



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

THAIS DA SILVA RIBEIRO

**O LUGAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA) NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Santo Antônio de Jesus - Ba
2019

THAIS DA SILVA RIBEIRO

**O LUGAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA) NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao componente curricular Estágio Supervisionado II - Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Orientação: Adriana Lourenço Lopes.

Santo Antônio de Jesus

2019

THAIS DA SILVA RIBEIRO

**O LUGAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA) NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao componente curricular Estágio Supervisionado II - Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob orientação da Prof^a Dr^a Adriana Lourenço Lopes.

Data: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Adriana Lourenço Lopes
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Prof^a. Dr^a Josineide Vieira Alves
(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Ms. Marta Elizabete Guimarães Alfano
(Psicóloga)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, meu pai e meus irmãos, laço inquebrável de afeto, por tanto. Sou grata por todo apoio e esforço para me manter na universidade, por serem colo e refúgio durante toda minha vida e por tanto amor.

À Alisson, por tanto cuidado. Muito obrigada por toda força, por acreditar em mim quando nem eu mesma estava acreditando, por comemorar as minhas conquistas como se fossem tuas e embarcar nos meus sonhos comigo.

Aos meus amigos e amigas da vida, aqueles que conheci durante meu processo de escolarização e que se tornaram um tudo pra mim. Ânila, Beatriz, Mailda, Odair e Josó, graditão por toda leveza da nossa amizade, pelos risos, por ouvirem minhas reclamações ao longo desses anos e por apostarem suas fichas em mim. Ninguém fica na ponta. Amo vocês!

Às amigas que encontrei nesse caminhar pela universidade: Laís, Jilmara, Camila e Eliene por todo afeto, amizade e companheirismo. Esse percurso foi muito mais fácil porque vocês trilharam ao meu lado. Gratidão por existirem e resistirem junto comigo nesses tempos difíceis de lutas e retrocessos, por todas as vezes que foram morada e cuidado. O Ninho virou família, laço pra vida fora dos muros do CCS.

À Gabi, por entender e respeitar meus momentos de silêncios.

À UFRB, por ser uma instituição que me orgulho de fazer parte, que tanto me ensinou sobre a vida, sobre resistência e (des)construção.

Às professoras que me apresentaram a Psicologia que acredito. Essa Psicologia comprometida com o outro, ética e política, a favor das minorias e contra toda forma de opressão.

À minha orientadora, por todo apoio e disponibilidade durante esta experiência, e por me mostrar sempre o lado positivo das coisas.

Aos estudantes da EJA por terem me acolhido e confiado em mim. À eles, toda minha gratidão pelo encontro, aprendizado, troca e respeito, é nisso que se baseia a vida.

*Que corpo é esse?
Que pulsa, escuta,
Expulsa, abraça,
Comporta, contém.
O corpo ocupa!
O corpo não é culpa.*

(Fernando Anitelli)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: A PSICOLOGIA ATUANDO NO MODELO DISCIPLINAR DE ESCOLA	8
2. NINGUÉM PODIA IR PARA O OUTRO LADO NÃO, PORQUE NA ESCOLA TINHA MUITO PORTÃO: APRESENTANDO O CAMPO DE ESTÁGIO	15
3. O PERCURSO DO ESTÁGIO: DESCRIÇÃO E REFLEXÕES.....	18
3.1 Nossos encontros: do silenciamento à participação ativa.....	22
3.2 Não habita, se habitua: o (não) lugar dos (as) estudantes da EJA na escola	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	38
ANEXOS.....	42

APRESENTAÇÃO

Este trabalho relata a experiência do Estágio Supervisionado I e II do curso de Psicologia do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Adriana Lourenço Lopes.

O estágio foi realizado em uma escola municipal de Santo Antônio de Jesus –BA, no período de julho a dezembro de 2018. O grupo de estágio era composto por nove estagiárias que se dividiram em duas escolas da rede municipal. Sendo que, a instituição em que esta experiência ocorreu, contava com outras quatro estagiárias.

O estágio supervisionado com ênfase em Psicologia e Processos Educativos tem como objetivos identificar e analisar possibilidades de atuação do/a psicólogo/a no contexto escolar, visando o desenvolvimento e/ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades necessárias ao processo formativo do futuro profissional em Psicologia.

Composto por seis sessões, o presente trabalho visa descrever e discutir as experiências do estágio a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Escolar, dando ênfase à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a escola enquanto instituição disciplinar.

No primeiro momento, apresentamos a fundamentação teórica que embasou a prática de estágio, além de discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos e como o modelo de escola pode contribuir com o fracasso escolar e produzir desigualdades. Ainda, discutimos sobre como a Psicologia Escolar se insere neste contexto. Em seguida, descrevemos o campo de estágio junto com as impressões sobre a escola e seus atores. Na sessão seguinte, relatamos as ações desenvolvidas em conjunto com as outras estagiárias e, posteriormente, as oficinas coordenadas individualmente durante o período do estágio. Em sequência, estão as percepções sobre o lugar que as turmas da EJA ocupam nesta escola, a partir das análises feitas nos momentos de observações. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a referida experiência.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: A PSICOLOGIA ATUANDO NO MODELO DISCIPLINAR DE ESCOLA

A mobilização da sociedade civil para a garantia de direitos sociais possibilitou a democratização do ensino público. Democratizar a educação implica torná-la acessível a todos e todas, possibilitando que independente da idade, sexo, etnia e classe social, seja oferecido ensino gratuito, laico, inclusivo e de qualidade.

A educação, enquanto direito, começou a ser garantida no início do século XX a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que, em seu artigo 26, postula que “toda pessoa tem direito à instrução” (ROSA, LOPES e CARBELLO, 2015, p. 164).

A Constituição Federal de 1988 declara que a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado, e tem como um dos princípios a igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Em 1990, na Conferência de Jontien foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que reafirma este direito, tendo como enfoque universalizar o acesso à educação e promover a equidade (UNESCO, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96 (LDB), que regulamenta a educação escolar, garante a aqueles que não concluíram o ensino regular na idade própria, o acesso ao ensino público e gratuito, e atribui ao Estado o dever de ofertar educação regular para jovens e adultos, em modalidades de ensino adequadas às necessidades deste público, considerando sua disponibilidade, com a finalidade de garantir acesso e permanência aos que trabalham, incluindo a oferta do ensino noturno (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação básica do ensino fundamental e médio, influenciada pelo projeto de alfabetização de Paulo Freire, cujo objetivo inicial era alfabetizar adultos, mais especificamente, trabalhadores rurais que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino regular (CARDOSO e PASSOS, 2016). A política de educação de jovens e adultos também tem por finalidade contribuir com a inclusão e igualdade de oportunidades, constituindo-se como uma política de justiça e reparação social.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB 11/2000, discute os fundamentos, funções e conceitos da EJA. Em relação às funções, o documento explica as três: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora refere-se ao reconhecimento da igualdade e restauração do direito ao acesso a educação que antes foi negado. A função equalizadora tem como princípio a equidade. Nesta, as pessoas que foram desfavorecidas devem ter mais oportunidades que os outros, com a finalidade de reparar a desigualdade. A função qualificadora está associada à educação permanente (BRASIL, 2000).

Nos últimos anos, observa-se uma mudança no perfil do público da EJA. As salas de aula, antes frequentada majoritariamente por adultos que não tiveram acesso à escolarização, ganham um público mais jovem (BOLIS et al, 2015) que busca a aceleração dos estudos para superar a distorção idade-série (BERGER, 2009). Este processo de juvenilização da EJA pode ser resultado da produção do fracasso escolar, da exclusão (BOLIS et al, 2015) e da inserção precoce destes jovens no mundo do trabalho para ajudar no sustento familiar.

O fracasso escolar se caracteriza pela evasão, repetência e distorção idade-série (SZTAMFATER, 2010). A sociedade brasileira, enquanto produtora de processos de individualização e culpabilização, atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso e dificuldades escolares. Mais que isso, o sistema educacional faz com que o sujeito e sua família acreditem e se sintam culpados, frustrados e incapazes. A responsabilidade sempre é atribuída a fatores externos à escola.

Os atores escolares precisam se implicar neste processo e reconhecer que o ensino brasileiro é incapaz de garantir o pleno direito a educação (PATTO, 1992), e os altos índices de reprovação e de distorção idade-série denunciam os problemas na política educacional (PATTO, 2005). Não se trata de buscar culpados para apontá-los, mas de perceber que:

a escola, como ocorre com as instituições em geral, é um campo de contradições e oposto a este paradoxo. Nela atuam forças que tendem a produzir o fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte. Atuam, também, forças que impulsionam no sentido contrário (SOUZA, 2007, p. 242).

O(a) jovem que se matricula na EJA, não percebe seu histórico de exclusão e acaba atribuindo a si o fracasso escolar, por acreditar que a escola está cumprindo seu papel e é ele(a) que não consegue aprender (SANTOS, 2003). No entanto, a EJA que se propõe a ser uma política de reparação social e objetiva contribuir com a erradicação do analfabetismo, muitas vezes, estigmatiza e discrimina os(as) alunos(as). Isso acontece porque, a escola ainda é excludente, meritocrata e conteudista.

A exclusão continua acontecendo, mas agora se disfarça de inclusão, pois no discurso cria-se a falsa ideia de que os(as) estudantes excluídos(as) estão sendo incluídos(as) na escola e além de concluir os estudos, terão oportunidades no mercado de trabalho (PATTO, 2005). Diante disso, a autora destaca que existe um abismo entre o discurso democratizante e a realidade das políticas escolares.

O ambiente escolar é rico em diversidade e deveria ser favorável a manifestação das individualidades e ao respeito às diferentes formas de expressão do(a) aluno(a). Isso implica

superar a lógica homogeneizante e a normatização, que idealiza o(a) bom(a) estudante e defende que todos(as) têm que se enquadrar neste padrão. Essa é a perspectiva adotada pela escola e nela não há espaço para expressão das singularidades (SOUZA E REIS, 2017).

Os(as) jovens não são incentivados a ter pensamento crítico e são silenciados, quando pressionados(as) pela escola a corresponderem as suas expectativas de estudante ideal:

a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (SPOSITO, apud CARRANO E MARTINS, 2011, p. 45).

A homogeneização das identidades chega à EJA, pois nestas turmas, as juventudes também são silenciadas e todos(as) estudantes são rotulados como “fora da faixa etária”, e são tratados como adultos, mesmo que seja uma turma heterogênea (SOUZA e REIS, 2017).

Nesse modelo de escola que objetiva disciplinar e produzir sujeitos dóceis, os(as) estudantes não têm espaço para ter voz ativa, e por isso, são silenciados. É um modelo que não permite ao (a) estudante questionar, reivindicar ou desejar mudanças (PATTO, 2005).

No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2014-2024), destaca-se que um dos objetivos da educação é formar sujeitos autônomos (SZTAMFATER, 2010). No entanto, o que se percebe é que a escola busca formar pessoas heterônomas, que não questione.

De acordo com Patto (1992), nas sociedades capitalistas, o Estado não está a serviço do povo, uma vez que, dominantes e dominados tem interesses divergentes. A autora pontua que no Brasil, o investimento em educação é mínimo, pois o Estado atende aos interesses do capital e investe na escola apenas o que é de seu interesse. Com um ensino de má qualidade, as relações de poder, dominação e, conseqüentemente, as desigualdades são mantidas.

As práticas pedagógicas são voltadas a modelos homogêneos que não contemplam as necessidades individuais. Isso porque a escola é influenciada por uma sociedade que busca normalizar os corpos e suas práticas são medicalizantes¹, pois não buscam olhar pra o(a) estudante enquanto sujeito de singularidade e de potencialidades.

quando a escola não se flexibiliza, mantendo-se num sistema rígido e engessado, facilmente pode produzir ou reproduzir o fracasso escolar. [...] não apostando nas

¹ “A medicalização é o processo no qual as questões da vida social são reduzidas à lógica médica, vinculando aquilo que não está adequado às normas sociais a uma suposta causalidade orgânica, expressa no adoecimento do indivíduo.” (Definição do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade). Para aprofundar o conceito: SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação e da vida. In:____ VIÉGAS, L. S. et al. *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: Edufba, 2014, p.70.

reais possibilidades e capacidades de cada sujeito e, portanto, não respeitando a sua singularidade no processo de aprendizagem (TRAVI et al, 2009, p. 432).

