seriam complementadas pelo relato da família. Esse contato foi realizado por telefone, apenas, pois os pais trabalham ou moram longe da escola, dificultando o contato pessoal.

Os alunos eram convidados todas as semanas a estarem um tempo com a psicóloga. Antes de iniciarmos a intervenção, houve o esclarecimento a cada um deles sobre o motivo de estar na escola. Depois, semana após semana, o contato com eles ocorria sem formalidades, alguns contatos eram mais longos e outros, mais curtos, pois a escola não é um local adequado para realizar “sessões”, não era esse o intuito. Em relação a essa questão, a inserção do psicólogo no campo da educação formal, possibilita um diálogo entre os alunos do EJA com seus respectivos professores e proporciona dentro da escola um espaço de escuta e fala desses alunos que trazem consigo históricos de baixa autoestima pela exclusão do espaço escolar. Essa “escuta” também se relaciona às demandas da instituição: as relações entre professores e a gestão escolar. Para os psicólogos que se dedicam ao enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar, “deve compreender a situação na companhia dos atores que a constituem”. (Angelucci, 2015, p.354).

O tempo de escolarização proposto pela EJA é menor, pois cada semestre representa um ano/série. Tal fator exige uma série de adequações à atuação de psicólogos nessa modalidade, as intervenções necessitam de maior dinamicidade, sem perder a qualidade do trabalho. O atendimento em psicoterapia breve se mostra mais eficaz, por ser compatível com a rotina da EJA e exigências de provas e trabalhos ser mais frequente. Os alunos não podem perder o tempo das aulas por serem mais sucintas, solicitar que fossem retirados da sala para atendimento geraria o questionamento dos professores. Assim, a solução que encontramos foi utilizar minutos antes das aulas, em aulas vagas e durante os intervalos. No caso dos alunos com deficiência intelectual, foco da intervenção, foi necessário contato maior com os pais de apenas dois alunos, possibilitando início imediato com o aluno durante as “conversas-sessões”. O local onde ocorriam as conversas com os alunos transcorria em uma praça dentro da unidade escolar, ou bancos mais distantes da circulação do público. Evitamos levá-los dentro de salas para dissociar do estigma de avaliação psicológica ou clínica em ambiente escolar. Da mesma forma, as orientações às professoras e auxiliares de sala ocorriam nesses ambientes.



3.4 (E) feitos a curto prazo

Ao longo dos dois meses de trabalho desenvolvido na EJA, algumas alterações em práticas pedagógicas e na rotina dos alunos foram rapidamente percebidas. Em relação à aluna Marta, houve a interlocução com a rede intersetorial (Centro de Referência da Assistência Social e Saúde), pois estes não dispunham de informações novas sobre a vida familiar da aluna, além da necessidade de próprio acompanhamento médico. A escola, nestes casos, exerce uma importante função de articuladora da rede, por participar intensamente da vida dos alunos. Conforme Saraiva, (2017, p. 5), a partir de informações trazidas pela família, pretende-se estabelecer contato com as escolas, para que seja possível pensar juntos – CRAS e escola – ações para o enfrentamento dos problemas sociais atribuídos à família.

As professoras do reforço de Areílton passaram a receber orientações, planejando atividades que envolvam a contagem de notas e moedas e ensino da multiplicação e divisão. Mesmo com a informação de que o aluno é comerciante, essa estratégia nunca havia sido utilizada. O aluno também participará de um curso de hidráulica, pois expressou a vontade de ter formação técnica e foi matriculado, por intermédio da escola.

Na queixa escolar redigida pelas professoras da aluna Mara Laís, havia o apontamento de que ela era muito tímida e que essa característica estava começando a atrapalhar seu rendimento nas aulas, quase sempre de exposição e opinião em voz alta. Em reuniões com professoras, demonstravam dúvidas quanto a “normalidade” da timidez, que estaria associada a medicação inadequada ou a própria deficiência intelectual. As professoras foram orientadas a não se preocupar com a timidez, a aluna está em período de ambientação, após passar muitos anos sem frequentar a escola. A timidez, como fator atribuída a deficiência intelectual, foi discutida como uma possível característica pessoal, pois há alunos sem deficiência que também são tímidos.

