



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

VALDINEI DE JESUS DOS SANTOS

**TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DE ENSINO:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2019

VALDINEI DE JESUS DOS SANTOS

**TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DE ENSINO:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

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

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2019

VALDINEI DE JESUS DOS SANTOS

**TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DE ENSINO:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

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

Data: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Adriana Lourenço Lopes

(Professora CCS/UFRB)

Cintia Mota Cardeal

(Professora CFP/UFRB)

Kelly Cristina Atalaia da Silva

(Professora CCS/UFRB)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	04
1. PSICOLOGIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DE ENSINO.....	05
1.1. Ensino em Ciclo.....	06
2. CAMPO DE ESTÁGIO: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	11
2.1 Turmas de 5º ano e suas professoras.....	14
3. ATIVIDADES REALIZADAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
5. REFERÊNCIAS.....	33

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se constitui num relatório final de Estágio Supervisionado - ênfase em Psicologia e Processos Educativos, do curso de Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB), sob orientação da Professora Adriana Lourenço Lopes.

O Estágio Supervisionado 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.

As atividades de estágio foram desenvolvidas entre os meses de julho a dezembro de 2018 numa escola municipal de Santo Antônio de Jesus, Bahia. Mais especificamente, neste trabalho serão relatadas as experiências vividas junto com três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, que tinha como objetivos desenvolver e/ou aprimorar algumas habilidades e conhecimentos relativos à transição entre o 5º ano (último ano das séries iniciais do Ensino Fundamental) e o 6º ano (início dos anos finais), ou seja, transição entre ciclos de ensino.

Este trabalho é composto por quatro sessões. Inicialmente apresentamos a fundamentação teórica que embasou as discussões e as atividades que foram realizadas junto com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, são descritas as principais características do campo de estágio – escola municipal localizada em Santo Antônio de Jesus, BA. Na terceira seção, descrevemos e discutimos acerca das atividades realizadas durante o período de estágio. E, discorreremos, nas Considerações Finais, a respeito das aprendizagens e dificuldades enfrentadas no decorrer do estágio.

1. PSICOLOGIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DE ENSINO

Para compreender a trajetória da atuação do psicólogo no ambiente escolar é necessário conhecer a relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil, pois foi no campo da Educação que a Psicologia começou a desenvolver as suas primeiras incursões enquanto ciência e profissão (PEREIRA-SILVA, 2017).

Com o desenvolvimento do capitalismo, surgiu uma nova dinâmica social, que foi influenciada fortemente pelas relações de produção no século XIX. No Brasil, a Psicologia desponta na passagem dos séculos XIX para o XX, com a realização de estudos nas áreas da Pedagogia e também da Medicina. Na década de 1960, foi instituída pela Lei n. 4.119 o Ensino Superior de Psicologia e a regulamentação da profissão de psicólogo, bem como a consolidação da área da Psicologia Escolar, como um dos campos de atuação (COUTINHO et al, 2015).

Historicamente, no ambiente escolar, o trabalho do psicólogo foi marcado pela utilização de intervenções individuais que se propunham a resolver “problemas de aprendizagem e de comportamento” que, por vezes, acabavam por considerar o próprio aluno e sua família como os únicos responsáveis. Com isso, a escola era eximida de tais problemas e de tantos outros que ocorrem na própria instituição.

Esta é, portanto, uma visão conservadora e adaptativa, uma vez que os problemas surgidos ficam centrados no aluno, isto é, a responsabilidade dos insucessos e dos fracassos recai sempre sobre o educando. O papel do psicólogo escolar seria então, o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los à sala de aula ‘bem ajustados’ (ANDALÓ, 1984, p. 43).

Além de culpabilizar e centralizar unicamente no aluno (e/ou em sua família) a causa do seu desempenho acadêmico, houve momentos em que a Psicologia foi norteadada pela concepção preventiva acerca das questões problemáticas que ocorriam na escola. Neste cenário, prevenir está relacionado ao "antecipar-se a", "evitar", "livrar-se de", "impedir que algo suceda" (ANDALÓ, 1984, p. 43). O produto dessa perspectiva não poderia ser outra, a não ser de evitar desajustes ou desadaptações do aluno, e, mais uma vez, o aluno é o centro, o foco, ou seja, o seu próprio algoz.

O psicólogo escolar, gradativamente, assumiu seu espaço de trabalho, adotando uma postura guiada pelo modelo biomédico e apropriando-se dos fenômenos anormais (as pretensas dificuldades de aprendizagens) como seu objeto de estudo. Como consequência desse percurso que a Psicologia foi tomando, os psicólogos contribuíam para/com as práticas excludentes, uma vez que estas estigmatizavam e rotulavam os estudantes. Com estas práticas, a Psicologia “atribuía exclusivamente ao aluno a causa das queixas escolares, ou seja, os problemas estavam focados nas características individuais e no ambiente familiar e social dos alunos” (SOARES e MARINHO-ARAUJO, 2010 apud COUTINHO et al, 2015, p. 107).

A Psicologia Escolar esteve a serviço da padronização e normatização dos alunos que não eram considerados como “normais”. As tentativas de homogeneização produzirão aqueles que serão tidos por “anormais”, a partir do momento em que estes não se encaixem no perfil idealizado. Este cenário se constitui como uma das bases que sustenta a culpabilização do estudante por “seu” fracasso escolar. Na produção nos normais, a escola produz os “fracassados” (ANDALÓ, 1984).

Outra questão acerca da relação entre Psicologia e Educação que pode ser apontada diz respeito a utilização da perspectiva clínica individual no contexto escolar. Num dos fundamentos dessa forma de atuação, por vezes, o psicólogo escolar é percebido e age como um psicólogo clínico dentro da escola (PATIAS et al, 2017). A psicologia clínica apresenta vários benefícios dentro de sua proposta, porém, utilizar esse paradigma no contexto escolar produz uma série de questões que, ao invés de ajudar, potencializam as visões distorcidas de como a Psicologia pode contribuir na escola e a forma de atuação desse profissional nesse contexto, além de aumentar a culpabilização dos alunos frente a determinadas questões.

A escola foi se utilizando de ferramentas questionáveis para a resolução ou amenização dos problemas escolares, como a criação de mecanismos para o controle que visem à repreensão de comportamentos tidos como inadequados; a utilização de medidas aversivas para que a ordem seja mantida, seja na sala de aula ou na instituição como um todo; o encaminhamento dos “alunos-problemas” para os serviços de Psicologia e outros profissionais considerados especialistas. Tais ações

acabam por fortalecer o pensamento do senso comum (e muitas vezes, do meio acadêmico), que o psicólogo apresenta soluções mágicas e prontas para tais casos.

Diante das críticas pertinentes sofridas pelas práticas inicialmente construídas, a Psicologia Escolar, a partir dos anos 1980, foi ampliando suas perspectivas de atuação. O modelo de atuação começou a ser questionado, afinal a serviço de quem e do que a Psicologia estava atuando? No contexto escolar, a Psicologia, praticada naquele momento, passou por diversas críticas. Dentro da Psicologia houve correntes que defendiam que a aplicação do modelo de intervenção biomédico não comportava mais as especificidades da escola, já que esta conduziu, inevitavelmente, à patologização.

Assim, passou a defender que, se o profissional da Psicologia tiver compromisso com o outro, tiver sua atuação pautada sobre os preceitos éticos, sua atuação não deve ser baseada na perspectiva que legitima preconceitos, culpabiliza o indivíduo sobre tudo que ocorre na sua vida, mas sim numa perspectiva que defende que o psicólogo pode ser um agente de mudanças.

[O] psicólogo escolar como [deve ser um] agente de mudanças dentro da instituição-escola, onde funcionaria como um elemento catalizador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição (ANDALÓ, 1984, p.46).

