

LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DO RIO GRANDE DO NORTE
CURSO DE PSICOLOGIA

PSICOLOGIA ESCOLAR. INTEGRANDO SABERES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

HELINGTON DO NASCIMENTO COSTA

NATAL-RN

2017

HELINGTON DO NASCIMENTO COSTA

PSICOLOGIA ESCOLAR. INTEGRANDO SABERES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Relatório final de estágio supervisionado
apresentado como requisito para obtenção do
título de psicólogo do Centro Universitário do
Rio Grande do Norte (UNI-RN).

Orientador (a): Prof (a). Me. Narjara Medeiros
de Macedo

NATAL/RN

2017

À minha família, esposa e filha, por
todo amor, tempo e dedicação
empreendidos ao longo da minha
formação pessoal.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitário, mas que em todos os momentos foi refúgio e fortaleza e socorro bem presente nos momentos de angústia.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

A minha orientadora Narjara Macedo, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, incentivos e motivações dadas, ao compartilhamento do conhecimento acerca da psicologia e suas nuances, a amizade e preocupação quanto a minha formação e por todas as oportunidades dadas ao longo da minha formação acadêmica e pessoal, deixo aqui o meu muito obrigado!

Agradeço a todos os professores por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

A minha família, por todo o suporte emocional, financeiro e afetivo dado durante toda a minha carreira, a minha esposa pela paciência, compreensão e apoio nos momentos difíceis e de renúncias feitas durante essa formação acadêmica, a minha filha, que embora não compreenda, foi responsável por grandes mudanças positivas em minha vida, tornando-me melhor, mais humano e envolvido com minha formação ao longo desses últimos anos.

Aos meus colegas e amigos. Em especial a Marquidones Filho, sempre disposto a ouvir minhas reclamações, as conversas de mútuo apoio e confiança, a amizade presente ao longo desses anos, a Aline Dantas, Josivan Teixeira e Stephanie Cris, pela amizade, pelas risadas e conversas, pelo apoio ao longo do curso.

Aos coordenadores, professores e auxiliares da Escola Domestica em especial a Laisa Palhano um exemplo a ser seguido quanto ao amor a escola e a competências ao lidar com crianças e a Thatiana Pinheiro pelo compartilhar do seu conhecimento e sua experiência como docente e coordenadora e aos demais pela confiança dada, pelas amizades construídas, pelos saberes compartilhados e por todos os momentos únicos que foram divididos durante todo esse tempo, extremamente rico e importante para minha formação não só acadêmica mais também para a vida.

Às voluntárias do projeto Brinkando na escola, que por tantos dias corridos acreditaram nos potenciais deste projeto e investiram em conhecimento e força para a realização de todas as intervenções ao longo de todos os encontros, agradeço, pelos fotos, pelas duvidas levantadas que em muitos momentos me fizeram beber mais e mais da fonte da psicologia para compreender os fenômenos observados nas dinâmicas e poder assim elucidar com maior firmeza as situações observadas.

Aos alunos da escola, pequenos grandes projetos do futuro, que me motivaram ao longo do estagio, a me aprimorar e compreender cada vez mais o universo infantil e suas peculiaridades, e ao aprendizado indireto, dado sem saber, nos momentos que estivemos juntos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

A confiança na mãe cria aqui um playground intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, experimenta onipotência. . . . Chamo isso de playground porque a brincadeira começa aqui. O playground é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê. (Winnicott, 1975b, p. 71)

RESUMO

Ribeiro (2008) destaca que ao entrar na escola, a criança passa por confrontações com o modo pelo qual foi criada, assim, este se torna um ambiente abundante em oportunidades de enriquecimento. Entretanto nem sempre foi assim, segundo Ariès (1978) a transmissão dos valores e dos conhecimentos e de modo geral a socialização da criança não era nem assegurada nem controlada pela família. Somente após o século XVII surge a escola, substituindo a aprendizagem como meio de educação. A partir do século XXI surgem outros fenômenos que alteram a formação da família tradicional do século XIX e XX. Esses novos arranjos familiares, e também as mudanças socioeconômicas no Brasil e no mundo, tem criado um ambiente onde homens e mulheres necessitam desempenhar longas jornadas de trabalho, a fim de, garantirem o seu sustento. Assim, a família tem-se encontrado frente uma nova perspectiva, quanto ao cuidado com os filhos e a educação. O Tempo Integral é o novo desafio da escola. Para evoluir com um modelo pedagógico inovador, precisamos compreender a escola como um microssistema, que influenciam direta e indiretamente os sujeitos, além disso, entra em cena a questão do cuidado, que conforme Winnicott (1979) requer do professor uma compreensão da criança, para que este possa oferecer um ambiente escolar adequado e rico em oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Assim, o objetivo deste trabalho é trazer uma descrição da atuação de um estagiário de psicologia escolar, na Educação de Tempo Integral por meio do projeto Brinkando no Tempo Integral. Espera-se assim criar condições que e contribuam para uma práxis mais saudável para todos os envolvidos no ambiente escolar e institucional.

Palavras Chave: Escola, Psicologia Escolar, Inclusão escolar, Brincar, Corpo.

Sumário

1 - INTRODUÇÃO	10
2.0 - REVISÕES DA LITERATURA.....	15
2.1 - O SURGIMENTO DA PSICOLOGIA ESCOLAR	15
2.2 - A TEORIA WINNICOTTIANA INTEGRANDO SABERES A PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR.....	17
2.3 - A TEORIA WINNICOTTIANA INTEGRANDO SABERES NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SEGUIMENTO INFANTIL	18
2.4 - A TEORIA WINNICOTTIANA INTEGRANDO SABERES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
2.5 – CONTEXTUALIZANDO O PERFIL DO PROFESSOR CUIDADOR NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	24
3.0 - A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA DOMESTICA	26
3.1 – PRINCIPAIS QUEIXAS DO TEMPO INTEGRAL.....	27
4.0 - O PROJETO BRINKANDO NO TEMPO INTEGRAL	28
5.0 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
6.0 – CONCLUSÃO.....	39
7.0 – REFERÊNCIAS	41
9.0 - ANEXOS	46

1 - INTRODUÇÃO

A escola é constituída enquanto espaço privilegiado de socialização do conhecimento construído pela humanidade. Para Saviane (1980) a escola é a responsável pela transmissão do conhecimento criando condições facilitadoras para o desenvolvimento das novas gerações permitindo que o homem seja capaz de conhecer sua situação, transformando-a e ampliando assim a sua liberdade. Segundo Dias (1997 apud Patto 1997) a educação proporcionada pela escola possui caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual sem se descuidar dos aspectos físicos, emocionais, moral e social.

