



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DEGRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

EMILY BARRETO

**PSICOLOGIA ESCOLAR E ESCOLA INTEGRAL:
EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**Santo Antônio de Jesus
2016**

EMILY BARRETO

**PSICOLOGIA ESCOLAR E ESCOLA INTEGRAL:
EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Relatório Final do Componente Curricular
CCS257 Estágio Supervisionado II com Ênfase em
Psicologia e Processos Educativos, como requisito
parcial para conclusão do Curso de Graduação em
Psicologia, Centro de Ciências da Saúde,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Prof^aDr^a Adriana Lourenço Lopes

**Santo Antônio de Jesus
2016**

Dedico este trabalho aos meninos e meninas da turma da quinta série B, com os quais estabeleci uma relação de afeto. E que me fazem acreditar na educação

*enquanto uma ferramenta de
transformação social.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo que Ele é na minha vida.

Aos meus pais e irmãos, por sempre me incentivarem e apoiarem, em todos os momentos dessa trajetória.

À minha supervisora, pela confiança e assertividade, que me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional.

Aos colegas que se fizeram presentes, especialmente Márcia e Elias, que compartilharam comigo alegrias, medos e angústias.

Às minhas professoras de Psicologia - Ênfase em Processos Educativos (Marta, Jô, Adriana e Rita), por me proporcionarem momentos de reflexão e aprendizagens para uma vida.

Aos atores da escola em que realizei o estágio, pelo acolhimento, colaboração e pela credibilidade.

Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito...Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia- quer para alunos, quer para professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ª séries. Passagem sem

ponte. Mais ruptura que continuidade...(Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva)

EMILY BARRETO

**PSICOLOGIA ESCOLAR E ESCOLA INTEGRAL:
EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Relatório Final do Componente Curricular CCS257 Estágio Supervisionado II com Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como requisito parcial para conclusão do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Adriana Lourenço Lopes

Data da Aprovação: _____
Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Adriana Lourenço Lopes

Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Maria Goretti da Fonseca

Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Marília Neri Matos

Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Santo Antônio de Jesus

2016

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR	14
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	16
1.3 PASSAGEM ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....	17
2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO	19
3 ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	2219
3.1 ENCONTROS COLETIVOS - SUPERVISÃO.....	19
3.2 COTIDIANO ESCOLAR - OBSERVAÇÕES E DEMANDAS.....	23
3.3 OFICINAS PSICOEDUCATIVAS COM ESTUDANTES	26
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
BIBLIOGRAFIA	38
APÊNDICES	38

APRESENTAÇÃO

O presente relatório final ou trabalho de conclusão de curso apresenta as atividades realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado no curso de graduação em Psicologia (CCS/UFRB), que 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.

O estágio supervisionado, como se apresenta no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia (2008) configura-se como um “conjunto de experiências diversificadas realizadas em instituições ou serviços de Psicologia que permitam o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum, permitindo que os conhecimentos concretizem-se em ações profissionais” (p. 31).

Considerando a ênfase escolhida para realizar o estágio - Psicologia e Processos Educativos, este trabalho versa sobre a atuação do psicólogo escolar em uma instituição de ensino em tempo integral.

O primeiro capítulo trata da relação existente entre Psicologia e Educação, campos do conhecimento que tem estabelecido relações estreitas, e suas reverberações na sociedade brasileira. Apresenta-se um breve histórico do desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência e profissão, que culmina na diferenciação entre Psicologia Escolar e Educacional, perpassando as possibilidades de atuação do profissional psicólogo no contexto escolar. Discute-se sobre Educação e Escola Integral, enquanto um campo de atuação do psicólogo escolar. Em seguida, apresenta algumas reflexões acerca da transição das séries (anos) iniciais para as finais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo caracteriza o campo de estágio e o terceiro descreve as atividades realizadas durante o período de fevereiro a julho de 2016 numa instituição pública de educação em tempo integral. O quarto capítulo busca apresentar uma articulação teórico-prática a partir das contribuições da Psicologia Escolar e finaliza com as principais considerações a respeito das experiências, dificuldades e aprendizagens importantes no campo de estágio.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, as relações entre Psicologia e Educação são passíveis de serem identificadas desde o período colonial, entre século XVI e XIX. Algumas literaturas da época abordavam temas psicológicos, tais como: personalidade da criança; emprego de prêmios e castigos como equipamentos de controle do comportamento; aprendizagem; aspectos do desenvolvimento infantil como desenvolvimento sensorial, motor e intelectual; jogo e sua relevância para o desenvolvimento infantil. Tais temáticas podem ser vistas como elementos integradores da Psicologia do século XX (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

O século XIX representou fonte importante de produção de ideias psicológicas articuladas à educação. A instalação das Escolas Normais (responsáveis pela formação de professores) criou possibilidades de estudo e discussão acerca da criança e seu processo educativo, ainda que de maneira pouco sistemática e incipiente. Findando-se o século, estas preocupações passaram a tomar corpo enquanto conteúdos próximos ao que poderia considerar-se como objetos da Psicologia Educacional. Nesse mesmo período, percebeu-se uma introdução das ideias escolanovistas¹ (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

O período entre o final do século XIX e início do século XX foi marcado por grandes transformações no cenário social brasileiro, com o fortalecimento do ideário liberal, a busca da modernidade e o movimento em direção ao processo de industrialização. O projeto de construção de uma nova realidade nacional atribuiu à educação formal a responsabilidade pela formação de sujeitos capazes de atender as exigências da nova forma de produção e de novas relações de trabalho (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

Dessa maneira, a educação formal passou a ser pauta corrente, particularmente com a defesa do acesso à escolarização pelas camadas populares da sociedade e o maior aprofundamento das questões pedagógicas. As Escolas Normais foram as principais responsáveis pela propagação das novas propostas, baseadas nos princípios da Escola Nova, ocupando-se do ensino, produção de

¹Escola Nova foi um movimento pedagógico que ganhou repercussão no início do século XX, e que tinha como foco a busca de uma educação centrada na criança, uma metodologia em que o aluno fosse sujeito ativo no processo educativo e que a autonomia do aluno fosse desenvolvida no intuito de uma participação cívica consistente (ALVES, 2010).

obras e produção de conhecimento através dos recentes laboratórios de psicologia (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

Nesse contexto, ocorreu de maneira gradual, a autonomização da psicologia enquanto área específica de saber no Brasil, conquistando independência em relação a outras áreas do conhecimento. A intensificação do debate acerca da educação e o reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma teve grande influência no fortalecimento das relações estabelecidas entre esses dois campos do saber - psicologia e educação - permitindo, assim, a introdução e consolidação do que já havia sido produzido sob a designação de psicologia educacional na Europa e Estados Unidos (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

A partir da década de 1930 se dá a consolidação da psicologia no país, o que propiciou o surgimento de outros campos de atuação em psicologia, como a prática clínica e organizacional, que tem bases na educação, e estabeleceram-se como áreas tradicionais da profissão. O ensino nas Escolas Normais e o desenvolvimento de pesquisas nessa época deram ainda mais visibilidade à Psicologia (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

De acordo com Antunes (2008, p.472)

Nesse contexto, começam a se diferenciar, ainda que de forma não sistemática e formal, a psicologia educacional, como conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica, sendo, portanto, de domínio necessário para todos os educadores, e a psicologia escolar, como campo de atuação de profissionais da psicologia que atuam no âmbito da escola, desempenhando uma função específica, alicerçada na psicologia e que se caracterizou inicialmente por adotar o modelo clínico de intervenção.