As possibilidades de atuação no contexto escolar são diversas por parte do psicólogo; a atuação desse profissional pode ser junto a todos os atores escolares, tanto docentes quanto estudantes, bem como a direção, a equipe de apoio, familiares e outros. Dentro dessas possibilidades, o psicólogo pode, também, promover ações relativas a passagem entre os ciclos de ensino, como discorreremos a seguir.

1.1 Ensino em Ciclos

As políticas referentes ao ensino em ciclos foram implantadas no Brasil, com maior intensidade, a partir dos anos 1980. A implantação deste modelo surge como uma possibilidade de reorganização do ensino formal e se propõe a superar a fragmentação e desarticulação existentes no modelo seriado. O ensino em ciclos compreende períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais. Esse processo de reorganização do ensino objetivava, dentre outros motivos, a redução dos índices de evasão escolar e de repetência. A partir desse modelo, adota-se a flexibilização do modelo seriado, portanto, possibilitaria o desenvolvimento dos conteúdos de ensino ao longo de um período de tempo maior, respeitando, assim, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. (CHRISTOFARI & SANTOS, 2012). Além dessa vantagem, o modelo ciclado apresenta outros ganhos, como, por exemplo, concepção de educação, onde o foco está no processo formativo; avaliação, na qual deve ocorrer de forma contínua e formativa pensada para acompanhar a aprendizagem do aluno (DINIZ, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL/MEC, 1996, p. 7).

A LDBEN apresenta uma gama de possibilidades para organização do ensino, “inclusive na forma de ciclos plurianuais” (AZEVEDO, 2008, p. 3), portanto, o modelo de seriação anual passar a ser uma alternativa e não a única opção de estruturação da educação formal no país.

No ensino em ciclo, a ordem do desenvolvimento dos conhecimentos se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, não se limitando mais a um período pré-determinado de um ano, favorecendo, assim, o desenvolvimento do trabalho com públicos diversos que são de origens diferentes, que possuem estilos e/ou ritmos de aprendizagem particulares (BARRETO & MITRULIS, 1999).

A lógica que sustenta o ensino em ciclos não se baseia na visão enquadrada num período de um ano para ser trabalhado. É possível considerar que a

organização curricular por ciclos está associada a um entendimento de que “(...) a escola seriada não estava dando conta da diversidade cultural, dos ritmos de aprendizagem e modos de vida dos alunos, fazendo com que muitos sujeitos ficassem à margem do processo de escolarização” (CHRISTOFARI & SANTOS, 2012, p. 403). Dentre outros motivos, essas constatações justificam uma mudança de concepção sobre educação, desenvolvimento humano, e, principalmente, respeito às diferenças que os alunos apresentam.

A transição entre ciclos - processo resultante da mudança de um ciclo para o outro - pode expor, em alguma medida, por parte do estudante, desconfiança, um desajustamento do indivíduo frente ao novo contexto. O novo pode soar como algo estranho, necessitando, assim, de um tempo para a adaptação à nova realidade. No contexto escolar não é diferente, existem índices de insucesso no contexto escolar em qualquer etapa do processo formativo da pessoa, porém, na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental (assim como em outras etapas de transição entre ciclos), o insucesso escolar se apresenta de forma mais contundente (ROSA & PROENÇA, 2003).

Apesar da constatação de que há algo acontecendo no período de transição entre um ciclo e outro, ações mais efetivas para compreensão do fenômeno e o ajuste dos atores escolares para a minimização desse evento não são tomadas ou, se são, não estão sendo eficazes, e com isso, os índices de reprovação da passagem de um ciclo para o outro só se perpetuam (ROSA & PROENÇA, 2003).

Leite (1993), Domingues (1985), Bolzan (1994) *apud* Rosa & Proença (2003) sinalizam algumas especificidades para o problema do insucesso escolar: a não sequenciação dos planos curriculares acaba repercutindo em despreparo do aluno frente à nova realidade; a falta de consideração acerca do momento evolutivo dos alunos; a mudança na quantidade de professores que os estudantes passarão a ter, e as implicações desse novo contexto.

Partindo do pressuposto de que para a formação de vínculos é necessário tempo, o contexto do 6º ano do Ensino Fundamental nem sempre permite a manutenção da forma como os alunos eram tratados até o 5º ano, assim, as novas relações tendem a ser marcadas pela impessoalidade e interações sociais aligeiradas.

Entender como é a rotina de uma turma do 5º ano, sua organização e as relações que são estabelecidas entre professor-estudante e estudante-estudante, se constituem como caminhos que possibilitam entender o que ocorre para que os índices de fracasso nessa transição sejam acentuados.

Existem diversos fatores intraescolares que podem influenciar o insucesso escolar no 6º ano, como a falta de uma sequência na estrutura curricular da escola torna-se um fator comprometedor na sequência da vida acadêmica do estudante, pois como não houve uma sequência, um acompanhamento entre o 5º e o 6º anos, o aluno pode sentir-se perdido ao iniciar o novo ciclo (PRATI, 2005).

Geralmente, no 6º ano, os alunos passam a ser inseridos em uma nova organização do espaço escolar e, conseqüentemente, se constituirão novas relações interpessoais, tanto com os professores quanto com os outros alunos. A organização por disciplina exige que os estudantes aprendam a lidar com um número maior de professores, com expectativas e exigências diferentes em relação aos alunos. Além disso, a forma como cada professor irá conduzir as aulas serão diversas, e podendo até mesmo ser oposto, e isso impactará na forma do aluno se organizar, de aprender (PRATI, 2005).

Os alunos ingressam no 6º ano, mas não foram preparados para o novo contexto no qual serão inseridos, mas é exigido que eles saibam lidar com a nova rotina, responsabilidade e desafios que surgem como surpresas no seu cotidiano escolar, com autonomia, organização pessoal dos materiais escolares e do tempo, etc. (PRATI, 2005).

Além dos aspectos intraescolares, há também as novas relações que se estabelecerão entre a escola e os pais. Os pais que outrora iam à escola com uma frequência maior (isso não significa que as idas à instituição são suficientes) deixam de comparecer à escola. Parece que existe uma ideia de que a partir do 6º ano, os alunos são os responsáveis pelo processo de estudo (ROSA & PROENÇA, 2003).

Além dos aspectos mencionados, há outro que, em muitos casos, não é levado em conta: a etapa do desenvolvimento em que a maioria dos alunos está passando - a adolescência. A maioria dos alunos ingressam nesse novo contexto num momento em que estão passando por um crescimento acelerado, com

mudanças físicas e hormonais, que refletem nos sentimentos, desejos e ações (PRATI, 2005).

Niederauer (2014) aponta que questões neuropsicológicas influenciam também nesse momento da etapa do desenvolvimento das pessoas. As alterações que ocorrem na adolescência são disparadas e coordenadas pelo cérebro; como o corpo e o comportamento estão em transformação, o encéfalo também passa por grandes mudanças, mudanças essas que trará implicações na vida do adolescente em todas áreas de sua vida, inclusive na escolar. A autora aponta que as transformações da puberdade, principalmente as relacionadas ao ritmo acelerado de crescimento e mudanças psicológicas, têm um profundo impacto social e psicológico.

Já no contexto escolar, as transformações cognitivas “Os processos para obter, manipular, e reter informações são aspectos funcionais da cognição. Entre esses estão aprender, lembrar e raciocinar, todos os quais melhoram durante a adolescência”. (Sprinthall & Collins, 2003)

Frequentemente, os alunos do 6º ano são apontados, como “agitados, indisciplinados, desorganizados e, ao mesmo tempo, imaturos, dependentes, inseguros e sem limites” (ROSA & PROENÇA, 2003, p. 219). Por isso, diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de um olhar cuidadoso para com os alunos que estão passando por esse momento de transição.