Ribeiro (2008) destaca que ao entrar na escola, a criança passa por confrontações com o modo pelo qual foi criado e o mundo tal como foi apresentado, assim, este se torna um ambiente abundante em oportunidades de enriquecimento, que podem ocorrer por meio de brincadeiras inéditas, estilos de educação, maneiras de expressar os sentimentos e modos alternativos de convivência e relacionamentos como a triangulação além da família, com os colegas e toda a equipe escolar. Godoy et al (2006) destaca que nas relações do dia-a-dia, nos espaços institucionais sociais é que se chega a lenta e conflituosa passagem para o desenvolvimento de um ser autônomo, em espaços potenciais para criar e viver sua condição social e histórica.

Segundo Patias (2008), o psicólogo escolar atua trabalhando as relações que se estabelecem neste meio, considerando as características sociais onde estas se inserem, preocupando-se com o clima organizacional e a relação pedagógica, aplicando técnicas e conhecimentos psicológicos aos problemas apresentados na escola como um todo. Para tal o psicólogo escolar não atuará conforme um modelo clínico de escuta em um local específico, mas sim, transitando por toda a escola, colaborando com a propagação de informações e conhecimentos específicos.

Uma vez que este ambiente, devido as suas características apresenta problemas que envolvem o campo educativo, emocional, comportamental e afetivo, necessita-se de um preparo e respaldo para o seu adequado funcionamento. Desta forma entra em cena a figura do psicólogo escolar que, segundo Martins (2003), é um agente de mudanças no estabelecimento de ensino, trazendo a reflexão e conscientização dos papéis representados pelos diversos grupos que compõem o sistema escolar. Corroborando com essa ideia, Andaló (1984) define que o papel do psicólogo escolar é agir como o agente catalizador de reflexões das atividades desenvolvidas pelos diversos grupos que compõem a instituição.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é trazer a descrição da atuação de um estagiário de psicologia escolar no segmento da Educação de Tempo Integral por meio do Projeto Brinkando na Escola.

Por meio da realização do mapeamento e de análise institucional; da promoção de espaços de escuta psicológica no trabalho voltado as relações interpessoais; da realização de planejamento e de assessoria aos trabalhos coletivos e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, espera-se criar condições que facilitem e contribuam para uma práxis mais saudável para todos os envolvidos no ambiente escolar, institucional e familiar.

É importante destacar neste ponto, que a escola conforme a conhecemos atualmente nem sempre foi assim, segundo Ariès (1978) a transmissão dos valores e dos conhecimentos e de modo geral a socialização da criança não era nem assegurada nem controlada pela família, uma vez que a criança muito cedo era afastada dos seus pais, sua aprendizagem se dava com a troca com outras crianças e adultos com as quais as crianças conviviam. Somente após o século XVII uma mudança considerável alterou as coisas surgindo a escola, substituindo a aprendizagem como meio de educação. A criança foi então sendo afastada dos adultos e mantida a distância para uma espécie de “quarentena” antes de ser solta ao mundo, essa quarentena foi a escola, o colégio, começando assim um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até os nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

Essa separação das crianças deve ser interpretada como uma das grandes faces do movimento de moralização dos homens apoiadas pelos movimentos cristãos. As famílias tornam-se lugar de afeição entre cônjuges, pais e filhos, algo que não acontecia anteriormente e essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que passou a atribuir a educação, onde os pais passaram a se interessar pelos estudos de seus filhos e os acompanhar. A família começou então a se organizar em torno da criança que saiu de seu antigo anonimato, tornando-se impossível perdê-la chegando-se a necessidade de limitar seu número para melhor cuidar dela. ARIÈS (1978)

Dadas essas mudanças, as crianças passaram a ser cuidadas com maior afinho e não mais “depositadas” em um lugar que se tornaria responsável por todo o seu desenvolvimento não só cognitivo como também afetivo e comportamental, sendo então compreendida como um ser potencial e único.

A partir do século XXI surgem outros fenômenos que alteram a formação da família tradicional do século XIX e XX. Anteriormente a figura do pai era tida como incontestável e em suas mãos detinha o poder da família e da responsabilidade pelo sustento do lar, cabendo à mulher a organização das tarefas domésticas e o cuidado dos filhos. Entretanto, essa figura paterna foi aos poucos cedendo lugar para a uma figura mais afetuosa, abrindo assim, outros espaços para a figura feminina. Posteriormente o número de divórcios aumenta, surgem também nesta época as famílias monoparentais, e mudanças significativas no mercado de trabalho.

Esses novos arranjos familiares, e também as mudanças socioeconômicas no Brasil e no mundo, tem criado um ambiente de trabalho cada vez mais competitivo, onde homens e mulheres necessitam desempenhar longas jornadas de trabalho, afim de, garantirem o seu sustento, desta forma, não se dispõem mais de tanto tempo aos cuidados com os filhos, demandando as famílias outras possibilidades de convivência as crianças, uma vez que o mercado de trabalho e desta forma o sustento das necessidades básicas das famílias precisa ser assegurado.

Assim, a família tem se encontrado frente uma nova perspectiva, quanto ao cuidado com os filhos e a educação. Por compreendermos atualmente a

criança como um ser em crescimento e de muito potencial e a infância como um momento importantíssimo para o desenvolvimento global dos futuros adultos, não poderíamos mais depositar as crianças em lugares que seriam responsáveis por todo o desenvolvimento delas, mas surge a necessidade de uma educação que coopere com as famílias em prol de um desenvolvimento não apenas cognitivo como também afetivo e comportamental como um todo.

O Tempo Integral é o novo desafio da escola. A escola tem que evoluir com um projeto mais moderno. De acordo com Cavinato et al (2015) assumir a proposta de Educação de Tempo Integral possibilita construir possibilidades de qualidade de ensino, oferecendo ao aluno um currículo de qualidade que contribui na formação integral do cidadão.

Para evoluir com um modelo pedagógico inovador, precisamos compreender a escola como um microssistema, que possui inúmeros processos sociais, que influenciam direta e indiretamente os sujeitos. Embora a escola seja constituída por indivíduos singulares, ainda assim, observamos no modelo educacional vigente a repetição de um padrão social, normatizador de comportamentos, nos quais aqueles indivíduos que não se enquadram, podem sentir-se inadequados e desestimulados ao processo educativo.

