



**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JESSICA DE MEDEIROS POSSATTO

**“QUANDO A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ” - DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2016

JESSICA DE MEDEIROS POSSATTO

**“QUANDO A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ” - DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

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^ª Dr^ª Adriana Lourenço Lopes

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2016

JESSICA DE MEDEIROS POSSATTO
“QUANDO A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ” - DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

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: Prof^ª Dr^ª Adriana Lourenço Lopes

Data da Aprovação: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Dra. Adriana Lourenço Lopes

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

Dra. Doris Firmino Rabelo

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

Francine Bom Conselho Peixoto Pereira Moura

Psicóloga e Psicopedagoga Clínica e Institucional

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por me ensinar que não devo desistir de lutar naquilo em que acredito.

Agradeço imensamente à escola e aos alunos com os quais eu convivi: vocês foram (e continuarão sendo) muito importantes para mim. Terminando acreditando que aprendi muito mais do que ensinei.

Agradeço à Adriana, Thiago, Marcia e Emily, por todos os sentimentos compartilhados, angústias e esperanças trocadas. Obrigada por terem me recebido de braços abertos, pela paciência e companheirismo durante todo esse processo.

Agradeço à banca examinadora, Doris e Francine, pela disposição e atenção durante o processo deste relatório.

Todos vocês fizeram dessa travessia mais leve e bonita, realçando a beleza do caminhar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	07
1.1 A Psicologia Escolar: breve histórico e atuação.....	07
1.2 Educação Integral.....	11
2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO.....	14
3. ATIVIDADES REALIZADAS.....	17
3.1 Encontros Formativos com Professores.....	20
3.2 Oficinas com Estudantes.....	21
3.2.1 Oficina 1: “Quem sou eu?”	23
3.2.2 Oficina 2: “Trabalho em grupo”	25
3.2.3 Gincana	25
3.2.4 Oficina 3: “O que eu sinto, eu faço? As emoções e sentimentos no cotidiano”	27
3.2.5 Oficina 4: “Empatia”	28
3.2.6 Oficina 5: “Empatia e assertividade”	29
4. HISTÓRIAS FOCAIS: SOBRE IR ALÉM DO QUE SE VÊ.....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
6. REFERÊNCIAS.....	36
7. APÊNDICES.....	39

APRESENTAÇÃO

De acordo com a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, que dispõe sobre o currículo dos cursos de graduação em Psicologia, “o estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso” (BRASIL, 2011, p. 7). O Regulamento dos estágios do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), propõe que estágios podem ser vinculados às ênfases de Psicologia e Processos Educativos e Psicologia Clínica e Promoção da Saúde (UFRB, 2011).

Optei, inicialmente, pela ênfase em Psicologia Clínica e Promoção da Saúde. Porém, após três meses de estágio decorrido, por questões institucionais foi necessário que eu mudasse para a ênfase em Psicologia e Processos Educativos. Entrei em um grupo que já havia iniciado suas atividades, e por isso precisei me adequar sendo necessário algumas supervisões extras, apenas comigo e a orientadora, e realizar, individualmente, as leituras que já haviam sido discutidas. Devido ao calendário escolar, pude entrar em contato com o campo de estágio no mesmo período que o grupo.

Este trabalho é um relato da experiência que vivi como estagiária de Psicologia Escolar, em uma escola de tempo integral de Santo Antônio de Jesus – BA, durante os meses de fevereiro a julho de 2016. O Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar tem como objetivo: 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.

Na primeira parte, abordo a fundamentação teórica e os desafios e possibilidades da atuação em Psicologia Escolar, contextualizo o ensino atual da educação integral/em tempo integral, em seguida, caracterizo o campo de estágio. Na segunda parte, apresento as atividades realizadas, os resultados e aprendizagens obtidos nesse contexto, essenciais para a minha formação e futura atuação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visto que as atividades do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar foram desenvolvidas em uma escola de tempo integral, apresentarei na fundamentação teórica um breve histórico acerca da Psicologia Escolar e os desafios e possibilidades de atuação do profissional psicólogo nesse contexto. Em seguida, procurei abordar sobre algumas concepções e definições que norteiam a educação em tempo integral atualmente, bem como suas possíveis implicações.

1.1 A Psicologia Escolar: breve histórico e atuação

A Psicologia em seu contexto histórico passa a constituir-se como prática profissional mais sistematicamente presente nas escolas a partir da década de 1960, ainda que fortemente marcada por uma visão organicista e com objetivos adaptacionistas (PATTO, 1987; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Com uma identidade pouco definida, surge o psicólogo na escola que tinha como papel responsabilizar-se pelos “alunos-problema”, com intuito de normatizá-los e enquadrá-los segundo o ideário econômico da época, utilizando como instrumento o atendimento individual e a realização de testes psicométricos. Tal feito desconsiderava o campo de forças no qual o aluno estava inserido, reduzindo o papel da realidade social bem como toda a humilhação e intolerância que o Brasil carrega historicamente.

Segundo Marinho-Araújo (2010), até a década de 1970 a Psicologia Escolar tratava os problemas escolares com ênfase no ajustamento e utilizava-se do tecnicismo e práticas individualizantes promotoras de discriminação, dominação e exclusão educacional e social.

As crianças negras e pobres, das chamadas minorias raciais, não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e cultural impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (PATTO, 1992). As dificuldades escolares tinham suas causas centradas nos alunos e nas famílias, o que contextualizava o chamado fracasso escolar, restrito a um público em questão.

A partir de 1980, críticas contundentes trouxeram indagações e questionamentos sobre as bases epistemológicas que sustentavam a atuação profissional do psicólogo escolar e suas finalidades. Tais críticas consideravam que as práticas na Educação avançavam pouco no sentido da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que a

instituição deveria estar proporcionando a todos, principalmente às crianças oriundas das classes populares (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

O país passou por transformações socioeconômicas e o surgimento de entidades representativas das diversas categorias profissionais que possibilitaram um novo olhar para as práticas hegemônicas até então utilizadas (PATTO, 1987; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Segundo Barbosa (2012), observa-se a mudança no objeto de interesse, às proposições das finalidades e também nos métodos e técnicas de atuação no contexto escolar, deixando para trás o pensamento anterior que por vezes assumiu feições biologicistas, medicalizantes e defendeu teorias como aquelas oriundas do pensamento higienista e da carência cultural.

Desde então a Psicologia se preocupa em discutir as questões presentes na Educação levando em consideração o contexto sócio-político-cultural em que os atores daquela rede estão inseridos. As teorias racistas e preconceituosas que buscavam explicar o fracasso escolar são questionadas, dando espaço à discussão das relações de poder numa sociedade de classes.

Durante os últimos 20 anos, a Psicologia Escolar tem intensificado discussões na busca de maior criticidade à formação e atuação daqueles que escolhem ou “são levados” a atuar na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional (MARINHO-ARAÚJO, 2010). Santos (2015) em seu estudo verificou que a formação em Psicologia não fornece subsídios que embasem a atuação em psicologia escolar e que uma grande falha ainda persistente na formação do futuro psicólogo escolar é a visão unicamente voltada para a testagem e rotulação do aluno.

A discussão da Psicologia Escolar se faz fundamental na graduação para que os estudantes compreendam o papel do psicólogo nas instituições e não cometam equívocos no futuro como profissionais, utilizando-se de práticas que patologizem o aluno e legitimem preconceitos e estereótipos. Em estudo realizado por Aquino (2015), apesar de ter sido identificado relatos de ações dos psicólogos em projetos e oficinas, trabalhos com a equipe pedagógica e intervenções em sala de aula, verificou-se que a atuação ainda ocorre por um embasamento teórico marcadamente clínico. Tal fato aponta para a importância da discussão da prática escolar na graduação com enfoque no coletivo, afim de considerar a complexa rede de interação e evitar uma possível culpabilização do indivíduo.

Um tema recorrente apontado na literatura da área em Psicologia Escolar é a falta de clareza e consistência nas definições acerca da identidade profissional do psicólogo

escolar (MARINHO-ARAÚJO E ALMEIDA, 2015). A atuação do psicólogo escolar atualmente ainda se faz um desafio, visto que a chegada na escola:

(...) se dá por uma estrutura institucional hierarquizada que distribui responsabilidades e confina cada um num determinado lugar. (...) Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, instituições que preservam tradições verticais, mesmo quando a legislação é mais favorecedora de processos menos centralizados (CFP, 2013, p. 42 e 43).

Cabe ao psicólogo, portanto, problematizar as situações que o coloquem como detentor do saber e de respostas prontas, visto que elas não existem. Por isso é fundamental que ocorra uma interlocução entre a comunidade escolar – pais, professores, funcionários, estudantes, de maneira que sucedam perguntas e uma busca de alternativas da parte de todos para os problemas em questão. Segundo Machado (2003, p. 84), a função do psicólogo é “problematizar, junto aos profissionais da instituição, as concepções, as práticas e as políticas presentes na singularidade de cada caso, de cada história, de cada discurso”.

Porém, na realidade do contexto escolar, devido às urgências e angústias que estão presentes, as cenas se repetem e a culpabilização (a si próprio, às crianças, aos familiares, ao sistema) e os encaminhamentos imperam, suprimindo o trabalho adequado que o psicólogo escolar poderia realizar (CFP, 2013).