O modelo de escola brasileira é positivista, conservador, capitalista e, por isso, produtor de desigualdades que legitima a ideia de que existem sujeitos nascidos para o fracasso e para o sucesso. A escola exclui quando não oferece condições diferentes para classes diferentes, desconsiderando as realidades, quando culpabiliza a família e os estudantes por suas dificuldades, isentando-se das responsabilidades neste processo, quando expulsa os estudantes— nomeando como evasão. Eles evadem porque a escola, muitas vezes, invisibiliza, rotula, humilha e não incentiva. Evadem quando a escola não reconhece que as oportunidades não são iguais e que o aprendizado também ocorre de maneira diferente e não se deve comparar.

A inserção precoce de jovens no mercado de trabalho também tem influência sobre o abandono da escola, principalmente para aqueles(as) oriundos(as) de família com pouca condição financeira e que precisam da renda do trabalho para sobreviver (SOARES et al, 2015).

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu capítulo V, artigo 60, proíba que menores de quatorze anos realizem qualquer trabalho, salvo na condição de aprendiz, esta não é a realidade de jovens pobres que desde cedo precisam ajudar na renda da família e se submetem a uma jornada de trabalho exaustiva (BRASIL, 1990).

Diante disso, o cansaço e as dificuldades de conciliar a dupla jornada escola-trabalho contribuem para que o(a) jovem tenha baixo desempenho na escola (DUTRA-THOMÉ, PEREIRA e COLLIER, 2016). O ingresso precoce no mercado de trabalho, por vezes, tem como consequência a evasão escolar, reforçando que, apesar da garantia do direito a educação, a permanência do(a) jovem depende de diversos fatores.

Ao discutir a desigualdade de oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, Gentili (2009) pontua que embora a direito a escola tenha se universalizado, os pobres continuam tendo acesso a um sistema pobre e desigual. Segundo o autor:

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar (p. 1062).

A escola é vista como transformadora das realidades sociais, como dispositivo que pode acabar com a desigualdade, mas é preciso levar em consideração a qualidade do ensino das escolas públicas e a precarização de suas estruturas. Segundo Patto (2005), não é suficiente garantir acesso e permanência se a escola não cumpre seu papel de ensinar. Sztamfater (2010) destaca que é preciso criar políticas públicas educacionais que garantam o acesso e a permanência ao sistema educacional para todos de forma igualitária.

Considerando que as regiões norte e nordeste apresentam os piores índices de analfabetismo, reprovação, distorção idade-série e evasão escolar quando comparados as regiões sul e sudeste (SZTAMFATER, 2010), comprova-se que o ensino nacional é desigual. É preciso investir na educação de forma equânime para que seja oferecido ensino de qualidade e com mesmo nível para todo país. Ao defender a igualdade de oportunidades educativas deve-se considerar que os grupos sociais não são iguais (PEREIRA, MARIOTTI e LUNA, 2004), logo as classes mais favorecidas estarão sempre em vantagem.

Nenhuma escola é igual à outra. A escola é modificada conforme a realidade social do bairro em que ela se insere, o momento histórico e político em que ela foi construída e os seus atores (MARTINS, 2003). Compreender a construção socio-histórica da escola possibilita entender sua realidade. No entanto, embora existam escolas com realidades distintas, ela segue um modelo padrão estabelecido nacionalmente que desconsidera todos estes aspectos.

Do mesmo modo que as escolas não são iguais, as pessoas que estudam nela também não são. A escola não tem o mesmo significado para todos. Para uns ela é a oportunidade de mudar de vida e ter um bom trabalho, para outros é lugar de construir laços sociais, também pode ser frequentada apenas para que o(a) estudante tenha oportunidade de fazer refeições ou para que os pais possam trabalhar e ele(a) tenha onde ficar. Neste sentido, a formação dos(as) profissionais que atuam na escola precisa ser pautada na visão do ser humano como um conjunto, como um sujeito que é atravessado por diversas realidades e diversos contextos, sem buscar explicações simplistas e não contextualizadas.

A atuação do(a) psicólogo(a) neste ambiente está atrelada a questões que historicamente pautaram relações hierárquicas e reforçaram o papel deste(a) profissional como o(a) detentor(a) de um saber, como aquele(a) capaz de realizar psicodiagnósticos, capaz de orientar, solucionar os problemas e adequar o “estudante-problema”, visto que a Psicologia Escolar surge sob a influência da psicométrica, pautada pelo modelo clínico, diagnóstico e patologizante e tais ideias ainda estão enraizadas na sociedade (MARTINS, 2003).

O (a) psicólogo(a) escolar precisa agir com cautela para não ocupar o lugar que os(as) educadores(as) esperam que ele(a) ocupe nesse contexto, visto que, é um lugar de poder que pode parecer confortável tanto para o(a) psicólogo(a) quanto para a escola que demanda deste(a) profissional o diagnóstico.

A escola pode ter a expectativa de que o(a) psicólogo(a) cure o “estudante-problema”, mas este(a) profissional deve pensar nas possibilidades de atuação junto com a escola e com os educadores. É preciso que o(a) psicólogo(a) tenha uma visão para além do solicitado e da queixa da escola, que pense em como funciona a dinâmica da instituição e seus atores naquele espaço.

Martins (1996) afirma que a observação participante pode ajudar o(a) psicólogo(a) a lançar novos olhares para a escola e seus atores. A observação não deve limitar-se aos espaços formais como reuniões e acompanhamento das aulas, deve ser ampla e considerar a importância das relações informais para conhecer a realidade da escola, visto que, estas estão carregadas de significados implícitos e é papel do(a) psicólogo(a) identificar.

A observação participante possibilita reconhecer outras possibilidades de atuação e, partir disso, o(a) psicólogo(a) poderá realizar intervenções de acordo com o contexto e com as representações que os atores da escola possuem dela. É comum que profissionais, por vezes, defendam em seus discursos e em suas práticas que o “problema” está no(a) estudante, isentando-se e isentando a escola da responsabilidade. Por isso, promover reflexões sobre as práticas pedagógicas tanto da escola quanto dos(as) professores(as) deve ser exercício do(a) psicólogo(a), para então, possibilitar a construção coletiva de ações de enfrentamento das situações problemáticas.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou, em 2013, um documento com referências para a atuação do(a) psicólogo(a) na educação. Segundo ele, o(a) profissional de psicologia deve “[...] sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar x aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano” (CFP, 2013, p. 42).

A atuação do(a) psicólogo(a) no ambiente escolar deve ir na contramão das práticas disciplinares que oprimem e rotulam os(as) estudantes. É preciso adotar uma prática comprometida e ética que compreenda que diagnósticos e instrumentos de avaliação contribuem com classificações dos sujeitos, anulando as singularidades e reduzindo-os ao diagnóstico (SOUZA, 2009).

Embora seja um desafio ir contra a lógica dominante, deve ser compromisso do(a) psicólogo(a) neste espaço romper com a visão reducionista de indivíduo e dos processos educativos. Suas intervenções devem considerar fatores históricos, políticos, econômicos e sociais, sem deixar de considerar o contexto e envolver toda a comunidade escolar (DIAS, PATIAS e ABAID, 2014).

O(a) psicólogo(a) escolar deve adotar uma postura crítica para que sua atuação promova mudanças no contexto escolar e não seja mais um agente de exclusão social e culpabilização. Sua prática não deve ser voltada a apontar culpados, deve promover reflexões com todos os agentes envolvidos no processo educativo sobre suas práticas e incentivar a formação de sujeitos autônomos.

2. NINGUÉM PODIA IR PARA O OUTRO LADO NÃO, PORQUE NA ESCOLA TINHA MUITO PORTÃO: APRESENTANDO O CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio foi realizado em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Santo Antônio de Jesus. O convite para estabelecer parceria foi feito por uma coordenadora pedagógica da instituição educacional. A mesma havia tido a experiência de receber estagiárias de Psicologia, supervisionadas por nossa orientadora, quando atuava em outra escola e avaliou a experiência como positiva, convidando-nos para iniciar o trabalho com Psicologia Escolar neste novo campo.

Na instituição estão matriculados cerca de 1.000 estudantes, em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No período diurno, estão matriculados 779 alunos, sendo 409 no turno matutino e 370 no turno vespertino. Na EJA estão matriculados cerca de 200 alunos distribuídos nos três turnos. No período matutino, funcionam 11 turmas sendo apenas uma da modalidade EJA, no vespertino também funcionam 11 turmas e destas quatro são da EJA, e no noturno funcionam três turmas da EJA.

Antes do processo de municipalização, que aconteceu em 2018, a escola pertencia à rede estadual, por isso, sua estrutura física (planta baixa em anexo) segue o padrão da mesma. A instituição tem um espaço amplo que comporta 11 salas de aula, secretaria, coordenação, sala dos professores, direção, quatro banheiros, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva sem cobertura e uma biblioteca que tem muito material, mas fica trancada e os (as) estudantes não têm acesso. Ao entrar na escola, observa-se a quantidade de portões que delimitam os espaços, separando as turmas, consideradas pela direção, “problema”, das demais e mantendo-as mais próximas da gestão, na tentativa de facilitar o controle. A quantidade de portões com porteiros (funcionárias) em cada um deles, a vigilância e o barulho dos portões ao serem abertos, faz lembrar uma instituição prisional.

A gestão desta escola conta com uma diretora, um vice-diretor, duas coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora da EJA. Com o governo municipal assumindo a gestão da escola, todos estes cargos foram assumidos por elas(es) em 2018. Embora, todas(os) já tenham experiência com educação, seja na gestão de outras escolas ou lecionando, este era o primeiro trabalho que realizavam juntas(os).

A diretora e o vice-diretor são figuras autoritárias e disciplinalizadoras, que buscam o respeito dos(as) alunos(as) intimidando-os(as). Para a gestão, os(as) alunos(as) são indisciplinados(as) e precisam de limites. As coordenadoras pedagógicas são mais tranquilas e

tem uma relação mais próxima com os(as) alunos(as) e com as(os) professoras(es), principalmente Maria Eduarda², visto que está nesta função desde o começo do ano letivo. A outra coordenadora foi contratada em agosto e ainda estava ocupando uma posição de coadjuvante em relação a que estava mais tempo na escola. A coordenadora da EJA, por sua vez, também atua como professora das turmas da EJA, é muito querida por todos(as) estudantes e colaborou muito com minha a prática, sendo muito solícita sempre que eu demandava a sua ajuda.

O corpo docente é composto por 35 professoras(es), majoritariamente mulheres e negras, que, devido a municipalização da escola, se dividem em professoras(es) da rede estadual e municipal. Por esse motivo, 2018 também foi o primeiro ano de alguns(as) trabalhando na instituição. No entanto, em sua maioria, são profissionais que lecionam há anos, tanto em outras escolas quanto nesta enquanto instituição da rede estadual. As relações destes(as) profissionais são boas e a sala das(os) professoras(es), geralmente, é um ambiente de descontração. Também é comum que elas(es) se reúnam neste espaço para conversar sobre os(as) estudantes ou sobre suas vidas.

Nos discursos das(os) professoras(es), aparece o esgotamento físico e mental, e problemas de saúde causados pelos anos de docência. Muitas(os) estão afastadas(os) ou apresentam atestados médicos constantemente, provocando muitas aulas vagas para as turmas, que ficam com tempo ocioso e a escola não oferece alternativas para ocupar este tempo.

O discurso de culpabilização dos(as) alunos(as) e da família também estava presente. Para as(os) professoras(es), os(as) alunos(as) são desinteressados, mal educados(as) e “*não tem mais jeito*”. O julgamento moral sobre as famílias e a culpabilização aparecem nas conversas com as(os) professoras(es) quando elas(es) dizem que “*os pais são piores que os filhos*”, “*vem pra escola quase nuas, cheias de tatuagem*”, “*os pais não educam*”, “*a família é cheia de problemas, por isso ele é assim*”, “*os pais nem ligam*”, entre outras.