Neste contexto de educação integral além das questões pedagógicas entra em cena a questão do cuidado, que envolve na educação infantil, por exemplo, o banho, a alimentação o asseio, requerendo um nível de comprometimento deste professor com os alunos, independente do nível sociocultural das famílias. De acordo com Winnicott (1979, 1990) o professor pode ter uma identificação com a figura materna, tamanha a sua relevância no desenvolvimento das crianças, ao ponto de ser colocada segundo este autor, numa mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida do bebê, cabendo, portanto a ele uma adaptação absoluta as necessidades do infante, conforme as adaptações necessárias à mãe ao cuidar do seu bebê.

Segundo Cavinato et al (2015) em particular na educação de tempo integral o professor deve estar atento a sua responsabilidade como educador e isto implica não somente na didática, mais também a paciência e sensibilidade para lidar com as crianças, fatores estes imprescindíveis a este educador, uma

vez que este passa a maior parte do tempo em um espaço educativo e de desenvolvimento potencial dos alunos.

Segundo Winnicott (1979) o professor precisa ter uma compreensão da criança, para que possa oferecer a este um ambiente escolar adequado e rico em oportunidades de crescimento e desenvolvimento, precisa de recursos como a observação de crianças e a compreensão da psicologia infantil para poder exercer o seu papel, assim como o auxílio de especialistas, quando necessário, além disso, destaca Winnicott que é atribuído ao professor o que ele denominou de higiene mental.

Nesse sentido, Bezerra (2008) aponta que trabalhar com crianças obriga a nos situarmos em uma posição de permanente procura e criação. Trata-se de mexer com afetos, descobrir e se descobrir por meio de aprendizagens cujo valor os próprios alunos desconhecem e que nós devemos revelar.

O trabalho foi estruturado por meio de uma breve descrição histórica da psicologia escolar e uma exposição do papel do psicólogo inserido neste ambiente e suas formas de intervenção e características básicas necessárias a sua atuação no ambiente institucional educacional. Em seguida uma descrição do modelo teórico no qual embasaremos a realização das atividades na escola, com as proposições descritas por Donald Winnicott e os pressupostos teóricos necessários para o desenvolvimento das intervenções escolares.

2.0 - REVISÕES DA LITERATURA

2.1 - O SURGIMENTO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Segundo Kupfer (1997) no momento da concepção da psicologia escolar, os seus participantes achavam ter encontrado um lugar onde poderiam realizar suas práticas. Este lugar era de correção das atitudes dos professores com seus alunos. Para os psicólogos identificados com essa perspectiva não fazia diferença estar dentro ou fora do contexto escolar, uma vez que mesmo estando fora seria possível manter a sua postura. Entretanto uma vez dentro da escola, eles não podiam deixar de ouvir as demandas que surgiam, atingindo assim novos mecanismos teóricos de leitura da realidade escolar e de seus problemas. Não podiam mais olhar para uma criança sem levar em consideração as suas relações com seus professores, família e meios sociais.

Sendo assim, para Del Prette (1996) a atuação do psicólogo se dá através das interações sociais, cuja eficácia depende da capacidade analítica e instrumental deste psicólogo. Como capacidades analíticas estão: a identificação de elementos inerentes ou alheios a natureza dos processos educacionais e as metas da instituição escolar no contexto sócio político, da avaliação de necessidades e possibilidades de mudança e planejamento de alternativas de intervenção orientadas para a conscientização dessas modificações. Quanto às capacidades instrumentais a autora cita as habilidades técnicas disponíveis na literatura e assimiladas ao longo da formação acadêmica e as habilidades interpessoais, usualmente desconsideradas nos currículos de psicologia.

Andaló (1984) sugere que o profissional atuante na psicologia escolar deve ser alguém experimentado com preparo amplo e diversificado. Um trabalho eficiente nesta linha teria que partir de uma análise da instituição levando em conta os aspectos sociais, hierárquicos e filosóficos que norteiam a política educacional mais ampla. Assim, é pertinente a realização do diagnóstico da realidade escolar para o planejamento das ações, atuando junto ao corpo docente e discente, direção e equipe técnica, conscientizando-os da dimensão intersubjetiva presente na realidade da escola, refletindo sobre seus

objetivos e concepções, que dizem respeito ao processo educacional como um todo.

Kupfer (1997) por sua vez, cita que o trabalho do psicólogo escolar deve ser baseado na promoção da circulação dos discursos. Segundo a autora, os discursos institucionais tendem a produzir repetições, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência, desta forma a falta de circulação discursiva pode ocasionar o fim da instituição. Sendo assim, sua proposta de atuação para o psicólogo escolar baseia-se na possibilidade de intervenção dos processos discursivos no ambiente institucional, que asseguraria as pessoas poderem se implicar em seu fazer, participando dele ativamente, podendo se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. O objetivo do trabalho do psicólogo escolar é o de abrir espaço para a circulação de discursos, a palavra recolocada em circulação é o alvo.

Para Masini (1981) a proposta de ação da psicologia escolar é proteger a identidade e significação individual do ser em evolução. Permitindo as condições para que o indivíduo adquira consciência pessoal de seu papel num determinado lugar e momento. Para isso é necessário que ele possa atuar e que atue na convicção de que suas ações podem ter alguma influência.

Conforme Patias (2008) o psicólogo escolar deve circular em todos os ambientes que fazem parte da instituição, colaborando assim com a propagação da informação. Kupfer (1997) assinala que o trabalho do psicólogo cria na instituição um lugar que não existe concretamente, montado a partir de um recorte de todos os espaços da escola. A partir do momento em que o psicólogo se dispõe a ouvir a demanda do trabalho psicológico feita por uma escola, já se inicia o esboço deste espaço. As alternâncias de falas, as relações que o psicólogo estabelece entre elas, vão se desenhando dando contornos a este espaço. A transferência de que se é suporte e as falas encadeadas montam o “campo psi” em que circulará o psicólogo.

2.2 - A TEORIA WINNICOTTIANA INTEGRANDO SABERES A PRÁTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Segundo Santos (2002), a psicologia escolar possui um estatuto científico próprio e produz material teórico e de pesquisa, entretanto muitos psicólogos se perguntam se é possível pensar em um referencial para balizar a própria prática deste papel. A psicologia, campo, portanto que inclui em si questões éticas-políticas, também se mostra como um campo de discussões nos quais existem posições que não se subsumem às outras. As abordagens ou teorias psicológicas são essas posições.