O modelo clínico no contexto da escola caracterizou-se pelo olhar individualizante e individualizado do sujeito, com a existência do processo de classificação das crianças com dificuldades acadêmicas e indicação de métodos educativos às mesmas no intuito de acomodá-las nos padrões, ditos normais, construídos socialmente. Lançando-se mão, para tanto, de atividades de psicodiagnóstico e avaliação psicológica (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Assim, a psicologia passa a receber duras críticas (de educadores e psicólogos) ao papel que desempenha na educação por conta do modelo médico adotado por muitos profissionais, que se fundamentavam em intervenções de caráter terapêutico e negligenciavam ações de cunho mais pedagógico e coletivo. O uso e interpretações indevidas de teorias e técnicas psicológicas, a culpabilização da

família frente ao desempenho escolar do aluno e a psicologização² dos processos educativos contribuíram com a produção e reprodução de estigmas e preconceitos, tendo em vista que aspectos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos eram desprezados (PATTO, 1999; ANTUNES, 2003, 2011).

A psicologia ao longo de sua história foi responsável por favorecer o aparecimento de fenômenos sociais e justificá-los. Um desses fenômenos é o fracasso escolar, resultado de uma sociedade capitalista, marcada pelas desigualdades sociais. Em que a culpa pelo fracasso é atribuída aos aspectos psicológicos, culturais do sujeito, ou à família, não incluindo o ensino (matriz curricular, postura dos professores, programas, etc.) como produtor do fracasso escolar (BRASIL, 2012).

Nesse momento de construção da crítica a essa psicologia comprometida com as classes dominantes, se tem o reconhecimento da profissão de psicólogo, no mesmo período em que se instaurou a ditadura militar³, culminando na Reforma Universitária⁴, que ocasionou a expansão do ensino superior e a criação de vários cursos de Psicologia. Diante disso, verificou-se grande contingente profissional graduado, no entanto, com formação teórica e prática, por vezes, deficiente e sem garantia de inserção no mercado de trabalho. Com a regulamentação da profissão⁵ e a emergência de novas possibilidades de atuação, a área educacional passa a ocupar papel secundário para os profissionais do campo (ANTUNES, 2003, 2008, 2011).

Muitos psicólogos da época (meados do século XX) desconsideraram a possibilidade de contribuição da Psicologia às questões educacionais; outros não conseguiram atuar no contexto escolar dada a interferência clínica, que negava a possibilidade de atuar em questões pedagógicas, atribuindo esta função exclusivamente ao pedagogo. Relegando, assim, à Psicologia Escolar papel secundário no cenário da Psicologia. Estes problemas evidenciados ao longo do

²Psicologização “pressupõe a naturalização dos comportamentos humanos como expressões de inclinações ou aptidões naturais dos indivíduos” (CARNEIRO, 2009, p.7).

³ Compreende o período de 1964-1985, caracterizado pela intervenção militar, que reprimia tudo aquilo que se constituísse como empecilho à manutenção do regime político em ordem (ASSIS, 2006).

⁴ A reforma universitária de 1968 consistiu num processo de expansão do ensino superior por meio da privatização do ensino (ANTUNES, 2011).

⁵ Ocorreu em 27 de agosto de 1962, por meio da Lei nº 4.119 (ANTUNES, 2011)

processo de concretização da psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil refletem-se na atualidade (ANTUNES, 2003).

Entretanto, a Psicologia Escolar a partir do movimento de crítica à formação e prática profissional, estabelecido na década de 1980 buscatransformações das referências teóricas no que diz respeito à compreensão das questões escolares, no intuito de desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade, rompendo com concepções adaptacionistas e enfocando as relações existentes no contexto (MEIRA, 2003; SOUZA, 2009; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2009; BRASIL, 2012).

1.1 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A Psicologia Escolar configura-se como campo de prática do psicólogo respaldado nos conhecimentos da psicologia da educação, podendo ocupar-se de diversos espaços sociais: escola; serviços públicos de educação e saúde; universidades; clínicas; equipes de assessoria ou de pesquisas, entre outros(MEIRA, 2003).

Considerando que a educação e a escola refletem e reproduzem as situações sociais que caracterizam essa estrutura de sociedade, assinalada por tensões e conflitos de classe (GENTILI, 2009), faz-se necessário pensar acerca da finalidade; função social; objeto de estudo e da ação da psicologia escolar, no intuito de refletir sobre as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto da realidade brasileira.

A Psicologia Escolar tem por finalidade o compromisso com a maximização dos processos educativos, por conseguinte, deve colaborar para que a escola desempenhe sua função, enquanto instituição encarregada de socializar os conhecimentos acumulados e formar sujeitos críticos. Ainda, o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar compreendem as relações estabelecidas entre sujeito e educação (entendida como prática social e humanizadora responsável pela transmissão da cultura historicamente produzida) (MEIRA, 2003; ANTUNES, 2008; MARTINEZ, 2009, 2010; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Diante disso, vale elucidar algumas práticas interventivas no campo da Psicologia Escolar, tanto aquelas já consolidadas e amplamente reconhecidas como as emergentes.

As formas de atuação tradicionais em psicologia “estão definidas, em grande parte, pelos problemas concretos que, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, tem que ser enfrentados e resolvidos no cotidiano, e para os quais o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta” (MARTINEZ, 2009, p.46). Dentre essas se encontram as seguintes práticas: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (relacionados, por exemplo, à violência, uso de drogas, gravidez na adolescência, questões de gênero, racismo).

Quanto aos modos emergentes de intervenção, estes se relacionam a uma visão ampliada e abrangente da atuação do psicólogo na instituição escolar que integra sua dimensão psicossocial (MARTINEZ, 2009). Isto exige do psicólogo uma postura ativa e criativa, já que as demandas de tais formas de atuação não se apresentam de forma explícita (MARTINEZ, 2009, 2010).

Martinez (2009, 2010) elenca algumas dessas possibilidades: diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional objetivando traçar estratégias de trabalho que favoreçam transformações necessárias para potencialização do processo educativo; participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e na avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; contribuir para a caracterização da população estudantil no intuito de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a aplicação das políticas públicas.

Assim, o psicólogo escolar, enquanto profissional de um campo do saber intimamente relacionado à educação, torna-se parte importante do processo de transformação da educação na medida em que fundamenta sua prática numa perspectiva crítica, comprometendo-se com a defesa de uma escola democrática, que possibilite o aprendizado e desenvolvimento de todos os sujeitos que constituem

a sociedade. Em continuo movimento de atualização e busca novas possibilidades de ser e estar no contexto escolar (ANTUNES, 2008; BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva, a escola em tempo integral mostra-se como espaço interessante para atuação desse profissional, que deve comprometer-se com a transformação social também neste contexto.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral é uma resposta às mudanças sociais decorrentes da modernidade, uma dessas mudanças diz respeito à rotina familiar marcada pela falta de tempo dos pais em acompanhar academicamente seus filhos e até mesmo pela dificuldade em encontrar um espaço seguro para deixá-los enquanto trabalham. Nesse contexto o espaço da escola passa a receber outras atribuições no sentido de atender a mais esta demanda (FERNANDES e FERREIRA, 2012).

A implementação do projeto de educação integral emerge da preocupação com os baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem por objetivos a qualificação da educação, a redução do fracasso escolar, e novas perspectivas para o desenvolvimento (FERNANDES e FERREIRA, 2012).