O psicólogo pode, portanto, ser agente da mudança no ambiente escolar questionando os lugares cristalizados e as práticas reprodutivas de preconceitos e estereótipos que ocorrem. A atitude proativa do profissional é essencial ao delinear sua atuação para que essa tenha uma concepção ampla, já que dificilmente lhe serão colocadas como demandas explícitas na escola (MARTINEZ, 2010). Ainda segundo a autora:

A partir de um sensível processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais, o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição significativa para o aprimoramento do funcionamento organizacional. (MARTINEZ, 2010, p. 48)

No cotidiano do processo educativo, outro fator importante é que o psicólogo esteja junto às equipes colaborando para que conhecimentos e práticas possam resultar em experiências enriquecedoras para a formação do coletivo. Esse processo de inclusão é o que permitirá o planejamento e desenvolvimento de diferentes possibilidades de intervenção (CFP, 2013).

Relacionando-se às formas de atuação do psicólogo na escola, ainda segundo a cartilha (CFP, 2013), ao intervir no processo de ensino-aprendizagem é fundamental avaliar o aluno naquilo que ele pode desenvolver, não se restringindo somente ao aluno e ao que ele não consegue realizar sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar. Por isso é importante que a produção de demandas e resoluções aconteçam a nível coletivo e mobilize toda a comunidade escolar.

As parcerias que o psicólogo pode realizar no contexto escolar com os gestores, professores, alunos, pais e demais funcionários é essencial, pois segundo Vera e Souza (2014) tal ação contribui para a desconstrução de representações cristalizadas sobre o trabalho do psicólogo escolar e ao rompimento da resistência à inserção desse profissional na escola.

É importante indagarmos, como profissionais, sobre o que nossas práticas vão constituindo no contexto em que atuamos (MACHADO, 2003; SOUZA, 2009). Pois, segundo Machado (2003), em alguns momentos elas possibilitam romper com lugares cristalizados, e em outras elas são utilizadas de modo a aliviar tensões e contradições presentes nas práticas educativas.

A perspectiva preventiva em Psicologia Escolar pretende, com sua intervenção contribuir para que aconteçam reformulações pessoais e institucionais no sentido de oportunizar, aos atores envolvidos, transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO; 2009). Segundo as autoras, essa perspectiva permite uma atuação do psicólogo que se baseia em crescimento e sucessos dos atores escolares em contraponto à ênfase em problemas e dificuldades.

Portanto, para Marinho-Araújo e Almeida (2015) o contexto para o qual o psicólogo escolar deve ser preparado é aquele repleto de “zonas de sentidos”, ressignificadas por configurações subjetivas e individuais e sociais e, portanto, lugar onde as certezas são limitadas, as necessidades dinâmicas, os cenários construídos.

A escola em tempo integral se configura como um novo *lócus* de atuação do psicólogo escolar, haja vista seu recente processo de implantação nas escolas públicas do

Brasil. Abaixo, caracterizo esse campo de atuação numa perspectiva emergente, bem como suas possíveis implicações.

1.2 Educação integral

Um novo modo de educação que está envolto pelas questões sociais, políticas e econômicas do Brasil é a Educação Integral, que vem com o desafio de articular todas essas dimensões para garantir a inclusão educacional e, conseqüentemente, garantir os direitos sociais e humanos de uma população (BATISTA, ANDRADE, 2010).

A educação em tempo integral caracterizada como política pública que, segundo o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014, p. 4), contribui “tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” já está sendo implantada por todo o Brasil. Segundo a meta 6 do Plano Nacional de Educação (MEC, 2014) espera-se oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

O Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010, define educação em tempo integral como 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. Ainda segundo o decreto:

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 (BRASIL/MEC, 2010, p 28).

Portanto, verifica-se que a educação integral associada ao processo de escolarização vem com o objetivo de trazer novas experiências culturais aos estudantes, criando espaços de discussão que formem cidadãos críticos e empenhados socialmente. As atividades podem ser realizadas dentro do espaço escolar ou fora dele sob orientação pedagógica, o que amplia o processo de ensino-aprendizagem para toda a comunidade escolar.

Como estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral, está o Programa Mais Educação que atende, prioritariamente, escolas com baixo resultado no

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional.

Castro e Lopes (2001) ressaltam a função assistencialista que a escola integral estaria invocando em detrimento da sua finalidade educativa, atribuindo um papel de responsabilidade antes das famílias com o aumento da jornada diária. É notório ao senso comum que a participação de crianças e adolescentes nas escolas de tempo integral justifica-se pela possibilidade de proteção desse público, sobretudo para a não inserção dos jovens no mundo do crime (MATIAS, 2009).

Porém, o mesmo autor destaca que as ações das escolas de tempo integral justificam-se não só pelo seu caráter protetor, mas também pelos impactos no desenvolvimento, em diversos âmbitos, do público que participa dessas atividades. Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BRASIL, 2014), a educação integral tem o intuito de diversificar o universo de experiências educativas, científicas, artísticas, culturais e esportivas, estendido a outros espaços educativos.

O Governo do Estado da Bahia, no âmbito do Programa Todos pela Escola, definiu a ampliação ao acesso à Educação Integral como um dos compromissos para fortalecer a escola pública no estado, criando assim o Programa de Educação Integral – PROEI (BRASIL, 2014). Esse programa tem como objetivo:

Promover um processo de desenvolvimento humano e social emancipatório (da pessoa e do cidadão) nos tempos e espaços da formação escolar, por meio de uma educação integral, integrada e integradora, que considera a multidimensionalidade do sujeito, suas relações biopsicossociais e o contexto histórico-político-social no qual está inserido (p. 17).

Entre as metas do programa está a ampliação progressiva dos tempos e espaços de aprendizagem nas escolas em 2014. Tal meta foi responsável pela implementação no mesmo ano de duas escolas integrais na região do Recôncavo da Bahia compreendida pelo Núcleo Regional de Educação – NR21, o qual é responsável por 59 escolas localizadas em 20 municípios.

A literatura aponta alguns entraves para a implantação da educação em tempo integral, como o espaço físico adequado e a mobilização docente necessária

(FERNANDES, FERREIRA, 2012). A fim de discutir sobre a eficácia do ensino integral Castro e Lopes (2011) realizaram um estudo com os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com alunos de escolas de tempo integral e tempo parcial. O SARESP compreende questões de múltipla escolha que versem sobre Língua Portuguesa e Matemática. Como resultado, obteve-se o efeito contrário do esperado: os melhores resultados foram dos alunos das escolas de tempo parcial. Portanto, pode-se verificar que a suposta melhor qualidade educacional atribuída às Escolas de Tempo Integral é questionável no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes.

Segundo Batista e Andrade (2010, p. 10) “para um desenvolvimento integral dos sujeitos, não basta ampliar o tempo na escola. É preciso qualificar sua ação, seus professores, valorizar seu fazer, construir projetos coletivos com os alunos a partir de seus contextos e dos conteúdos escolares”.

Portanto, a atuação do psicólogo escolar faz-se de imensa contribuição na educação integral de modo a adotar concepções relacionais, integradoras e amplas para o desenvolvimento dos indivíduos, realizando intervenções que foquem nas potencialidades e permita o desenvolvimento dos sujeitos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado ocorreu em uma escola pública estadual localizada na cidade de Santo Antônio de Jesus no período de fevereiro a julho de 2016¹, a qual atende os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º anos) no período integral. A instituição possuía duas turmas de 5ª, 6ª e 7ª série e uma turma de 8ª série. No começo do ano, a unidade contava com 207 alunos matriculados, porém, no momento da elaboração do presente relatório possuía 203 estudantes frequentes.

A escola está localizada num bairro periférico da cidade, próxima ao Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CCS/UFRB, ao Programa Residencial Minha Casa Minha Vida e ao Serviço Social do Comércio Local – SESC. Tais instalações e instituições contribuíram com novos investimentos financeiros, imobiliários e alterações na dinâmica e organização do bairro.

A equipe gestora era constituída por: uma diretora, uma vice-diretora e uma professora articuladora da Educação Integral. Entretanto, a escola sofreu mudanças durante o período de ocorrência do estágio, sendo afastadas a diretora e a vice-diretora por licença maternidade e a professora articuladora foi transferida para outra escola, por escolha própria. No decorrer do estágio, a escola ficou por dois meses com esses três cargos em vacância, tendo uma responsável (secretária) somente para as questões administrativas. Em junho de 2016, um diretor substituto foi alocado para a unidade escolar.

No que se refere ao quadro docente, existem quatorze professores efetivos e ainda cinco monitores, os quais são selecionados via critérios do Programa Mais Educação, decorrente da Educação Integral. Do conjunto de professores, todos são graduados em licenciatura, dois possuem Mestrado, dois estão com Mestrado em andamento e seis possuem Especialização.

O quadro de funcionários possui 21 pessoas, os quais mesclam-se entre funcionários efetivos e terceirizados. No momento de finalização desse relatório, a escola contava com cinco merendeiras, duas porteiras, dois recepcionistas, um funcionário de apoio, quatro funcionários de serviços gerais, dois serviços administrativos e três vigilantes.

¹ As atividades decorrentes do estágio continuarão acontecendo possivelmente até agosto, porém, devido às datas de finalização do relatório final, este trabalho compõe as atividades realizadas até julho.

Em relação à estrutura física da escola, existem oito salas de aula, um pátio coberto e um pátio descoberto, uma sala para a diretoria e uma sala para os professores, uma sala para a secretaria, uma sala de informática, uma biblioteca, uma cozinha, um depósito para os alimentos, um depósito para material de limpeza, um almoxarifado e sete banheiros. Ao conhecer o campo de estágio, vi uma escola sem vida, com paredes sem cor, apáticas. Alguns poucos trabalhos feitos por alunos grudados nas paredes, já desgastados pelo sol e pela chuva. Uma biblioteca com muitos livros disponíveis e um espaço aconchegante e grande, porém a diretora nos contou que ela era pouco usada pelos professores e alunos. O espaço pequeno da cozinha era inadequado para atender as mais de 600 refeições diárias, acarretando dificuldades de relacionamento interpessoais entre as funcionárias do local.