Sendo assim, compreendemos que os pressupostos teóricos postulados por Donald Woods Winnicott, são importantíssimos para compreensão dos fenômenos observados no ambiente escolar, uma vez que, para Winnicott a relação primária do bebê com sua mãe é a base para as relações que a criança estabeleceu com a realidade social incluindo a escola. Além disso, suas contribuições à psicologia trazem a ênfase do *holding* e do *handling*, objetos transicionais e o espaço potencial, conceitos estes, que falam da importância dos cuidados referentes ao suporte e sustentação dada por este ambiente ao infante.

Ou seja, mais que uma abordagem teórica, as relações teóricas postuladas por este autor, dão forte embasamento para a compreensão dos fenômenos observados na infância tanto no que diz respeito à relação do sujeito com seus cuidadores quanto nas dinâmicas provocadas pelo ambiente em que o sujeito encontra-se inserido e que podem influenciar nos seus comportamentos.

Segundo Dias, acerca da obra de Winnicott.

[...] Ela serve como guia prático para a compreensão dos fenômenos da saúde, assim como para a detecção precoce de dificuldades emocionais, podendo ser útil não só para os psicanalistas e psicoterapeutas, mas também para as mães e pais preocupados em facilitar o amadurecimento pessoal de seus filhos, para os profissionais cujo trabalho afeta, em algum nível, o desenvolvimento emocional de bebês, crianças, adolescentes e

adultos e, igualmente, para todos os que foram alertados para a necessidade de se pensar em atividades e políticas de prevenção na área de saúde psíquica (Dias,2003,p.14)

Segundo Nasio (1995) ao longo de toda obra de Winnicott enfatiza-se a influência do meio ambiente no desenvolvimento psíquico do ser humano. Podemos aqui fazer um paralelo desta ideia com o ambiente escolar, uma vez que conforme já vimos anteriormente, a escola é a responsável pela socialização. Para Godoy (2006) e corroborando com essa ideia, na perspectiva winnicottiana, o homem é compreendido na relação mantida com o ambiente. A interação com o ambiente, inicialmente, é a relação do bebê com a mãe ou substituta (dependência absoluta), do qual depende para constituir-se como humano. A relação com o ambiente iniciada com a mãe estende-se na relação com o meio no qual o indivíduo está inserido (dependência relativa) e isto inclui a escola como um ambiente socializador.

2.3 - A TEORIA WINNICOTTIANA INTEGRANDO SABERES NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SEGUIMENTO INFANTIL

Ribeiro (2008) destaca que quanto menor for a criança, mais a escola precisa relacionar-se com a família, visto que está em curso o delicado processo de separação da criança do seu núcleo original. Corroborando com essa ideia Winnicott (1979) cita que a escola maternal não é um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar ao papel que nos primeiros anos da criança só a mãe desempenha.

Conforme cita Winnicott em a família e o desenvolvimento individual:

[...] A escola da criança pequena deve estar integrada ao lar e não deve dar muita ênfase ao ensino propriamente dito, pois as crianças desta idade necessitam mesmo é de oportunidades para brincar organizadamente e de condições controladas para poder dar início a sua vida social. (Winnicott, 1955, p.215)

Ao atender as necessidades do bebê sua mãe permite que este amadureça. Cabe a mãe ou ao cuidador substituto a apresentação dos objetos, o *holding*, ou seja, a sustentação, o suporte, a proteção do filho pela mãe. A

sustentação psíquica que consiste em dar esteio ao eu do bebê em seu desenvolvimento, isto é, em colocá-lo em contato com uma realidade externa simplificada, que permita ao eu nascente encontrar pontos de referência simples e estáveis, necessários para que ele leve a cabo seu trabalho de integração no tempo e no espaço, e o *handling* que seria a manipulação do bebê enquanto ele é cuidado.

[...] Assim como a integração no tempo e no espaço é a mais básica das tarefas, também o cuidado materno específico que lhe corresponde é o protótipo de todos os cuidados maternos suficientemente bons: o segurar (*holding*). Esse segurar, que é simples e refere ao seu bem-estar, vai aos poucos se ampliando à medida que o bebê cresce e que seu mundo vai se tornando mais complexo. (DIAS, 2003, p. 207).

A mãe suficientemente boa segundo Winnicott seria aquela que atenderia as necessidades básicas do bebê, assim como o ambiente suficientemente bom ou a escola suficientemente boa. Segundo Dias (2003) o ambiente suficientemente bom, é absolutamente essencial para o desenvolvimento natural do ser humano que está começando a viver permitindo à criança desenvolver uma vida psíquica e física fundamentada em suas tendências inatas de desenvolvimento e continuidade da vida que é o sinal da emergência de um verdadeiro self, de um verdadeiro eu. (NASIO 1995)

Ribeiro (2008) descreve que no início do processo de escolarização as obras de Winnicott destacam a necessidade de provisão de condições favorecedoras ou não no processo da criança ocupar um lugar na sociedade, via instituição educacional, descreve ainda sobre o que hoje conhecemos como educação infantil ao falar da inserção das crianças pequenas na escola maternal e também acerca da necessidade do ambiente educacional adaptar-se de acordo com o crescimento do aluno, contribuindo para o seu amadurecimento.

Ribeiro (2008) cita que quando os bebês não recebem os cuidados adequados, estes tendem a inibição, inquietude, apatia, etc. Os padrões de comportamento de tais crianças no início das vivências escolares podem ser marcadas por ansiedades e dificuldades de adaptação, quando a escola

percebe com antecedência os padrões de desenvolvimento das crianças e passa a atuar na direção de atender as suas necessidades, maiores são as chances de favorecimento de crescimento desta criança.

Winnicott chama a atenção a dois padrões negativos de inconsistência do ambiente, ele denomina de privação a perda de condições facilitadoras do ambiente, sabendo que a criança tenha em algum momento, vivido em um ambiente suficientemente bom e, porventura o perdeu, e chama de privação quando a criança nunca possuiu um ambiente suficientemente bom. Para Godoy et al (2006) a criança que sofreu privação ou deprivação pode apresentar comportamentos considerados como atos indisciplinados na escola, podendo este ser uma sinalização ou pedido de ajuda na perspectiva Winnicottiana.