No capítulo seguinte será detalhada a caracterização da Escola e das turmas nas quais foram desenvolvidos os encontros.

2. CAMPO DE ESTÁGIO - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A instituição na qual as ações de estágio foram desenvolvidas está situada em um bairro próximo ao centro da cidade de Santo Antônio de Jesus, Bahia; cidade com aproximadamente 100 mil habitantes¹.

¹ Censo (2018) IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santo-antonio-de-jesus>

A escola, desde a sua criação até 2011 pertencia à rede estadual de educação, mas desde 2017 foi municipalizada. Antes desse período, suas atividades eram realizadas em outro prédio, mas foi necessária a mudança de endereço em função das condições estruturais precárias. De acordo com relatos de algumas professoras e funcionários, a sede antiga estava com parte do teto descoberto, alagamento, rede de esgoto deficiente, sanitário sem uso por entupimento, umidade e infestação de mosquitos, ratos e baratas.

Em relação à estrutura física, no novo prédio (alugado pela Prefeitura) há uma sala para direção, uma sala para coordenação, uma sala para reuniões dos professores, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sete salas para o desenvolvimento das aulas, quatro banheiros, sendo que dois são para os alunos - separados em masculino e feminino, um para funcionários e um que é exclusivo para professores/direção/coordenação, uma sala destinada para leitura (que não está sendo utilizada no momento), uma cozinha, uma copa; um espaço onde não possui cobertura, no qual as crianças brincam no intervalo.

Durante o período em que as atividades foram desenvolvidas, ficou perceptível que as profissionais que trabalham nesta escola, possivelmente em função das atividades que desempenham, chegam à escola em horários distintos. A pessoa responsável pela portaria e algumas da cozinha chegam entre as 07h15min e 07h30min da manhã. Após esse horário, geralmente, chegam as demais responsáveis pela equipe de apoio da escola. Em seguida, chegam a diretora, as professoras das turmas iniciais e depois as professoras das turmas dos 4ºs e 5ºs anos. Ao chegarem, cada profissional vai para o seu respectivo posto e, por vezes, não ocorria interação entre as mesmas. Essa situação sugere, a princípio, que há uma falta de articulação, da equipe escolar como um todo.

Essa escola divide o período de intervalo das crianças em dois momentos: no primeiro, saem as turmas do 1º ao 3º anos, depois de quinze minutos, estes voltam para suas salas, e os estudantes dos 4º e 5º anos saem para o recreio; este cenário, que ocorre no período da manhã, se repete no período da tarde.

Como algumas turmas saem primeiro e outras em seguida, logo, não ocorre interação entre as professoras dessas turmas, pois, em função de uma turma sair

primeiro, a outra continua tendo aula até que bata o sinal. A forma como instituição encontrou para se organizar resulta, inevitavelmente, na não convivência entre professoras-professoras, estudantes-estudantes. A direção, por vezes, permanece em sua sala, e quando solicitada, circula nos demais espaços. Porém, no horário do intervalo, sempre a diretora estava presente para “colocar ordem”, como ela mesma afirma.

Uma questão que chamou bastante atenção, foi de que as professoras dos 5º anos chegam muitas vezes atrasadas, isso se repetiu em todos os dias em que estive presente. Essa questão foi comentada pela diretora, ao mencionar “*como pode a diretora chegar primeiro do que as professoras?*”. A fala da diretora surge em um contexto no qual ela coloca todos os alunos para dentro da sala.

A equipe de apoio fica na cozinha durante a maior parte do dia, não circulando entre outros espaços da escola, nem mesmo nos momentos em que todas as atividades para aquele período estejam realizadas. A porteira não circula muito com as outras pessoas da equipe de apoio. Durante o estágio ficou perceptível que essa questão da não integração com todas as integrantes dessa equipe está para além das responsabilidades que as funções demandam.

A instituição apresentou para os estagiários dois programas instituídos pelo Ministério da Educação: “Mais Educação²” e “Mais Alfabetização³”. Além desses programas, a escola desenvolve o “Projeto Valores Humanos”. Segundo a direção, há aderência tanto das professoras quanto dos estudantes em todas as ações.

No decorrer do desenvolvimento das atividades do estágio, não foi possível identificar com precisão o desenvolvimento efetivo desse Programa da forma como é

² O Programa Mais Educação objetiva contribuir com a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010, p.1). A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, lazer e esporte, “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, 2010, p.1). Regulamentado pelo 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

³ Este programa visa, entre outras finalidades, “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 2). Regulamentado pela Portaria Nº 142, DE 22 de Fevereiro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

preconizado na lei. Porém, até mesmo por questões estruturais a escola não realizava essas atividades, ou, quando realizava, uma ou outra, ocorria no mesmo turno das aulas. Algo que vai de encontro das propostas o Programa.

Apesar de as atividades propostas pelo “Programa Mais Alfabetização”, serem direcionadas ao público do 1º e 2º anos, no 5º ano B, houve momentos em que alguns alunos participavam do Programa, como a professora afirmava “tomar o reforço”. Já os outros dois 5ºs anos não presenciei a participação deles nessas ações.

Quanto ao “O Projeto Valores Humanos”, idealizado pela coordenação da instituição, objetivava construir com os alunos a importância do respeito ao próximo, reconhecimento da importância dos valores éticos e morais para o exercício de sua cidadania. Foram propostos alguns valores a serem trabalhados, tais como: autonomia, capacidade de convivência, diálogo, etc. Houve, por parte de integrantes da escola, como direção e professores, por exemplo, a informação que “havia adesão dos estudantes e dos professores”. Houve momentos em que foram presenciadas algumas atividades que estavam na proposta do projeto.

Quanto à equipe escolar, a instituição é composta por uma diretora, uma vice, uma coordenadora, duas auxiliares alocadas na área administrativa da escola, onze professoras das salas regulares, duas professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), seis cuidadores, uma ajudante para o horário do intervalo, duas cozinheiras, três mulheres responsáveis pela limpeza e uma porteira.

A escola possui 340 estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino, distribuídos entre o Primeiro Ciclo de Aprendizagem (CIAP I) que compreende ao 1º, 2º e 3º anos e o CIAP II que engloba os 4º e 5º anos.

A faixa etária dos estudantes varia entre 6 a 13 anos, e estão distribuídos numa média de 25 alunos por turma, sendo majoritariamente negros e oriundos de diversos bairros da cidade (zona urbana e rural) e pertencentes a famílias de camadas populares.

Proporcionalmente falando, os alunos desta escola são, em sua maioria, de outros bairros, se comparado à quantidade de alunos do próprio bairro. É importante salientar a diversidade dos alunos dessa escola principalmente para que a gestão

tenha mais informações dos públicos que atende e como pode contribuir com eles sabendo e respeitando que cada aluno, cada família têm características próprias e que todos devem ser respeitados e que quando as ações da escola forem desenvolvidas, esses públicos sejam contemplados.

2.1 Turmas de 5º ano e suas professoras

Nesse relato, vamos nos ater a descrição mais detalhada das três turmas de 2º ano do CIAP II (ou 5º ano do Ensino Fundamental).

A **turma do 5º ano A** (matutino) é composta por 36 alunos, sendo 16 meninos e 12 meninas e ficava sob a responsabilidade da **professora Noêmia**⁴.

Desde o início do estágio, os alunos dessa turma demonstraram várias expressões de afeto e receptividade. No primeiro encontro com a turma, eu me sentei no meio deles, tentei estabelecer um diálogo, na medida do possível; possivelmente este momento de vinculação com eles, fez a diferença para esse sentimento que tive em relação a eles, e isso ficou evidente com o passar do tempo no decorrer das atividades.