Em 2015 a escola recebeu a construção de duas salas multiuso para auxiliar nas atividades práticas da Educação Integral. As salas são amplas, iluminadas, arejadas, e contém jogos, tatames e materiais audiovisuais a fim de auxiliar na realização de oficinas com os alunos. Porém, percebe-se que outras inúmeras mudanças devem ser feitas na estrutura física da escola para proporcionar qualidade aos alunos. Um refeitório seria extremamente necessário e é uma queixa constante de todos os atores do contexto escolar, pois os alunos almoçam nas salas de aula ou no pátio. Um local com chuveiros nos banheiros e vestiário também seria importante, a fim dos alunos poderem tomar banho e/ou trocarem de roupa. As sete horas diárias demandam atividades físicas que geram suor, além do uniforme dos alunos que é inadequado para o clima quente da cidade (calça jeans comprida). Percebi, tristemente, que a implantação da educação integral tem sido como “trocar o pneu com o carro andando”, onde primeiro implementa-se a educação integral para depois realizar as mudanças necessárias no campo estrutural e pedagógico.

As aulas começam as sete horas e trinta minutos. O intervalo dá-se às dez horas, onde os alunos possuem quinze minutos para o lanche. O horário de almoço ocorre das doze às treze horas. As quatorze tem o lanche da tarde por dez minutos, e os alunos tem aula até (deveria ter) quinze horas e trinta minutos. Porém, durante todo o período do estágio (fevereiro a julho), a rotina escolar foi até às quatorze horas e quarenta minutos, devido à falta de verba para o lanche da tarde, portanto, os alunos eram liberados nesse horário. Outra situação recorrente era a falta ou atrasos de professores para as aulas, especialmente para o turno vespertino, acarretando a liberação dos alunos logo após o almoço.

Durante o período matutino, são concentradas as disciplinas da base formal de educação, sendo elas: Português, Geografia, Matemática, Educação Física, Ciências, Inglês, História e Artes. No período vespertino são ofertadas as disciplinas da base diferenciada da educação integral: Letramento Matemático, Letramento Linguístico, Tecnologias, Direitos Humanos, Cidadania, Linguagens Artísticas e Educação Desportiva.

Seguindo os princípios da educação integral, todas as disciplinas deveriam dialogar entre si, criando um fluxo contínuo de aprendizagem ao aluno. Porém, devido a problemas financeiros, políticos e relacionais, os professores não mantinham essa prática, observando-se um currículo rígido e compartimentalizado, afastando-se do ideal da educação integral do indivíduo.

A todo instante me perguntava, qual era o diferencial dessa escola em tempo integral? Infelizmente, cheguei à conclusão que aquela escola falava muito mais de uma exacerbação de horas do que de uma educação integral de fato, apesar de possuir características favoráveis para sua implantação como: espaço físico disponível para adequação da escola; estudantes oriundos do bairro, facilitando uma possível parceria escola-comunidade; equipe gestora comprometida com a proposta da educação integral; alguns professores preocupados com a aprendizagem dos alunos; crianças e adolescentes com muita energia e vitalidade para aprender. Nesse sentido, Antonio Nóvoa, em conferência proferida no VIII Colóquio de Psicologia Escolar (2016), relatou que a escola, numa condição precária, deve pensar em estratégias para melhor aproveitar as quatro horas que o aluno passa nela, e não somente aumentar a jornada escolar, sem antes realizar melhorias no sistema já instaurado. Afinal, a educação em tempo integral não necessariamente compreende a educação integral do aluno. Para tanto, faz-se necessário um conjunto de ações de ordem pedagógica, psicológica, política, administrativa e financeira.

3. ATIVIDADES REALIZADAS

Nesta parte, apresento como se deu o processo de construção do projeto de intervenção para a escola, as demandas que surgiram no decorrer do estágio e o diálogo com os atores envolvidos.

O grupo de estagiários, composto por quatro estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, realizou sua primeira visita à escola no final do mês de janeiro de 2016, antes do início do período letivo. Juntamente com nossa supervisora de estágio fomos conhecer. Na ocasião, fomos recepcionados pela diretora da instituição, a qual apresentou a escola, bem como sua estrutura física e nos deu as informações de funcionamento da mesma.

Como ainda não havia começado as aulas, a escola estava vazia: vimos alguns poucos funcionários e a diretora. O primeiro contato com a escola foi bem diferente de tudo que estava por vir. Inicialmente, me pareceu uma escola com muitas dificuldades financeiras, mas uma diretora que estava disposta a mudar os problemas recorrentes no ambiente escolar. Inclusive a nossa ida como estagiários estava sendo vista como uma ajuda para essas questões.

Desde o primeiro dia em que fomos na escola, elaboramos diários de campo afim de descrever o percurso e os movimentos do estágio e relatar a forma como nós víamos os diversos acontecimentos. Os diários serviam de apoio para a supervisão em grupo, a qual acontecia uma vez por semana, afim de discutir a base teórica para a atuação e as vivências no campo.

Nosso contato com alguns atores do ambiente escolar já se intensificou na semana pedagógica (início de fevereiro), na qual tivemos a oportunidade de nos apresentar como estagiários de Psicologia, realizando uma vivência inicial. Os professores, a direção e os funcionários estavam presentes, e esse foi um momento de descoberta para ambos: a primeira vez dos estagiários na instituição com alguns atores presentes, e a primeira vez que a escola receberia estagiários de psicologia.

Acredito que fomos muito bem acolhidos, porém os pedidos iniciais tratavam sobre como nosso trabalho seria realizado na escola, principalmente se faríamos atendimento individual com os “alunos-problema”. A diretora sempre deixava claro que esse não era nosso intuito quando nos apresentava às pessoas da instituição, e também reforçávamos isso, dizendo que nosso trabalho tinha como foco as interações coletivas, e

por isso, não faríamos atendimento individual, além de evitar a possível rotulação dos alunos.

Para realizar nossas intervenções, tivemos três meses de observação participante na escola. Esta metodologia proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e de suas representações sociais, resgatando sua dimensão histórica, sociocultural, seus processos, além de permitir a intervenção neste contexto, tão plural ao nível das representações sociais (MARTINS, 1996). Ao menos uma vez por semana, íamos para a escola observar as interações entre os diversos atores. Pedíamos autorização aos professores para assistir as aulas, almoçávamos ali, frequentávamos as salas dos professores, as aulas a tarde. Buscamos viver o cotidiano da escola para entender como as relações aconteciam naquele espaço.

Nesse tempo de observação e durante todo o período do estágio, tivemos contato com a realização de práticas pelos atores do contexto escolar que foram discutidas e problematizadas com base em teorias da área da Psicologia Escolar e outras fontes, durante toda a formação e nos encontros de supervisão. Por exemplo, os preconceitos, julgamentos, estereótipos e violências que permeiam as relações nos mais diversos âmbitos e contribuem para o aparecimento de conflitos.

O tempo integral fazia com que as interações fossem mais intensas, gerando uma intimidade maior no grupo. Os conflitos entre direção, funcionários e professores eram constantes, mas mascarados na medida do possível. A responsabilidade entre escola e família se misturava e não era possível discutir as atribuições e competências para tais instituições.

Algumas vezes fomos questionados por professores, funcionários e alunos sobre o processo de observação que estávamos fazendo, mas sempre estávamos disponíveis para explicar, novamente, que a nossa intervenção direta iria ser realizada depois de uma avaliação e diagnóstico institucional, bem como diálogo com os envolvidos.

Depois do período de observação, fomos em uma reunião destinada para atividade coletiva (AC) juntamente com nossa supervisora, para dar uma devolutiva ao corpo docente e gestores, assim como ouvir qual(is) era(m) a(s) demanda(s) deles. Tivemos como resposta que a nossa participação do AC seria importante, visto que a escola ficaria sem direção (logo em seguida, a diretora e vice entraram em licença maternidade) e, portanto, a coordenação das atividades no AC ficaria em vacância. Concordamos que faríamos atividades com os professores nesse período, que compreendia um encontro semanal, de 15 em 15 dias, com duração de uma hora.

Outro ponto que surgiu como demanda, foi em relação as duas 5ª séries (6º anos), por serem consideradas as turmas mais difíceis. Essas salas eram, segundo os professores, as que tinham mais problemas e falta de interesse por parte dos alunos. Reuniões com os pais eram marcadas frequentemente e eram os alunos que mais tinham registro de ocorrência. Também concordamos que faríamos um projeto com essas turmas.

O último ponto foi em relação aos “alunos-problema” da escola. Foi sugerido que fizéssemos um grupo com esses alunos, extra horário de aula, a fim de trabalhar as questões recorrentes dos mesmos. Questionamos os professores sobre quais seriam os comportamentos inadequados e/ou dificuldades dos alunos, porém não souberam nos responder. Nos deram uma lista com quase 20 alunos, o que inicialmente nos fez repensar se essa prática seria interessante e surtiria efeito, devido ao grande número de alunos encaminhados (em duas semanas a lista de alunos já ultrapassava 30 nomes). Nos propomos, então, a realizar novas observações em todas as turmas, porém com o foco nos alunos que tínhamos os nomes encaminhados para subsidiar a decisão de realizar ou não esse trabalho.

Na observação, percebemos que os alunos não tinham comportamentos específicos que justificassem a criação de um grupo em horário extra aula. Em discussão na supervisão, com o grupo de estágio, concordamos que seria mais interessante realizar atividades nas salas de aula, optando pelas salas que teriam o maior número de alunos na tal lista, sendo elas as 5ª's e 6ª's séries (6º e 7º anos). Dessa forma, abarcaríamos os estudantes que nos foram encaminhados pelos professores, porém dando prioridade ao seu contexto de classe e evitando possíveis rótulos e estigmas por estes serem os escolhidos para um novo grupo.