Desse modo, a educação integral configura-se como uma estratégia a fim de assegurar o desenvolvimento integral do sujeito, que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Portanto, faz-se importante atentar para todo o contexto de mudanças sociais no qual esse sujeito está envolvido, transformações estas relativas ao acesso e produção de conhecimentos, às relações intergeracionais e interculturais, aos meios de comunicação, dentre outros. (MEC, 2009).

O programa Mais Educação, do Governo Federal, é um artifício de promoção da Educação Integral no país com fins de potencializar a aprendizagem por via da ampliação da carga horária escolar dos estudantes matriculados na rede pública de ensino, por meio da oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010). De acordo com o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação

científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Diante disso, cabe pensar nos fenômenos recorrentes no contexto da escola, sobre os quais o psicólogo pode atuar, um deles é a passagem entre os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, que frequentemente apresenta altos índices de reprovação, relaciona-se à descontinuidade na passagem do 5º para o 6º ano.

1.3 PASSAGEM ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A lei 5.692 de 1971 dispõe sobre a escolaridade obrigatória de cidadãos com idade entre 7 a 14 anos, em instituição escolar de Ensino Fundamental (1º grau) única e contínua. No entanto, a própria lei que rege o sistema de ensino brasileiro propõe a separação do Ensino Fundamental em duas fases diferentes (anos iniciais e finais), as quais exigem professores específicos para o primeiro (com formação ampla para lidar com todos os assuntos) e segundo período (que pressupõe formação específica concernente ao campo em que atuam). Isto já sugere uma ruptura entre uma fase e outra (ROSA e PROENÇA, 2003).

Nesta perspectiva, Dias-da-Silva (1997, p.13) concebe a quinta série (6º ano do Ensino Fundamental) como um

Caos aparente que redundando em altos índices de fracasso escolar, camuflado na evasão, que se originam na reprovação sistemática (...). Quinta série que, historicamente, concretiza a ruptura entre “primário” e “ginásio”, concepção bacharelesca do ensino elementar. Quinta série que centraliza as maiores dificuldades de trabalho para os professores de 5ª a 8ª série (...). Série que vem sendo apontada como um dos maiores entraves no ensino de 1º grau – série que é síntese da ruptura, que concretiza no dia-a-dia da escola a negação do direito de escolaridade elementar de oito anos a todo cidadão brasileiro.

Corroborando a análise acerca do processo de ruptura entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Lourencetti (1999) aponta, a partir de alguns estudos, fatores que caracterizam esta transição: ampliação do quantitativo de professores, diferentes tipos de aulas, período de duração de cada aula, as exigências dos diversos professores, desintegração entre docentes das séries iniciais e finais, desintegração entre docentes das séries finais, o que se espera dos alunos que chegam no 6º ano, a diferença de tratamento para com estudantes das séries iniciais e finais, a relação professor-aluno, a faixa etária dos alunos (crianças ou adolescentes), entre outros.

É importante destacar que a formação e a carga de trabalho dos docentes que atuam em turmas de 6º ano são diferenciadas em relação ao primeiro ciclo do ensino do ensino fundamental. De modo geral, os professores de 6º ano lidam com várias turmas em escolas diferentes, o que dificulta o envolvimento com a escola, com os alunos e com a comunidade. Os alunos, por vezes, ficam “deslocados” por serem expostos a essa rotatividade de professores, tendo que lidar com normas e regras diversas impostas pelos professores com características muito próprias (mais ou menos exigentes, mais ou menos tolerantes, etc.) (ROSA e PROENÇA, 2012).

Além disso, devem-se mencionar as expectativas lançadas sobre esses educandos: responsabilidade, maturidade e independência, já que, agora não são mais crianças. Todavia, na maioria das vezes, o aluno não foi preparado para comportar-se da maneira como esperam que eles se comportem, e assim, podem ser taxados de imaturos, infantis ou até mesmo desinteressados (ROSA e PROENÇA, 2012).

Desse modo, considerando as particularidades e efeitos da passagem para o 6º ano, torna-se de fundamental importância realizar atividades com estes alunos e, se possível, com os docentes, visando sua adaptação e aprendizagem e desenvolvimento integral. Entretanto, deve-se ter cautela para não gerar ansiedade, fantasias ou receios acerca do 6º ano (ROSA e PROENÇA, 2012).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio supervisionado ocorreu no âmbito da Educação Básica em um colégio de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), situado num bairro periférico de Santo Antônio de Jesus-Bahia, tomando-se como parâmetro a distância significativa do centro.

O bairro em questão sofreu grandes mudanças nos últimos anos, pois com o advento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Serviço Social do Comércio (SESC), do Programa Residencial “Minha Casa Minha Vida” e do Projeto de Preservação Ambiental (GANÁ) dentre outros, foram gerados diversos investimentos financeiros, imobiliários e comerciais, mudando assim essa conceituação de localidade periférica.

A clientela atendida pela instituição compreende 203 alunos distribuídos em sete turmas, sendo: dois 6º ano, dois 7º ano, dois 8º ano e um 9º ano, com idades entre 10 e 17 anos, em sua maioria moradores do bairro e de localidades vizinhas como o Programa Residencial “Minha Casa Minha Vida”.

MISSÃO

A instituição escolar tem como missão “oferecer a formação humana integral a todos os educandos através de uma prática pedagógica inovadora com o currículo diversificado, visando o desenvolvimento humano e social emancipatório”. Foi fundada em 1974, abarcando os anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), mas no ano de 1995, passou a funcionar como escola de ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Em 2002, passou a oferecer o Ensino Médio, Curso de Aceleração III, Área I e II durante o turno da noite. E em 2014, adotou a modalidade de educação Integral oferecendo os anos finais ou ensino fundamental II, pois no ano seguinte, o período noturno foi fechado, dando continuidade apenas à educação integral.

ORGANIZAÇÃO

A implantação do Programa de Educação Integral se deu de maneira gradual, dessa maneira, foi preciso o aprofundamento sobre a temática da Educação Integral e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico pelos atores da escola

(professores, pais e demais membros da equipe escolar), para, diante disso, aplicar as ações pedagógicas da educação integral.

No que diz respeito à matriz curricular do colégio, a mesma é composta pela Base Nacional Comum (turno da manhã), que engloba: Língua Portuguesa; Educação Física; Arte; Matemática; Ciências; História; Geografia. E pela parte diversificada (turno da tarde) que abarca: Linguagens Artísticas; Educação Desportiva; Letramento Matemático; Língua Estrangeira Moderna; Letramento Linguístico; Educação Científica; Educação E Cidadania; Educação Em Direitos Humanos; Educação E Tecnologias Digitais.

Para que os estagiários em psicologia desenvolvessem atividades com os alunos (das turmas de 6º e 7º ano) foi concedido um horário do turno vespertino das aulas de Educação e Cidadania e de Educação e Direitos Humanos. No entanto, uma das estagiárias ocupou horário vago no turno matutino, no período em que a professora responsável estava de licença médica. A colaboração dos professores em conceder um horário de sua disciplina foi fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas. Inicialmente, a proposta era utilizar tais horários das disciplinas do turno vespertino e envolver os docentes envolvidos na elaboração e execução das oficinas com os alunos, porém isso não ocorreu, pois os mesmos acabaram aproveitando tais horários para desenvolver outras atividades na escola ou fora da mesma (planejar aula, correção de provas e trabalhos, descanso, etc.).