Quanto à equipe de apoio, na secretaria trabalham três profissionais, quatro funcionárias se dividem nos trabalhos da cozinha e limpeza, duas porteiras trabalham no período diurno e uma no turno da noite. Meu contato mais direto foi com a porteira do portão principal. Ela trabalha na escola há oito anos e sua relação com os(as) alunos(as) é amigável. Como ela é uma das pessoas que trabalha há mais tempo na instituição, é também uma das que mais conhece os alunos e suas histórias de vida. Costumávamos conversar enquanto eu esperava o ônibus e, nesses momentos, observava a interação dela com os(as) estudantes.

² Todos os nomes usados são fictícios para preservar a identidade dos atores escolares

Os(as) alunos(as) desta instituição são majoritariamente negros(as) e moram em diversos bairros da cidade (zona urbana e rural). Para muitos, este foi o primeiro ano estudando nesta escola, devido à municipalização. Outros(as) já estudavam antes deste processo. Em geral, os alunos são cheios de energia, agitados e gostam de movimentar o corpo, seja jogando, correndo ou dançando. Também são muito afetuosos, espertos e criativos.

A turma que fiquei responsável para acompanhar durante o estágio foi a EJA III do turno vespertino. Nesta turma, estão matriculados 33 alunos(as), de 14 a 16 anos de idade, sendo a maioria meninos. A turma é majoritariamente negra e de diversos bairros da cidade e vão para escola de transporte escolar ou bicicleta. A grande maioria dos alunos trabalha no turno oposto as aulas para ajudar no sustento familiar e tem a figura da mãe como chefe da família, e se referem a elas como guerreiras.

As opiniões dos(as) alunos(as) da EJA referentes à escola convergem. As principais reclamações estão relacionadas ao autoritarismo da gestão, principalmente da diretora, e a relação professor(a) - aluno(a). A merenda escolar também é alvo de críticas. Dentre os pontos positivos apontados pelas turmas está a relação com os colegas, com determinados professores e as aulas de educação física na quadra da escola.

A demanda inicial da instituição era que o estágio acontecesse apenas nas turmas no EJA III e em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, pois alguns professores e equipe gestora entendiam que o problema estava nestas turmas. Problematizamos, junto à escola, as implicações de trabalhar apenas com estas turmas que estavam cheias de rótulos e descrédito, propondo que conhecêssemos todas as turmas, e posteriormente discutíssemos em que turmas o trabalho seria realizado.

3. O PERCUSO DO ESTÁGIO: DESCRIÇÃO E REFLEXÕES

O Estágio Supervisionado I iniciou em maio de 2018, com leituras e discussões teóricas sobre educação, políticas públicas e leis para a educação, fracasso escolar, educação de jovens e adultos, escola pública, psicologia escolar e observação-participante, para que houvesse um embasamento teórico antes da inserção no campo. Estas discussões ocorreram semanalmente em supervisões coletivas.

A primeira visita ao campo aconteceu em julho de 2018 (Estágio Supervisionado II) durante o encontro de atividade complementar (AC) com a presença de dez professoras, direção, coordenadoras pedagógicas, demais estagiárias e orientadora. Nesta primeira visita à escola, conhecemos a instituição, fomos apresentadas à gestão e as professoras presentes e estas puderam relatar suas demandas e angústias. Foi o momento de ouvir o que os atores escolares esperavam do estágio e onde poderíamos contribuir. Nos discursos foi comum aparecer que os alunos, principalmente das turmas do EJA, apresentam comportamentos vistos como rebeldes, indisciplinados e com “problemas de comportamento”, bem como a culpabilização dos pais.

As professoras também relataram sentir angústia, tristeza e impotência por não conseguir desenvolver um trabalho com eles, e para minimizar esses sentimentos elas focam em dar aulas para dois ou três que, para elas, estão interessados em aprender. Diante disso, elas apresentaram a necessidade de apoio psicológico para as professoras e orientações sobre como agir com esses alunos, sugerindo que desenvolvêssemos um trabalho com elas.

As professoras e a gestão mostraram-se abertas ao nosso trabalho permitindo que assistíssemos as aulas, para que, a partir da observação participante, conhecêssemos estes alunos, as professoras, a escola e as relações neste espaço, para posteriormente voltarmos ao AC e relatarmos o que foi observado e apresentarmos possibilidades de atuação.

Realizamos observação-participante durante dois meses. Essa metodologia proporciona maior aproximação com o contexto escolar, permitindo compreender e intervir neste cotidiano. De acordo com Martins (1996, p. 268), a observação-participante permite:

‘olhar’ para o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão inseridos no ambiente escolar, o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada; buscar, no seu presente, os elementos estatais e civis com as quais a escola se construiu. Ou seja, na observação da escola ele poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola.

Este período foi caracterizado por estar na escola, inserida em sua dinâmica e nos acontecimentos que apareciam nos momentos de observação. Assistíamos aulas de diversas professoras e em turmas distintas, para observar como as relações professor(a)/aluno(a) se davam e compreender a variação destes modos de relação de uma turma para outra. O intervalo era o momento de estar no pátio interagindo e conhecendo os (a) alunos (a) ou na sala das (os) professoras (es).

Neste momento inicial, o estar na escola soava estranho. Ainda não fazia parte do cotidiano escolar e os olhares lançados para mim buscavam entender a minha presença naquele espaço. Os(as) estudantes que se aproximavam, perguntavam curiosos(as) quem eu era e o que faria na escola. Ao responder que era estagiária de Psicologia e que estava conhecendo a escola para desenvolver um trabalho, eles(as) questionavam o que era Psicologia ou comentavam que psicologia era para loucos. Eu explicava brevemente o que era, as possibilidades de atuação e o papel do(a) psicólogo(a) no contexto escolar.

O estranhamento quanto ao amplo leque de possibilidades de atuação no ambiente escolar também era característico dos demais atores escolares. Nos momentos em que estava sentada no pátio ou na cantina, a coordenadora e a diretora sempre me chamavam para ficar na sala das professoras e da coordenação. A equipe escolar ainda tinha a visão limitada da prática do(a) profissional de Psicologia, pautada no diagnóstico e no atendimento individual dos(as) alunos(as) com “problemas de aprendizagem” ou “problemas comportamento”. Essa concepção simplista e medicalizante da Psicologia Escolar têm relação com a forma como essa se constituiu, por um modelo clínico tradicional de uma lógica médica e individualizante³ (MARTINS, 2003).

Durante as observações nas salas de aulas, as professoras sinalizavam, na frente da turma, os(as) “alunos(as) problema”, sugerindo que fosse realizado um trabalho com estes (as). Historicamente, “(...) os problemas que surgem no contexto escolar são centrados nos alunos, e investe-se o psicólogo de um caráter de onipotência, e seu papel acaba sendo tratar estes ‘alunos-problema’, devolvendo-os à sala de aula bem-adaptados” (MARTINS, 2003, p. 40). Embora esta fosse a expectativa inicial das professoras e da gestão, este não era o objetivo do estágio, nem a postura que adotamos em nossa prática, que é alicerçada pelo compromisso social e ético de não individualizar e não patologizar.

Esta postura da escola, além de estar relacionada com o histórico da Psicologia Escolar, era esperada, considerando que o campo de estágio era novo e a equipe escolar em

³ Refere-se à atribuição apenas ao sujeito das responsabilidades por seu desempenho.

geral desconhecia a forma como atuaríamos. Cabia a nós (estagiárias) que estávamos abrindo este campo, apresentar para a escola outras formas de atuar na psicologia escolar, problematizar este lugar da psicologia fundamentado na dicotomia normal x anormal, sendo agentes de mudanças dentro da escola.

Uma das ações desenvolvidas por nós foi a mediação de rodas de conversas (plano em anexo). Diante do crescente número de casos de automutilação de estudantes na instituição, a escola apresentou a necessidade de discutir esta temática. Desde nossa primeira visita à escola esta demanda já existia. A coordenação tinha uma lista com os nomes das alunas que se automutilavam e estava tendo dificuldades para intervir e nos questionou se a psicologia escolar poderia contribuir com ações de prevenção e intervenção.

Freitas e Souza (2017) realizaram uma revisão de literatura que discute a automutilação na adolescência, apresentando as possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar. No que se refere às ações:

Atuação preventiva da Psicologia Escolar, principalmente na temática que envolve fatores de risco, nesse caso da automutilação em adolescente, deve estar baseada em ações que busquem: facilitar e incentivar a construção de estratégias de enfrentamento; promover a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos e superar, junto com a equipe escolar, os obstáculos à apropriação do conhecimento. (Marinho et al., 2005 apud Freitas e Souza, 2017, p.166)

Optamos por não intervir diretamente com os casos já identificados e abordamos a temática nas turmas com mais prevalência de casos, para que as informações atingissem um maior número de alunos(as).

As rodas de conversas foram mediadas por nós, estagiárias, que nos dividimos em dupla e trio para dar conta da demanda. Realizamos as rodas em sete turmas do 6º ao 9º ano, indicadas pela escola. No diálogo com os(as) alunos(as), pontuamos que a atividade aconteceria em outras turmas e que a intenção não era julgar ou identificar as pessoas que praticavam a automutilação na turma. Nosso objetivo era promover reflexões sobre sentimentos e emoções, para que elas(es) aprendessem a identificá-los, e apresentar formas de enfrentamento.

Segundo Fortes e Macedo (2017, p. 354):

Vários estudos (Scaramozzino, 2004; Gauthier, 2007; Jaffré, 2008) alertam para o fato de que os comportamentos de automutilação, que se caracterizam por promover cortes superficiais na própria pele com objetos afiados, tiveram um aumento considerável nos últimos 30 anos. Tais atos costumam surgir na adolescência, podendo se estender por um período curto ou se prolongar pela vida adulta.

Durante as discussões, algumas alunas falaram abertamente sobre se automutilar ou ter se automutilado em algum momento da sua adolescência. Elas afirmaram não sentir dor no momento do corte e faziam referência ao alívio que a prática causava naquele momento. O ato de se automutilar é realizado por jovens que estão em sofrimento e não sabem lidar com as dores internas (FORTES E MACEDO, 2017). Nos relatos, as meninas não traziam as causas de suas dores, mas falavam que se automutilavam por estar em situações difíceis que não sabiam como resolver ou agir diante destas.

A discussão foi rica em todas as turmas e cheia de trocas. Ao dialogarmos sobre as formas de enfrentamento, as alunas que se automutilam ou que já se automutilaram contribuíram pontuando quais métodos já tinham usado e quais funcionaram. Elas disseram que escrever sobre a situação e sobre o que estão sentindo no momento, pressionar gelo sobre uma parte do corpo para sentir dor e conversar com amigas pode ajudar, mas não funciona sempre. Ao final das rodas de conversas, nos disponibilizávamos para conversar com quem não tivesse se sentido confortável para se expor e quisesse nos procurar em outros momentos.

Participamos do segundo encontro de AC para darmos uma devolutiva à escola sobre nossas observações e apresentarmos nossa proposta de ação. Diante do desejo de professores(as) para que desenvolvêssemos ações com eles(as), em conversas informais, sugerimos neste AC que fosse realizado um trabalho em grupo com eles(as).

No primeiro momento, o corpo docente aceitou. E a coordenadora concordou em reservar parte do tempo do AC para que os grupos funcionassem. Sugerimos que fosse colocada, por nós, uma caixa na sala dos(as) professores(as) para que sugerissem temas que seriam discutidos nos grupos. Elas(es) concordaram, já que não haveria tempo para discutirmos isso em grupo e no momento do AC elas(es) não haviam pensado em temas para sugerir. No entanto, neste levantamento de demanda, a participação não foi ativa e os grupos não aconteceram.