Cada estagiário ficou responsável por realizar oficinas em uma turma específica, uma vez por semana, com a duração de 50 minutos, conforme a sua disponibilidade de horários. Eu realizei as atividades na 6ª série B (7º ano B).

Durante o período de observação e de prática, várias outras demandas foram identificadas, como a dificuldade de leitura e escrita em alguns alunos, a defasagem série/idade que comprometia a aprendizagem e motivação nas aulas, preconceitos e estigmas sociais e conflitos nas relações interpessoais entre membros da equipe escolar. Porém, devido ao tempo determinado para a realização do estágio e as mudanças na gestão, não foi possível abarcar todas as demandas identificadas naquela escola, as quais sinalizamos como futuras ações possíveis.

Fomos, em outro momento, exhibir aos professores nossa proposta de atuação construída a partir da demanda que nos foi apresentada. Compreendia na realização do AC quinzenalmente com os professores e a realização de oficinas com as 5^{as} e 6^{as} séries. Explicamos aos professores os motivos para a não realização do grupo com os alunos encaminhados e eles concordaram. A nossa proposta foi aceita, e começamos a nossa intervenção prática na escola.

3.1 Encontros formativos com os professores

Realizamos quatro encontros formativos com os professores no horário destinado para as atividades coletivas - AC. Os encontros foram quinzenalmente, o que resultou em um período de dois meses. Esse horário foi proposto para nós pela gestão e professores, pois como os cargos ficariam em vacância não haveria ninguém para realizar essa atividade com os professores. Cabe registrar que, além do afastamento por licença maternidade da diretora e vice, a instituição também ficou sem um responsável pela função Professora Articuladora (semelhante a coordenação pedagógica), pois a mesma foi transferida para outra escola por decisão pessoal.

A cada encontro dois estagiários ficavam responsáveis pela articulação das oficinas e dois pelo registro em diário de campo, de modo que os quatro estagiários participassem da programação e realização das atividades. Em média, eram cinco professores, dois monitores e uma merendeira participantes em cada encontro. Ampliamos os encontros para todos os funcionários da escola, visto que a discussão podia gerar benefícios em outros atores escolares.

Os encontros versaram sobre o tema sexualidade e gênero, proposto pelos professores devido a situações que eles vivenciam/vivenciaram na escola. Buscávamos iniciar com alguma atividade corporal (relaxamento, respiração, alongamento, etc), seguida de alguma atividade promotora de discussão acerca da temática escolhida, além de um *feedback* do encontro.

Os professores presentes foram aqueles que mais nos confrontaram no período de observação: os que questionavam sobre a nossa observação e sobre o trabalho do psicólogo, muitas vezes dito como invisível. Porém, nos encontros foi possível construirmos vínculo com esses importantes atores da teia de relações do contexto escolar e mostrar as diversas faces de atuação do psicólogo escolar.

Os participantes pareceram muito confortáveis e acolhidos, e disseram no feedback que o nosso encontro foi muito importante para eles: um lugar para conversar e discutir temas emergentes no cotidiano escolar e que permeavam o campo pessoal. A questão do sigilo foi algo muito importante para estabelecer um vínculo e confiança dos participantes com os estagiários. O encontro que, inicialmente teria duração de apenas uma hora, ocorreu em uma hora e meia, devido as discussões interessantes e profundas que aconteciam.

Dentre os vários depoimentos, o relato de uma das participantes merece destaque: ela disse que se reconhecia como uma pessoa cheia de preconceitos, e que estava ali para tentar rever seus pensamentos de certo e errado, do que é de menino e menina. Acredito que uma das hipóteses para o grupo ter sido tão fluido foi a disponibilidade dos professores de discutir e tentar entender as causas e efeitos de situações escolares.

Neste relatório optei por descrever detalhadamente as oficinas com os estudantes, as quais me despertaram questionamentos e vivências desafiadoras acerca da atuação do psicólogo escolar. Abaixo comento sobre a minha experiência com os estudantes.

3.2 Oficinas com estudantes

As oficinas foram realizadas, por mim, na turma da 6ª série B (7º ano) do Ensino Fundamental. Como percebi que havia muitos horários “vagos”, devido ao atraso ou ausência de professores, me propus a realizar as oficinas nesses horários, pois assim as oficinas ocorreriam durante a rotina escolar. Essa turma tinha 35 alunos matriculados, porém apenas 33 alunos frequentavam regularmente. Desses, 19 eram meninas e 14 eram meninos, com idade entre 11 a 14 anos.

Nas observações, notei um público que estava entrando na adolescência: os namoros começando a surgir; a vaidade entre a maioria das meninas; o contato físico nas brincadeiras, que para mim, inicialmente era algo incômodo e exagerado.

No que se refere ao meu incômodo inicial diante das expressões de afeto e contatos físicos, Almeida (1999) aponta que, por vezes, o professor (nesse caso, estagiária) pode cometer o engano de interpretar emoções de alegria como indisciplina, devido ao movimento hipertônico. Nos intervalos e horário de almoço, me sentia desconfortável e tinha receio deles se machucarem, devido às movimentações e a agitação que o ambiente continha. Mas com o tempo, fui percebendo e aprendendo a me relacionar com eles naquele contexto e analisar as questões por ângulos diferentes, chegando a me misturar

em alguns momentos (por exemplo, durante a gincana, que será descrita a seguir), ou seja, foi possível “ir além do que se vê”.

Segundo Afonso (2006, p. 9), o termo oficina se caracteriza 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”.

Para que ocorra a realização das oficinas é necessária uma demanda do grupo, a fim de enquadrar o tema e os objetivos que serão ali trabalhados. No caso exposto, a demanda surgiu a partir de uma análise de necessidades realizada com observações no cotidiano escolar e em sala de aula, além dos diálogos e interações com os alunos, professores e funcionários. É essencial que os temas-geradores tenham relação com o cotidiano do grupo (AFONSO, 2006).

Afonso (2006) caracteriza o “tema geral” da oficina como sendo o foco em torno do qual o trabalho será realizado. Na prática realizada, busquei canalizar as oficinas em questões psicológicas que permeassem as interações e a identidade dos alunos. Busquei por um tempo um tema específico, que sustentasse esse caminho das oficinas, mas percebi que seria mais ético e sensível deixar os movimentos acontecerem e ir pensando junto com os alunos e professores sobre quais temas contemplariam melhor o processo que estávamos vivenciando.

As emoções e as manifestações decorrentes dela, a empatia, autoestima e assertividade foram questões que - a partir da análise dos encontros e discussões em supervisão - considerei serem mais adequadas para o desenvolvimento das demandas do grupo de estudantes. As oficinas sobre empatia e assertividade ocorreram devido às observações de situações de conflito entre os alunos, geralmente por não saberem manifestar e lidar com suas emoções, bem como falar com o colega/professor/funcionário a respeito do que estavam sentindo ou pensando. A autoestima também foi trabalhada devido à necessidade que notamos dos mesmos (re)conhecerem seus corpos, gostos e desejos e outras questões próprias da fase de desenvolvimento que estavam: o início da adolescência.

Como opção de planejamento das oficinas, optei pelo planejamento passo a passo, ou seja, na medida em que os encontros fossem acontecendo eles eram programados. Visto que o ambiente escolar e suas interações são maleáveis e sofrem constantes mudanças, e a formação do meu vínculo com o grupo estaria em processo de constituição, preferi realizar o planejamento dos encontros passo a passo e de forma flexível.

Durante alguns momentos o grupo pode não responder conforme o esperado, por isso o planejamento deve ser flexível para que o grupo tenha sua identidade e consiga expressar seus desejos. Segundo Afonso (2006), o coordenador atua como incentivador. Ajuda a sistematizar conteúdos e processos emergentes para refleti-los com o grupo. Sugere significados para ações e interações. Durante as oficinas, em alguns momentos eu precisei ter a sensibilidade para saber os limites do grupo e mudar as atividades quando necessário, onde eu descrevo mais adiante.

Durante todo o processo de preparação das oficinas, estudei acerca dos temas levantados e estive atenta às questões que seriam discutidas, sempre me perguntando de qual maneira e porquê o faria, a fim de que a realização dos encontros abarcasse as necessidades emergentes.

As oficinas foram realizadas uma vez por semana, no período de 50 minutos – o que corresponde a uma aula no horário regular da escola. Abaixo, procurei relatar as principais repercussões de cada encontro e da gincana realizada, além dos desafios e vivências que experienciei nesse processo.

3.2.1 Oficina 1: “Quem sou eu?”

Esta oficina teve como objetivos conhecer melhor os participantes e estabelecer vínculo entre estagiária e estudantes. Antes do encontro começar, no horário de almoço, alguns alunos vieram falar comigo: “Tia, você que vai dar aula pra gente hoje?” (Eles estavam com horário vago e estavam sem professor fixo para aquele horário. É um hábito olhar no mural o professor para o próximo horário, e quando o mesmo não foi ou não tem, eles vão perguntando às pessoas presentes quem irá dar aula.) Respondi ao aluno: “Irei para a sua sala, mas não será aula, e sim um encontro.” Ele saiu pulando de felicidade por “não ter aula” e eu ri internamente – como uma mudança na nomeação da atividade pode causar efeitos tão diversos. Isso aconteceu com uns quatro estudantes nesse dia.