”A pessoa com deficiência mental, como todas as demais têm necessidade de expressar os seus sentimentos, desejos, atração, de uma forma própria, ao longo da vida e nas relações com os outros, forjando por meio dos papéis sexuais, uma identidade de gênero. Assim, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca das necessidades percebidas e sentidas, das demandas explicitadas, da satisfação ou insatisfação das respostas institucionais, das percepções que as próprias pessoas com deficiência têm sobre sua situação”. (DENARI, 2010, p. 3).

Para provocar reflexão, trouxemos o exemplo de Luna, cuja extroversão – julgada pelas professoras ser muito expansiva, em excesso – era atribuída como inadequada,



falta de habilidades sociais. O fato de serem alunas também foi ressaltado, marcando a necessidade de discussão sobre gênero na EJA.

3.5 Patologização e medicalização das queixas escolares de alunos com (e sem) deficiência

As recentes discussões sobre a medicalização na Educação e a patologização da vida cotidiana trazem aos profissionais da saúde e da educação conceitos pertinentes para pensar a escola na atualidade. A aprendizagem e a indisciplina de crianças e adolescentes passam a ser alvos para mudança, sem considerar que há questões políticas, educacionais e socioeconômicas que envolvem os sintomas dos alunos em ambiente familiar e escolar. Acrescenta-se a esses fatos a criminalização desses comportamentos e por consequência, judicialização, sustentando a patologização da vida. No caso da EJA em questão, todos os anos recebem alunos em Liberdade Assistida ou ex-presidiários, que em algum momento da vida escolar sofreram a exclusão social. Alunos e a família são culpabilizados pela chamada inadequação comportamental, que se reverbera como transtornos e disfunções, como “dislexia” e “discalculia”, muitas vezes uma forma que o próprio indivíduo encontra para ser respeitado enquanto aluno.

Os alunos com deficiência acompanhados, apenas aqueles com deficiência visual não são medicados com psicotrópicos. Ao verificarmos seus laudos e em conversas por telefone com a família, explica-nos que sempre fizeram uso das medicações, por terem transtornos (de ansiedade e transtorno esquizofreniforme), porém, quando solicitamos uma explicação do efeito dessas medicações e o motivo pelo qual necessitam, a família não sabe discorrer. Nota-se o pouco esclarecimento dos psiquiatras a essas famílias. As professoras relatam que os alunos fazem comentários como “hoje eu não tomei meu remédio”, além de alterações comportamentais constantes, que são controlados conforme se apresentam em casa (se agitados ou sonolentos). Obviamente, tal comprometimento afeta a cognição e aprendizagem.

A convivência com alunos que apresentam diferenças quanto a saúde mental é uma realidade recente nesta EJA. Os alunos com deficiência intelectual não respondem da forma esperada pelas professoras, suas respostas são pouco assertivas, mas evidenciam a maneira como entenderam o conteúdo. Considerar esta aprendizagem, ao modo do aluno, e adaptar as avaliações não são tarefas simples, mas são dificultadas quando a diversidade não é valorizada. A professora que melhor percebeu essa nuance entre responder certo e responder o que se compreendeu foi a professora de Educação Física, que elaborou provas



orais e dissertativas, em um conteúdo sobre pressão arterial.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens e adultos com deficiências, quando são matriculados na EJA, trazem uma trajetória escolar difícil no ensino regular, marcada pela exclusão. Porém, é importante considerar nestas histórias a superação e o enfrentamento à exclusão, a persistência em frequentar a escola aconteceu concomitantemente às idas constantes em hospitais e em instituições especializadas para deficiência visual e intelectual. Assim, a importância da atuação (prática e política) do psicólogo frente as demandas de queixas escolares na EJA fica evidente, perante a trajetória de vida e atual situação escolar dos alunos retratados.

As queixas escolares quanto a sua aprendizagem se mantém, após muitos anos tentando completar os estudos na Educação Básica. Pensar nas representações sociais do professores e da gestão escolar que lidam com a deficiência intelectual na EJA contribui para pensarmos em novas práticas pedagógicas mais inclusivas.

A escolarização pode contribuir para que saiam de uma prática de reações instintivas e imediatistas com/no mundo, e desenvolvam um comportamento regulado voluntária e intencionalmente, tornando-os cada vez mais independentes da vivência pessoal para que possam compreender os conteúdos e as situações em geral e sobre eles exercitem o pensamento analítico. (BARROCO; SOUZA, 2013, p. 124).