A professora Noêmia possui uma carga horária de 20h na referida instituição e mais 20 em outra escola, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Especial pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e leciona há 21 anos. Geralmente ela chega à sala, os alunos a cumprimentam, e ela inicia as atividades do dia com uma oração - cristã - na qual todos os alunos repetem. Após esse momento, a professora retoma o que havia sido feito na aula anterior, lembrando somente as respostas certas dos exercícios.

As atividades do dia são copiadas no quadro pela professora com base nos livros didáticos. Enquanto isso, alguns alunos anotam no caderno os comandos e ao mesmo tempo conversam, outros não copiam e outros permanecem em silêncio, copiando ou não. Em outros momentos da aula, os livros são utilizados para responder algumas questões e/ou exercícios. Esta dinâmica se repetiu basicamente em todas as aulas.

⁴ Nome fictício

Durante o estágio, de maneira geral, os alunos dessa turma expressavam afeto em relação a professora. Alguns perguntavam como ela estava, escreviam cartas e bilhetes para ela., foi possível perceber essa relação com a professora. Apesar dessa relação amistosa, a professora dava orientações e chamava a atenção dos alunos em voz muito alta (gritos).

No início, Noêmia não participou das atividades propostas. Porém, em um dado momento (a partir do 4º encontro), passou a participar. No decorrer do estágio, fomos nos aproximando e ela expressou que “no início eu estava muito resistente, não queria participar”; inclusive houve momentos em que a professora me abordava e relatava a experiência que estava tendo com os alunos e que estava gostando do comportamento deles.

Os alunos, como chegam mais cedo que a professora, ficavam brincando no pátio. Em sua maioria, ninguém fica na sala de aula durante esse período. A maioria dos meninos brincam de bola (com uma garrafa pet), pique-esconde e outras brincadeiras. Já as meninas ficavam conversando umas com as outras no pátio ou dentro das salas, algumas se juntavam e iam fazer algumas coreografias. Nesses momentos eu ficava no pátio, onde as brincadeiras ocorriam. Houve momentos em que os alunos me chamavam para jogar com eles, mas para evitar questões com a direção (jogar bola era proibido, pois tinham quebrado telhado da casa vizinha), eu participava como “técnico” - observando o que estava ocorrendo. Alguns momentos os alunos brincavam de cartas - essa era uma das brincadeiras em que tanto meninos como meninas participavam juntos. A questão de gênero era bem marcante nas interações entre os alunos, já que eram raros os momentos em que brincadeiras acontecessem entre ambos. Essa forma de organização dos estudantes, quanto às brincadeiras não era algo exclusivo das turmas nas quais foram desenvolvidas as atividades, mas em toda a escola, nas diversas turmas que a compõe.

A **turma do 5º ano B** (matutino) era composta por 25 alunos, sendo 15 meninos e 10 meninas e a **turma do 5º ano C** (vespertino) tinha 25 alunos, sendo 13 meninas e 12 meninos, ambas possuíam a **professora Leticia**⁵ como responsável.

⁵ Nome fictício

A professora Letícia cumpre 40 horas semanais nesta instituição, é formada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e atua há 25 anos na área como docente.

A relação de Letícia com seus alunos é fundamentada na ordem e disciplina. No decorrer das aulas com a **turma do 5º ano B**, ela demonstrava não tolerar conversas entre os alunos em sala de aula, mesmo em atividades de cópia. Esta forma de organização acabava por limitar a participação de alguns alunos durante as aulas. Uma das consequências de ser orientada primordialmente pela disciplina é que, quando os alunos conversavam ela direcionava sua fala para o aluno e, da frente, começava a dar um “sermão”. Não eram raros os momentos em que Letícia atribuía, ao que ela denominava “falta de educação”, aos pais a responsabilidade de seus filhos serem “sem limites” e que eles não “queriam nada com a hora do Brasil”.

As aulas eram expositivas e era frequente o envio de atividades para casa, que eram corrigidas na aula posterior. Nos momentos que presenciei, a correção consistia em dizer qual era a resposta correta. Mas para os que erravam a resposta, não havia o acompanhamento de onde os alunos erraram. Esta dinâmica se repetia nas duas turmas que ela lecionava.

Em alguns momentos, a dinâmica das aulas se diferenciava. Houve um momento em que Letícia relatou sua preferência pela “turma da tarde” (5º ano C), dizendo que eram “mais autônomos”, “a turma da tarde é muito melhor para trabalhar do que a da manhã”, são menos dependentes de mim em relação à turma da manhã”. Ela também comentou sobre a diferença de idade como um fator para que eles se constituam como a turma de sua preferência. Na turma da manhã (5º B) ela se mostrava mais coercitiva em vários momentos, mas no decorrer do estágio, os alunos dessa turma se mostraram muito engajados durante as atividades desenvolvidas.

Apesar das questões colocadas, a professora relata que os alunos dela aprendem, e que “todos vão passar”. Possivelmente, as práticas educativas da referida docente corroboram com o resultado esperado: a aprovação dos alunos. Além desse cenário, os alunos das duas turmas, em alguns relatos, falam bem da professora. Há momentos em que alguns estudantes, a depender da atividade, se

propõem a realizar as atividades que a professora solicitava, como, por exemplo, ler em voz alta para a turma.

Os alunos mantêm sua dinâmica de interação que são muito particulares para cada uma das duas turmas. Ao chegarem à escola, alguns alunos do 5º ano B (matutino) preferiam ir para o 5º ano A ou uma das turmas do 4º ano. Já outros ficavam na sala conversando, outros correm pelo pátio da escola, alguns liam livros e mostravam curiosidades que encontravam no material didático, como descobrir quais são as capitais dos estados brasileiros. Nesses momentos, ora eu interagía com os que estavam na sala, ora permanecia no pátio com os outros alunos. Durante as atividades, os alunos aderiam às propostas para aquele dia. Quando alguma instrução não ficava muito bem explicada, eles perguntavam.

Ao chegar à instituição, os estudantes perguntavam se eu iria para aquela turma naquele dia desenvolver alguma atividade e quando dizia que sim, eles mostravam estar contentes por isso “ainda bem que o senhor vai vir tio”, “o que vai ser hoje?”. Durante as atividades havia adesão, e, quando estava para terminar, os alunos pediam que continuasse: “Ô tio, não vai não.”, “fica mais um pouco.” Essa relação se constitui desde o início até o fim das atividades na turma.

A **turma do 5º ano C** (vespertino), geralmente, quando chegava na escola ficavam dentro da sala, alguns jogavam dominó, cartas e outros conversavam entre si. Havia aqueles que saíam da sala, mas eram poucos. Durante o momento inicial, eu brincava com eles (dominó ou cartas). Houve momentos em que a turma tentou me ensinar uma dança bem conhecida por eles; aproveitei esses momentos para poder me fazer mais presente entre os alunos.

Em relação à adesão dos estudantes, esta é muito semelhante com a turma do 5º B, pediam para eu ficar mais tempo. Uma questão que diferenciava a turma da manhã e da tarde em relação à adesão é que nesta havia alguns alunos que se apresentavam como mais introspectivos. Havia alguns que falavam muito baixo, por isso levantavam a mão solicitando que eu fosse até eles para ouvir. Havia também aqueles que não falavam muito durante as atividades, mas que mesmo assim participavam.

A relação que foi se estabelecendo entre mim e a professora Letícia, no início, foi marcada por um distanciamento. Apesar de termos combinado que ela poderia permanecer na sala durante as atividades, Letícia ausentava-se para resolver algo na sala dos professores ou outros locais. Do 4º encontro até o final do estágio, a professora ficou mais presente na sala.