Iniciando o encontro, pedi para os alunos mudarem as cadeiras de posição – sair da tradicional fileira e colocar em “U”. Eles iam mudando, com conversas e barulho, mas um grupo de umas cinco crianças pareciam fingir que não estavam me ouvindo e não mudaram as cadeiras. Aline² dançava funk, com o som no celular, e me olhava desafiadoramente, me testando. Os colegas faziam batuques na mesa. Lucas saía da sala

² Todos os nomes descritos neste relatório são fictícios.

e fingia não me ouvir pedindo para ele ficar. Nesse momento eu respirava fundo, e decidi ignorá-los. Coloquei minha atenção nos alunos que queriam participar e estavam sendo solícitos.

Os combinados foram ouvidos – pela maioria – com atenção. Falar sobre o sigilo foi algo interessante: eles não sabiam o que a palavra significava. Expliquei e disse que eles poderiam se sentir confortáveis naquele espaço para falar sobre os sentimentos, alegrias e medos que eles possuíam. Um dos feedbacks recebidos foi: o que mais gostei no encontro é que tudo o que será falado será segredo nosso. Provavelmente essa foi a primeira experiência deles em que um dos pontos discutidos foi o sigilo.

Em um dado momento, Antônio³ apareceu na porta e um grupo de alunos falou para ele tirar Lucas e Marcos, pois estavam bagunçando. Ele me olhou e eu disse para ele que não precisava tirar. Os alunos que pediram não entenderam minha atitude: por que não tirar da sala os “bagunceiros”? Eu não consegui respondê-los, pois aquela prática estava tão cristalizada na escola que minha atitude foi muito diferente do que eles esperavam. Lucas e Marcos também não entenderam porque eu os deixei na sala.

Nos feedbacks, na pergunta “O que você menos gostou no encontro?” a maioria dos alunos responderam: a bagunça, o barulho, a zuada. E na questão “O que você mais gostou no encontro?” as respostas foram: da atividade; de poder falar sobre meus medos; do jeito que a senhora tratou a gente; de falar tudo o que eu gosto e o que eu não gosto; de desenhar. Ao contrário do que eu esperava, a maioria dos alunos escreveu a resposta ao invés de desenhar; e foi nesse momento que percebi que eles provavelmente preferiam escrever pela idade em que estão, onde muitas vezes desenhar é coisa de criança.

Também percebi que tinha um grupo de meninas que buscava, a todo momento, minha aprovação: mostravam sempre o que estavam fazendo, perguntavam se estava bom... Isso também foi um disparador para pensar sobre autoestima no grupo e sobre meu papel de psicóloga.

No horário fora das oficinas, fui buscando modos de acessar os alunos que não participaram da oficina, como Aline, Lucas e Marcos. Eu tentava conversar com eles no horário de almoço e intervalo, de forma a ganhar confiança e entender o que acontecia com eles.

³ Antônio (nome fictício) é um funcionário da escola que tem como função a fiscalização do comportamento dos alunos, sendo ele o responsável por tirar os alunos “bagunceiros” da sala de aula.

3.2.2 Oficina 2: “Trabalho em grupo”

O objetivo dessa oficina foi discutir sobre o que é trabalhar em grupo e sua importância. Uma das observações que eu tinha feito era que na turma existiam muitas “panelinhas”, senti pouca confiança dos alunos entre eles. Eu queria muito que eles se reconhecessem como pertencentes ao mesmo grupo, ajudando os colegas e não xingando, brigando ou criticando, e considerei que para discutir os próximos temas eles teriam que confiar para conseguirem partilhar as informações e sentimentos que surgissem.

Na hora em que fiz o sorteio da formação dos grupos e eles viram que não eram os costumeiros pares, o caos se instalou. Eles queriam que os grupos fossem com amigos, e não com pessoas com quem eles não gostavam ou não tinham intimidade e se recusaram a fazer os grupos. Apenas um grupo se formou conforme o sorteio e os outros eu deixei que eles fizessem como preferiam.

As sete torres foram feitas de maneira muito interessante, cada grupo escolheu uma estratégia para construir uma torre alta, bonita e forte com os materiais disponibilizados (canudos plásticos, cartolina e fita adesiva). Busquei reforçar todos que fizeram, mas não consegui explicar para eles que a beleza era uma característica relativo e subjetiva, mas enfatizei na importância do trabalho em grupo. Durante a atividade, o barulho era intenso e eles queriam eleger uma torre vencedora (talvez isso fosse um indício de quanto a competição é importante, mas eu não percebi na hora). Alguns não defendiam suas torres, falavam que as deles estavam horríveis mesmo, Lucas e Marcos tentavam derrubar as outras torres. Fiquei chateada por não ter conseguido dialogar com eles e trazer a mensagem que a vivência tinha.

Não consegui realizar a vivência da roda por causa do tempo, mas 21 dos 25 alunos responderam ao *feedback*. A maioria escreveu que gostou/amou e quatro colocaram entre não gostei, odiei e tédio. Na hora, fiquei na dúvida se essa devolutiva tinha sido válida, sincera ou não, se aquelas respostas não foram colocadas apenas por ser as que eu queria ouvir. Mas depois, repensando e discutindo em supervisão, considero que eles gostaram mesmo da atividade, mas que minha frustração inicial se deu devido a expectativa que tinha em realizar todo o plano previamente elaborado, afinal construir uma torre de canudos para eles pode ter sido realmente interessante.

3.2.3 Gincana

No mês de junho, dois dias antes do aniversário da cidade (29 de maio), Almira (cozinheira), nos avisou que teria uma comemoração na escola devido ao aniversário da

cidade. Ela disse que queria fazer um bolo e refrigerante para os alunos, mas disse que não tinha ninguém para realizar atividades. Então, ela nos perguntou se poderíamos programar algo para este dia. Percebemos que sem a gestão, ninguém havia se preocupado em algo para fazer nesse dia, mas Almira se atentou ao fato. Para não deixar esse dia sem nenhuma comemoração, respondemos que iríamos realizar algo. Preparamos (estagiários juntamente com a supervisora), a “Gincana da Escola”: uma série de atividades e brincadeiras para toda a manhã. Pensamos que a melhor maneira de mobilizar todos os alunos seria dividir as equipes por turma, tendo cada uma um tutor: cada estagiário ficou com a turma que realiza as oficinas, e para as outras (7ªA, 7ªB e 8ª) pedimos ajuda dos professores presentes (quase todos aqueles que participavam dos encontros formativos).

Foi um dia em que nós, praticamente sozinhos, conduzimos toda a escola de uma forma incrível. Saímos de lá exaustos por toda a movimentação que ocorreu: foi um dia intenso. Todos os alunos queriam participar, traziam suas contribuições. Dos menores da 5ª série até os mais velhos da 8ª série, o clima de alegria contagiou a todos. Ficou explícito o caráter contagioso que a emoção produz, criando um circuito na relação adulto-criança (PINTO, 1993). Eu estar animada (mesmo cansada), foi fundamental para manter os alunos com alegria, engajados nas atividades em grupo, o que gerou o êxito na gincana: nossa turma foi a vencedora!

Com essa experiência, é importante destacar que muitas vezes a escola não tem clareza de que, ao cumprir a função de transmissora de conhecimento, também lida com os aspectos afetivo e motor do desenvolvimento, e não só com o aspecto cognitivo (ALMEIDA, 1999).

Com o êxito na gincana, foi muito importante para o fortalecimento do vínculo entre nós. Eu consegui reuni-los como equipe e dividi-los nas tarefas respeitando as potencialidades dos alunos (por exemplo: os alunos que eram mais rápidos nas corridas, os que eram bom nas charadas, que eram bons em desenhar). Além disso, eu estava muito animada durante toda a manhã e pude contagiar os alunos até o final das atividades.

Na última prova que consistia em fazer um grito de equipe, coordenei todos os alunos para fazerem um movimento corporal sincronizado, em forma de caracol. O grito de equipe, que era a prova que mais valia pontos, nos tornou campeã. Tal fato deu espaço para que depois eu discutisse com eles sobre a importância do trabalho em equipe.

Assim, entender o ato motor como constitutivo da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, permite reconhecer a sua necessidade e ver as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas pelo processo de ensino e

aprendizagem, para então poder canalizá-lo a fim de colaborar para a construção do conhecimento (PRANDINI, 2004).

Apesar de sair ao final desse dia exausta, estava extremamente feliz, pois foi possível ver a felicidade deles e saber que aquele dia tinha sido fundamental para a minha atuação/formação.

3.2.4 Oficina 3: “O que eu sinto, eu faço? As emoções e sentimentos no cotidiano”

A todo o momento, durante o processo de realização das oficinas, eu perguntava aos alunos sobre o que eles gostariam de falar/fazer. A única resposta que eles me davam era “dança”, e vi que isso se dava por ser a atividade na escola que era mais prazerosa para eles. Eles não tinham acesso a outras experiências e por isso não sabiam o que sugerir: como falar de uma coisa que eu nunca vivi? A gincana, então, repercutiu de modo muito interessante: depois dela, quando eu perguntava sobre o que eles queriam fazer, a resposta era: “*Faz as coisas tipo como foi o dia da gincana!*”.

Então, nessa oficina falei que faríamos uma mini-gincana, expliquei que seriam jogos em equipes com o tema do encontro “emoções”. Perguntei quais eram as emoções que poderíamos sentir, e já começaram a falar dor, raiva, tristeza, medo, nojo...

Foi muito interessante ver as mímicas dos alunos na vivência. Quando perguntei qual era a aula mais legal, eles falaram para mim que era só de dança e educação física, mas na hora da mímica, em “aula legal”, eles fizeram apenas um professor em sala de aula no modelo tradicional. Tal fato pode apontar que os alunos não veem a aula de educação física e dança como aula propriamente dita.