Como citado anteriormente, a EJA é uma modalidade de ensino que mais se aproxima do acolhimento à diversidade, porém, ainda não projetada para atender a demanda de alunos com deficiências (principalmente, a intelectual). O currículo é mais sucinto, com tempo mais curto que o habitual, o que complexifica as adaptações curriculares e a valorização do tempo que cada um tem para a aprendizagem. A Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos são campos que se articulam no contexto da psicologia escolar e políticas públicas de educação. Prática psicológica e atuação política do psicólogo devem andar lado a lado, articulando todos esses campos no cotidiano escolar.

Os alunos com deficiências, sejam físicas, intelectuais, visuais, são, antes de tudo, alunos, devem ser respeitados em sua diferença e considerados em sua equidade junto aos demais. Desde o primeiro encontro para a realização desta monografia, as professoras



demonstraram em suas falas o interesse no trabalho da psicologia no EJA, sinalizaram muitas vezes que havia o desejo que um/uma profissional da área pudesse acompanhar o trabalho para orientá-las quanto as questões difíceis em relação aos alunos com deficiências, essa abertura foi muito positiva para a efetivação do trabalho em orientação a queixa escolar. Quanto aos alunos com deficiência visual, a falta de estrutura e tecnologia assistiva é um entrave para a melhor aprendizagem, entrave considerado pelos próprios alunos, mas que não impede o esforço das professoras em adaptar materiais, criar materiais de grandes proporções, narrar imagens e realizar provas orais. No caso destes alunos, a superação das queixas escolares se tornou mais satisfatória.

Os diagnósticos de “retardamento intelectual leve e moderado”, por vezes guiam as práticas pedagógicas em detrimento das habilidades dos alunos, podem ser desconstruídos quando evidenciamos à escola como os alunos com deficiência intelectual se utilizam de suas funções cognitivas. O livro *Consultas Terapêuticas*, de Winnicott, nos mostra alguns atendimentos realizados com adolescentes e como se apoiavam em estratégias para o uso da função intelectual. No caso da EJA, evidenciar tais estratégias auxilia os profissionais da educação a considerarem mais a capacidade para aprendizado dos adultos e adolescentes ao planejar as atividades, até chegar ao ponto de suprimir as queixas escolares. Em relação aos três alunos com deficiência intelectual, as potencialidades dos alunos precisaram ser melhor detalhadas e justificadas às professoras, para que houvesse a inserção deste dado em suas práticas pedagógicas. Ainda citando as autoras Barroco e Souza, 2013, p. 124, a escola inclusiva é aquela que faz a mediação entre o conteúdo sócio-histórico e o conteúdo intrapsíquico.



5 BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Kátia Rosa; CERQUEIRA, Teresa Cristina. Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de Ensino Médio. *Psicologia e Saber Social*, páginas 34-51, 2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicol. USP*, v.23, n.1, p.111-132, 2012.

DENARI, F. E. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. *Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação*, v.5, n.1, 2010.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, abr. 2014. ISSN 2175- 795X.

RODRIGUES, Gabrielli Tochetto et al . Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 18, n. 1, p. 181-184, June 2014

SARAIVA, L.F.O. O CRAS e o atendimento a queixas escolares.

Assistência social e psicologia: (des)encontros possíveis. São Paulo, 2017 (em elaboração).

SENA, Isael de Jesus. Queixa escolar e adolescência: sentidos construídos em contexto de vulnerabilidade social em Camaçari-Bahia, 2015. Dissertação de mestrado em Psicologia na Universidade Federal da Bahia – UFBA.

SORJ. Bila. Os cuidados com a família e as desigualdades de gênero e de classe. In: COSTA,

Albertina et al. (Org.). *Divisão sexual do trabalho, estado e crise do capitalismo*. Recife: SOS CORPO; Instituto Feminista para a Democracia, 2010. p33-56.

SOUZA, Beatriz de Paula. *Orientação à queixa escolar*. (Org.) - São Paulo: Casa do



Psicólogo, 2015. Humilhação Social, Humilhação política (José Moura Gonçalves Filho, p. 187-222).

Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar. (Org.) - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento (Beatriz de Paula Souza, p. 241-278).

Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar. (Org.) - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante (Carla Biancha Angelucci e Flávia Ranoya Seixas Lins, p. 353 – 378).

SOUZA, M. P. R. (et al). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 601-610.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463 (2013).

VYGOTSKY, Lev S. 1984. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Link: <http://seminario3.medicalizacao.org.br/anais/anais.html>