

Relato de Prática Profissional

Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção

Psychology and youth and adults education:
a challenge in construction

Psicología y educación de jóvenes y adultos:
un desafío en construcción

Gabrielli Tochetto Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina - SC

Sandra Cristina Agostinho

Universidade Federal de Santa Catarina - SC

Marivete Gesser

Universidade Federal de Santa Catarina - SC

Leandro Castro Oltramari

Universidade Federal de Santa Catarina - SC

A educação de jovens e adultos (EJA), um dos espaços que o psicólogo é convidado a ocupar dentro da instituição escolar, tem-se mostrado uma demanda atual, além de um desafio. A EJA é uma modalidade do Ensino Fundamental destinada a jovens e adultos, com idade mínima de quinze anos para o ingresso, que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos regulares na idade prevista pela legislação. Um dos aspectos inovadores da organização das aulas na EJA é que estas são planejadas e ministradas em grupo, ou seja, a equipe de professores atua em conjunto em sala de aula.

Destaca-se a concepção ampliada da educação de jovens e adultos neste município, no sentido de não se limitar à escolarização, mas estender-se ao reconhecimento da educação como um direito humano fundamental para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e ativos dentro da realidade em que vivem, além de um dever do Estado (CME, 2010).

O relato que segue diz respeito à experiência de estágio vinculada à formação de psicólogo e se desenvolveu

em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), mais especificamente entre o Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) da universidade e a Gerência de Formação Permanente da SME do município. Sendo assim, buscamos relatar nossa experiência de estágio em Psicologia Escolar, realizado em uma unidade educativa de EJA de um município de Santa Catarina, com foco na nossa inserção no campo.

Orientações teórico- metodológicas

No primeiro momento, voltamos o foco de nossas atividades para a inserção no ambiente escolar. A partir desta relação inicial, decidimos nos basear na dissociação instrumental (Bleger, 1984), ou seja, em uma atitude que permitisse identificar-nos com os acontecimentos e pessoas, mas sem nos implicar pessoalmente nestes acontecimentos,

para podermos intervir satisfatoriamente sobre eles. Além disso, buscamos refletir constantemente sobre nossa postura durante o desenvolvimento da atuação como psicólogas neste contexto.

Durante nossa inserção no campo, passamos a conhecer toda a comunidade escolar da EJA, buscando percebê-la a partir de nossas bases teóricas, que denotam a concepção de homem e de mundo da qual nos apropriamos para a execução da intervenção. Sendo assim, atuamos com base em uma visão psicossocial que considera o indivíduo integrado aos sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente e que reconhece a complexidade desta constituição individual e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão (Meira, 2007).

Além da concepção psicossocial, preceitos da análise institucional (Lourau, 1993) e da Psicologia Institucional (Guirado, 2004) também serviram de base para pensarmos a organização social e ao mesmo tempo singular que se nos apresentava. Procuramos atentar para as práticas que se encontravam instituídas e para aquelas que poderiam ser trabalhadas, flexibilizadas e até mesmo incluídas no cotidiano da escola.

Posteriormente, a partir de atividades iniciais de apresentação e conversas informais, voltamo-nos para um contato mais próximo com alunos e professores, com o intuito de conhecê-los melhor. Como percebemos que a dinâmica relacional do grupo passava por uma horizontalidade interessante, propusemos atividades que envolvessem os sujeitos da comunidade escolar da EJA - alunos, professores e, por vezes, a coordenadora – participando em conjunto, dinâmica que se manteve por todo o ano.

Nossa interação mais direta com coordenadora e com os professores foi possível durante as reuniões de planejamento, das quais participávamos semanalmente e durante as quais fomos construindo uma relação de co-construção das atividades tanto pedagógicas quanto psicossociais, sempre buscando a problematização e a ressignificação das questões que surgiam, entendendo o grupo como elemento fundamental para este processo. Foi depois de conhecer melhor a organização que traçamos nossos objetivos de intervenção, voltados para o aprimoramento das relações entre os atores sociais daquele contexto e o favorecimento dos processos educativos.

Discussão

Diante do desconhecido, questionamo-nos sobre quem seriam essas pessoas e como se relacionavam. Essas foram as primeiras perguntas a nos afetar. Diante de nossa ansiedade e das demandas institucionais, a leitura de Severo (1985) nos foi de grande valor, em especial quando afirma ser fundamental criar um relacionamento harmonioso com toda a equipe e, sobretudo, com os superiores diretos e indiretos, além de “[...] ter como solução um planejamento, por meio de conhecimento teórico e observação” (p. 22).

Com foco no funcionamento institucional, nossos olhares buscaram práticas, saberes e relações de poder. Aprender a lidar com a demanda institucional sem perder a autonomia necessária para satisfatoriamente realizar nosso trabalho, mostrou-se como um dos grandes desafios da prática profissional do psicólogo. Como entender as constantes solicitações da coordenadora no sentido de atuarmos dentro da sala de aula como professores que “passassem” aos alunos “a visão da psicologia” sobre os assuntos abordados? Aqui, muitas vezes a delimitação entre as práticas do psicólogo e do professor não eram bem compreendidas, o que surgiu como um grande desafio para nossa atuação.