Quanto à estrutura organizacional, a mesma abarca: o corpo administrativo, composto por secretária; uma professora articuladora (remanejada para outra unidade escolar em abril); gestora (de licença maternidade desde o início de maio) e vice-diretora (licença maternidade desde março), quanto a isto, pode-se mencionar que a primeira pessoa a substituir a direção não pôde assumir o cargo e no presente momento a segunda pessoa proposta como substituta ainda não ocupa o cargo oficialmente, pois sua convocação ainda não saiu no Diário Oficial da União.

O corpo docente abarca o quantitativo de 14 professores efetivos, sendo que duas discentes estão com carga reduzida por conta do mestrado, além disso, conta com cinco monitores. O corpo de funcionários abrange 19 pessoas entre terceirizados e efetivos.

FUNCIONAMENTO

A escola tem como proposta o funcionamento integral, ou seja, nos turnos matutino e vespertino (das 7h30 às 15h30).Entretanto, durante o primeiro semestre letivo de 2016 (ocasião em que ocorreu o estágio), isto não ocorreu de maneira efetiva. Nas primeiras semanas do semestre em questão, por conta da falta de funcionários e ausência de verba para as refeições previstas (havia apenas a possibilidade do lanche da manhã), as aulas ocorreram apenas no turno matutino, com os alunos sendo liberados do turno oposto.

No mês de agosto do mesmo ano, este problema ainda não foi sanado e os estudantes não permanecem o período de sete horas na escola como deveriam, tendo em vista que a verba disponível para alimentação, segundo informações da gestão, é suficiente apenas para o lanche da manhã e almoço. E ainda assim, há semanas em que a inexistência de recursos financeiros impossibilita a compra dos materiais do almoço e os alunos são liberados mais cedo.

As aulas iniciam às 07h30min, entretanto, por vezes, observou-se que o portão só é aberto depois do horário determinado e os alunos permanecem esperando do lado de fora da escola. Às 10h00 tem o intervalo para o lanche, e enquanto isso as salas de aula ficam fechadas, com a justificativa de evitar perdas e furtos de materiais dos alunos. O almoço tem duração de 1 hora e inicia às 12h, nesse momento as salas ficam abertas para os alunos, mas são fechadas assim que eles terminam de comer. Após o almoço, geralmente, as salas ficam sujas com os restos de comida deixadas pelo chão, mesas e cadeiras, e só são limpas após o término das aulas. Para pegar as refeições, os alunos se organizam em filas, especialmente no almoço, são entregues fichas de acordo com a turma que fazem parte. No decorrer da semana, alterna-se a ordem das turmas para receber o almoço.

ESTRUTURA FÍSICA

O colégio conta com oito salas de aula, com iluminação precária; um pátio coberto, no qual os estudantes participam de atividades recreativas, passam o tempo livre, fazem as refeições. Diante disso, vale mencionar que a unidade escolar não conta com quadra de esportes e nem mesmo refeitório, e por conta disso os alunos almoçam nas salas ou pelos corredores e pátio sentados no chão.

A escola também possui uma sala para diretoria; duas salas multifuncionais; uma sala para professores; uma sala para secretaria; uma sala de informática, que raramente é utilizada, tendo em vista que os computadores não têm recebido manutenção; uma sala para biblioteca, a qual contém diversos materiais pedagógicos de qualidade (livros, jogos educativos, peças anatômicas) não aproveitados. A cozinha, que se configura como um local inadequado diante da demanda de alimentação da escola (local pequeno e pouco arejado); um depósito para alimentos, um depósito para material de limpeza, um almoxarifado e quatro banheiros (sendo dois adaptados às normas de acessibilidade) que não possuem chuveiros e vestiários, os quais ficam fechados só podendo ser utilizados pelos alunos sob a supervisão de algum funcionário da escola.

3. ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3.1 ENCONTROS COLETIVOS - SUPERVISÃO

Os encontros do Estágio Supervisionado iniciaram no semestre letivo 2015.1, sob a orientação da professora Adriana Lourenço Lopes, no intuito de fundamentar teoricamente a prática dos estagiários em Psicologia Escolar, bem como conhecer e estudar sobre experiências e estratégias de atuação. As supervisões tinham duração entre quatro a seis horas, de caráter coletivo, embora houvesse a possibilidade de supervisões individuais quando necessário.

Inicialmente, as supervisões foram destinadas a pensar as possibilidades de locais de atuação, cogitando-se instituições de educação formal e o Serviço de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Diante das possibilidades, escolheu-se o colégio em questão por interesse dos estagiários, bem como por conta da abertura e receptividade da instituição em relação à proposta de trabalho.

Utilizou-se também o tempo de supervisão para discutir textos sobre a história, formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional; experiências práticas e estágio em Psicologia no contexto escolar e outras temáticas, assim como documentos e legislação na área da educação e psicologia, por exemplo: Plano Nacional de Educação – PNE, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Código de Ética, entre outros.

O espaço de supervisão, para além de preparar o estagiário para a prática por meio do embasamento teórico, constituiu-se num lugar de acolhimento, em que os medos e anseios dos estagiários foram discutidos e ressignificados, bem como num espaço de troca de saberes e experiências. Buscando-se, assim, maneiras de lidar com as questões que emergiram durante a realização das atividades do estágio.

3.2 COTIDIANO ESCOLAR - OBSERVAÇÕES E DEMANDAS

O segundo momento do estágio, durante os meses de fevereiro a julho de 2016, foi marcado pela inserção dos estagiários no campo, a partir da parceria firmada com um colégio da educação básica de ensino fundamental. Para tanto, lançou-se mão da observação participante enquanto abordagem metodológica no intuito de conhecer e levantar as demandas do contexto:

A observação participante é uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica. Trata-se de estabelecer adequada participação dos pesquisadores em grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos a fim de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (MARTINS, 1996, p.27).

Embora não se trate de uma pesquisa, vale ressaltar que esta estratégia metodológica no contexto escolar foi bastante vantajosa, já que permitiu o estabelecimento de relações de maneira que o estagiário/psicólogo se aproximem da realidade e dos processos que a envolve. Para tanto, o mesmo deve ocupar-se tanto dos espaços formais (reuniões, encontros com alunos e professores), quanto dos espaços informais (intervalos, cafezinho, conversas nos corredores).

Além disso, adotou-se o diário de campo como ferramenta para o registro, sistematização das experiências de campo e posterior análise.

Diante disso, os dois meses iniciais na escola visaram o estabelecimento de vínculo entre estagiários e atores escolares, no intuito de levantamento de demanda. Nesse contexto os estagiários participaram de algumas atividades desenvolvidas na escola tais como: jornada pedagógica; reuniões AC (atividades complementares); reunião de pais; frequentava a escola para observar as interações nos momentos de

início e término das aulas; em sala de aula; horários vagos; horário de lanche e almoço objetivando conhecer o contexto em questão.

Após o período inicial de observação agendou-se encontro entre estagiários e supervisora, equipe gestora e professores a fim de apresentar as primeiras impressões e propor um primeiro plano de intervenção. A primeira proposta de intervenção tinha como foco o trabalho com as quintas séries, grupo de formação de professores e grupo de estudantes “problema”.

O trabalho com a equipe de professores foi estendido a outros membros da equipe escolar a partir do segundo encontro, sendo renomeado para Grupo de formação de educadores. As oficinas de formação ocuparam os horários de reunião pedagógica (com duração média de 1h30min) em que foram trabalhadas as seguintes temáticas: ser/estar professor, sexualidade, gênero e estratégias para trabalhar gênero e sexualidade emergentes no decorrer dos encontros. A coordenação das oficinas se deu por meio de revezamento entre os estagiários (sendo que os quatro passaram duas vezes pela experiência de facilitador do grupo).