No que se refere às ações com os(as) estudantes, a princípio, a intenção era realizar observação-participante em todas as turmas, para entender o funcionamento de cada turma e não ir direto à queixa da escola. No entanto, percebemos que eram muitas e não tínhamos tempo hábil para isso. A escola havia apresentado a demanda de trabalharmos com as turmas da EJA III e optamos por desenvolver nossas ações em todas as turmas da EJA do período diurno, na tentativa de não reforçar o estigma apresentado por eles.

Após a delimitação das turmas em que trabalharíamos, focamos nossa observação nas cinco turmas da EJA dos turnos diurnos e posteriormente, nos dividimos para que cada

estagiária assumisse uma turma. A escolha das turmas foi baseada no interesse de cada estagiária e disponibilidade de dias e horários.

Na próxima sessão, apresentarei as ações desenvolvidas por mim junto com uma turma EJA III - B, no período de setembro a novembro de 2018.

3.1 Nossos Encontros: do silenciamento à participação ativa

Como mencionado anteriormente, a turma em que realizei as oficinas foi a EJA III-B do turno vespertino. Não era minha primeira opção de turma, mas dentre o grupo de estagiárias, fui quem mais teve contato com a mesma. Das cinco, esta era a turma mais agitada e, para a direção e professoras, a mais problemática. Tive medo de não conseguir realizar um trabalho com eles(as). No entanto, ao refletir sobre o histórico de exclusão e estigmas nas trajetórias escolares desta turma, pude suspender meus julgamentos, desconsiderando as informações negativas que chegaram até mim através da escola. Era preciso estar aberta ao encontro. Nas oficinas seríamos eu e eles(as) e encontraríamos nosso modo próprio de nos relacionarmos.

Antes de iniciar as oficinas, realizamos o levantamento de demanda com as turmas. Considerando que, a demanda da escola poderia não ser a dos(as) alunos(as) e que as oficinas precisam ser aceitas pelo grupo e não impostas (AFONSO, 2006), depois de ouvir a gestão e as professoras, era hora de “ouvir a voz” dos(as) alunos(as). Esse era um movimento importante, considerando que, percebemos que eram silenciados(as) e seus posicionamentos deslegitimados pela equipe escolar.

Para ouvir os(as) alunos(as) e levantar informações sobre o que eles(as) pensavam da escola, foram usadas as perguntas “*O que eu mais gosto na escola?*” e “*O que eu menos gosto de fazer na escola?*”. Eles(as) deveriam escrever nos papéis fornecidos e também poderiam falar o que tivesse vontade. Orientei que ele (as) fossem sinceros e que não havia respostas certas ou erradas. Pontuei que, já tínhamos conversado com a direção e com as professoras e que aquele era o momento deles(as) falarem, e que o que conversássemos não seria levado para a gestão.

Como a turma já me conhecia das observações, sentiram-se a vontade para falar, inclusive para nomear as professoras que não gostavam, embora eu tenha orientado a não citar nomes. As respostas foram tabuladas (em anexo) por ordem de predominância. No que se refere ao que mais gostavam na escola, as respostas mais frequentes foram: atividade física,

relação com algumas professoras e as amigadas. Dentre as principais respostas sobre o que menos gostavam estão: a merenda escolar, a relação com a gestão, principalmente com a diretora e a relação com outras professoras. Nos relatos, eles(as) reclamaram da forma como a diretora é autoritária e fala de forma ríspida com os(as) alunos(as). Segundo eles(as), essa também era uma postura adotada por algumas professoras.

No segundo momento, expliquei que realizaria oficinas com a turma e que deixaria um cartaz colado na parede para que eles escrevessem sobre o que queriam conversar. Ao pedir ajuda para colar o cartaz, eles(as) disseram que era melhor não deixar o cartaz ali porque a turma rasgaria e não escreveria nada. Respondi que ia confiar neles(as) e que voltava depois para pegar, que pensassem nos temas. O cartaz tinha o título “Projeto Psicologia na Escola: o que você quer conversar com a gente?” e ficou na sala por alguns dias. Ao retornar, peguei o cartaz e agradei pela contribuição. Os temas sugeridos foram: *preconceitos, drogas e armas*. Porém, o que me chamou atenção foi que alguém escreveu “*que eu não vou perder de ano.*” Era uma turma com histórico de repetência e exclusão, e ao contrário do que os demais atores escolares diziam, eles(as) se importavam com isso.

Foi pensando em fortalecer a autoimagem desta turma e em possibilitar que reconhecessem suas potencialidades que decidi planejar a **primeira oficina**⁴ tendo como tema o autoconhecimento. Afonso (2006) define oficinas como um método de intervenção psicossocial que pode ser utilizado em contexto pedagógico, clínico, comunitário ou de política social. É um trabalho estruturado com grupos que foca em um tema central que o grupo pretende discutir ou elaborar. A autora pontua que as oficinas devem ter um planejamento flexível e não dependem de um número de encontros, nem de um número fixo de participantes.

Como atividade inicial deste primeiro encontro, expliquei novamente a proposta do estágio e como as oficinas foram pensadas (duração, metodologia, sigilo, etc). Em seguida, discutimos sobre os horários, participação e respeito ao espaço do outro. Pontuei que as atividades não eram avaliativas, que não seriam pontuados e que não eram obrigados a participar. No entanto, precisariam manter-se dentro da sala, pois estava ocupando o horário de um(a) professor(a) e a direção não permitia que eles(as) saíssem nos horários de aula. Frisei que estes seriam nossos acordos.

Posteriormente, foi sugerido que a turma se dividisse em duplas e, que em cada dupla, um(a) estudante apresente o(a) outro(a). Embora, já tivesse contato com a turma há algumas

⁴ Os planos de ação de todas as oficinas estão em anexo.

semanas, ainda não havíamos nos apresentado. Para facilitar o diálogo entre eles(as) e direcionar a apresentação, sugeri que os(as) estudantes contassem, se soubessem, a história de seus nomes, quem os escolheu, a idade e onde moravam.

Também participei da atividade, sentando-me com um estudante para me apresentar e contar a história de meu nome. Vinicius, apontado como pior aluno da turma pela gestão e por todas as professoras que tive contato durante as observações, não quis participar da atividade. Insisti duas vezes e depois de recusar as duas, ele pegou sua cadeira e sentou comigo e com Pedro. Já havia me apresentado para Pedro e me apresentei novamente para ele. Perguntei se queria se apresentar e me pediu que fizesse as perguntas disparadoras.

Ao abrir a apresentação para toda a turma, percebi que não seria como havia idealizado. Eles(as) não paravam para se ouvir e era preciso mudar de estratégia. Fui de dupla em dupla ouvir as apresentações e me apresentei diversas vezes nesse percurso.

A atividade do segundo momento tinha como título: *“O que sei fazer e posso ensinar. O que não sei fazer e quero aprender”*. Propus que eles(as) escrevessem duas “coisas” que sabiam fazer e poderiam ensinar para os demais, e outras duas que não sabiam fazer e tinham vontade de aprender. Posteriormente, solicitei que os estudantes relatassem o que escreveram, possibilitando a discussão, embora poucos prestassem atenção enquanto o(a) outro(a) falava. As respostas dos meninos para a questão *“O que sei fazer e posso ensinar”* estavam associadas aos trabalhos que realizavam como: lavar carros, pilotar motos, jogar bola. Enquanto as meninas pontuavam saber fazer comida, maquiagem, dançar, fazer unhas e sobrancelhas.

Quanto à pergunta *“Não sei fazer e quero aprender”*, as respostas que mais apareceram foram: tocar violão, desenhar, cantar e aprender inglês. Desqualificando o discurso da escola de que eles(as) são desinteressados(as).

O objetivo era que eles(as) reconhecessem que sabem algo e que podem ensinar uns aos outros(as), destacando seus pontos positivos, uma vez que, a todo tempo apontam as características negativas destes(as) jovens na escola. E meu papel, enquanto mediadora, foi de frisar que eles sabiam muitas coisas.

Esta primeira oficina foi marcada por minha expectativa. Idealizar uma turma que não é a real, me fez pensar que a oficina não havia dado certo. Isso me gerou frustração e me fez me colocar no lugar das professoras que também planejam aulas e não conseguem os resultados esperados, me fazendo entender porque agiam de determinadas formas diante de situações semelhantes. No entanto, em uma supervisão coletiva discutimos sobre os

acontecimentos da oficina e percebi que várias coisas tinham funcionado e outras precisavam ser revistas. Era preciso entender que para essa turma, que não tinha o hábito de ser ouvida, nem de ouvir, os resultados das oficinas foram positivos. Eles(as) participaram do modo que podiam naquele momento.

No **segundo encontro** discutimos temas que fazem parte da vida dos(as) estudantes, como: negritude, feminismo e juventude. O objetivo era discutir como a questão racial atravessa essas temáticas. Considerando que, o público das oficinas eram jovens negros(as) que moram em bairros periféricos e sofrem diversos tipos de preconceitos, essa discussão se fez importante.

Busquei promover essas discussões de forma lúdica para fugir do lugar de professora e despertar o interesse da turma. Para isso, criei um bingo com letras de músicas que tratavam destes temas. As músicas escolhidas foram: Cota não é esmola – Bia Ferreira, Não é sério – Charlie Brown Jr, 100% feminista – Mc Carol (part. Karol Conka) e Ouça-me – Tássia Reis.

No primeiro momento, entreguei as letras das músicas para os(as) alunos(as) e coloquei para tocar no aparelho de som. Após ouvi-las, começamos a discutir sobre as letras. No entanto, a turma estava pouco participativa e a conversa paralela inviabilizou a discussão. Os pedidos de silêncio foram em vão e decidi começar o bingo. Pedi que se dividissem em grupos e expliquei que cada grupo ficaria com uma música, esperando que eles continuassem agitados.

Contrariando as minhas expectativas, a turma se engajou e todos(as) queriam falar os números para sortear as palavras. Uma aluna, que não participava das aulas, me pediu para ir escrevendo as palavras que eram sorteadas no quadro. À medida que as palavras iam saindo, perguntava para eles(as) se sabiam o que significava e explicava ou pedia que quem soubesse explicasse para os(as) demais. Com esta atividade, percebi que, a maioria desconhece palavras como: cotas, feminismo, opressão. E embora desconheçam os termos, vivenciam essas situações em seus cotidianos e trouxeram em relatos em outros momentos.

Diante do desconhecimento de temas importantes e da demanda da turma de conversarmos sobre preconceitos, este foi o tema da **terceira oficina**. Formulei frases preconceituosas e não preconceituosas do senso comum (em anexo) e entreguei plaquinhas escrito “*concordo*” e “*discordo*” para todos(as) estudantes. A cada afirmação, os(as) alunos(as) levantavam a placa com seu posicionamento e explicavam o porquê de sua resposta, promovendo o debate. Nas discussões foi possível observar que a turma tem posições contrárias a diversos tipos de preconceitos. O mesmo não aconteceu com as frases

homofóbicas. Os(as) estudantes demonstraram não concordar com relacionamentos homoafetivos e fizeram “piadas” preconceituosas.

Minha mediação foi no sentido de tensionar estes posicionamentos, buscando que eles(as) refletissem, sem culpabilizá-los(as), por entender que a heteronormatividade ainda é disseminada. Embora tenhamos avançado nessas discussões, a sociedade brasileira ainda tem os padrões de comportamentos heterossexuais como dominantes, e aqueles que desviam dessa norma são estigmatizados e discriminados por uma parcela conservadora da população que vem crescendo (SOUZA e PEREIRA, 2013). Em tempo de retrocessos, perda de direitos das minorias e censura, esse tipo de debate em uma escola pública se faz ainda mais necessário, para que esses discursos sejam desconstruídos e não fortalecidos.

Em determinado momento da nossa discussão, perguntei a Vinicius (com discurso homofóbico frequente) se ele havia escolhido ser heterossexual e me respondeu: *Deus é mais ser isso, tia*. Demonstrando desconhecer os termos. A partir dessas situações, percebi a necessidade de discutir gênero. No entanto, a coordenação mencionou uma lei municipal que, segundo ela, proibia as escolas de discutir sexualidade, sendo o descumprimento desta, passível de multa. A lei mencionada é a lei municipal nº 1459, aprovada em 11 de julho de 2018. Seu texto não aborda a proibição de discutir sexualidade e gênero de forma explícita:

Art. 1. Esta lei dispõe sobre o respeito dos serviços públicos municipais à dignidade especial de crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento e em condição de especial fragilidade psicológica.