Como Machado, Almeida e Saraiva (2009) sabiamente nos trazem,

A maneira como habitamos esse território não depende apenas de nossas intenções e de nossos objetivos, mas também da forma como incluímos as demandas dos educadores e os usos que são feitos em/[da presença de psicólogos nas instituições. E, como veremos, se não analisarmos essas demandas, ocupamos o espaço de maneira a cair nas raiais do instituído sem poder questioná-lo, sendo cúmplices de práticas produtoras de assujeitamento (p. 22).

Nesse sentido, a partir de uma das demandas explicitadas pela coordenadora, buscamos complementar algumas aulas específicas com técnicas apropriadas para, em geral, desnaturalizar o cristalizado e produzir visões e práticas potencializadoras, ao invés de ditar uma “verdade psicológica”. Outra problematização se deu em relação ao pedido que recebemos de que conversássemos com alguns “alunos-problema”, situação em que trabalhamos da mesma maneira, com foco nos saberes e práticas institucionais quanto a estes alunos, seus familiares e o papel e significado da escola em suas vidas, conforme as ideias de Souza (2007) sobre a orientação quanto à queixa escolar, e de Machado (2007), sobre o plantão institucional, diferentemente do que nos foi demandado explicitamente.

Em relação ao movimento da equipe pedagógica, o que se destacou, em nossa percepção, foi a falta ou insuficiência de planejamento das ações do grupo, que se deram em geral a curto prazo, e a questão da mudança dos profissionais, os quais são renovados anualmente, não permitindo a superação das dificuldades relacionais, que levam tempo e merecem uma atenção especial da gestão escolar.

Em relação a este aspecto, durante as reuniões de planejamento buscamos construir nossas atividades em conjunto com a equipe de professores e a coordenadora. O planejamento em conjunto possibilitou, por exemplo, a utilização do recurso dos cadernos de autoria como parte de nossas intervenções, de modo a complementar cada atividade nossa com reflexões e treino da escrita. Essa proposta nos foi feita pela coordenadora do núcleo, e acreditamos ter sido uma boa estratégia para unir os objetivos de ambos e fortalecer nossa relação. O uso dos cadernos de autoria mostrou-se potencializador do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em relação ao letramento e ao po-

sicionamento ativo do aluno no processo, além de ser uma ferramenta de comunicação e avaliação diária entre alunos e professores.

Considerações finais

O que percebemos durante nossa inserção é 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. Além disso, temos que nos esforçar para alargar os espaços escolares já cristalizados pelas práticas historicamente construídas e para aprendermos a atuar como psicólogos nesse contexto.

Entre os aspectos rígidos da EJA destaca-se o lugar de fracasso, em que acreditar no potencial de si (para os alunos) e do outro (para os professores) aparece com forte ambivalência. Ao mesmo tempo em que há alegria em estar em sala de aula novamente, com o desejo de conquistar melhores condições de vida, há sentimentos de menos-valia. “Lugar de gente burra” (fala de um aluno), de alunos que “nunca vão dar conta do Ensino Médio” (fala de uma professora), de “alunos que precisam de ajuda com sua autoestima” (fala de algumas professoras). Os trechos destacados falam por si próprios.

Nesse sentido, trabalhar no contexto da EJA é trabalhar com sofrimento ético-político, tipo de sofrimento relacionado às ameaças provenientes da desigualdade social e às respostas afetivas dos que a elas estão expostos (Sawaia, 2009). A autora traz uma discussão pertinente para se pensar o contexto educacional da EJA. Inspirada nas ideias de Espinosa e Vigotski, defende que “[...] a emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas da ação transformadora, de superação da desigualdade, e que trabalhar com elas [...] é [...] um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora” (p. 366). Buscamos constantemente nos pautar por essas ideias para guiar nosso olhar e nossas atividades.

Mais uma vez frisamos a necessidade de atuação específica do psicólogo nesse contexto, não daquela atuação clássica, medicalizante, patologizante, mas de uma atuação que busque contribuir para “[...] fortalecer as emoções alegres, que são correlatas ao conhecimento e à potência de existir/expandir “por necessidade da própria natureza” (Espinosa, citado por Sawaia, 2009, p. 367) pois unicamente por meio do conhecimento discursivo não se pode suprimir um

sofrimento. Essa transformação significativa deve passar pelas vias do sentir, do refletir e do agir, todos como parte indivisível do mesmo sujeito.

Referências

- Bleger, J. (1984). *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guirado, M. (2004). Psicologia Institucional: em busca da especificidade de atuação do psicólogo. Em M. Guirado, *Psicologia institucional* (pp. 104-131). São Paulo: EPU.
- Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Machado, A. M. (2007). Plantão institucional: um dispositivo criador. Em A. M. Machado & A. M. D., Rocha, *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 117-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., Almeida, I. E., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. Em A. A. Anache & I. R. da Silva (Orgs.), *Educação inclusiva* (pp. 21-35). Brasília: CFP.
- Meira, M.E.M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Resolução n. 02/2010*. (2010). Conselho Municipal de Educação. Florianópolis, SC.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- Severo, M. C. (1985). Entrada na instituição: conceituação, características e cuidados especiais. Em M. C. Severo, *Estratégias em psicologia institucional* (pp. 17-36). São Paulo: Loyola.
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar: funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 18/104/2013

Aprovado em: 15/08/2013

Sobre os autores

Gabrielli Tochetto Rodrigues (gabrielli.tochetto@gmail.com)

Sandra Cristina Agostinho (sanfloripa@gmail.com)

Marivete Gesser (marivete@yahoo.com.br)

Leandro Castro Oltramari (leandrooltramari@gmail.com)