Porém, a presença da professora na sala, de alguma forma, sugere que as atividades que estavam sendo realizadas estavam apresentando alguns resultados que foram percebidos pela mesma. Para além dos resultados, em um intervalo entre as aulas, conversamos e ela relatou que “no início eu estava relutante, não estava querendo participar das atividades”. Na ocasião, falou sobre algumas questões que possuía com a direção e sobre problemas de saúde que estava passando. Pude perceber que a partir daquele dia a professora participou mais das atividades.

3. ATIVIDADES REALIZADAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

No período de julho a dezembro de 2018, as atividades de estágio foram desenvolvidas em dois momentos. O primeiro visava conhecer a instituição, os integrantes da mesma e nos ambientarmos com o campo, utilizando como metodologia a observação participante. Neste período comecei a me inserir na escola, a entender sua dinâmica e começar o estabelecimento de vínculos. Num segundo momento, planejamos e coordenamos ações com grupos específicos na escola.

Inserir-se em um espaço, ainda mais em um espaço escolar, é algo desafiador. Para que seja possível a construção/desenvolvimento das atividades é necessária a adesão dos atores daquele contexto. Nesse primeiro período, adotamos como estratégia a observação participante.

A observação participante objetiva o estabelecimento de uma participação dos pesquisadores – nesse caso, estagiários – de forma mais adequada dentro dos grupos nos quais participa, com o objetivo de reduzir a “estranheza recíproca”. Neste cenário, os estagiários compartilham papéis e hábitos dos grupos observados a fim de estarem em condição de observar as interações, fatos, situações que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. Além disso, a observação participante cria possibilidades de se construir um conhecimento que permita o estabelecimento de interações mais reais com os processos que se dão no interior das escolas (MARTINS, 1996, p. 270).

A observação participante permite ao psicólogo escolar inserido neste contexto "olhar" para o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão inseridos no ambiente escolar, o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada. [...]. Ou seja, na observação da escola ele poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola (MARTINS, p. 269, 1996).

As situações, interações, inquietações e impressões eram anotadas em diário de campo, em seguida relatadas e discutidas coletivamente nos encontros de supervisão com a presença das demais colegas que desenvolviam atividades de

estágio na mesma instituição e em outra escola dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com base nas observações, conversas e estudos realizados, num segundo momento, tivemos um encontro com a equipe escolar durante a reunião de Atividade Complementar (AC). Na ocasião, o grupo de estagiários (eu e mais três estagiárias) comentaram rapidamente sobre suas observações e apresentaram uma proposta de ação que envolvia vários segmentos da escola. Num primeiro momento, encontramos resistência por parte de algumas professoras, especialmente as vinculadas a rede estadual de educação (docentes mais antigas na escola).

Porém, num outro dia, retornamos à escola e estabelecemos um diálogo com os diversos segmentos separadamente: professoras do 3º e 5º anos, cuidadores que acompanhavam os estudantes com necessidades educativas especiais e funcionárias da equipe de apoio (limpeza, portaria e cozinha). Com a anuência de todas, cada estagiário(a) planejou e coordenou ações específicas destinadas a cada grupo de atores escolares.

Objetivo: Desenvolvimento de atividades junto aos estudantes dos 5º anos do turno matutino e vespertino, a fim de ampliar e/ou aprimorar algumas habilidades e conhecimentos relativos a transição entre o 5º ano (último ano das séries iniciais do Ensino Fundamental) e o 6º ano (início dos anos finais), realizamos 6 encontros formativos com os estudantes com temáticas sobre o conhecimento que os estudantes já dispunham sobre o 6º ano; a organização do tempo, materiais escolares; organização dos estudantes para além do contexto da escola; desenvolver atividades referentes à semana da Consciência Negra.

O 1º ENCONTRO teve como objetivos: conhecer os estudantes, explicar a proposta de trabalho e estabelecer contrato de convivência. As atividades consistiam em eles escreverem sobre: o que eles sabiam fazer e podiam ensinar; o que não sabiam e gostariam de aprender na escola; o que mais gostavam de fazer na escola.

Foi distribuído um pedaço de papel para cada aluno, onde eles deveriam registrar o que pensavam acerca do solicitado. Ao término da atividade, os alunos puderam comentar sobre a atividade. Apesar de serem três turmas diferentes, as

respostas foram relativamente semelhantes: “sei desenhar, cantar, dançar, jogar futebol” apareceram em todas as turmas; posso “ensinar a desenhar, jogar *free fire* e dançar”. Ao relatarem o que gostariam de aprender, os estudantes do 5º ano A mencionaram que gostariam de aprender mais sobre “matemática”, “geografia”; havia outros que mencionaram aprender a desenhar. Já os alunos do 5º B além de relatarem querer aprender alguns assuntos de algumas matérias como, por exemplo, “fazer conta de matemática mais rápido”, “saber as capitais do Brasil”, eles afirmaram que queriam “saber jogar vídeo game” e saber pintar. De forma similar aos relatos das turmas da manhã, alguns alunos da turma da tarde, além das questões mencionadas, disseram que queriam aprender a tocar instrumentos musicais, como “guitarra, tio”, “tocar bateria”. Ao conversarmos sobre o que estes estudantes gostavam na escola, estes citaram alguns itens, como “a merenda”, “o recreio”, “as tias da cozinha que fazem a merenda da gente”, “de bagunçar”. Apenas no 5º ano C duas alunas expuseram que gostam “da professora”.

No final eles avaliaram o encontro como “muito bom” e que tinham gostado. Disseram que queriam que eu continuasse, mas a professora precisava dar continuidade às atividades planejadas para aquele dia. Mas mesmo assim, ao sair da sala, os alunos me questionaram sobre quando eu voltaria e se haveria mais atividades.

Nesse primeiro encontro, foi possível observarmos a importância e a necessidade de relações mais dialógicas e lúdicas no contexto escolar, que possam realmente ouvir os estudantes e promover um engajamento dos mesmos nas atividades propostas. Para um processo de aprendizagem ser efetivo, a ludicidade é mais uma ferramenta a qual o professor pode utilizar em suas aulas. “A inserção da ludicidade no currículo escolar pode estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança” (CORDAZZO, 2007, p. 96). Porém, nos momentos em que foram realizadas atividades com as turmas, atividades lúdicas não foram utilizadas para a condução das aulas.

A ludicidade pode ser uma ferramenta que os professores podem utilizar para tornar a aprendizagem dos conteúdos escolares mais atraente. Porém, o “meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem” (CORDAZZO, 2007, p. 98). Além das questões que

envolvem o trabalho docente, há também questões estruturais que, por vezes, não favorecem a ludicidade no espaço da escola. Nesta escola, por exemplo, não há muitas opções para os estudantes; há apenas uma área descoberta que serve como pátio e a brincadeira que é mais utilizada pelos estudantes é correr, mas não há outras opções, pois brincar de bola não é mais permitida, devido a situações anteriores em que a bola quebrou vidros e telhado de casas vizinhas.

O 2º ENCONTRO buscou identificar quais eram os pensamentos e sentimentos que os alunos apresentavam a respeito do próximo ano escolar (6º ano). As atividades foram realizadas em três momentos. Inicialmente, a turma foi dividida em quatro subgrupos conforme os resultados de operações matemáticas ($45 + 32$; $59 - 39$; 45×5 ; $26 / 2$). Nesse momento, algumas alunas não quiseram participar e essa posição foi acolhida. No início da segunda atividade, as mesmas foram convidadas a participarem.

Depois do agrupamento dos alunos, conversamos sobre o que esperavam sobre o 6º ano. A maioria mostrou-se empolgada e disseram que as salas seriam maiores, que teriam mais pessoas na escola; um aluno disse que haveria “*mais meninas gostosas*”. Outro estudante falou que “*teriam mais professores, mais livros*”. Também disseram que teriam “*mais diretores*” e que “*na próxima escola a gente teria mais professores e que as aulas demorariam menos*”. De maneira geral, eles se centraram nos aspectos estruturais da próxima escola e na quantidade de professores. Também perguntei o que eles sentiam em relação ao próximo ano, mencionaram sentimentos e emoções como medo, apreensão, alegria, curiosidade.