Esquemáticamente, depois de uma fase em que teve a ilusão de ser onipotente, de criar os objetos de suas necessidades, de ser uma só com a mãe, a criança descobre, que ela e sua mãe são separadas, que ela depende da mãe para a satisfação de suas necessidades e que a fantasia não corresponde à realidade. Após uma fase de ilusão, ela enfrenta a desilusão. É para se sustentar nessa experiência difícil, geradora de angústia e, em particular, de angústia depressiva, surgem os objetos transicionais, que ocupam determinados lugares na vida psíquica da criança. (NASIO 1995)

Na fase de dependência relativa conforme Winnicott, a criança se conscientiza de sua sujeição e, por conseguinte, tolera melhor as falhas de adaptação da mãe, assim se tornando capaz de tirar proveito delas para se desenvolver, reconhecendo pessoa e objetos como parte da realidade externa. Aqui as falhas de adaptação podem ser experienciadas sem prejuízos. Ribeiro (2008) destaca que nesta fase o bebê passa a desprender-se da mãe de modo relativo, uma vez que suas funções mentais estão se desenvolvendo e liberando a mãe da dependência absoluta a ele.

Nesta fase pode haver por parte da criança a compreensão da presença de duas mães, uma nos momentos de calma e outra nos momentos de inquietação, excitação e agressividade. O bebê pode imaginar que a satisfação

de sua fome acarreta a deterioração do corpo da mãe. Isso agora lhe preocupa pois ele reconhece que depende da mãe.

Segundo Winnicott (1955) no período que antecede a integração a uma região entre a criança e a mãe que pertence a ambas. Se tudo corre bem, este pouco aos poucos se divide em dois elementos a parte que o bebê repudia e a parte que reclama para si. Mais tarde observamos que no primeiro objeto que a criança toma afetivamente para si como um pedaço de tecido, cobertor, colcha. A este objeto chamamos de: “objeto transicional” ele é essencial e simultaneamente uma criação da criança e uma parte da realidade externa.

Ribeiro (2008) define objeto transicional como referente a primeira posse do bebê, simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, a separação entre eu e não eu, a desadaptação do bebê da sua mãe.

Segundo Lopes (2012) a relação primária é obtida com a mãe e, principalmente, com o seio, ou seu suplente, é possível perceber aí o vínculo existente entre o objeto transicional e a necessidade simbólica da presença constante da mãe junto ao bebê.

Ainda de acordo com Lopes, acerca dos objetos transicionais:

[...] A expressão objeto transicional não se resume, a um elemento qualquer da relação da criança, nem tampouco ao primeiro objeto, mas especialmente à experiência de posse que surge desse relacionamento, bem como a área intermediária, a qual estabelece linhas de demarcação entre o subjetivo e a realidade. A ideia winnicottiana é que o objeto transicional abre espaço para a possibilidade de aceitar diferenças e similaridades. (Lopes 2012, p. 33.)

Quando o simbolismo é usado, este assim o é porque o bebê já pode diferenciar de alguma forma um fato de uma fantasia, um objeto interno de outro externo. Mas este avanço deve-se ao fato de que nesse começo, a mãe suficientemente boa deve ter sido capaz de reconhecer o estado de dependência absoluta de seu filho e ter se adaptado às necessidades dele, criando assim um espaço onde o pequeno ser pode vivenciar a experiência de

onipotência e, com isso, seguir o curso de seu desenvolvimento no sentido de gerar a integração do ego.

É importante destacar aqui que o jogo nasce desta relação da mãe com o bebê nos seus primórdios, quando esta cuida do bebê. Trata-se frequentemente de jogos caracterizados por sons e balbucios que permitem intercâmbios comunicativos entre mãe-bebê, acompanhados pela troca das recíprocas identificações projetivas. (FERRO 2005 apud SCHMIDT 2014).

Segundo Levisky (2006) é por meio do brincar que a criança vive e revive as suas experiências com o mundo exterior e com ela mesma. Para Aberastury (1982), o brincar é atividade repleta de sentido, e por meio dela a criança elabora situações traumáticas para o ego através da transformação do que foi vivido passivamente em algo ativo, que controla, bem como expressa fantasias e desejos de forma simbólica. Além de dominar as suas ansiedades e viver de maneira simbólica as suas fantasias

A brincadeira também contribui de forma bastante efetiva para o relacionamento social das crianças, pois brincando elas interagem entre si, aprendem a importância da negociação e da divisão, convivem com regras, argumentam para a resolução de conflitos que surgem, entre outros (Moraes, 2001).

Entretanto Barros (2006) aponta que apesar dos avanços em relação a concepção de criança, na realidade da educação brasileira o brincar não é priorizado, pois sua elaboração foca-se no modelo escolar. O brincar não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o.

2.4 - A TEORIA WINNICOTTIANA INTEGRANDO SABERES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Até o momento discorreremos acerca do processo maturacional nas séries iniciais da educação infantil e como a teoria Winnicottiana poderia nos ajudar a

entender a influencia do ambiente e da relação mãe bebê, agora destacaremos como se dá a relação dos indivíduos com a escola e com o ambiente, quando iniciam nas series iniciais da educação infantil e ensino fundamental, ou seja, a fase da dependência relativa.

Para Winnicott (1955) a criança recém integrada participa, assim, de seu primeiro grupo, neste caso podemos falar da escola ou outros ambientes onde haja interação social. Antes deste estagio só existe uma formação primaria pré grupal, na qual elementos não integrativos são mantidos unidos por um ambiente do qual não se encontram ainda diferenciados.

Segundo Neves (2011) a entrada das crianças no ensino fundamental, é caracterizada por um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo. Este autor ressalta que ao se inserirem no ensino fundamental as crianças deparam-se com um hiato entre as ações envolvidas na educação infantil e do ensino fundamental, onde o brincar um dos elementos centrais da infância perde espaço, havendo um desencontro entre interesses e este seguimento da educação básica.

Assim muitas crianças, na passagem para as series iniciais do ensino fundamental na realidade brasileira, encontram-se estimuladas cognitivamente e alfabetizadas, mas castradas no seu desejo de brincar. Há um corte abrupto, na sua infância, de um desejo tão necessário em troca de aquisição de simbolismos e conhecimentos crescentes relacionados a aquisição de habilidades e competências escolares. Além disso, um grande número de crianças tem vivenciado o regime de tempo integral, no qual prolonga sua estadia na escola no contra turno e configura novos espaços de construção de intimidade, socialização e manejo de relações familiares com o tempo de convivência reduzido.