Art. 3. § 2º Considera-se pornográfico ou obsceno áudio, vídeo, imagem, desenho ou texto escrito ou lido cujo conteúdo descreva ou contenha palavrões, imagem erótica ou de órgãos genitais, de relação sexual ou de ato libidinoso.

Art. 3. § 3º A apresentação científico-biológica de informações sobre o ser humano e seu sistema reprodutivo é permitida, respeitada a idade apropriada.

No entanto, é preciso enfatizar que esta lei é projeto de um vereador religioso e conservador, e pensar que ideias estão implícitas no texto da lei.

Segui com o planejamento do nosso **quarto encontro** que teve a discussão de gênero como tema central. No primeiro momento, apresentei os conceitos de sexo biológico, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, solicitando que a turma participasse da conceituação, falando o que achavam que cada termo significava até que alguém se aproximasse da resposta. Eles(as) tiveram muita dificuldade com as definições, então as apresentei de forma simples e breve para que entendessem. Após esse momento, jogamos um *quiz* com perguntas e desafios relacionados à temática.

O uso de jogos na maioria das oficinas foi o caminho que encontrei para conseguir a atenção da turma. Funcionou! Quando apresentava o que faríamos no dia, eles(as) já se animavam e demonstravam interesse em participar. Os encontros no pátio eram sempre acompanhados de abraços e das frases: *Quando você vai dar aula pra gente, pró? Vamos agora. Vai ter jogo hoje?* Isso demonstrava nosso vínculo e que eles estavam gostando das oficinas, principalmente por elas terem uma dinâmica diferente das aulas. Além da participação ativa, o barulho e as conversas paralelas diminuíram. Os(as) alunos(as) já não saiam mais da sala com tanta frequência e nossos acordos estavam sendo respeitados. Essa mudança de postura da turma foi percebida por algumas professoras que passavam pela sala e observavam estes comportamentos, e comentavam comigo depois.

Na semana em que seriam realizadas a quinta e sexta oficinas, a escola estava mobilizada com a organização da semana da consciência negra. No entanto, as atividades planejadas e os posicionamentos das professoras eram voltados a mostrar o sofrimento do(a) negro(a), como alunos(as) se caracterizarem de escravos(as) e serem amarrados com correntes. Pontuamos no AC destinado à organização das apresentações que embora seja importante discutir a história da escravidão, não era interessante só colocá-los(as) nesta posição. Uma outra alternativa era mostrar para estes(as) jovens, o(a) negro(a) em posição de protagonismo, discutir com os(as) alunos(as) sobre representatividade, empoderamento e fortalecimento da identidade negra.

Essa participação no AC tornou-se uma intervenção junto as(os) professoras(es) e a coordenação. A decisão de desenvolver ações sobre consciência negra demonstrou uma articulação entre nós (estagiárias) e a escola. O dialogo contribuiu para que a escola percebesse que existem outras formas de falar sobre negritude e que isso era importante, considerando que os atores escolares são majoritariamente negros e precisam se reconhecer em posições de destaque.

Decidimos que as oficinas seriam neste sentido e nos disponibilizamos para ajudar na organização junto com a professora de educação artística, que era a principal responsável pelo projeto. Ela demandou de cada turma um trabalho: cartazes, bonecas africanas de garrafa pet, pinturas em tecido, pinturas em telhas, etc. Na minha turma, a atividade solicitada foi à criação de uma paródia, considerando que era uma turma que adorava batucar e cantar música nos horários de aula. Participei de algumas aulas junto com ela para contribuir com a criação da música (letra em anexo) e com os ensaios para a apresentação.

Na Semana da Consciência Negra estive todos os dias na escola, auxiliando esta professora que se queixava de cansaço e de sentir-se sozinha para organizar os eventos da escola. Ela fez sozinha todos os painéis para decoração e providenciou as malhas para ornamentar as paredes. O desgaste era visível e além de auxiliá-la as tardes organizando, busquei oferecer acolhimento, ouvindo-a contar as suas angústias relacionadas ao lecionar e ao sentir-se só na escola. Sua paixão era pela arte e não por ser professora. Ela contou que não gostava da profissão e só seguiu por ser o modo que encontrou de estar em contato com a arte. Enquanto conversávamos, decoramos toda a escola em quatro tardes. Concomitante a isso, nos primeiros horários realizei as oficinas com a turma.

Na **quinta oficina** discutimos sobre representatividade negra. Eles(as) me apresentaram personalidades negras que gostavam. Entre os nomes mais ditos estavam: Iza, Mano Brown, Emicida, Criolo, Lazaro Ramos, Tais Araujo, Beyonce, Carlinhos Brown, Pelé, Neymar e Karol Conka. Apresentei Djamilia Ribeiro para eles (as) e falei sobre seus livros *Quem tem medo do feminismo negro?* e *O que é lugar de fala?* Conversamos também sobre Marielle Franco e apenas um aluno havia ouvido falar sobre ela. Havia pedido, em outro momento, para que levassem músicas e poesias relacionadas à negritude. Eles(as) me mostraram o que escolheram e compartilharam com o resto da turma. Levei poesias de uma poetisa negra do recôncavo e pedi que a turma lesse as poesias. Escrevemos frases de empoderamento em folhas de ofício e decoramos. Depois, montamos um varal de artes no pátio da escola e colocamos todo material para exposição.

No **sexto encontro** continuamos abordando a negritude e confeccionamos cartazes para também expor no pátio. A turma tem resistência a escrita e a maioria dos cartazes era de rostos de mulheres negras, feitos com moldes. Este foi nosso último encontro em sala de aula e eles(as) estavam ainda mais participativos. Todos queriam fazer os cartazes e foi preciso ir até a loja em frente à escola comprar mais materiais. Foi uma oficina divertida com interação entre os alunos que se reuniram, voluntariamente, em duplas e trios para realizar a atividade. Após os cartazes ficarem prontos, colamos nas paredes do pátio.

No dia das apresentações da Semana da Consciência Negra, ajudei a turma a se organizar e a se preparar para o desfile que teria. Depois fomos para o espaço em que aconteceriam as apresentações. A escola estava toda mobilizada e os alunos animados. Aconteceram apresentações de músicas, danças, comidas típicas africanas, capoeira e o desfile. Após as apresentações, colocamos músicas na caixa de som e todos começaram a dançar juntos: alunas, professoras e a coordenadora. Apesar do cansaço, foi muito gratificante

ter contribuído com um momento de integração na escola. Estar na escola durante a semana inteira, me fez participar e entender mais a dinâmica da instituição.

Este foi meu último encontro com a turma. Após a Semana da Consciência Negra, iniciou a semana de provas e posteriormente das aulas para recuperação final. A gestão e as professoras resolveram adiantar o calendário para não passar a véspera de natal corrigindo recuperações. O fim do ano letivo chegou acompanhado do esgotamento das professoras. Elas ansiavam por férias, os(as) estudantes também. Cada escola tem uma dinâmica própria e nós (estagiárias) precisamos seguir este ritmo. Assim, não houve tempo para o encontro de encerramento e despedidas coletivas.

3.2 Não habita, se habitua: o (não) lugar do(a) estudante da EJA na escola

Embora minha atuação principal tenha sido nos encontros com a turma, escolhi enfatizar neste trabalho, minhas percepções sobre o lugar que os(as) alunos(as) da EJA, principalmente os(as) da minha turma, ocupam nesta escola.

Nesta instituição as turmas da EJA dos turnos diurnos são compostas por alunos(as) com histórico de reprovações. Segundo Schneirder e Fonseca (2013, p. 235) “a EJA é o destino dos alunos que, por terem completado 14 anos sem conseguir concluir o ensino fundamental, não devem frequentar mais o ensino regular.” O município mapeou estes(as) alunos(as) e formou classes homogêneas considerando as repetências e sem pensar nas implicações desta decisão.

Souza (2007) aponta que esse processo de homogeneização é produtor de alunos(as) fracassados(as), uma vez que, os alunos rejeitados e, considerados ‘fracos’ são agrupados. A autora afirma que, isto produz uma classe revoltada, pois além de não serem consultados(as) quanto a essa mudança, são afastados de seus laços afetivos construídos na escola. O aumento da evasão e o adoecimento de professoras(es) e, conseqüentemente, aumento das faltas e licenças destes(as) profissionais também podem ser conseqüências da homogeneização (SOUZA, 2007).

Estes efeitos foram observados nas turmas da EJA. O número de professoras que lecionam nestas turmas e estão doentes e com esgotamento físico e mental é alto. É muito comum que os(as) demais profissionais ‘subam’ os horários para substituir as aulas do(a) colega que faltou. Teoricamente, o(a) professor(a) que vai adiantar a aula, fica em duas

turmas ao mesmo tempo. No entanto, na prática, as turmas da EJA são preteridas e o(a) educador(a) apenas pede que abram o livro em determinada página e sai da sala.

A turma em que realizei as oficinas era discriminada por grande parte das professoras. Todos os dias em que estava na escola, me ofereciam suas aulas para que eu assumisse a turma. Em uma tarde, uma professora me cedeu sua aula e, neste mesmo período, outra estagiária foi perguntar se poderia utilizar seu horário em uma turma do EJA IV e professora respondeu que não, pois gostava daquela turma.

Deve-se considerar que estas professoras também são donas de casa e estão sobrecarregadas diante da dupla jornada de trabalho. Além disso, são mal remuneradas, desvalorizadas e estão na docência há muitos anos. Assim, é compreensível que elas priorizem turmas menos agitadas. Por isso, não cabe, aqui, julgar as preferências das professoras. As relações em cada turma são diferentes. No entanto, é fundamental discutir o descrédito e os discursos de desistências das professoras.

Os(as) professores(as) têm uma imagem construída sobre o que é ser bom(a) aluno(a) e, os(as) estudantes da EJA – repetentes, não se encaixam nesta imagem. Os olhares que as turmas da EJA recebem dos demais atores escolares são olhares que os invisibilizam e punem. Na turma que realizei minhas observações, estes(as) professores(as) dão atenção apenas para três ou quatro alunos(as) que demonstram estar interessados(as). É como se os(a) outros(as) não existissem. Nem uma palavra é dirigida a estes(as) estudantes durante todo o período da aula, a menos que façam barulho. Quando isso acontece, são reclamados e inferiorizados nestas reclamações. Muitas vezes, estes alunos(as) são punidos e encaminhados(as) para a direção.

Essa postura das professoras está associada ao modelo disciplinar de controle e punição. É importante pontuar que as professoras também estão inseridas nesta sociedade normatizante e reproduzir tais comportamentos é esperado. Outra questão a ser considerada é que a formação destas profissionais também é insuficiente, além de ser classista, tecnicista e homogeneizante, tornando-as vítimas deste sistema (PATTO, 1992).

Brighente e Mesquida (2011) discutem como as escolas desejam produzir estudantes dóceis através do poder disciplinar. Historicamente, as instituições disciplinares foram criadas para controlar a população e este controle dos corpos era exercido através do castigo físico. No entanto, algumas décadas atrás, esse tipo de prática deixou de ser legalizada nas escolas. Isso não significa que práticas punitivas deixaram de existir, como colocam as autoras:

Atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas, etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma “violência simbólica”, como diz Bourdieu (2002, p. 50). Há assim um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2011, p. 2391)

O anseio para que os(as) alunos(as) tenham comportamentos docilizados é explicitado nas falas das professoras e da gestão. A reclamação de que os(as) alunos(as) da EJA são indisciplinados(as), inquietos(as) e desinteressados(as) e precisam de limites está presente nos discursos de toda a equipe escolar.