No que diz respeito ao grupo de estudantes “problema”, os professores ficaram responsáveis pela identificação dos alunos e descrição dos comportamentos-problema apresentados, no entanto a descrição não foi efetuada. Diante da listagem percebeu-se que grande parte dos estudantes identificados está nos anos iniciais (6º e 7º ano), relacionado a isso o aumento de indicações de alunos para compor tal grupo fez com que os estagiários voltassem a realizar observações nessas turmas. Além disso, por conta da preocupação em não fortalecer determinados estigmas e rótulos acerca dos educandos indicados, optou-se por alterar o plano inicial de intervenção, e assim, trabalhar com as turmas de 6º e 7º ano.

As oficinas psicoeducativas realizadas com estas classes (6º e 7º ano) levaram em conta o processo de adaptação à nova realidade que é o Ensino Fundamental II. Os temas abordados nos encontros foram resultado do período de observação. O presente trabalho se deterá a descrever de forma mais detalhada o projeto: *Oficinas Psicoeducativas com Estudantes do 6º ano*.

Além da aplicação dos planos de intervenção a equipe de psicologia escolar (supervisora e estagiários) foi solicitada a realizar alguma atividade na escola no

sentido de promover momento diferenciado na data comemorativa do aniversário da cidade de Santo Antônio de Jesus. Nesse momento o colégio já estava sem a equipe gestora e sem professor articulador, então, o pedido foi feito pela merendeira.

Diante disso, realizou-se a gincana, cuja proposta foi organizar as equipes por turmas, e que em cada uma fosse eleito um monitor (estagiários e professores). No dia anterior à gincana, um dos alunos (que estava suspenso) havia fugido de casa e ainda não tinha sido encontrado, isso foi motivo de burburinhos e movimentação na escola. Durante a realização das tarefas da gincana, alguns membros do conselho tutelar estiveram presentes no colégio a fim de saber sobre a situação do aluno, e solicitaram que interrompêssemos a programação para pedir que a quinta série, a qual o estudante sumido faz parte, se dirigisse à sala para que pudessem conversar. No entanto, a gincana não foi interrompida e realizamos todas as atividades inicialmente propostas, pois analisamos que tal interrupção poderia gerar mais comentários sensacionalistas, afinal os estudantes já tinham sido escutados por diferentes pessoas da escola e pelos estagiários.

No decorrer da referida gincana, observou-se que quase todas as crianças e adolescentes engajaram-se nas atividades propostas, em especial naquelas que envolviam movimentos corporais. Tal momento fortaleceu o vínculo e confiança entre os estagiários e os membros da escola: professores presentes (mesmos que participavam dos encontros formativos em AC- atividades complementares), estudantes e funcionários da cozinha e outros setores da escola.

O estágio evidenciou situações problemáticas, considerando-se que a ausência de direção provocou instabilidade no contexto escolar afetando as atividades desenvolvidas pelos estagiários. Um aspecto importante diz respeito ao corpo docente, que começou a apresentar uma série de atrasos e ausências.

Também, podem-se mencionar algumas questões problemáticas que envolvem o corpo de funcionários: condições de trabalho inadequadas, falta de pagamento e instabilidade no contrato, acarretando ônus para a unidade escolar afetada consideravelmente em sua dinâmica, pois sem funcionários não há limpeza, alimentação, não há ordem e, dessa forma, a escola não pode funcionar.

O início das aulas foi retardado por conta da falta de funcionários, já que a escola estava passando pela transição de uma para outra empresa terceirizada. Isso ocorreu novamente depois do recesso junino em que toda a equipe de terceirizados

foi demitida, correndo o risco de não terem seus contratos refeitos pela nova empresa (mesmo tendo sido demitidos, os funcionários continuam ocupando seus cargos até que a situação seja resolvida).

Diante do exposto, as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos atores da referida escola interferem e a afastam do ideal previsto pelas legislações e literatura sobre educação em tempo integral, uma vez que comprometem a garantia de um processo formativo integral, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, visando o desenvolvimento humano e social emancipatório.

Cabe pontuar que, além das demandas mencionadas acima, outras foram identificadas no decorrer do estágio, como: dificuldades de leitura e escrita; desvio série/idade; estigmas e preconceitos étnicos, gênero, sociais, econômicos; conflitos nas relações interpessoais entre membros da equipe escolar. Todavia, devido ao tempo determinado para realização do estágio, disponibilidade da escola, mudanças na equipe gestora, entre outros fatores, não foi possível dar conta de todas as questões que emergiram no contexto escolar. Dessa maneira, tais demandas serão relatadas ao final deste trabalho e apresentadas à escola, como possibilidades de futuras.

3.3 OFICINAS PSICOEDUCATIVAS COM ESTUDANTES

Oficinas psicoeducativas configuram-se como um método de intervenção psicossocial, que pode ser empregado no campo da saúde, educação e ações comunitárias. Tem caráter informativo, no entanto se diferencia de um projeto puramente pedagógico, pois lida com a afetividade e as experiências relacionadas com o tema a ser tratado. Diferencia-se também de um grupo de terapia, embora propicie a elaboração das vivências, já que se restringe a um foco e não tem a pretensão de uma análise psíquica aprofundada dos integrantes (AFONSO, 2006).

A oficina é concebida como “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social” (AFONSO, 2006, p. 9). Dessa maneira, foram desenvolvidas oficinas psicoeducativas com uma turma de 6º ano, considerando todas as particularidades

envolvidas no processo de passagem dos alunos para as séries ou anos finais do Ensino Fundamental.

A turma do 6º ano é composta por 31 alunos, 25 meninos e 6 meninas com idades variando entre 10 e 15 anos. Nesta turma o desvio série/idade é bem evidente, pois do total de estudantes matriculados, dez estão repetindo o 6º ano pela segunda ou terceira vez. De maneira geral, as relações entre os estudantes eram marcadas por brigas, brincadeiras e conversas, alguns alunos não participavam das aulas (fazer e responder perguntas, responder as atividades, etc.), desorganização (ausência de material escolar), alguns faziam perguntas como “é pra pular quantas linhas?”, “é pra copiar?” o que era visto pelos professores como comportamentos de indisciplina, agressividade, desinteresse ou imaturidade. Como consequência, alguns professores restringiam sua atenção aos alunos considerados bons alunos, “interessados”.

No entanto, verificou-se que várias crianças e adolescentes apresentavam comportamentos característicos de tal período escolar como indicado pela literatura sobre a passagem dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tendo em vista que os educandos têm que lidar com uma série de mudanças, como as normas e regras dos diferentes professores, a ampliação do número de disciplinas, a ausência da supervisão direta de um professor e dos pais (ROSA e PROENÇA, 2003).

Foram realizadas cinco oficinas com duração média de 50 minutos, no período vespertino. Os objetivos e temáticas abordadas em cada oficina estão descritas a seguir.

A primeira oficina teve como objetivo conhecer os alunos e promover o entrosamento entre estagiária e os mesmos. O tema central foi “Tudo sobre mim”.

Nesse encontro, fui acompanhada por outra estagiária que me auxiliou na organização das atividades. Para tanto, iniciei a oficina me apresentando e também a proposta (desenvolveríamos atividades diversas, às terças-feiras no horário da aula de Cidadania e Educação), em seguida foi feito um relaxamento, tendo em vista que os estudantes chegavam bastante agitados em sala. Esta atividade foi acompanhada de brincadeiras, risos e comentários como “a mão é debaixo da teta?”. Porém, nem todos os alunos quiseram participar.