Segundo Favorito (2011) o ambiente escolar disciplinar, ao passar por cima destes aspectos do desenvolvimento humano, o emocional e o cognitivo, pode produzir situações de mal-estar, segundo nossa perspectiva uma escola insuficientemente boa que “produz” mal-estar e cuja expressão em crianças e jovens seria as dificuldades de aprendizagem.

O mal-estar na educação é um fenômeno mundial que tem preocupado os trabalhadores em educação, especialmente os professores. Para Murta (2002 apud Santos 2009), a recusa da escola em entender que ela como ambiente de estabilidade, controle e transparência sofre em resistir no reconhecimento do conflito, desordem e desequilíbrio em seu meio torna-a mantenedora do desse mal-estar.

O mal-estar na civilização se expressa no sofrimento de sujeitos que renunciam a satisfações individuais, em prol da vida social, enquanto o mal-estar na educação se expressa na crise do sistema educacional, advinda da quebra do pacto social. (SANTOS 2009)

2.5 – CONTEXTUALIZANDO O PERFIL DO PROFESSOR CUIDADOR NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Segundo Ribeiro (2008) a figura central na escola para a criança é a professora, uma vez que a criança está em franco processo de construção dos seus relacionamentos com elaboração do seu próprio corpo e construções futuras. Esta professora precisa ser alguém confiável, com os quais a criança possa se identificar pelos seus verdadeiros sentimentos e atos e não por suas capacidades pedagógicas. Além disso, em nossa sociedade o local para convívio além da família é a escola, onde a criança terá o acesso a uma série de novas vivências que abrirão as oportunidades para seu crescimento.

Entretanto para o bom exercício do seu trabalho, segundo Winnicott (1979) a professora precisa ter uma compreensão da criança, para que possa oferecer a está um ambiente escolar adequado, e este conhecimento pode ser obtido com a observação da criança junto com sua mãe, assim como em conversas com essa mãe. Essas observações e conversas darão a professora informações de como ocorre o contato verbal e físico da mãe com o bebê, como a mãe estimula a independência do filho e como é a expressão dos afetos entre a mãe e a criança. Este padrão de relacionamento pode ser então revivido com a professora, desde que não tenham havido falhas maternas ditas graves, e a escola poderá ainda suplementar e corrigir esses fracassos nos cuidados iniciais, assim como o auxílio de especialistas, quando necessário.

Ao passo que a professora for identificando as características de cada criança, pode à medida que fica com elas, ir demonstrando as características que forem identificadas em cada uma, como: preferencias musicais, de brincadeiras, da alimentação e assim envolver o grupo de forma sutil e dentro do modo salvaguardado de cada uma.

Segundo Ribeiro (2008) a responsabilidade de participar da criação de crianças pequenas exige que a professora se identifique com elas, e também que possua formação específica ligada a área. Comumente se observa que algumas crianças ao caírem e se machucarem podem apresentar comportamentos regredidos como os de bebê e requerer colo e suporte, uma professora que não gosta de contato físico para restabelecer a tranquilidade da criança pode não atendê-la quanto as suas necessidades.

Para Ribeiro (2008) boa parte da ampliação do mundo da criança ocorre a partir das vivências escolares e, assim como a mãe, a professora continua a apresentação do mundo, nas doses possíveis para cada criança, de modo que o mundo real que está sendo apresentado possa infiltrar-se no mundo subjetivo da criança e vice-versa, com trânsito livre e contribuições mútuas.

À medida que pais e professores se informarem das reais necessidades das crianças poderão livrar-se da ideia produtivista na escolarização infantil e assim trabalharem com foco no brincar e nas reais expectativas da criança, que em nada estão ligadas a prematuridade da apresentação de conteúdos ditados pela modernização. RIBEIRO (2008)

Conforme descrito por Winnicott (1936) é atribuído ao professor o que ele denominou de higiene mental. Ou seja, muito se pode fazer quando se tem uma preocupação com o cuidado da criança pré-escolar. A escola e o professor são figuras centrais nesse processo, que desde que se tenha um verdadeiro interesse por crianças, uma possibilidade de identificar-se com elas e disposição para compreender seu desenvolvimento, pode-se investir nas muitas potencialidades do ser humano. (RIBEIRO 2008)

3.0 - A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA DOMESTICA

Desta forma, serviço de Tempo Integral oferecido pelo Complexo de Ensino Noilde Ramalho ED/HC vem se afirmando como uma alternativa para as famílias, configurando um crescimento significativo da parceria escola-família, pois grande parte dos alunos permanece na escola em período integral.

O Tempo Integral é um serviço opcional, cujo objetivo é não apenas a ampliação do período de permanência do estudante no ambiente escolar, como também a ampliação de oportunidades de aprendizagens em diferentes áreas e atividades, acompanhamento pedagógico e nutricional.

O Tempo Integral, em sua ação educativa, tem como pressuposto que educar e cuidar são atitudes que se completam, e que são primordiais para o crescimento das crianças em qualquer nível. Portanto, o Tempo Integral propicia situações de aprendizagens, cuidados e brincadeiras de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das relações inter e intrapessoal dos alunos.

O Tempo Integral da escola domestica atende crianças de 6 (seis) meses a 13 (treze) anos de idade, através de um programa dividido em séries (Estimulação I ao 7º ano).

Este seguimento da educação possui um quadro bastante amplo de funcionários, em sua maioria pedagogos com especialidades em diversas áreas da educação como psicopedagogia e psicomotricidade e auxiliares pedagógicos e em formação profissional na área da educação.

O setor possui ainda uma coordenação pedagógica e outra disciplinar que possuem semelhanças quanto às funções desempenhadas, entretanto isso parece não dificultar a tomadas de ações acerca dos projetos desenvolvidos nesta área, nem mesmo o acolhimento das demandas de cunho pedagógico e disciplinar e também a filtragem dos casos que são levados ao conhecimento da equipe de psicologia escolar. Constantemente os casos encaminhados passam por certos trabalhos e intervenções junto com a equipe pedagógica e disciplinar antes dos encaminhamentos ou intervenções da psicologia.