O autoritarismo extremo da gestão e a punição como forma de docilizar e corrigir puderam ser observados em diversos momentos. Dentre eles, em uma briga entre dois jovens da EJA que, por uma atitude autoritária e centralizada do vice-diretor, culminou na expulsão de um e transferência para o turno noturno de outro. Este autoritarismo é reflexo do poder normatizador. Na sociedade normatizante, entende-se que para manter as relações de poder e dominação é preciso recorrer ao uso da autoridade. Por isso, os gestores aprendem que, para exercer seu cargo da forma correta, devem agir de forma rígida e arbitrária, tornando-se figuras autoritárias.

Estava junto com outra estagiária, na sala da coordenação, quando esse caso aconteceu. Um aluno entrou acompanhado por outros colegas e o vice-diretor. Ele estava com a cabeça machucada e sangrava bastante. A sala logo foi invadida por um aglomerado de alunos curiosos para saber o que havia acontecido. Pedi licença e fechei a porta para diminuir o tumulto. A preocupação do vice-diretor não era estancar o sangramento ou levar o jovem ao hospital que fica próximo à escola, era punir. Isso reforça que a escola cumpre cada vez menos seu papel educativo de forma pedagógica e busca educar de modo punitivo, corretivo.

Enquanto ele solicitava que a coordenadora pegasse o livro de ocorrências para “*ver a ficha*” do aluno e registrar a confusão, estávamos preocupadas com o sangramento, ele estava empenhado em resolver a situação o mais rápido possível e punir, pois é isso que uma instituição disciplinar espera do gestor. A coordenadora encontrou um tecido e deu para ele pressionar o corte e estancar o sangue e saiu para ouvir o outro aluno envolvido na confusão.

Ficamos sozinhas na sala com o aluno e seu colega. Ele nos explicou o que havia acontecido. No dia anterior, o outro aluno envolvido na briga, havia esvaziado o pneu de sua bicicleta e no início daquela tarde, ele havia ido tirar satisfações. Na hora do intervalo, o aluno estava de costas e foi surpreendido com uma ‘cadeirada’ em sua cabeça. Ele e o amigo estavam planejando ir para casa “se armar” e pegar o outro aluno desprevenido. Conversamos

sobre as implicações disso e fomos acalmando os ânimos. Começamos a conhecer os jovens, de onde eram, em que trabalhavam e o ambiente, antes tenso, foi ficando descontraído.

Um aluno entrou na sala para saber como o amigo estava e contou que a namorada dele estava passando mal e preocupada. Perguntei onde ela estava e fui encontrá-la. A jovem estava sentada chorando na secretaria junto com o aluno que havia agredido e sua mãe, o ouvindo contar sua versão da história. Conversei com ela para saber como estava e perguntei se queria ficar junto com o namorado. Embora os olhares do vice-diretor tenham sido de desaprovação, voltamos juntas para sala da coordenação.

O aluno já sabia como funcionavam as regras da escola e que seria transferido para a noite. E contou que provavelmente abandonaria os estudos. Ao receber esta informação, nós (estagiárias) decidimos intervir. Não poderíamos permitir que esta evasão acontecesse, sem tentar argumentar com os atores escolares responsáveis.

A coordenadora resolveu a situação com o primeiro aluno e sua mãe. Por ter agredido era não poderia continuar na escola e terminaria o ano escolar em casa, fazendo atividades enviadas pelas professoras. Foi uma expulsão, embora a escola não possa nomear assim, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante que todos têm direito a educação. O vice-diretor chamou esta expulsão de acordo com os pais e afirmou que tanto o aluno quanto a escola se beneficiariam, pois o aluno iria finalizar as atividades acadêmicas em domicílio.

Aguardamos a coordenadora da EJA chegar na escola e conversamos com ela e com o vice-diretor sobre a situação. Argumentamos que o aluno que agrediu poderia ser transferido para noite e que o outro jovem mantido em sua turma. Faltavam menos de dois meses para o ano letivo escolar acabar e essa decisão afetaria as turmas dos alunos. Amigos do aluno já estavam pedindo para serem transferidos para noite também, outros(as) colegas estavam chorando no pátio e o clima na escola era de tristeza.

A coordenadora da EJA nos agradeceu por mostrarmos essa outra forma de olhar a situação e que o que estávamos pontuando deveria ser levado em consideração. No entanto, o vice-diretor, de forma rude, falou que quem sabe as coisas que acontecem é quem está a semana toda na escola e que o que vimos é muito pouco. Pontuou ainda que estes alunos só causavam problema para a escola e que já estava na hora deles saírem. De fato, quem está inserido na escola durante todo ano letivo conhece melhor a realidade e os problemas da instituição. O que nós, estagiárias, acompanhamos é muito pouco.

O conselho de classe do trimestre estava marcado para a noite e a coordenadora da EJA disse que poderíamos participar para tentar intervir junto com elas. Apresentamos nosso ponto de vista sobre a situação e algumas concordaram que a medida era exagerada. O discurso de grande parte das professoras foi no sentido de afirmar que não aguentavam mais esses alunos e de rotular esses jovens como casos perdidos.

Esta situação ilustra como os(as) alunos(as) da EJA são vistos na escola: um problema. A evasão destes é desejada, pois eles não obedecem à lógica normatizante da escola e fogem dos mecanismos de controle dessa instituição disciplinadora, que deseja produzir jovens obedientes (FOUCAULT, 2009) e que não questionem.

A tensão entre estudantes e os demais atores escolares é produto deste poder que a escola exerce sobre os(as) alunos(as). Neste contexto, o lugar que a escola destina ao estudante é “o lugar da sujeição às normas.” (SCHNEIRDER E FONSECA, 2013, p. 232). Patto (2005) afirma que a escola sempre foi vista pelo Estado como uma instituição disciplinadora.

A tentativa de controle fica visível na localização das salas consideradas “problema”, que são as duas turmas da EJA III. Estas ficam próximas a direção, a secretária e a coordenação e são separadas das demais turmas por portões que ficam fechados e monitorados por porteiras. A passagem para parte externa, onde tem uma área grande ao ar livre, só é autorizada na hora do intervalo. Os(as) estudantes também não podem sair da sala fora dos horários determinados e quando quebram esta regra e são vistos fora da sala de aula, são chamados a atenção pela gestora que costuma gritar para intimidar. A constante vigilância para controlar os discentes e produzir corpos dóceis remete muito a uma instituição prisional.

A partir das reflexões de Foucault (2009) é possível estabelecer relação entre o modelo da escola e da prisão. Por ser uma instituição disciplinar, a escola utiliza o modelo prisional para vigiar e punir. O autor questiona se “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”(p. 250). E afirma que, cada vez mais, estamos cercados por profissionais que buscam manter a ordem e controlar as pessoas que desviam da normalidade, assemelhando-se a representantes do poder judiciário:

Levado pela onipresença dos dispositivos de disciplina, apoiando-se em todas as aparelhagens carcerárias, este poder se tornou uma das funções mais importantes de nossa sociedade. Nela há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2009, p. 288).

Nesse sentido, a equipe escolar assume este lugar, vigiando e punindo aqueles que não se comportam como exigem os(as) professores(as) e a escola. Obviamente, as punições da escola se diferem das judiciais. No entanto, como discutido acima, a escola se apóia neste modelo para educar e normatizar. Quem vai contra este poder disciplinador, é punido de diversas formas. Além da “expulsão” descrita anteriormente, nas observações na turma da EJA III, por diversas vezes, alunos foram retirados da sala de aula e advertidos por descumprir regras, seja apenas por não estar usando tênis ou por ter se envolvido em confusões. Desse modo, para a escola o lugar que o(a) estudante deve assumir é o lugar daquele que precisa ser disciplinado, docilizado, contido.

Conforme Schneirder e Fonseca (2013, p. 236), “a EJA é o lugar desse aluno que não se enquadra às normas da escola regular e que teria ali sua última chance de redenção pela escolarização.” No entanto, é importante questionar que escolarização é esta. Uma escolarização com caráter excludente que não se atenta que as dificuldades de aprendizagem podem ser resultado do sistema de ensino falho, que não se atualiza.

De acordo com Amaral (2010, p. 47), “mobilizamo-nos com aquilo que faz sentido, que possui significado pra nós.” É possível que as aulas não façam sentido para os (as) estudantes e por isso eles não se engajem. Os conteúdos, métodos e as práticas pedagógicas podem não despertar o interesse dos(as) educandos(as), principalmente das turmas da EJA que tem histórico de repetência. Durante o acompanhamento da turma, identifiquei alunos(as) com dificuldade de leitura e escrita. A questão é: como eles (as) vão avançar se não é dada atenção a estas dificuldades? Ou poderia dizer dificuldades escolares? Não há como se comprometer com algo que eles (as) não estão entendendo.

Nas vivências na escola e na relação com o(as) alunos(as), a impressão que se tem é que eles(as) estão na escola, mas não existe o sentimento de pertencimento. Embora ocupem o espaço físico, não se apropriam deste espaço. Não habitam na escola, apenas se habitam a estar naquele espaço. Isso é decorrente deste modelo excludente de escola, que não oferece possibilidades que despertem o interesse destes(as) jovens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei descrever a experiência de estágio em Psicologia Escolar, pautada em uma prática com compromisso social e ético. Busquei mostrar como o modelo de escola é excludente, ainda que se proponha a promover a inclusão e o acesso universal à educação. O foco de todo o trabalho foi demonstrar como os (as) estudantes da EJA são vistos neste contexto e como o modelo disciplinar que a escola segue é produtor de exclusões e estigmas.

Cabe, aqui, pontuar que a educação é essencial para que transformações sociais, políticas e culturais aconteçam, e que tem um importante papel na vida de crianças, jovens e adultos. A crítica que teço durante o trabalho, não é à escola em si, tampouco aos educadores, e sim ao modelo de escola que está em crise e não é capaz de promover estas transformações de forma equânime.

É uma crítica a este modelo de sociedade normatizante e medicalizante que não consegue conviver com o diferente, nem respeitá-lo. Imersos nesta lógica, aprendemos que todos precisam ser iguais e apenas reproduzimos estas ideias. A Psicologia, inclusive, contribuiu por décadas (e muitas práticas ainda contribuem) com a patologização do diferente. Por isso, como discutido, a atuação do(a) psicólogo(a) neste contexto ainda é reduzida, pelos atores escolares e por muitos (as) psicólogos(as), as formas de atuação tradicionais de diagnóstico e cura, classificação de normal e anormal.

Viver esta experiência de estágio de forma inteira, só foi possível diante da abertura para a mesma. Seria impossível passar por esta experiência sem me permitir ser afetada e transformada por ela, sem que houvesse o encontro com a turma e sem que, ao longo do processo, refletisse sobre minha prática e minha postura no ambiente escolar.

A inserção na escola como estagiária de Psicologia, mobilizou e trouxe inquietações. O estar na escola foi atravessado por diversos sentimentos, dentre eles o de impotência. Observar situações de exclusão, discriminação e injustiça e não poder intervir gerou frustrações durante de todo processo

Durante as observações, por vezes, me coloquei muito no lugar do(a) estudante e saí em defesa deste, julgando os(as) professores(as). No entanto, ao assumir a turma e ocupar o lugar do(a) professor(a) (ainda que com postura diferente) pude vivenciar o que eles (as) vivenciam e em alguns momentos me vi adotando seus comportamentos, como dar mais atenção aqueles(as) que demonstravam estar interessados(as). Entendi que, de fato, é

cansativo e desgastante estar em um lugar se esforçando para dar aulas enquanto parte da turma está cantando. Mas, que também é difícil prestar atenção na aula quando não se está entendendo o que está sendo dito, quando o que está sendo ensinado não faz sentido.

Embora me colocar nos dois lugares tenha sido importante para que pudesse entender ambas as posições e não “tomar partido”, refleti sobre isso e concluí que não estava ali para assumir o lugar do(a) aluno(a), nem do(a) professor(a). Estava como estagiária de Psicologia e deveria me colocar enquanto tal, para demarcar o lugar da Psicologia na escola. Essa postura crítica diante da minha atuação, me fez pensar diversas vezes, sobre o que estava fazendo na escola. Sobre como deveria atuar e que possibilidades aquele espaço me dava.