Nesse encontro, nas três turmas de 5º ano, aqueles alunos que não costumavam participar das aulas com as professoras Letícia e Noêmia, falaram de suas expectativas e sentimentos. Este fato parece indicar o quanto esse assunto é importante para eles.

Ainda em grupos, solicitei que desenhassem o que eles esperavam da próxima escola (estrutura, aprendizagens, amizades, professores). Após desenharem, pedi para que comparassem a escola atual com a escola imaginada. Cada grupo relatou o que desenharam e conversamos como, possivelmente, poderia ser a escola que iriam frequentar a partir do 6º ano.

Lourencetti (1999) aponta que a passagem da 4ª para a 5ª (atuais 5º e 6º anos) apresenta características diferentes da passagem para outros anos, sendo assim, se faz necessário que a escola tenha mais atenção às condições peculiares dos alunos, aja vista que as consequências dessa passagem podem refletir no dia a dia desse ano letivo e, provavelmente, nos anos seguintes do Ensino Fundamental..

A mesma autora, aponta algumas expectativas que os alunos costumam mencionar quanto ao 6º ano (em seu estudo, denominado como 5ª série), como: “que a 5ª série seria difícil, ruim”, “teriam professores chatos, provas difíceis”, “teriam que estudar bastante”, “os professores encheriam a lousa e davam apenas 15 minutos para copiar, etc.”. Ela aponta que os alunos já possuíam algum conhecimento sobre o assunto: “essas informações, dadas pela mãe, irmãos, colegas e pela professora da 4ª série, podem ser consideradas negativas, pois criavam nas crianças uma expectativa ruim” (LOURENCETTI, 1999, p. 66).

A proposta inicial era conhecer as instituições que os alunos iriam ser matriculados no ano letivo posterior (2019), mas infelizmente, a escola e nem a Secretaria Municipal de Educação, acompanham a vida estudantil das crianças e adolescentes pertencentes a rede de ensino.

Ao final, do segundo encontro, todos estudantes brincaram de morto-vivo, brincadeira solicitada com muita frequência pelas diferentes turmas.

No 3º ENCONTRO retomamos o que foi discutido nos encontros anteriores e trabalhamos algumas questões referentes à organização do contexto escolar e extraescolar. Assistimos um vídeo sobre a importância da organização para o bom andamento das atividades que temos que realizar em nosso dia a dia.

Todos comentaram o que tinham entendido sobre o vídeo, pois ao longo do vídeo alguns foram se identificando com as cenas que o personagem passava: “eu não sou assim, não!”, “eu sou bagunceira mesmo”, “eu não arrumo minhas coisas (materiais escolares) não, eu deixo tudo jogado”.

Em seguida, comentamos sobre algumas imagens que ilustravam a importância da organização do tempo. Os alunos discutiram como eles organizavam o tempo, se separavam ou não um momento para estudar e fazer as lições de casa.

A maioria dos alunos dizia que não separava um momento específico, outros relataram: “eu faço meu dever quanto termino de assistir” ou “quando chego da escola, eu vou brincar e depois vou fazer meu dever”. Noêmia concordou, mas lembrou que os alunos, em sua maioria, sempre costumam levar as atividades de casa prontas para aula.

Com a turma do 5º ano A (professora Noêmia), os alunos foram falando qual desenho representava-os melhor naqueles momentos. Entreguei uma agenda para cada aluno, onde eles anotariam as atividades que teriam que realizar na semana. Fizemos a síntese de tudo que havíamos conversado e depois brincamos de morto-vivo.

Nas turmas da professora Letícia (5º B e C), os alunos ficaram mais atentos na atividade da agenda. Acredito que seja pelo fato de a professora ser mais firme quanto às questões de organização. Um dos alunos disse “a gente tem uma agenda que a professora deu no início do ano e a gente colocou no caderno”. Outra aluna comentou “eu tenho essa agenda, mas eu não uso não. Sei lá... eu não gosto”. Um outro aluno disse, “eu vou usar essa agenda pra me organizar. Eu já me ferrei um *bucado* porque eu não me organizei”. No final da atividade, a professora Letícia falou que a maioria da turma era organizada, mas nem todos, “mas que quando eu cobro, eles sempre fazem as coisas da forma certa”.

Neste encontro não brincamos de morto-vivo, pois tínhamos um acordo de que faríamos a brincadeira predileta deles (morto-vivo) em todos os encontros que houvesse o engajamento deles nas atividades, mas neste dia os alunos conversaram o tempo todo e demonstraram muita agitação.

Apesar de termos combinado anteriormente em que ocasião haveria ou não a brincadeira do morto-vivo, acabei por adotar uma postura e estratégia aversiva, fato que consideramos teoricamente que deveria ser evitado no contexto escolar. Fato que nos faz pensar: o que os comportamentos de agitação e conversas paralelas estavam expressando? Por que adotei uma postura aversiva?

O termo coercitivo refere-se ao “uso da punição e da ameaça de punição para conseguir que outros sejam como nós gostaríamos” (MOROZ, 2003, p. 147). Muitas vezes, a utilização de métodos aversivos (coercitivos) em sala de aula produzem

efeitos colaterais emocionais nos estudantes, dentre estes é possível citar a ansiedade, medo, raiva e ociosidade (GLIDDEN e GROSS, 2016).

Num primeiro momento, o uso de aversividade, pode gerar o comportamento esperado, como, por exemplo, disciplina, silêncio, realização das atividades proposta. Porém, os estudantes ficam “sob controle do dano” que podem sofrer. Um caminho que pode ser trilhado pelos agentes educativos – por mim e outros profissionais da Psicologia, professores, pais, entre outros agentes, que

(...) querem levar filhos e alunos a apresentarem determinadas ações que julgam adequadas, melhor é colocá-las como objetivo de ensino, estabelecendo as condições necessárias para tal; caminhar na direção de construir ambientes positivamente reforçadores, na família, na escola e na sociedade em geral, é uma meta que, embora difícil, deve ser buscada (MOROZ, p. 147, 2003).

No início do 4º ENCONTRO perguntei se os alunos tinham utilizado a agenda durante a semana e como se organizaram. Alguns estudantes relataram como preencheram e o que colocaram na agenda daquela semana.

O objetivo do referido encontro era dar continuidade às atividades referentes à organização e ampliar a discussão para o contexto escolar como um todo: banheiros, refeitório, sala de leitura, área aberta etc. Também foi abordado sobre o papel de cada pessoa na escola e a valorização do trabalho realizado por todos os colegas, os funcionários da limpeza, da cozinha e da portaria, as professoras, a coordenação e as gestoras.

A atividade realizada visou desenvolver/aprimorar as habilidades de trabalho em grupo, de organização do tempo e valorização do outro. Para tanto, solicitei que em grupos, construíssem uma torre alta, forte e bonita num tempo determinado; utilizando somente o material fornecido (um pedaço de cartolina, canudos e fita adesiva).

Nas turmas da professora Letícia, os alunos se mostraram engajados e comentaram sobre a atividade de forma entusiasmada. O mesmo não ocorreu entre os alunos do 5º ano A.

Esta atividade repercutiu na escola, pois relatos de algumas funcionárias indicaram que naquela semana os alunos “mantiveram o banheiro mais limpo” e que as salas dos 5º anos “estavam mais limpas”. Estas falas são relevantes tendo em vista que as profissionais da educação (merendeiras, responsáveis pela limpeza e portaria) reclamavam dos comportamentos dos alunos em relação a limpeza e manutenção dos espaços físicos da escola.