3.1 – PRINCIPAIS QUEIXAS DO TEMPO INTEGRAL

Observa-se, no contexto da queixa escolar formulada pelos educadores infantis, a falta de suporte emocional e conhecimentos básicos sobre as demandas dessa faixa etária adequadas para a realização do seu papel profissional. Além das dificuldades que eles encontram para lidar com as recorrentes questões e demandas trazidas pelas crianças, fatores como carência de um preparo adequado na sua formação pedagógica, necessidades de suporte emocional e falta de informações sobre a prevenção de transtornos físicos e emocionais provocam estresse e podem surgir sentimentos de inadequação, ansiedade, angustia, irritabilidade e insatisfação.

As principais queixas da educação de tempo integral são levantadas pelos professores dos alunos da educação fundamental e das dificuldades sentidas por esses professores em lidarem com determinadas demandas de cunho afetivo e emocional e comportamental. São queixas frequentes, a irritabilidade dos alunos, incapacidade reflexiva diante das negativas, o negar-se a realizar determinadas atividades e as constantes e frequentes queixas de dificuldade de aprendizagem e aquisição de simbolismos necessários a alfabetização.

Além disso, nota-se nos espaços institucionais alguns boatos acerca de como ocorrem às contratações das professoras deste seguimento. Segundo esta cultura institucional os professores que não obtém sucesso na educação regular, são então transferidos para a educação integral. Esse tipo de boato acaba por afligir algumas professoras que não compreendem a importância do seu papel, que conforme já explicitado tem um caráter muito mais integral, ou seja, lidando com demandas outras além do pedagógico e dos conteúdos trabalhados na educação regular.

Outro fato importante observado na dinâmica das relações institucionais se refere aos conflitos entre professores e auxiliares pedagógicos. O auxiliar pedagógico ou monitor é o profissional que acompanha o professor dentro de sala de aula, oferecendo apoio para as atividades desenvolvidas na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental. Assim em alguns momentos

do dia a dia algumas auxiliares se queixam da sobrecarga de atividades quando comparadas as obrigações dos professores na rotina escolar.

Outro ponto que merece destaque é a quantidade de demandas de cunho afetivo e emocional que se observa nas crianças colocadas na educação de tempo integral. Muitas relatam sentirem falta dos pais e outras apresentam comportamentos de inadequação ao ambiente escolar, que acabam afetando todo o processo de aprendizado e avanços no campo cognitivo.

Dentro desta perspectiva, observamos que na mudança da educação infantil, ou seja, na passagem do nível IV onde as crianças possuem em média 5 anos de idade para o 1º ano da educação fundamental onde as crianças apresentam em média 6 anos de idade, ocorrem algumas rupturas quanto a forma de aprender e de necessidades pedagógicas anteriormente não exigidas, Isso acaba por trazer a algumas crianças sentimentos emergentes e dificuldades em lidar com as problemáticas postas neste nível da educação fundamental.

Sendo assim torna-se necessário um trabalho que alcance não apenas os professores, capacitando-os a lidar com as famílias modernas, e com as demandas únicas do ambiente da educação integral, como também dos alunos que enfrentam dificuldades afetivas, emocionais e comportamentais, muitas vezes como um reflexo das carências afetivas e familiares de contornos e limites necessários ao desenvolvimento. Não podemos esquecer ainda, que diante de um processo de pleno desenvolvimento cognitivo, as crianças precisam ainda da presença, do holding e de um ambiente potencial que as permitam se desenvolverem plenamente.

4.0 - O PROJETO BRINKANDO NO TEMPO INTEGRAL

Conforme descrito anteriormente, a passagem dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental é marcado por uma ruptura no modelo educacional, onde se perde a importância do brincar, isto justificado pela inevitabilidade de cumprimento das necessidades socioeducativas impostas pelo modelo social e político da nossa atualidade e a aquisição de novos

simbolismos para leitura e escrita, efetuados de forma rigorosa nesta etapa da vida das crianças.

Segundo Rocha (2003) o resultado desta formula é a desmotivação de algumas crianças para a escolarização, com apresentação de quadros de fobia, agressividade, conflitos psíquicos e em alguns casos a impossibilidade de aquisição da alfabetização, por meio de bloqueios, que impedem a obtenção de novas habilidades.

Desta forma compreendemos que esses problemas possuem varias justificativas como a formação dos educadores, os conceitos relacionados a aprendizagem, ou preparação dos professores as demandas emergentes em sala de aula e dificuldades nas relações familiares.

Assim, propomos o uso de técnicas facilitadoras do processo de aprendizagem, atuando sob a relação do aluno com o professor, permitindo a este ultimo a vivencia do brincar, para que possa ter a consciência de que o brinquedo representa o corpo e de que a criança encontra-se ligada a energia e de que seu papel é facilitar a transfusão da energia através do brincar. Essas técnicas não visam à facilitação da consciência da criança dos seus conflitos, mas o direcionamento e mobilização da energia vegetativa do organismo, por intermédio do fluxo do brincar, propiciando ansiedades necessárias para o desenvolvimento psíquico da criança. (Rocha 2003).

O brincar tem como fundamentação o movimento criativo da criança, uma vez que o trabalho planejado e construído mediante ações organizadas em direção a um fim não da conta de todos os processos envolvidos no desenvolvimento infantil e suas necessidades. Desta forma conforme citado por Winnicott, o brincar é de importância fundamental para a saúde e o desenvolvimento emocional do individuo e se relaciona a continuidade do ser, e este sentimento de continuidade esta presente desde antes do nascimento e, portanto da consciência de si. É somente a partir do sentimento de continuidade do ser que o bebê pode desenvolver-se e vir a alcançar o estágio do “eu sou”, que resulta do processo de integração do ego. (SEKKEL, 2016)

Além disso, segundo Winnicott:

[...] A confiança na mãe cria aqui um playground intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, experimenta onipotência. . . . Chamo isso de playground porque a brincadeira começa aqui. O playground é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê. (Winnicott, 1975b, p. 71).

Dentro desta perspectiva Winnicott ainda da forte ênfase a importância daquilo que ele denominou de fenômenos transicionais, cuja origem encontra-se justamente neste espaço potencial criando entre a mãe e o bebê. Este espaço, não é nem o mundo interno do bebê, nem a realidade externa. Trata-se de uma terceira área, a da brincadeira, na qual tem origem toda a vida cultural (Winnicott, 1967/1975d).