Em sequência, tentou-se construir junto à turma algumas regras de convivência (combinados) em grupo. As regras sugeridas foram anotadas na

lousa.No entanto, apesar de incentivarmos a participação de todos, apenas uma aluna sugeriu: “não usar apelidos” e “chegar no horário na sala de aula”.Nesse momento, me senti frustrada, mas Márcia me ajudou sugerindo uma regra, ao observar que os alunos não responderam.

A próxima atividade foi a vivência “Tudo sobre mim”, em que eles deviam responder algumas perguntas: o que gostam de fazer, o que menos gostam de fazer, um defeito, uma qualidade e um sonho. Dessa atividade surgiram respostas interessantes e engraçadas, como: mudanças no tom de voz ao ler o que escreveu; características físicas como defeitos, tais como orelhas grandes e dente falhado; mas também falaram sobre o sonho de ajudar a família e ser trabalhador. Para finalizar, foi solicitado que cada participante escrevesse o que gostaram e o que não gostaram na oficina.

De maneira geral, a turma esteve barulhenta em alguns momentos, alguns alunos conversaram durante as atividades, andaram pela sala e até mesmo brigaram. Diante de tais comportamentos acabei repetindo as instruções das atividades várias vezes, pois vários alunos pareciam não ter escutado. Pude perceber que durante o encontro estivesob controle dos comportamentos considerados inadequados (andar pela sala, brigar, conversar) de alguns alunos, o que dificultou observar inicialmente que a turma possui dinâmica própria de interação. Entretanto, ao final identifiquei que apesar de toda a movimentação e aparente bagunça durante a oficina, a grande maioria dos alunos participou das atividades.

A segunda oficina teve como tema central a “comunicação”, com os objetivos de (re)conhecer as regras de convivência (respeitar a opinião do colega, manter a sala arrumada, permanecer na sala durante o encontro, esperar que o colega termine a fala para iniciar a sua, chamar o colega pelo nome, chegar no horário na sala de aula e usar o celular após o encontro) e discutir o que é comunicação e sua importância para o trabalho em grupo. Tendo em vista que foi possível perceber que a comunicação entre os alunos, e aluno-estagiária não é tão eficaz, fazendo com que a mesma repetisse várias vezes a mesma instrução.

O encontro foi iniciado lembrando o que foi feito no encontro anterior, em especial as regras do combinado, posteriormente convidou-se os alunos a participar da vivência “Diferenças”, em que os mesmos deviam escutar as instruções do

desenho a ser feito e como deveria ser feito. Com intuito de falar da importância da comunicação, que implica também na escuta, para as relações que estabelecemos.

Durante a vivência, observei que alguns alunos não seguiram as instruções, outros desistiram da tarefa no meio, e ainda, uma parte seguiu as instruções e concluiu a tarefa. Como os alunos fizeram rapidamente a atividade, então, foi feita a brincadeira do “Telefone sem fio” com a frase: As palavras tem poder, da música “Se liga aí” de Gabriel O Pensador. Nesta atividade os alunos estavam mais calmos, a frase final foi “tô cheio de ódio” gerando gargalhadas na turma. Assim, expliquei o que é comunicação e sua importância nas interações sociais e falei dos modos de comunicar-se, usei exemplos como o Whatsapp, Facebook, conhecidos deles.

Depois fizemos a vivência “Girando a roda”, em que os participantes deviam formar uma roda com todos de pé, de mãos dadas, voltados para o centro e sem soltar as mãos, deveriam descobrir o jeito de ficarem de costas para o centro. Os alunos não conseguiram solucionar a brincadeira e então a estagiária auxiliar mostrou o que deveria ser feito.

E, para finalizar, foi entregue uma folha com algumas emoções básicas (medo, tristeza, alegria, raiva) para que cada um identificasse o que sentiu durante o encontro. Um dos alunos, quando todos já haviam saído, comentou “tia, hoje eu me comportei na aula”, então respondi “você se comportou muito bem mesmo, parabéns”. Cabe destacar que este estudante, em outros momentos, se encontrava disperso em brincadeiras com outros colegas, andando pela sala e conversando.

Neste encontro, alguns alunos ajudaram na organização da sala sem ser solicitado. A conversa se fez presente, briga novamente, brincadeiras entre os alunos, mas todos participaram das atividades propostas e de maneira geral atenderam as solicitações feitas.

Em supervisão, discutimos sobre as dificuldades que estava encontrando na condução das oficinas, na tentativa de encontrarmos estratégias para incentivar a participação da maioria dos alunos, visto que o vínculo que possuía com os mesmos demonstrava ser bastante forte. Também discutimos sobre como eu deveria lidar com meus pensamentos e emoções diante da diversidade comportamental das crianças e adolescentes.

A terceira oficina teve o objetivo de trabalhar as habilidades empáticas, para isso foi proposta a vivência das “Bexigas”, no entanto a atividade não teve êxito.

Alguns alunos não escutaram as instruções, saíram da sala para encher a bexiga de água e os demais estouraram as bolas dos colegas. Perdi bastante tempo nessa atividade e não consegui dar continuidade, pois a gritaria estava intensa, então acabei sendo mais severa com a turma e centrei minha fala nos comportamentos inadequados.

Nesse momento, os estudantes ficaram em silêncio, escutando o que eu tinha para falar. Considerando que o tema da oficina era empatia, pedi que eles se colocassem no meu lugar, pois dediquei tempo para preparar algo diferenciado e legal para eles e como resultado estava vendo bagunça, barulho e desrespeito. A sala estava suja e molhada, então pedi que eles varressem e enxugassem, mas apenas dois alunos se propuseram a limpar. Um estudante disse “a professora é gente boa e vocês ficam fazendo isso”.

Infelizmente, as outras duas vivências não foram realizadas: “Concordo/discordo”, para a divisão dos grupos; “Troca de segredos”, com intuito de fazer os alunos pensarem nas relações interpessoais. Antes de o encontro findar-se, fizemos a brincadeira do “João Bobo”, com o objetivo de fazer os alunos pensarem em como se sentiriam estando no lugar do João e como eles reagem diante deste personagem, mas os alunos começaram a beliscar e puxar o cabelo da colega que estava no papel do João Bobo, então encerrou-se a brincadeira, comuniquei que nos encontraríamos na semana seguinte e me despedi dos alunos. Pois, eu não tinha mais condições de continuar, não consegui controlar a situação.

Esse foi um momento bastante difícil, pois me senti frustrada por não conseguir desenvolver as atividades propostas, e por apresentar comportamentos similares aos de alguns professores, tendo que chamar atenção dos alunos e ser aversiva diante da situação, e perceber que diante da aversividade eles se acalmaram e escutaram o que eu estava dizendo. Em supervisão, discutimos sobre as minhas expectativas de cumprir o plano proposto a cada encontro e quando isso não acontece me sinto frustrada, incapaz, e gera sentimentos de raiva em relação à turma. Já quando estou com os alunos em outros espaços (intervalos, horário de almoço, etc.) a relação se dá de forma leve e tranquila, mais agradável.

A temática das emoções surge, pois observou-se comportamentos agressivos dos alunos, entre si e nas demais interações. Os alunos costumemente se xingam e batem uns nos outros, alguns respondem de maneira rude os membros da equipe

escolar (professores, equipe de apoio). Desse modo, considerou-se oportuno trabalhar as emoções, no sentido de ajudá-los a reconhecê-las e manejá-las.