Segundo Prandini (2004), reconhecer que os professores também lidam com os domínios do movimento tem os conduzido a atribuir maior importância às disciplinas de Educação Física e Arte, como se apenas nela houvesse espaço para essas dimensões. Isso é um equívoco, pois os professores de outras disciplinas também podem canalizar o movimento do estudante, aproveitando-o para abarcar os conteúdos propostos de uma forma mais interessante.

Segundo Castro e Lopes (2011), os alunos de uma escola em tempo integral do estado de São Paulo relataram o cansaço provocado por uma rotina de 9 horas baseada em lições escritas. Por isso, é importante que a escola busque estratégias lúdicas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

No jogo da força, palavras como vergonha, alegria, frustração, medo e nojo foram adivinhadas. Em cada adivinhação, conversávamos sobre aquela emoção – quando

sentíamos, o que fazíamos. Achei o jogo da força interessante pois também abarcou o português – as letras e a forma como as palavras são escritas. A última emoção que fiz foi “frustração”, na qual eles demoraram muito para adivinhar. Dei o exemplo: quando você estuda muito para uma prova, e tira uma nota ruim, o que você sente? Eles falavam decepção, mas as letras não batiam. Por fim alguém acertou, e expliquei o que era frustração para eles. Pelas caras, imagino que estavam adquirindo conhecimento e pensando no que eu estava ensinando. Também pude discutir sobre a diferença entre emoção e sentimento.

O que acontece com os professores, muitas vezes pela preocupação de extinguir o que pode ameaçar a aprendizagem em sala de aula, é ignorar completamente a representação das emoções, um importante atributo do movimento (ALMEIDA, 1999). Por isso, é muito importante que o educador esteja atento aos movimentos dos alunos, pois eles podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta na sala de aula e na história de vida do sujeito. O esboço das emoções é uma grande dica ao professor sobre o efeito que determinada atividade ou situação esteja provocando no aluno.

No final consegui fazer a vivência da roda, que tinha sido programada para o encontro anterior. Eles não adivinharam qual era a solução, então eu expliquei. Ricardo me olhou, meio incrédulo, e disse: “*só isso!?*”, achando simples a forma de resolução. Falei: “*Sim, só. Por que? O que você está sentindo?*” E ele: “*Estou frustrado!*” Todos nós rimos, pois ele respondeu baseado no que tínhamos a pouco discutido.

Tomei cuidado para dar empate entre os grupos ganhadores da nossa minigincana. Percebi que isso, no momento, não fez muita diferença para eles. O resultado estava no quadro, mas em nenhum momento ninguém se intitulou como ganhador ou fez perguntas relacionadas ao placar. A atividade estava tão interessante por si só que o fato de ganhar se tornou secundário no processo.

3.2.5 Oficina 4: “Empatia”

Os objetivos desse encontro foram retomar com os alunos as emoções e sentimentos e discutir sobre o significado de empatia e sua importância nas relações.

Comecei o encontro pedindo para eles me falarem as emoções que falamos no último encontro. Surgiram várias e fui anotando no quadro. Então, segui o plano de atividades e falei sobre empatia.

Os alunos, em sua grande maioria, conseguiram fazer as palavras cruzadas e responderam as questões acerca da empatia. As respostas mostraram uma agressividade e a falta de empatia, como por exemplo, muitos escreveram “dou risada quando um colega se machuca, dou risada quando um colega está chorando”. Isso me deixou um pouco preocupada, pois vejo que muitos conflitos surgem devido à falta de empatia nas relações entre eles.

Preferi não realizar a vivência das diferenças pois achei que eles já tinham escrito demais no encontro, então, lembrei da dinâmica dos rótulos, que havia lido em algum lugar, e adaptei com as emoções. Ela consistia em colocar um papel com uma emoção na testa de um aluno e os outros tinham que fazer mímica para ele adivinhar qual era. Os alunos adivinhavam bem rápido qual emoção era e, caso demorassem, eu pedia para os alunos darem um exemplo de quando sentia aquela emoção.

Foi muito interessante perceber como uma brincadeira adaptada pode se tornar um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem. A importância do brincar/jogo no ambiente escolar é muitas vezes mal interpretado. Segundo Fortuna (2004), em nossa cultura a brincadeira tem um status social rebaixado devido à associação com improdutividade e o prazer. Em um dos AC's uma das professoras relatou que estudando para sua pós-graduação leu que a melhor maneira da criança aprender é brincando. Disse, então, que ficaria apenas brincando com os alunos e não daria aula. Tal dado nos aponta o cunho de improdutividade que a brincadeira tem e a falta de informação dos educadores ante os benefícios e aplicações das estratégias lúdicas no ensino.

As brincadeiras dirigidas permitem que crianças informem sobre seus sentimentos e descrevam comportamentos e eventos importantes, assim como aprender respostas alternativas a seus comportamentos disfuncionais ou indesejáveis (GADELHA, MENEZES, 2004). O psicólogo escolar pode, portanto, gerenciar práticas e ações no cotidiano da escola que favoreçam a utilização da brincadeira para tê-la como aliada no processo ensino-aprendizagem.

3.2.6 Oficina 5: “Empatia e assertividade”

Tem sido um hábito, nas duas últimas semanas, eu perguntar aos alunos como eles tem se sentido, devido ao que estamos trabalhando nos encontros. Iniciar o encontro assim foi agradável, e eu também me permito falar à eles como estou me sentindo. Logo depois das “boas vindas”, expliquei como seria a vivência do tribunal, perguntei se eles sabiam o que era – disseram que era um lugar que julgava as pessoas. Confirmei e disse que eu

seria a juíza. Expliquei como se desenvolveria a atividade, e foi bem interessante. Desde que estamos tendo um diálogo as atividades estão com um sentido claro e tem sido muito mais prazeroso. Fiquei admirada e feliz em como eles elaboraram as questões de uma forma interessante e sem dificuldades, bem como as possíveis soluções. Porém, para o grupo que ficou com a emoção “tristeza”, o exemplo foi: uma mãe teve seu filho morto por tiro, e ela ficou triste. Fiquei um pouco assustada com o exemplo e pensei que era algo do cotidiano deles: a localização da escola em um bairro periférico onde a violência é cotidiana, mas busquei trazer os exemplos para dentro do contexto escolar. Discutimos sobre a empatia e a importância de se colocar no lugar do outro.

Fiz a dinâmica das diferenças, que não foi concretizada no encontro anterior. Foi muito interessante a discussão realizada pelos alunos de que os desenhos são diferentes porque somos diferentes.

Entreguei todas as atividades que os alunos fizeram nos encontros com um feedback feito por mim, e também um bilhetinho de despedida, desejando boas férias. Vi todos os alunos lendo o que eu tinha escrito, mesmo sem eu pedir. Acredito que esse feedback e o desejo de boas férias se materializa como meu acolhimento durante todo o processo e o conforto do vínculo que conseguimos estabelecer.

As duas últimas oficinas serão realizadas com os estudantes no final do mês de julho e começo de agosto, constando o plano de ação em anexo.

4. HISTÓRICAS FOCAIS: SOBRE IR ALÉM DO QUE SE VÊ

Descrevo aqui duas pequenas histórias que foram decorrentes da vivência no estágio, que me ajudaram a (re)significar a respeito da atuação do psicólogo escolar.

- História de Lucas: menino que na sala de aula sempre fingia não me ouvir, considerado por alguns como o “terror da turma”. Em relação ao mesmo presenciei relatos de professores que diziam estarem descrentes, pois não sabiam o que fazer com ele. Eram suspensões, discussões, castigos, sermões... E nem eu sabia o que fazer. Tentava conversar com ele nos intervalos, ir chegando aos poucos, ver se ele me daria abertura e confiança. Busquei o Projeto de Vida⁴ dele para ver onde eu poderia acessá-lo e achei algo válido: *“Quando crescer quero ser igual ao Cristiano Ronaldo”*. Então, conversando com ele sobre futebol, eu falava da escola, dos colegas, das atividades, da família e sempre ouvia a opinião dele sobre os assuntos. Eu falava para ele que queria que ele participasse das minhas oficinas, pois sabia que a opinião dele seria muito boa para a turma. E aos poucos, ele foi fazendo pequenas participações e, por menor que fossem, eu procurava reforçar esse comportamento.

Em uma dada oficina, ele pegou uma cadeira da sala, levantou-a para jogar em um colega. Quando vi a cena, levei um susto tão grande e gritei: *“Lucas, solte essa cadeira!!”* Ele e nenhum dos alunos nunca tinham me visto gritar na escola durante todo o período que estive lá, e todos ficaram assustados. Ele soltou a cadeira na hora e me olhou com os olhos esbugalhados. Depois da aula, chateada comigo mesma pela minha atitude, fui pedir desculpas a ele: *“Lucas, me desculpa por ter gritado com você hoje. Gritei porque você ia jogar uma cadeira na sua colega, mas não fiz a coisa certa. Eu poderia ter falado com você de outras maneiras”*. Ele respondeu: *“Tia, não precisa me pedir desculpas, todo mundo grita comigo e ninguém me pede desculpas”*. Eu continuei: *“Tenho que pedir desculpas sim, porque o que fiz não foi legal. Me desculpa?”*. Então ele respondeu: *“Uhum”* e saiu correndo para brincar com os colegas.

⁴ Projeto de vida é um material da escola integral onde os alunos falam sobre suas expectativas para o futuro, revisitando a cada ano o que foi escrito e elaborando-o novamente.

Acredito que Lucas pôde ver outra possibilidade de como se relacionar, do que ele estava habituado: um pedido de desculpas para ele frente a uma reação inadequada. Escutas no lugar de reclamações, conversas no lugar de gritos, elogios no lugar de deboche. Por mais que ele achasse “diferente” o meu jeito, aos poucos ele foi demonstrando entender que existiam outras maneiras de agir e se relacionar, além das quais ele vivenciava cotidianamente.