Afirmar que foi a atividade feita com as turmas a única causa dessa mudança seria imprudente. Porém, pode-se dizer que houve o início de um movimento em direção à organização e valorização do espaço em que estudam.

O 5º ENCONTRO foi planejado visando uma articulação com as atividades que estavam sendo feitas sobre o Dia da Consciência Negra. A professora Noêmia desenvolveu uma atividade de colagem com suas turmas (colagem de lã de aço nos cabelos de um/a menino/a negro/a impresso num papel). A professora Letícia tinha preparado o poema do Navio Negreiro para ler e discutir com as suas turmas, mas numa perspectiva que associa o negro à escravidão, à submissão, etc. Em nenhuma das turmas houve uma discussão para além dessa visão. Não se conversou sobre as possibilidades e valorização dos/as negros/as na atualidade.

Daxenberger (2017) afirma que “pensar em uma educação para as relações étnico-raciais” é imprescindível, pois esta pode romper com o posicionamento, por vezes, inoperante por parte da “escola sobre as questões de discriminação racial, desigualdade social e valorização das diferentes culturas que compõe o Brasil” (p. 364). A pluralidade racial, étnica, religiosa está presente no cotidiano da escola, e, é necessário que essas pluralidades sejam discutidas e estudadas para que a escola seja capaz de formar educandos “críticos e reconhecedor da diversidade humana” (p. 365).

O fato de não haver uma discussão aprofundada sobre o Dia da Consciência Negra e o que essa data representa, é um retrato que ocorre de forma geral nas escolas do país. Silva et al (2014) apontam que, um dos empecilhos que os professores têm em discutir sobre essas questões é o fato de estarem despreparados. A falta de formação dificulta/inviabiliza que professores “abordem os assuntos étnico-raciais na sala de aula, visto o receio e a falta de conhecimento do assunto” (p. 8).

Silva et al (2014) apontam para a importância de o professor, que é o sujeito que leva esse conhecimento ao corpo discente, estar atento a como está acontecendo a passagem/construção do aprendizado sobre a temática do negro na sociedade. “Por isso, fica visível que a formação é importantíssima para que a efetivação da cultura afro-brasileira e africana seja realmente abordada dentro da escola” (p. 9).

Diante do exposto, mediamos uma roda de conversa sobre o Dia da Consciência Negra, com o objetivo de mostrar que há possibilidades de estar na sociedade para além das que são normatizadas e estereotipadas, enfatizando que é possível ser considerado o/a negro/a bonito/a, ocupar cargos importantes na sociedade.

No decorrer da conversa eu perguntei se eles conheciam pessoas negras importantes. Nesse momento, em todas as turmas, os alunos falaram das pessoas que eles lembraram: Jojo Todynho, Neymar, Pelé, Taís Araújo, Lukaku, Pogba, etc. Na turma do 5º ano C, turma da tarde, um aluno, sentado no canto da sala, perguntou: “ô tio, pode ser minha mãe?” Eu disse que sim e partir desse momento, os demais alunos começaram a falar das realidades deles. Conversamos sobre a importância das pessoas negras na vida deles. Uns citaram os avós, o pai, a mãe, os irmãos, dentre outros.

Nessa roda de conversa dialogamos sobre o que é ser considerado bonito, possibilidades para além do que socialmente é construído como o padrão. Na turma do 5º ano A, na qual fizeram a atividade de colagem com lã de aço, além dessas questões, conversamos sobre a beleza das pessoas negras, enfatizando que cabelos crespos são bonitos. Eu perguntei se eles já ouviram/falaram as expressões: cabelo duro, cabelo de cominho, etc. Então, disseram que já tinham ouvido e uma aluna disse: “o senhor já ouviu falar em cabelo de piaçava? Cabelo desarrumado?”. Imediatamente discutimos sobre estereótipos e expressão de racismo.

Foi possível perceber que os alunos (das três turmas) não tinham conversado sobre tais assuntos. Na turma, ao contar um exemplo sobre “cabelo duro”, disse que duro era o chão, a mesa e as paredes; em seguida mostrei imagens de vários tipos

de cabelos cacheados, crespos, ondulados, etc. Uma das alunas presentes, que sempre ia a escola com o cabelo preso, o soltou e deu um sorriso.

Ao final da nossa roda de conversa, eu perguntei para eles como eles responderiam caso alguém utilizasse as expressões que discutimos na sala e todos falaram várias expressões positivas em relação ao ser negro/a, como “eu sou bonito, sim!”. Nesse dia, fui embora muito feliz, pois estava me sentindo fazendo algum sentido na vida daquela menina.

De acordo com Fernandes & Souza (2016) as violências simbólicas e físicas produzem dificuldades à formação de pertencimento racial. Os autores apontam que é necessário destacar que as representações negativas sobre a população negra prejudicam as relações étnico-raciais entre negros e não negros, ocasionando deturpação em suas identidades individuais e de grupo. É imprescindível que aja uma mudança na produção

[...] opressiva a que estão submetidos os afro-brasileiros, principalmente mediante uma educação que possibilite a afirmação da identidade negra de forma positiva. Sabemos o quanto ainda devemos lutar para consolidar os espaços educativos, enquanto meios de desmitificação e promoção da equidade entre pessoas pertencentes aos mais diversos grupos étnico-raciais formadores da sociedade brasileira (FERNANDES & SOUZA, 2016, p. 117).

O 6º ENCONTRO objetivava retomar os encontros anteriores e avaliar as atividades propostas com as turmas. Para a retomada, foi feito um varal com os desenhos que os alunos realizaram, com os papéis que eles escreveram desde o primeiro encontro.

Os alunos emitiram suas opiniões acerca dos momentos em que estivemos juntos. A turma do 5º ano B da professora Letícia disse: “foi bom o senhor ter estado aqui com a gente. O senhor vai voltar?”; “eu tô usando a agenda que o senhor deu pra gente”. A turma do 5º ano C comentou: “não vai não. O senhor ajudou a gente. Eu sabia um pouco do 6º ano, mas agora eu sei um pouquinho mais”; “agora eu sei que a gente vai ter mais professores, um *bucado* de aula”. Na turma do 5º ano A da professora Noêmia, os alunos se expressaram de forma mais afetiva, um deles

agradeceu por tudo que foi construído durante o período que passei com eles, e no final houve uma salva de palmas e abraços.

Nesse momento eu disse que as palmas eram para eles mesmos. Fiz um agradecimento às turmas e às professoras. Cada uma das docentes agradeceu pelo trabalho desempenhado. Letícia agradeceu enfaticamente sobre o processo desenvolvido: “Ô Nei, o trabalho que você fez foi muito bom, que pena que o tempo foi curto. Era isso mesmo que eles estavam precisando”. Já a professora Noêmia agradeceu e disse: “Esse trabalho que você desenvolveu foi muito bom para eles, Nei. A gente já havia começado a falar um pouco sobre como será o ano que vem. Desde o início do ano a gente vem trabalhando com isso”.

Receber esses e outros retornos, tanto das professoras, como dos alunos só reforçou a ideia de que o que fora desenvolvido até ali fazia sentido para os alunos, para as professoras e para mim também. Perceber que pude contribuir com os alunos e professoras foi algo importantíssimo para mim. Mas acima de tudo, foi fundamental verificar a minha aprendizagem.

Como dito anteriormente, inserido neste contexto de formação coube ao psicólogo escolar, por muito tempo, classificar os alunos com dificuldades escolares e/ou problemas de comportamento, e propor métodos específicos de educação, tentando ajustá-los aos padrões de normalidade aceitos socialmente. Entretanto, a partir do afastamento em relação à postura adaptativa e corretiva, a Psicologia vem ampliando suas possibilidades de atuação para além da visão biomédica. Atualmente, a Psicologia no contexto escolar objetiva contribuir com a promoção da saúde, do desenvolvimento, da aprendizagem e das relações sociais entre os diversos atores escolares (OLIVEIRA e MARINHO-ARAUJO, 2009).