A quarta oficina objetivou discutir acerca das emoções, reconhecer e lidar com as mesmas. Para isso fez-se a vivência “Emoções”, em que os participantes deviam responder algumas questões sobre situações cotidianas, visando identificar o que sente e como age. Por exemplo: O que eu sinto quando alguém que gosto muito, briga comigo? O que eu sinto quando ganho um presente? O que faço diante disso?

De maneira geral, verifiquei que as principais emoções e sentimentos foram raiva, alegria, tristeza, medo, pena e preocupação. Quando alguém ou algo desagrada os alunos a emoção que sentem é raiva e a reação para a grande maioria é bater e xingar, retribuir de maneira agressiva. Tratando-se de algo que os agrada como ganhar um presente, os mesmos ficam alegres e agradecem. Diante de uma situação de doença ou em que alguém próximo se machuca há o sentimento de preocupação e pena, e oferecem ajuda com remédio ou fazem visita. Sentem-se tristes ao tirar notas ruins, alguns reagem estudando mais e outros rasgam a prova. Nesse momento falar sobre as emoções foi importante tanto para os estudantes quanto para mim, para compreender um pouco mais sobre a turma e sobre meu comportamento em relação aos alunos.

Em seguida, solicitei que desenhassem o próprio rosto representando o que estavam sentindo no dia em questão. Em sua maioria, desenharam rostos alegres e frases como “a aula foi boa”, “fiquei feliz”. Para finalizar, pedi que eles dissessem um sentimento que tiveram durante a oficina e disseram: alegria, felicidade, mas também raiva e tristeza.

Neste encontro, assim como em outros, aspectos externos à oficina proposta interferiram na dinâmica da mesma. Os alunos fizeram as atividades rapidamente para sair mais cedo, pois iniciaram o encontro após dois horários vagose outras turmas foram dispensadas, devido à ausência de professores.

A quinta oficina buscou aprofundar o tema das “Emoções”, tendo como objetivos rediscutir acerca das emoções, reconhecer as emoções vividas e expressões das mesmas. Para tanto, foi realizada a vivência “Rótulos”, em que solicitei que os alunos se dividissem em grupos e escolhessem um representante (colei a emoção na testa dos alunos, o que não deu muito certo em um dos grupos, pois um soprou para o outro a emoção invés de fazer a mímica) para decifrar a

mímica da emoção escolhida, a princípio só se formaram dois grupos, mas quando iniciei a brincadeira os demais alunos foram se agrupando.

Na segunda vivência foi colocado no quadro branco um desenho de “força” e os participantes tinham que identificar as emoções e sentimentos (Exemplos: vergonha, amor, ódio, compaixão, solidariedade). Alguns alunos se recusaram a participar das atividades, no entanto, à medida que ia ocorrendo eles iam se integrando.

No momento da construção deste trabalho, a equipe de estagiários em Psicologia Escolar permaneceu em campo, possivelmente serão realizadas mais duas ou três oficinas com a referida turma, bem como um momento de devolutiva finalização do estágio com a presença dos professores, funcionários e equipe gestora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto escolar, por vezes, pôde-se observar que os alunos das quintas séries são alvo de queixas constantes entre os professores, como por exemplo: “estou cansada dessa turma”, “eles são muito difíceis”, “isso aqui é um inferno”, “esses alunos são muito indisciplinados”. Nesse sentido, Rosa e Proença (2003), afirmam que são comuns reclamações em relação às turmas de quinta série, e ainda, apontam para a existência de picos de reprovação nesse período escolar.

Como dito anteriormente, na turma em questão, dos 30 alunos frequentes, dez estavam cursando a referida série pela segunda ou terceira vez. Segundo Leite (1993), a questão da repetência nesta série relaciona-se a organização do sistema escolar brasileiro, que não permite uma continuidade intra e entre séries por conta da estrutura e organização do currículo escolar, acarretando o despreparo do estudante para atender às demandas acadêmicas da quinta série.

Um dos principais aspectos a interferir na adaptação à quinta série refere-se à relação professor-aluno, marcada pela impessoalidade “o professor de 5ª série tem formação específica e acredita que seu compromisso é, prioritariamente, com uma área do conhecimento, relutando em lidar com aspectos psicológicos e sociais dos alunos” (ROSA e PROENÇA, 2003, p. 216). Na referida escola, a fala de alguns professores evidencia isso: “eu estou aqui para passar conhecimento” ou “busco não me envolver muito na vida dos alunos”. Nessa linha, pode-se dizer que uma das possibilidades a serem abordadas pelo psicólogo escolar diz respeito à relação professor-aluno, bem como as expectativas que vários docentes possuem acerca do “estudante ideal”.

Essa relação impessoal pode ser fator preponderante para a indisciplina evidenciada na quinta série, considerando-se que a não obediência tem motivos de ordem afetiva. Dessa maneira, “sem estabelecer-se uma relação minimamente afetiva, sem o estabelecimento de vínculo com o aluno, não é possível ensiná-lo” (ROSA e PROENÇA, 2003, p. 216).

Alguns professores comentam: “os alunos não aprendem”, “eles não querem aprender”, ao observar algumas interações em sala de aula entre professores e alunos, foi possível perceber que a ausência de vínculo interfere na relação de

aprendizagem. Nesse sentido, duas situações foram marcantes: (1) na primeira situação, o professor (novo na escola) entra em sala e avisa que entregará a avaliação corrigida e pede que os alunos abram o livro e respondam ao exercício. Os alunos gritam, andam pela sala, brigam, brincam entre si. O professor grita também pedindo silêncio, impacientemente, no entanto os discentes não atendem sua solicitação; (2) a segunda situação trata-se de uma aula em que a professora ocupa parte do tempo para reorganizar a sala, mudando os alunos de lugar, conseguindo com que a turma fique em silêncio. No entanto, parte dos alunos (em sua grande maioria os mais velhos, que estão repetindo a quinta série) não participa da aula, fechando os cadernos e mantendo-se de cabeça baixa.

Rosa e Proença (2003, p. 216) afirmam que “o aluno simplesmente não vê motivos em obedecer às ordens de um professor “ranzinza”, que não sabe seu nome, que olha para ele apenas quando pede silêncio e que nunca lhe deu um sorriso”, ainda, reiteram que construir vínculos afetivos é essencial para o estabelecimento da confiança e respeito.

Os alunos constantemente verbalizavam sua insatisfação com os professores, “eu não gosto dessa professora, ela é chata”, já comigo enquanto estagiária “a senhora é diferente, é legal e a gente gosta”. Considerando que os estagiários estiveram presentes na escola, objetivando também o estabelecimento de vínculo com os alunos, junto aos quais estariam desenvolvendo oficinas, mas também com toda a equipe escolar. Por vezes, os alunos não sabiam como lidar com posturas mais afetivas e menos aversivas apresentadas pelos estagiários e aproveitavam-se disso para fazer “bagunça” (conversar, sair da sala, andar pela sala, brigar). Entretanto, quando se deparam com uma situação aversiva, em que se precisa chamar a atenção para os comportamentos inadequados os mesmos mudam o comportamento e respondem adequadamente.

Entretanto, vale ressaltar que a jornada de trabalho do professor da educação básica, caracterizada pela itinerância, ou seja, aulas em várias turmas em diferentes escolas representa um aspecto dificultador para o envolvimento do docente com a escola, alunos e com a comunidade externa (ROSA e PROENÇA, 2003).