- História de Ametista: meu contato mais direto com Ametista foi quando um colega a chamou de feia em uma apresentação de dança. Ela entrou na sala dos professores, que estava vazia, chorando muito, sem conseguir respirar, sem conseguir falar. Era um desabafo de algo que já estava ali há muito tempo. Fui acolhê-la, ela estava chorando sozinha e silenciosamente. Por todo o momento que fiquei ao lado dela, pensei que devido ao disparador para tanto sofrimento ter sido pelo colega a ter chamado de feia, seria necessário empoderar essa menina de alguma forma. Confesso que me senti incapaz para realizar tal tarefa, pois Ametista era uma menina negra, gorda, de cabelos crespos e curtos. Quem era eu, magra, branca e com os cabelos lisos, para me atrever a ter empatia com a dor dela? Quem era eu para dizer ao contrário, quando represento os padrões de beleza que a sociedade reproduz?

Aprendi, que na prática em Psicologia Escolar devemos trabalhar com as possibilidades fazendo o melhor possível. Portanto, acreditei que não ser uma representatividade estética não me impediria de ter o meu discurso de empoderamento e acolhimento frente a ela e a outras meninas na escola que viviam a mesma situação. Reconheço, sim, que a dor é inteiramente do outro, mas isso não impede que eu tente, de toda as maneiras possíveis, minimizá-la.

Busquei colocar Ametista como minha ajudante nas oficinas. Sempre a elogiava quando ela realizava as atividades propostas, e fiz isso na frente de demais professores e funcionários. Fiz questão de ir para as apresentações de dança e me certificar que não haveriam mais comentários maldosos, conversei também com os autores destes. Isso foi o suficiente? Não sei. Mas acredito que foi possível apresentar novos caminhos onde não parecia mais haver.

Estas pequenas histórias focais que fizeram parte da minha vivência na escola dizem que o trabalho do psicólogo escolar, onde prioriza as interações coletivas, deve

também estar atento a respeitar a singularidade de cada indivíduo envolvido naquele processo. Devemos ir além do que é visivelmente mostrado e esperado. Mostrar novos caminhos e possibilidades, buscar novos meios de acesso onde parece que já foi esgotado. Errar e permitir consertar os erros também me mostrou que as respostas são inesgotáveis quando se trata da teia de relações que o contexto escolar produz. Parafraseando Los Hermanos (2003), é preciso perceber que a estrada vai além do que se vê.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio em Psicologia Escolar me movimentou de diversas formas e trouxe tantos questionamentos que nesse ponto torna-se muito difícil e complexo escrever um “fim”, talvez seja um início de outros caminhos e aprendizagens. Mesmo começando o estágio três meses após o seu início, não só me adaptei à Psicologia Escolar como fui protagonista de uma atuação com desafios e possibilidades.

A escola integral busca, em sua teoria, uma formação de indivíduos críticos, autônomos, políticos. Cidadãos que criem uma sociedade alternativa da que vivemos, com novas formas de pensar e atuar no mundo. Na realidade, me questionei em até que ponto é possível abarcar o ideal em que acreditamos e lutamos. A função assistencialista da escola me saltou aos olhos e entrar em contato com histórias de vida difíceis me fez perceber a complexidade e a precariedade do funcionamento institucional.

As oficinas foram muito interessantes por proporcionarem a criação de um forte vínculo e eu poder me tornar uma figura de acolhimento para alguns estudantes. A discussão sobre a importância do movimento e das emoções permitiu questionar e sugerir aos professores e funcionários maneiras diferentes de olhar para um comportamento que parecia ser inadequado – e mostrar aos alunos o quanto é importante materializar os sentimentos. Talvez com a pouca quantidade de encontros que foi possível realizar, até o presente momento, seja mais difícil ver os resultados desse processo isolado em relação aos estudantes, mas creio que as movimentações que ocorrem são advindas de toda a atuação e presença na escola durante esses seis meses.

Estar na escola buscando, junto com todos os atores do processo, novas formas de ver a mesma situação e questionar o porquê de algumas ações, respeitar a singularidade de cada criança, ouvi-la e ressaltar suas potencialidades, foram formas em que busquei realizar minha atuação nesse contexto.

Devido ao grande impacto de algumas situações durante o período na escola, foi necessário um alerta da minha forma de pensar em relação aos professores. Por achar que, muitas vezes, eles rotulavam os alunos, individualizando as causas da produção do fracasso escolar, me contive para não tratar os professores da mesma forma que, muitas vezes, eles tratam os alunos.

Foi necessário eu me colocar no lugar do professor e pensar em um nível mais amplo, onde não existe um culpado em evidência. Como afirma Machado (2014, p. 765), “concluir a análise de um acontecimento com julgamentos negativos em relação aos

gestos dos outros é um pensamento reducionista que nos dá a ilusão de estarmos fora do campo de relações”. Ao chegar no primeiro dia na escola já fiz parte desse “campo”, sendo um equívoco analisar a escola como algo inerente a mim.

Discutiremos com os professores e a gestão possíveis encaminhamentos com as outras demandas que recebemos e observamos no contexto escolar e não foram possíveis serem realizadas devido ao tempo de estágio. Práticas que ocorriam e não eram benéficas aos alunos e professores, como a retirada da sala de aula e suspensão por mau comportamento também serão discutidas mais intensamente, sempre buscando analisar seus efeitos e repercussões.

A saída da gestão foi um período conflituoso para toda a unidade, ainda mais por não saber quando e quem iria para a escola. Além disso, os funcionários terceirizados não estavam recebendo o salário conforme o esperado, e demissões inesperadas eram frequentes. Todas essas questões contribuíram para um momento conturbado de vivência da escola, onde nós estagiários estávamos presente.

A importância do contágio (Pinto, 1993) é fundamental para propiciar um bom clima no contexto escolar, visto que a emoção é o agente mediador da ação pedagógica. Percebi o quanto as emoções e o movimento falam da constituição da pessoa e são importantes na escola, visto que o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo dizem de uma única realidade.

Termino acreditando que aprendi muito mais do que ensinei com as relações que tive com os diversos agentes do contexto escolar. Esse caminho de atuação foi fundamental para compreender a complexidade dos processos relacionais, o qual o psicólogo escolar vivencia em sua prática. Foi um contato vivencial com a teoria estudada que permitiu discussões, pensamentos e ações que permeiam o sistema educacional.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. R. A. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus. 1999.
- AQUINO, B. S. F. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-78, jan./abril 2015.
- BARBOSA, R. D.; SOUZA, R. P. M. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012.
- BATISTA, B. C.; ANDRADE, F. S. V. Educação Integrada e Espaços de Aprendizagens: Diálogos entre Escola e Projeto Social. In: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 2-11, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 5/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 – Seção 1 – p. 19.
- BRASIL. Governo da Bahia. Programa de educação integral - ProEI: da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral. Salvador, 2014.
- CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. 58 p.
- FERREIRA, J. H.; FERNANDES, F. O. Educação em Tempo Integral: novos desafios para a educação no Brasil. **Professores em Formação**, v. 1, p. 33-3, 2012.
- FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 47-59, 2004.
- GADELHA, Y. A., MENEZES, I. N. Estratégias lúdicas na relação terapêutica com crianças na terapia comportamental. **Univ. Ci. Saúde**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-151, jan./jun. 2004.
- LOS HERMANOS. Além do que se vê. Álbum Ventura; BMG Brasil, 2003.
- MACHADO, M. A. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que? In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (org.) **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

_____. Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 3, p. 760-773, 2014.

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

MARINHO-ARAÚJO, M. C. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, M. C.; ALMEIDA, C, F, S. Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. In: Martinez, A. M. e col (org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. 3ª ed. Rev. Campinas, São Paulo: Ed Alínea, p. 271-287, 2015.

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

MATIAS, F. C. N. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 120-139, ago. 2009

OLIVEIRA, E. B. C.; MARINHO-ARAÚJO, M. C. Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, p. 648-663, 2º sem. 2009.

PATTO, M. H. S. A família pobre a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. ½, p. 107-121, 1992.

_____. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: **A produção do fracasso escolar**. São Paulo. 1987.

PINTO, H. D. S., Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas psicol.**, 1993, v.1, n.3, p. 73-76, 1993.

SANTOS, O. F.; TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 279-288, mai./agos. 2015.

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

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

VERA, P. P. A.; SOUZA, T. L. V. Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de Uma Parceria. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. In: **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, v. 34, n. 2, p. 444-459. 2014.

VIII Colóquio de Psicologia Escolar. Universidade de Brasília. Brasília; DF, 2016.

7. APÊNDICES

Oficina nº1 - Quem sou eu?

Objetivos:

- Acolher os participantes.
- Conhecer o grupo.
- Definir as regras de convivência.
- Discutir sobre a história de vida dos alunos, os nomes e os gostos.
- Receber o feedback da atividade.