Imersa em um contexto social cheio de transformações, a Psicologia Escolar tem construído atuações que buscam não somente abandonar um modelo que focaliza o problema no aluno. Ela tem se esforçado para integrar outras modalidades de trabalho que ampliem as possibilidades de sucesso dos atores envolvidos, superando as práticas psicológicas que tratam a dificuldade de aprendizagem ou o fracasso escolar como um problema individual ou do meio familiar (OLIVEIRA e MARINHO-ARAUJO, 2009, p.659).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a transição dos alunos do 5º ano (último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental) para o 6º ano se constitui como um período de múltiplos desafios e de possibilidades, principalmente por não haver um acompanhamento mais efetivo nessa etapa de mudanças. É ambíguo que as instituições responsáveis pela educação formal saibam que esses períodos de mudanças podem gerar expectativas e angústias, mas estas não são discutidas e não são alvos de medidas efetivas que possam diminuir e/ou sanar os índices de fracasso escolar.

A escola na qual foram desenvolvidas as atividades também não apresenta um planejamento sistematizado de acompanhamento e construção/desenvolvimento de habilidades necessárias para a etapa que está à frente dos estudantes.

No início das atividades, houve resistência por parte das professoras no desenvolvimento das atividades. Esta resistência, com o passar do tempo, foi se desfazendo. Nas primeiras atividades, ambas as professoras saíam da sala, apesar de serem convidadas a permanecer e ser dito que era imprescindível a presença delas. A partir do terceiro encontro, as mesmas começaram a interagir mais nas atividades. No último encontro, as professoras relataram as suas experiências durante as atividades desenvolvidas e como foram importantes para os alunos.

Com a presença mais frequente das professoras, ficou evidente que as atividades desenvolvidas estavam surtindo algum efeito. Por exemplo, na atividade que foi discutida a questão da organização do tempo, onde uma agenda foi dada aos alunos, as professoras relataram, posteriormente, que os alunos estavam utilizando-as, inclusive as professoras estavam utilizando dessa ferramenta para auxiliá-las na condução das suas aulas. Talvez este tenha sido o gatilho para a permanência delas na sala de aula, uma resposta mais rápida na interação delas com os alunos.

A participação dos alunos das três turmas foi essencial para o desenvolvimento das atividades. Ao término das atividades daquele dia, os alunos questionavam “Quando o senhor vai voltar?”, “O senhor vai vir essa semana de novo?” ou “Não vai não tio”. Durante as atividades, consegui perceber que, para

esses estudantes, como era importante haver um espaço para escuta-los sobre o que pensavam e sentiam a respeito do ano letivo próximo e também sobre suas questões cotidianas escolares.

As experiências proporcionadas por este estágio supervisionado, poder enxergar, na prática, o que as teorias trazem, agregou, de forma significativa, a minha formação, tanto acadêmica, quanto pessoal. Entender que as relações humanas são dinâmicas e que estão pulsando a todo o momento foi algo que não havia experienciado com tanta intensidade até então. Poder ter vivenciado a/na escola ampliou tantas experiências, ampliou minha visão de como o psicólogo pode contribuir nos processos formativos neste e em outros espaços (coletivos e individualmente). Perceber que o psicólogo pode/deve contribuir com os diversos atores escolares foi um dos maiores ganhos que tive neste estágio. Atentar-se para as possibilidades e potencialidades e não ater-se aos rótulos, aos enquadramentos, foi marcante e levarei essas experiências para a minha trajetória.

Estar em um espaço que, tradicionalmente, exige uma postura, por parte do psicólogo, individualizante, culpabilizante e medicalizante é desafiador, pois ainda existem profissionais que endossam essas posturas e há, também, instituições que têm expectativas nessa linha quanto ao fazer do psicólogo neste espaço. Entender que cada indivíduo é um sujeito único, que possui suas especificidades e formas de ser e estar no mundo foi outro ganho que obtive nesse estágio supervisionado.

Porém, como é inerente ao processo de movimentar-se, essa experiência trouxe também consigo inquietações. Lidar com os meus medos, expectativas não foi fácil, e não deve ser mesmo, pois, se fosse fácil, eu teria tido uma falsa impressão que o atuar do psicólogo não exige, tensionamentos, sair da “zona de conforto”. Houve momentos em que pensei que a minha atuação não estava “surtindo efeito”. Essa forma de entender que “a minha atuação não estava surtindo efeito” parte de um princípio que entende que há uma receita pronta. No decorrer do processo, comecei a perceber e entender que o fazer deste profissional não segue uma receita que já vem pronta, apenas para ser aplicada. Essas e outras dificuldades que tive fazem parte do meu processo formativo, e a escola me provocou tensionamentos. Os tensionamentos, para mim, não são fáceis e nem desejáveis, mas comecei a entender que são necessários.

Este estágio também contribuiu para a minha construção pessoal. Além da preocupação com a formação, não teria como não identificar pontos que preciso rever e serem aperfeiçoados. As orientações que tive, durante esse processo, auxiliaram, de forma significativa, na minha formação. Dúvidas, inquietações foram atenuadas, ou até mesmo, potencializadas nas discussões que foram sendo feitas nos encontros da supervisão.

Nunca havia pensado em trabalhar no ambiente escolar, mas ao viver esta experiência entendi que preciso passar por determinadas experiências, até mesmo aquelas que eu julgue não ser tão interessantes no momento para que eu consiga sair de minha “zona de conforto”, e poder crescer profissional e pessoalmente.

5. REFERÊNCIAS

ANDALO, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009>.

AZEVEDO, A. J. A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Garça, São Paulo, a. 5, n. 9, jan. 2007.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 399-417, ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200009>.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 fev. 2019.

COUTINHO, André Felipe Jales; OLIVEIRA, Kamilla Sthefany Andrade de; BARRETO, Maria da Apresentação. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 40, p. 103-114, jun. 2015.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 fev. 2019.

Da SILVA, Izanira Gaspar. A transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental: possibilidades e contribuições durante a transição por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativa. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação**. Acesso em: 17 Jan. 2019.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_izanira_gaspar_da_silva.pdf

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. As questões étnico-raciais em escolas estaduais na região do brejo paraibano. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 363-382, apr. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9982>>. Acesso em: 11 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n2.2017.9982>.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, Apr. 2016 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742016000100103&lng=en&nrm=iso>. access

on 15 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>

Glidden, R. F., & Gross, I. (2016). Práticas coercitivas na educação: o que dizem e o que fazem os professores. **Revista Reflexão e Ação**, 24(1), 402-424.

LOURENCETTI, G.C. **Procurando dar sentido às práticas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista – UNESP– São Carlos, 1999.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2019.

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

MOROZ, M. . Práticas educativas coercitivas: valem a pena?. **Psicologia da Educação** (Impresso), São Paulo, v. 16, p. 139-151, 2004.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 25, n. 3, p. 538-548, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300008>.

NIEDERAUER, Alessandra Strauss. As Bases Neuropsicológicas do comportamento adolescente e suas implicações no campo educacional. Ivoti: **Licencia&acturas**, 2014. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/27>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, dez. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 fev. 2019.

PATIAS, Naiana Dapieve et al . Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 663-665, Dec. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300663&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111172>.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana et al . O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n.3, p. 407-415, Dec. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

85572017000300407&lng=en&nrm=iso>. access
on 03 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>.

PRATI, Laíssa Eschiletti. **Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Cap. 7. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6098>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

ROSA, D e PROENÇA, E. A. Passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In MARASCHIN; FREITAS e CARVALHO (Orgs). **Psicologia educacional: multiversos sentidos olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.