No decorrer do estágio, o estranhamento, mencionado no começo, cedeu seu lugar para o pertencimento. As relações foram sendo construídas com a gestão, com o corpo docente e, principalmente com os (as) alunos (as). O que eu estava fazendo ali começou a ser entendido por estes atores e a visão da Psicologia medicalizante e individualizante começou a ser desconstruída. A gestora que durante a prática, disse que não estava “vendo os frutos” de nosso trabalho, por fim, entendeu que as mudanças acontecem aos poucos e dependem de muitos fatores. As(os) professoras(es) também perceberam que os comportamentos dos(as) alunos(as) mudam conforme as relações.

No que se refere à turma em que a experiência ocorreu, como pontuado anteriormente, não era a turma que eu queria estar, mas era a turma que eu precisava estar para entender que apesar de idealizarmos uma turma, ela nunca vai corresponder as nossas expectativas e é na turma real que o movimento acontece. Foi a turma em que eu gostei de estar, e seria a turma que escolheria hoje. Foi muito importante ver os lugares sendo descrystalizados e os alunos que durante o período de observação não participavam das aulas, saíam a todo tempo e não falavam, participando das discussões das oficinas e se posicionando. Eles tinham voz e elas precisavam ser ouvidas.

O período da prática do estágio foi curto e, infelizmente o ano letivo acabou quando as oficinas estavam fluindo. A minha relação com a turma estava boa, já nos conhecíamos e tínhamos intimidade. Encontramos nosso modo de nos relacionarmos e essa aproximação fazia com que eles (as) participassem cada vez mais. Se houvesse mais tempo, poderíamos discutir os outros temas demandados por eles(as) e até mesmo realizar ações fora da sala como era a intenção. Outro pesar em relação ao tempo, foi a dinâmica da instituição não ter permitido realizar o encontro para encerrar o ciclo e nos despedirmos.

A experiência mostrou que, ao se abrir para o encontro com os(as) estudantes, sem julgamentos e discriminações, é possível lançar novos olhares para a turma estigmatizada. O encontro e as mudanças acontecem gradativamente e as práticas transformadoras não precisam, necessariamente, ser grandes práticas. Nas micro ações é possível descristalizar lugares e romper com os silenciamentos, basta assumir uma postura crítica de uma Psicologia ética e política, que se compromete com o outro e vai contra a lógica dominante, homogeneizante e disciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Lúcia M. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. In: AFONSO, Maria Lúcia M. (Org). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2006.

AMARAL, Daniele Kohmoto. Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois. Daniele Kohmoto Amaral; Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010, p 170.

BERGER, D. G. Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92852/269709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 02 de janeiro de 2019

BOLIS, Adriana; CORD, Denise; OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 59 – 82, maio/ago. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 02 de janeiro de 2019

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/1990. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000 de maio de 2000.

BRIGHENT, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. Paraná: X EDUCERE, 2011.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente. Rio de Janeiro: **Revista Educação Pública**, V. 16, Ed. 25, dez. 2016. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/reflexoes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formacao-docente>> Acesso em: 02 de janeiro de 2019

CARRANO, P. C. & MARTINS, C. H. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, 36(1), p.43-56, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Referências técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica. **Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, p. 01-79, mar., 2013.

Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

DIAS, A. C. G; PATIAS, N. D; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 105-111.

DUTRA-THOMÉ, Luciana; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Mar 2016, Vol. 32 n. 1, pp. 101-109

FREITAS, Elidiane Queiroz das Mercês; SOUZA, Robson. Automutilação na adolescência: prevenção em psicologia escolar. Salvador: **Revista Ciência (In) Cena**. Vol. 1 No. 5, 2017.

FORTES, Isabel; MACEDO, Mônica Medeiros Kother. Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. **Psicogente**, 20 (38): pp. 353-367. Julio-Diciembre, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set. –dez., 2009.

Lei Municipal Nº 1459 de 11 de julho de 2018. Santo Antônio de Jesus, BA: Diário Oficial do Município. 19 de julho de 2018, nº 4979, pp. 14-17. Disponível em: <http://www.santoantoniojesus.ba.io.org.br/diarioOficial/download/699/4979/0> Acesso em: 10 de janeiro de 2019

MARTINS, J. B. Observação Participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996

_____. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003

PATTO, Maria Helena Souza. Acelerando a escolarização: em nome do quê? In: Patto, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-28.

_____. Violência nas escolas ou violência das escolas. In: Patto, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 29-40.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, 3 (1/2), p. 107 -121, 1992.

PEREIRA, M. E. M., MARINOTTI, M., & LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER e MARINOTTI (Orgs). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André, SP: ESETec, 2004.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 162-179, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35982>>. Acesso em: 02 de janeiro 2019

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez2003 nº 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>> Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

SCHNEIRDER, Sônia Maria; FONSECA, Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 227-244, jan.-mar. 2013

SOARES, T., FERNANDES, N., NÓBREGA, M., & NICOLELLA, A. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, 2015, pp. 757-772

SOUZA, B.P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Eloisio Moulinde e PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** [online]. 2013, vol.14, n.4, pp.76-105.

SOUZA, E. O; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, ano 33. vol. O3, 2017, pp. 98-109.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.** [online]. 2009, vol.13, n.1, pp. 179-182.

SZTAMFATER, S. Uma leitura de algumas dimensões das políticas educacionais atuais sob a ótica da análise do comportamento. **Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva**, 2010, Vol. XII, nº 1/2, 176-196.

TRAVI, Marilene Gonzaga Gomes; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; SANTOS, Geraldine Alves dos. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Rev. Psicopedagogia** 2009; 26(81): 425-434.

ANEXO A - PLANO DE AÇÃO DO LEVANTAMENTO DE DEMANDA

Data: 11 de setembro de 2018 Duração média: 50min
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Levantar características da relação dos (as) estudantes com a escola• Dialogar sobre a psicologia escolar
Metodologia de execução 1º momento (15-20 minutos): Dialogo sobre a psicologia escolar e sobre o estágio 2º momento (25-30 minutos): “O que mais gosto na escola. O que menos gosto na escola.” Para o desenvolvimento desta atividade levarei papéis contendo as frases “ <i>O que mais gosto na escola. O que menos gosto na escola.</i> ” com espaços para eles (a) responderem. Quando finalizarem, deverão colocar os papéis em uma caixa, sem identificá-los. 3º momento (5 minutos): Explicarei a ideia do cartaz “Projeto Psicologia na Escola” e que eles devem em outro momento sugerir temas para nossas oficinas.
Material: Papéis ofício, cartolina.

ANEXO B - TABELA REFERENTE À ATIVIDADE DE LEVANTAMENTO DE DEMANDA

O QUE MAIS GOSTA	O QUE MENOS GOSTA	TEMATICAS SUGERIDAS
Atividade física	Merenda escolar	Preconceitos
Relação professor-aluno	Relação aluno-gestão	Armas
Amigos	Relação professor-aluno	Drogas
Brincar	Horário	
Bagunçar	Estudar	
Intervalo	Bagunça	
Estudar	Escrever	
Cantar	Fazer trabalhos e provas	
Conversar	Falta de respeito	
Aulas	Cadeiras	
Fazer as atividades	Regras	
Interesse amoroso nas meninas	Brigas	
Interesse amoroso nos meninos	Xingamentos	
Ir para casa		

Encontro nº: 01	Data: 04 de outubro de 2018	Duração média: 1h20min
Temática: Autoconhecimento		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade dos estudantes de reconhecer suas habilidades e potencialidades; • Fortalecer a autoestima e a identidade dos educandos 		
<p>Metodologia de execução</p> <p>1º momento (20 – 25 minutos): Apresentação da proposta das oficinas e estabelecimento do contrato (acordos) com a turma. Como atividade inicial, explicarei a proposta do estágio e como as oficinas estão sendo pensadas (duração, metodologia, sigilo, etc). Em seguida, avisarei que é preciso decidir alguns pontos em conjunto como: horário de sair da sala, idas ao banheiro, silêncio, respeito ao espaço do outro, participação, etc. Posteriormente, será sugerido que a turma divida-se em duplas e, que em cada dupla, um estudante apresente o outro. Para facilitar o diálogo entre eles e direcionar a apresentação, apontarei como sugestão que os estudantes contem, se souberem, a história de seus nomes, que os escolheu, a idade e onde mora. Também participarei da atividade, sentando-me com um estudante para me apresentar e contar a história de meu nome. Essa atividade visa promover a interação entre os estudantes, partilhar e relembrar as histórias de seus nomes, e fortalecer a identidade destes jovens.</p> <p>2º momento (30- 35 minutos): “O que sei fazer e posso ensinar. O que não sei fazer e quero aprender.” A atividade consiste em escrever em uma folha de papel ofício duas “coisas” que o estudante sabe fazer e pode ensinar para os demais, e outras duas que não sabe fazer e tem vontade de aprender. Posteriormente, solicitarei que os estudantes relatem o que escreveram, possibilitando a discussão. O objetivo desta atividade é promover o autoconhecimento dos estudantes, para que estes reconheçam suas potencialidades, visto que, é importante destacar os pontos positivos destes estudantes. Espera-se que a atividade possibilite uma rede de trocas de conhecimento entre os estudantes, uma vez que, o que X sabe ensinar pode ser o que Y quer aprender.</p> <p>3º momento (10 minutos): Avaliação do encontro / feedback.</p>		
Material: Papéis ofício.		

ANEXO C - PLANO DE AÇÃO DA OFICINA 1

Encontro nº: 02

Data: 17 de outubro de 2018

Duração média: 50min

Objetivos:

- Discutir temas que fazem parte da vida dos estudantes, como: negritude, feminismo e juventude.

Metodologia de execução

1º momento(5 minutos): Retomar o que foi discutido na oficina anterior e relembrar os acordos.

2º momento (40 minutos): Música/Bingo

Para essa oficina, levarei o aparelho de som para ouvir as músicas e discutir com os estudantes, também serão entregues as letras das músicas para eles acompanharem e para o bingo que acontecerá posteriormente. Após ouvirmos e discutirmos as músicas, será feito um bingo a partir das letras delas. Levarei palavras-chaves, que aparece nas quatro letras, enumeradas e escreverá números de 1 à 31 no quadro. E pedirei que a turma se divida em grupos, cada grupo ficará com uma música. Para que haja maior participação, solicitarei que um aluno peça um número por vez, até que todos participem. Os números são correspondentes as palavras (por exemplo, no número 27 está escrito racismo) e os alunos devem procurar as palavras que foram saindo em sua música. O grupo que marcar as dez palavras primeiro é o vencedor. No entanto, o jogo o continuará até que todos completam, pois na medida em que as palavras forem saindo, discutirei com a turma o que elas significam.

3º momento (5 minutos): Avaliação do encontro / feedback.

Material: aparelho de som, pendrive, letras de músicas impressas, piloto.

ANEXO D - PLANO DE AÇÃO DA OFICINA 2

Encontro nº: 03

Data: 23 de outubro de 2018

Duração média: 50min

Temática: Preconceitos

Objetivos:

- Discutir os diversos tipos de preconceito

Metodologia de execução

1º momento(5 minutos): Retomar o que foi discutido na oficina anterior e apresentar as atividades do dia.

2º momento (40 minutos): Entregarei frases preconceituosas e não preconceituosas e plaquinhas escrito “concordo” e “discordo” para todos os estudantes. A cada afirmação, os alunos devem levantar a placa com seu posicionamento e deverá explicar o porquê de sua resposta, promovendo o debate. Também me posicionarei e explicarei as situações de preconceito.