Atividade	Procedimento	Tempo	Material
Início do encontro– combinados	Iniciar o encontro informando sobre a duração do mesmo, que será uma vez por semana durante 50 minutos para fazer atividades onde possamos falar dos nossos sentimentos, nossas alegrias e nossos medos. Porém, para que o grupo funcione é necessário que tenhamos regras de convivência. Nesse primeiro momento, será construído os “combinados”, o que é permitido ou não naquele espaço e na relação com os colegas e o porquê de poder/não poder.	10 min	Nada
Relaxamento	Bater palmas – todos devem bater as palmas quando o facilitador também bater e falar o número 3. Essa atividade será utilizada para estabelecer a concentração dos alunos.	5 min	Nada
Vivência inicial – Apresentação de si e da história de vida	Será dado aos alunos uma folha de papel, e materiais para pintura, onde eles serão orientados a fazer um desenho, ou quem preferir poderá escrever, sobre eles (nome, coisas que gostam de fazer e coisas que não gostam). As atividades deverão ser apresentadas para todos, a fim de que nos conheçamos melhor.	30 min	Papel, lápis de cor, hidrocor, revistas velhas, tesoura, cola, caneta.
Último momento (feedback)	Pedir aos alunos que escrevam num papel o que eles mais gostaram no encontro e o que eles menos gostaram.	10 min	Papel com as

	Perguntar quais atividades e sobre o que eles gostariam de fazer e falar nos nossos próximos encontros (jogos, pinturas, desenho).		perguntas impressas.
--	--	--	----------------------

Oficina nº 2 - Trabalhando em grupo

Objetivos:

- Lembrar os combinados;
- Discutir acerca do que é e da importância do trabalho em grupo;

Atividade	Procedimento	Tempo	Material
Relaxamento	Bater palmas – todos devem bater as palmas quando o facilitador também bater e falar o número 3.	5 min	Nada
Divisão dos grupos	Grupo máximo de 4 pessoas. Será dado a cada aluno um papel com um nome. Os alunos deverão se agrupar conforme a primeira letra de sua palavra (ex: todos que tem palavras que comecem com a letra A, serão um grupo).	5 min	Música
Combinados	Pedir que cada grupo fale um combinado; o que eles acham que é importante no nosso encontro. Rever os combinados com os estudantes; anotando no quadro.	10 min	Piloto; quadro
Vivência “torre de babel”	A facilitadora comunica aos participantes que deverão construir uma torre com os canudos, a mais alta, a mais forte e a mais bonita possível. Os grupos apresentarão suas torres, e verificaremos juntos qual a mais alta e a mais forte. Em relação a mais bonita, a facilitadora dirá que beleza é uma coisa relativa, uns podem achar uma coisa mais bonita e outros não acharão.	20 min	Canudos, cartolina, fita crepe.
Vivência da Roda	Solicitar aos participantes para que formem uma roda com todos, em pé, de mãos dadas, voltados para o centro. Sem soltar as mãos, deverão descobrir o jeito de ficarem de costas para o centro.	10 min	Nada

Feedback	Dar aos alunos a folha de emotions para avaliarem o encontro.	5 min	Folha impressa
----------	---	-------	----------------

Oficina nº 3 - O que eu sinto, eu faço? As emoções e sentimentos no cotidiano.

Objetivos:

- Discutir sobre as emoções e sentimentos que são vivenciados.
- Caracterizar as emoções e sentimentos dominantes em certas situações.
- Problematizar acerca da expressão do sentimento positivo/negativo e suas implicações.

Atividade	Procedimento	Tempo	Material
Relaxamento	Fazer alongamento do corpo – esticar braços e pernas, coluna.	5 min	Nada.
Sentindo as emoções	A facilitadora dirá aos alunos que será feita uma atividade para expressar as emoções. Será dito algumas emoções e os alunos precisam fazer as expressões físicas e faciais que correspondem aquela emoção. Depois, será discutido se foi mais fácil fazer as emoções positivas ou negativas, quais emoções eles sentem com mais frequência, etc. Emoções e sentimentos: alegria, tristeza, medo, nojo, raiva, euforia, surpresa, vergonha, frustração.	10 min	Nada
Vivenciando situações	Os alunos dividem-se em subgrupos. O facilitador explica que dirá uma situação e, simultaneamente, cada subgrupo deverá compor com seus corpos, sem falar, a situação correspondente. Os outros grupos devem tentar adivinhar qual a situação exposta e qual emoção é predominante. Situações: hora do almoço, intervalo, aula legal, aula chata, gincana, aula de dança, aula pela manhã, aula pela tarde.	20 min	Nada
Vivência extra “Jogo da força”	A mediadora irá fazer no quadro um jogo na força, nos quais as palavras serão emoções	15 min	Quadro branco, pincel.

	trabalhadas no encontro. Os grupos devem dar seus palpites e tentar adivinhar a palavra.		
--	--	--	--

Oficina nº 4 - Empatia

Objetivos:

- Retomar com os alunos as emoções e sentimentos;
- Discutir sobre o significado de empatia e sua importância nas relações.

Atividade	Procedimento	Tempo	Material
Relaxamento	Retomar as emoções trabalhadas no encontro passado e pedir para os alunos expressá-las (fisicamente, com exemplos, etc.)	5 min	Nada
Palavras cruzadas	Usar a palavra “SOLIDARIEDADE”, que será o resultado das palavras cruzadas, como disparador para o tema “empatia”. Perguntar aos alunos o que eles entendem por solidariedade, se acham importante, explicar que muitas vezes quando ajudamos uma pessoa é porque nos colocamos no lugar dela.	10 a 15 min	Palavras cruzadas
Situações	Pedir para os alunos responderem as situações da folha – expressando as emoções e o que fariam naquela situação.	15 min	Folha com situações
Vivência “Diferenças”	A facilitadora distribui folhas de papel em branco para o grupo. Pede-se que ao dar um sinal todos desenhem o que a facilitadora pedir sem tirar a caneta do papel. Pede que desenhem um rosto com olhos e nariz. Em seguida, pede que desenhem uma boca cheia de dentes e um pescoço. É importante ressaltar sempre que não se pode tirar o lápis ou caneta do papel. Pede que todos parem de desenhar. Todos mostram seus desenhos. A facilitadora resalta que não há nenhum desenho igual ao outro, portanto, todos percebem a mesma situação de diversas maneiras, que somos multifacetados, porém com visões de mundo diferentes, por este motivo devemos respeitar o ponto de vista do outro.	10 min	Folha de papel em branco e canetinhas.

Encontro nº 5 - Empatia e assertividade

Objetivos:

- Retomar com os alunos o significado de empatia e sua importância nas relações.
- Discutir sobre o significado de assertividade.

Atividade	Procedimento	Duração	Materiais
Relaxamento – “boas vindas”	Dar bom dia aos alunos e perguntar como eles estão se sentindo hoje.	5 min	Nada
Tribunal das emoções e situações	Divide-se a sala em dois grandes grupos. A facilitadora dirá uma emoção, e um grupo deverá criar uma situação que pode causar aquela emoção. O outro grupo deve dar soluções para aquela situação e dizer como os colegas poderiam agir. A facilitadora falará, conforme as soluções surgirem, que temos que buscar ser assertivos em nossas relações.	20 min	Emoções em um papel
Vivência “Diferenças”	A facilitadora distribui folhas de papel em branco para o grupo. Pede-se que ao dar um sinal todos desenhem o que a facilitadora pedir sem tirar a caneta do papel. Pede que desenhem um rosto com olhos e nariz. Em seguida, pede que desenhem uma boca cheia de dentes e um pescoço. É importante ressaltar sempre que não se pode tirar o lápis ou caneta do papel. Pede que todos parem de desenhar. Todos mostram seus desenhos. A facilitadora resalta que não há nenhum desenho igual ao outro, portanto, todos percebem a mesma situação de diversas maneiras, que somos multifacetados, porém com visões de mundo diferentes, por este motivo devemos respeitar o ponto de vista do outro.	15 min	Folhas de papel em branco e canetinhas
Vivência “extra”- desenho coletivo	Fala-se para os alunos que eles todos devem fazer o mesmo desenho – mas atenção, cada aluno pode fazer apenas um traço do desenho.	10 min	Quadro; hidrocor.

Feedback individual	Entregar o feedback individual aos alunos, pedir que eles leiam e abrir um espaço para tirar dúvidas, caso houver.	5 min	Atividades realizadas com feedback individual.
---------------------	--	-------	--

Figura 1. Desenho da vivência “Desenho coletivo”.



Encontro nº 6 - Auto estima

Objetivos:

- Discutir com os alunos acerca da auto estima e temas que versem o assunto;
- Conversar sobre as emoções sentidas no dia da gincana e as emoções pessoais quando se fala de auto estima.

Atividade	Procedimento	Duração	Materiais
Fotos das gincana	Mostrar aos alunos as fotos tiradas na gincana. Ver reações, conversar sobre as fotos e auto-estima. Pedir que os alunos escolham as fotos que mais gostaram, conversar sobre o motivo da escolha de tais fotos (aparência? Amigos?)	20 min	Projetor; fotos em pen drive.
Auto retrato.	Após ver as fotos e conversar sobre elas, mostrar imagens de auto retratos. Pedir aos alunos para, então, fazerem um auto retrato.	15 min	Papel; lápis de cor; canetinhas.
Feedback dos encontros	Dar uma folha de perguntas aos alunos para realizarem o feedback de todos os encontros; conversar e significar sobre o processo que vivemos.	10 min	Folha com perguntas.

Encontro nº7 - Finalização

Objetivos:

- Elaborar um cartaz com as fotos da gincana;
- Finalizar as oficinas e dar/receber um feedback do processo.

Atividade	Procedimento	Duração	Material
Cartaz com as fotos da gincana	Fazer com os alunos um cartaz com as fotos escolhidas por eles no encontro anterior.	25 min	Papel metro, fotos, cola, canetinhas e pincéis.
Feedback dos encontros	Dar uma folha de perguntas aos alunos para realizarem o feedback de todos os encontros; conversar e significar sobre o processo que vivemos.	10 min	Folha com perguntas.

Perguntas:

- Para vocês, nossos encontros foram diferentes das outras aulas que vocês têm?

Se sim, qual a diferença? Se não, o que é igual?

- Qual a relação que você faz entre nossos encontros e as coisas que vocês vivem na escola?

- Qual a coisa que você mais gostou nos nossos encontros?

- Qual a coisa que você menos gostou nos nossos encontros?