Assim, considerando o papel do psicólogo no contexto escolar: “colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, tendo em conta a complexa teia de elementos e dimensões que nos

caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam” (MARTINEZ, 2010, p. 4). Foram realizadas oficinas psicoeducativas com os alunos, visando promover a adaptação dos mesmos à nova realidade (6º ano) e o desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades necessárias em seu processo de aprendizagem integral. Para tanto, trabalhou-se temáticas como comunicação, empatia e emoções a partir de vivências e discussões a fim de auxiliá-los a enfrentarem situações conflituosas do cotidiano escolar, tornando-os mais autônomos e críticos.

A primeira oficina ocorreu com a intenção de primeiro contato, formação de vínculo, já que este é um aspecto que interfere na aprendizagem. Bem como, ser fonte de informação para a elaboração do próximo encontro, já que se optou pelo planejamento flexível, em que o coordenador deve preparar-se para a oficina antecipando temáticas e estratégias, no entanto, “precisa estar ciente e preparado para acompanhar o grupo em seu processo o que pode, e provavelmente vai significar mudanças no planejamento inicial” (AFONSO, 2006, p. 37).

Assim, a segunda oficina teve como tema a comunicação, que implica expressar, de maneira assertiva, opiniões, sentimentos, necessidades e desejos. De acordo com Minto e colaboradores (2006), alguns comportamentos são fundamentais para uma comunicação eficaz: manter contato visual, demonstrar empatia, manejar os sentimentos, adaptar a linguagem, ter disposição para falar e ouvir, adequar o tom de voz, ser claro e objetivo, certificar-se do que foi compreendido e utilizar expressões que demonstrem atenção e interesse.

A terceira oficina tratou da empatia, que diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do outro, pensando em como este se sente. As habilidades empáticas podem potencializar a capacidade de compreensão do outro, minimizar julgamentos e aprimorar os relacionamentos (MINTO et al., 2006).

Já a quarta e quinta oficinas versaram sobre as emoções, especificamente a capacidade de reconhecer emoções próprias e do outro, perceber que influenciam o comportamento e saber como lidar apropriadamente com elas.

As oficinas se apresentaram como método de intervenção interessante, tendo em vista que permitiram a troca de experiências, a reflexão e a discussão das temáticas, propiciando a mudança de comportamento por parte de alguns estudantes, bem como da própria estagiária. Além de envolvê-lo integralmente, atentando para seus sentimentos, pensamentos e ações (AFONSO, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada no Estágio Supervisionado desencadeou em mim um conjunto de emoções e pensamentos (ansiedade, medo, expectativas diante do desafio) a respeito do início da prática profissional. Nesse momento, assim como ocorreu no início da graduação, pude sentir novamente as angústias, inseguranças provocadas pelo novo.

Foi possível, de fato, trabalhar as minhas habilidades de empatia e assertividade, bem como compreender um pouco a vivência do professor(a)/educador(a), pois ao me deparar com uma turma de 5ª série, com 30 alunos completamente diferentes, inclusive na sua faixa etária, tive que aprender a me desdobrar para elaborar atividades dinâmicas e que atraíssem a atenção. Também tive que aprender a lidar com minhas emoções ao escutar “não quero fazer isso”, “isso é chato” ou “você é chata”.

Contudo, ao chegar à escola e ser recebida por alunos com abraços e verbalizações como “quando vai ter aula de novo?”, “você poderia dar aula no lugar da professora tal”, “a gente gosta de você”, foi muito gratificante. E me fez perceber que, com toda a frustração e medo, entre outros sentimentos que me invadiram em vários momentos, eu consegui tocar esses alunos. Eles também me alcançaram, me fizeram sair da minha zona de conforto, me permitiram conhecê-los e me aproximar da realidade deles.

Quanto às oficinas com a turma de 6ºano, não foi possível observar grandes mudanças de comportamento, considerando-se o número restrito de encontros realizados. Diante disso, cabe ressaltar a importância da continuidade do trabalho, com futuros estagiários ou projetos de extensão junto com os estudantes e os demais atores da escola, visto que foram identificadas demandas das quais não pudemos dar conta nesse estágio: dificuldades de leitura e escrita; desvio série/idade; estigmas e preconceitos étnicos, gênero, sociais, econômicos; conflitos nas relações interpessoais entre membros da equipe escolar.

Enfim, essa turma de estágio supervisionado, ajudou a abrir possibilidades para uma parceria duradoura entre o curso de Psicologia da UFRB e a escola, assim como solicitado pela própria equipe do colégio.

Considerando-se que a escola em tempo integral é um espaço interessante para a atuação do psicólogo, tendo em vista toda a sua complexidade e visão integral do sujeito, ou seja, sua dimensão biopsicossocial. Desse modo, deve-se pensar na qualidade da escola que está sendo proposta, sua estrutura física e curricular e o que está para, além disso, e que diz respeito às políticas públicas das quais somos também responsáveis enquanto futuros profissionais.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, M. L. M. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. In: AFONSO, M. L. M. (Org.). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.p. 9-61.

ALVES, L. A. M. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros... *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto*, III Série, v. 11, p. 165-180, 2010.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.12, n.2, p.469-475, 2008.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDON, M. H. T. A. (Org.). *Psicologia da Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.

ASSIS, L. A. O. Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira: do regime militar à LDB/96. In: I Semana Acadêmica da(o)s Estudantes de História nas Faculdades Jorge Amado, 1., 2005, Salvador. Anais...Salvador: Revista Eletrônica de História e Educação - PRÁXIS, 2005, p. 1-10.

BORGES, D.; MARTURANO, E. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 185-193, 2003.

BORGES, D.; MARTURANO, E. Melhorando a convivência em sala de aula: Responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, v. 18, p. 123-136, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL, R. T. Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 209-217, 2012.

CARNEIRO, N. L. G. O processo de psicologização da Pedagogia no Brasil. In: XVIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 18., 2009, Goiânia. Anais...Goiânia: UFG, 2009, p. 1-10.

CREPOP. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013. 58 p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão Crítica*, v.9, n. 2, p. 233-255, 1996.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais relevantes: análise e intervenção. In: A. DEL PRETTE; Z. A. P. DEL PRETTE (Eds.) *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.p. 111-236.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: A. DEL PRETTE; Z. A. P. DEL PRETTE (Eds.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Alínea, 2003. p. 167-206.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O caos aparente. In: DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 11-40.

FERNANDES, F. O.; FERREIRA, J. H. Educação em Tempo Integral: novos desafios para a educação no Brasil. *Professores em Formação*, v. 1, p. 33-3, 2012.

GENTILI, P. O direito a educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. *Cadernos CENPEC*, v. 1, p. 129-135, 2006.

LEITE, S. A. S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de pesquisa*, n. 84, p. 31-42, 1993.

LOURENCETTI, G. C. Procurando “dar sentido” às práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores. 1999. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1999.

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

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio Histórica. . In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MINTO, E. C. et al. Ensino de habilidades de vida na escola: Uma experiência com adolescentes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, 2006.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

PATTO, M.H.S. Raízes históricas do Fracasso Escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 23-71.

ROSA, R. R.; PROENÇA, E. L. Passagem da 4ª para a 5ª série: rupturas no sistema educativo e possibilidade de intervenção. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Multiversos sentidos, olhares e experiências*. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 213-224.

SOUZA, J. Ralé Brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n.1, p. 179-182, 2009.

UFRB. Regulamentação de Estágio Supervisionado Básico e Específico no Curso de Psicologia. Santo Antônio de Jesus, BA, 2011.