Frases:

- 01- Lugar de mulher é na cozinha.
- 02- As pessoas com deficiência não são menos capazes que as outras.
- 03- Todo baiano é preguiçoso.
- 04- Meninos não devem brincar com bonecas e meninas com carrinhos.
- 05- Mulher não pode usar roupas curtas.
- 06- A pessoa com deficiência não pode trabalhar.
- 07- Quando alguém mais novo namora com alguém mais velho é por interesse.
- 08- Mulheres recebem menos que homens ocupando o mesmo cargo porque inferiores.
- 09- Mãe solteira não sabe criar filhos.
- 10- Idosos não podem trabalhar.
- 11- Todo morador de rua escolheu morar na rua.
- 12- Ser gay não é opção.
- 13- Pessoas de escola particular são mais inteligentes que as de escola pública.
- 14- Quem tem que trocar a fralda do bebê é a mãe.
- 15- Nordeste não sabe votar.
- 16- Candomblé não é de Deus.
- 17- Não existe amizade entre homem e mulher.
- 18- Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher.
- 19- Cabelo cacheado é ruim.
- 20- Todo mundo tem as mesmas oportunidades.
- 21- Mulher de cabelo curto é lésbica.
- 22- Homem que se depila é gay.

3º momento (5 minutos): Avaliação do encontro / feedback.

Material: Placas de papel cartão verde e vermelho

ANEXO E – PLANO DE AÇÃO DA OFICINA 3**ANEXO F – PLANO DE AÇÃO DA OFICINA 4**

Encontro nº: 04

Data: 06 de novembro de 2018

Duração média: 50min

Temática: preconceito de gênero

Objetivos:

- Discutir gênero, identidade de gênero e orientação sexual.
- Apresentar os conceitos
- Discutir sexismo e homofobia

Metodologia de execução

1º momento(5 minutos): Retomar o que foi discutido na oficina anterior e apresentar as atividades do dia.

2º momento (40 minutos): Iniciarei conceituando sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, apresentando para a turma as diferenças entre estes termos.

Em seguida, colocarei perguntas e desafios dentro de balões e solicitarei que a turma sente em círculo. Um aluno começará jogando o dado e o número corresponderá a quantidade de pessoas ao lado dele (por exemplo, saiu o número 5 no dado e ao lado de quem jogou está Maria, Pedro, Ana, Luiza, Miguel e Felipe, consecutivamente, logo Miguel é o número 5), essa pessoa deverá estourar um balão e responder a pergunta/desafio que estiver dentro. A partir da resposta, perguntarei a opinião do resto da sala para promover a discussão. Quem respondeu a pergunta joga o dado e o jogo segue da mesma maneira.

3º momento (5 minutos): Avaliação do encontro / feedback.

Pedir para que levem imagens, poemas e músicas relacionados a negritude.

Material: dado, balões

ANEXO G – PLANO DE AÇÃO DA OFICINA 5

Encontro nº: 05 Data: 13 de novembro de 2018 Duração média: 50min Temática: representatividade
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Discutir a importância da representatividade• Mostrar personalidades negras para que a turma se veja nessas pessoas.
Metodologia de execução 1º momento(5 minutos): Retomar o que foi discutido na oficina anterior e apresentar as atividades do dia. 2º momento (40 minutos): Foi realizado um levantamento prévio para saber quais personalidades negras os alunos gostavam e solicitei que, se possível, levassem imagens destas pessoas, poemas ou letras de músicas relacionadas à negritude. Para a realização da atividade, também levarei as fotos, músicas e poemas para contribuir com o varal que será montado expondo este material. A partir do material, será proposto que a turma mostre o que trouxe e explique o motivo de ter escolhido esta foto/música/poesia. Posteriormente, faremos um varal no pátio para expor na semana da consciência negra. 3º momento (5 minutos): Avaliação do encontro / feedback.
Material: fotos, músicas e poemas, barbante.

Encontro nº: 06	Data: 20 de novembro de 2018	Duração média: 50min
Temática: negritude		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer cartazes para a semana da consciência negra • Discutir negritude 		
Metodologia de execução		
<p>1º momento(5 minutos): Retomar o que foi discutido na oficina anterior e apresentar as atividades do dia.</p> <p>2º momento (40 minutos): Levarei materiais para que a turma construa cartazes para expor no pátio durante a semana da consciência negra.</p> <p>3º momento (5 minutos): Avaliação do encontro / feedback. Para finalizar o encontro, perguntarei aos estudantes o que acharam da oficina.</p>		
Material: cola, cartolina, lápis de cor, hidrocor, tinta, pincel e tesoura		

ANEXO H – PLANO DE AÇÃO DA OFICINA 6

ANEXO I – PLANO DE AÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA SOBRE AUTOMUTILAÇÃO

Data: 09 de outubro de 2018 e 16 de outubro de 2018

Duração média: 50 minutos

1- Apresentação - Vamos nos apresentar e pedir que os alunos se apresentem (nome e idade). Em seguida, perguntaremos o “O que vocês sabem de psicologia? “O que vocês acham que uma psicóloga faz?” Para saber o que eles entendem por psicologia e desmistificar a ideia de que a psicologia é apenas para loucos, posteriormente, explicaremos onde psicólogas podem atuar e com o que trabalham.

2- Emoções/ sentimentos - Perguntaremos sobre as emoções. Por exemplo, o que são emoções e que emoções eles conhecem. Explicaremos que às vezes nos sentimos tristes, e recorreremos a coisas para aliviar esse sentimento. Vamos diferenciar uma tristeza/angústia pontual de um sentimento que é constante e afeta a vida/rotina de forma negativa.

3- Conceituar e diferenciar automutilação e suicídio

Perguntar para a turma o que eles sabem de automutilação e discutir a partir das falas.

Automutilação: comportamento no qual a pessoa provoca um dano a uma parte do seu corpo, sem a intenção de tirar a vida com essa lesão e esse é um propósito não validado socialmente. A pessoa que se automutila tem a intenção de aliviar um sofrimento. No entanto, é preciso considerar que a automutilação não resolve nem a tristeza, nem o problema.

Tentativa de suicídio – intenção de morrer, menor frequência, menos métodos, maior letalidade.

Automutilação – intenção de conseguir alívio, frequência maior, mais métodos, menor letalidade.

Contágio: falar sobre as dores que podem levar as pessoas a se automutilarem, mas pontuar que existem pessoas que fazem isso por influência, pela necessidade de sentir-se aceita em determinados grupos.

4- Formas de enfrentamento

Parar de automutilar-se não é algo que vai acontecer da noite para o dia, e existem formas para diminuir a frequência da automutilação e/ou de substituí-la por técnicas que também causem alívio e não causem danos.

- Não compartilhar as ferramentas;
- Cortar de forma superficial, caso não consiga se controlar;
- Escrever quando sentirem vontade de se automutilar para identificar os sentimentos e situações que estão causando o desejo de se automutilar, para, se possível, evitar essas situações/pessoas em outros momentos;
- Respiração consciente / perceber seu corpo;
- Pensar em situações prazerosas;
- Distanciar-se dos seus sentimentos (pense em si mesmo com um estranho);
- Focar no presente;
- Experimentar trocar o cortar-se por colocar uma pedra de gelo embaixo da camisa ou tomar um banho gelado;
- Escrever o que está sentindo;
- Distrair-se com coisas que goste de fazer (por exemplo, assistir um filme que goste, ouvir musica, comer algo que goste, dormir, conversar com amigos etc);
- Se estiver se sentindo frustrado, pode experimentar amassar latinhas de alumínio ou papel, por exemplo;
- Se estiver se sentindo triste, pode experimentar ouvir uma musica que goste ou tomar um banho quente;
- Se estiver se sentindo nervoso e querendo ver sangue, pode experimentar pintar o braço com canetinha vermelha;
- Ajuda externa – ligar pro CVV – 188.

5- Finalização: Falaremos para compartilharem as informações com amigos e nos colocaremos a disposição de quem quiser conversar posteriormente. Para encerrar, faremos exercícios de respiração com a turma.

ANEXO J - PARODIA FEITA PELOS (AS) ALUNOS (AS) PARA APRESENTAR NA SEMANA NA CONSCIENCIA NEGRA

Nós queremos liberdade
Nós queremos igualdade
Chega de preconceito
Nessa sociedade

} Refrão

Quando um negro está correndo
Dizem logo que é ladrão
Mas se um branco está correndo
É por pura diversão

(Refrão)

Muitos dizem que a cor branca
É a purificação
E falam que a cor preta
É a escuridão

(Refrão)

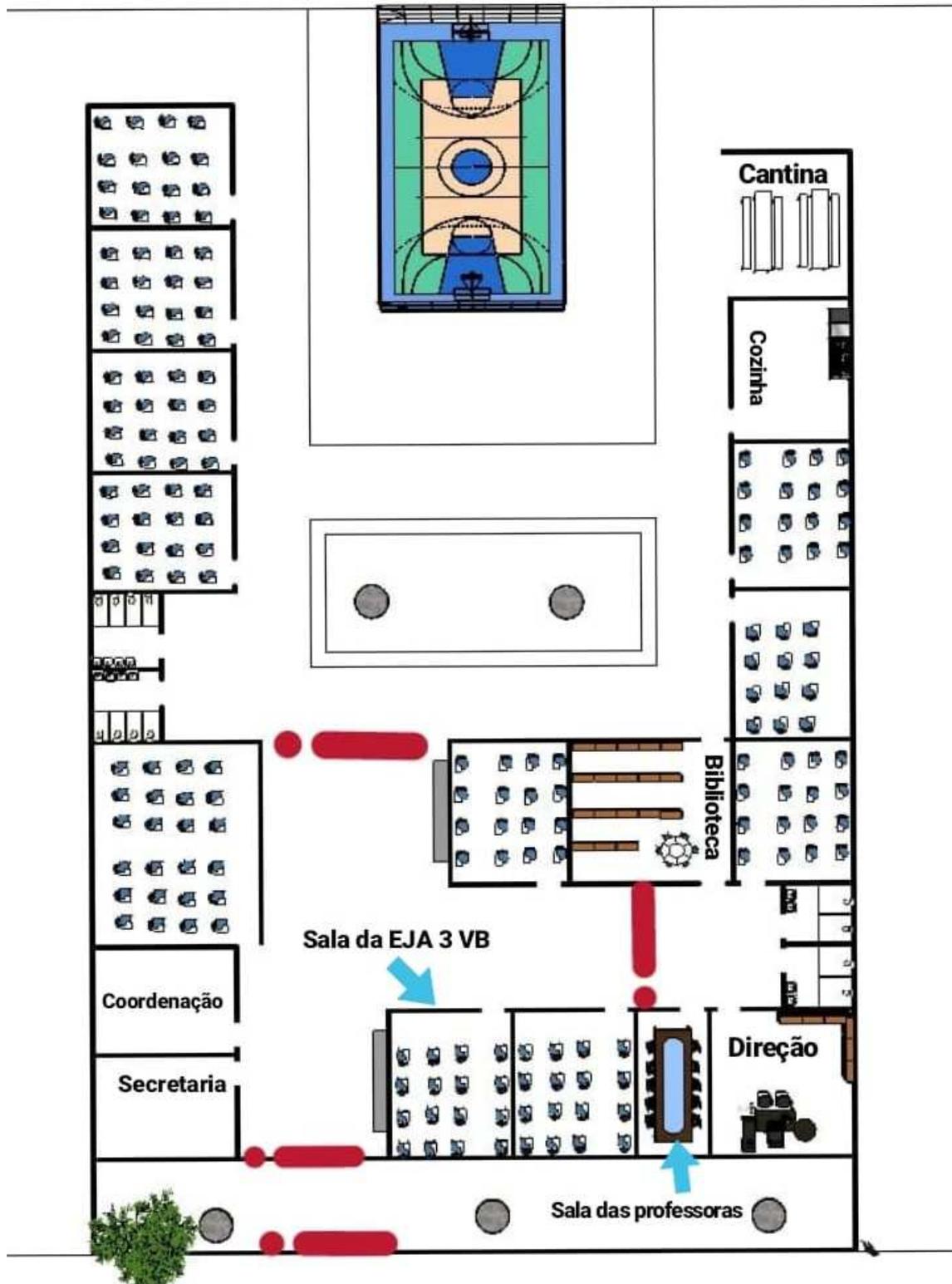
Somos todos irmãos
Respeitemos as diferenças
Preto, branco e amarelo
Com muita resistência

(Refrão)

Quem planta preconceito
Racismo, indiferença
Não pode reclamar
De tanta violência.

(Refrão)

ANEXO H: PLANTA BAIXA DA ESCOLA



Portões: ● —