[...] A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. (Winnicott, 1975b, p. 76)

Desta maneira, este trabalho introduzira na realidade educacional a utilização de brinquedos com a finalidade pedagógica e profilática promovendo a evolução e fortalecimento da saúde psíquica da criança, por meio da recuperação do lúdico.

O planejamento das vivências foi norteadas pela obra *Brincando na Escola*, da psicoterapeuta corporal Brasilda Rocha, respaldada em pressupostos reichianos e neorreichianos, em interface como na psicanálise de Winnicott, onde as brincadeiras e brinquedos ganham significados e simbolismos importantes para o direcionamento do fluxo energético necessário à saúde de crianças especificamente do ponto de vista da saúde mental.

O planejamento envolveu a organização de 10 encontros para desenvolvimento de grupo semanal de crianças e seus educadores para a promoção de vivências lúdicas e corporais em encontros de 45min, tendo como

critério de escolha da população alvo para a intervenção as crianças matriculadas nas series iniciais do Ensino Fundamental, que também frequentam o regime de Tempo Integral do Complexo de Ensino Noilde Ramalho.

Cada vivencia envolveu momentos de aquecimento, exploração de brinquedos e brincadeiras e relaxamento, com rodas de conversa. Dentre as brincadeiras e brinquedos específicos, foram adotados os materiais estudados por Brasilda Rocha, envolvendo enraizamento (grounding), contato, respiração, direcionamento de carga agressiva, foco, simbolização, dentre outros.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, com análise dos diários de bordo, análise gráfica das produções das crianças e análise do discurso, obtidas por meio de entrevistas com perguntas abertas e fechadas, direcionadas as professoras das turmas e análise do livro do ABC que se trata de uma produção textual coletiva produzida pelos alunos e que fala acerca das atividades realizadas durante o ano letivo. Participaram deste projeto duas professoras e 24 crianças.

5.0 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho do psicólogo escolar não seria de intervenções diretas, mas de medições e de criações de espaços de escuta e circulação dos discursos. Contudo a escola e equipe docente não apresentaram disponibilidade para encontros de formação e capacitação docente. Diante disto, optei por construir uma proposta colaborativa, atuando como um modelo de identificação para as professoras envolvidas, contribuindo para um trabalho posterior que viesse a ser desenvolvidos por elas. Inclusive este dado pode ser observado em uma das questões realizadas no questionário, quanto à possibilidade de baseadas na observação das atividades, as professoras poderem desenvolver um projeto similar com outras turmas, para esta assertiva, as duas professoras mostram que se sentem capacitadas a desenvolverem por meio das suas observações um trabalho similar com outras turmas da escola.

Acerca do desenvolvimento global do projeto os resultados observados e comunicados pelas educadoras apontam ainda para um desenvolvimento integral das crianças quanto aos aspectos comportamentais, pedagógicos e também relacionados aos fatores emocionais e afetivos. Nos momentos que nos encontramos nos corredores da instituição e durante a aplicação do questionário semiestruturado, as educadoras comentam o quanto notam as crianças mais unidas e conectadas umas às outras, assim como aos adultos presentes no espaço escolar e às atividades educacionais que estes mediam. Outra fala comum nas educadoras indica a ampliação em seus próprios olhares, na medida em que percebem novas possibilidades de ser e fazer. Observam mais interessadamente sua turma e passam a identificar necessidades anteriormente negligenciadas, incluindo demandas daqueles que ficavam a maior parte do tempo despercebidos em meio às atividades de rotina.

Nas respostas dadas no questionário, quanto à pergunta: Quais foram os pontos fortes e fracos observados no projeto? As duas professoras envolvidas apontam fatores positivos ao projeto.

Professora A “ O projeto desenvolvido foi maravilhoso. A turma interagiu rapidamente com a equipe da psicologia. As atividades aplicadas foram diversificadas contribuindo para a afetividade, socialização e desenvolvimento da turma. Não identifiquei pontos negativos! ”

Professora B “Os pontos fortes foram os recursos utilizados durante os encontros, resultando numa maior interação dos alunos com o projeto. ”

Quanto ao questionamento: O que você acrescentaria ou modificaria no projeto? As professoras responderam que o projeto poderia ser incluso no projeto pedagógico anual, atendendo assim a um maior numero de professores e crianças da escola e também que o projeto poderia envolver dinâmicas de construção de vínculos e interações, conforme observado abaixo.

Professora A “Eu acrescentaria mais atividades nas quais a turma trabalhasse junta para construir algo. (Brinquedo ou artesanato). Bem como dinâmicas que estimulasse a confiança uns nos outros.

Professora B “ O projeto poderia ser incluso no projeto anual da escola, atendendo assim mais turmas”

Finalmente para o questionamento: Dada a queixa inicial da turma, você acredita que o projeto contribuiu para a amenização dos problemas? Se sim, quais aspectos você acredita estarem ligados a esta mudança? As duas professoras relatam que sim, que observaram mudanças positivas nas turmas e relacionam essas mudanças aos materiais utilizados, às técnicas empregadas e a possibilidade de contato com o outro que cada criança pode vivenciar durante o projeto, conforme se observa nas afirmativas.

Professora A “Sim, o projeto foi cheio de afetividade e esse foi o ponto fundamental que envolveu, toda a turma, desde o primeiro dia até o ultimo”

Professora B “Sim, no aspecto emocional e afetivo de cada criança, no desenvolvimento de sua oralidade durante os encontros e na concentração que os momentos proporcionaram a cada um. ”

De alguma forma as professoras puderam perceber que existe algo de positivo e inovador nos métodos utilizados, compreendem que as dinâmicas e as ferramentas empregadas foram imprescindíveis para as modificações comportamentais observadas na escola. Rocha (2003) destaca que o brinquedo pode oferecer a criança uma serie de experiências que correspondam às suas necessidades. Entretanto para brincar com uma criança, não precisamos apenas da técnica e da teoria, mas é necessário termos o prazer do brincar. Precisamos apenas da simplicidade de alguns brinquedos para não confundirmos a criança e não precisamos de muito espaço, mais de um ambiente onde a criança se sinta segura.

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. (WINNICOTT 1971. p 95). Muito mais que uma variedade de brinquedos, o brincar é o mais importante nesta atividade. O brinquedo segundo Rocha (2003) é o facilitador para a entrada no mundo da criança, enquanto que o brincar, em seu aspecto operativo, integra aspectos pedagógicos e terapêuticos, porque esse objeto

sempre corresponderá a uma necessidade da criança no momento em que ela o utiliza.

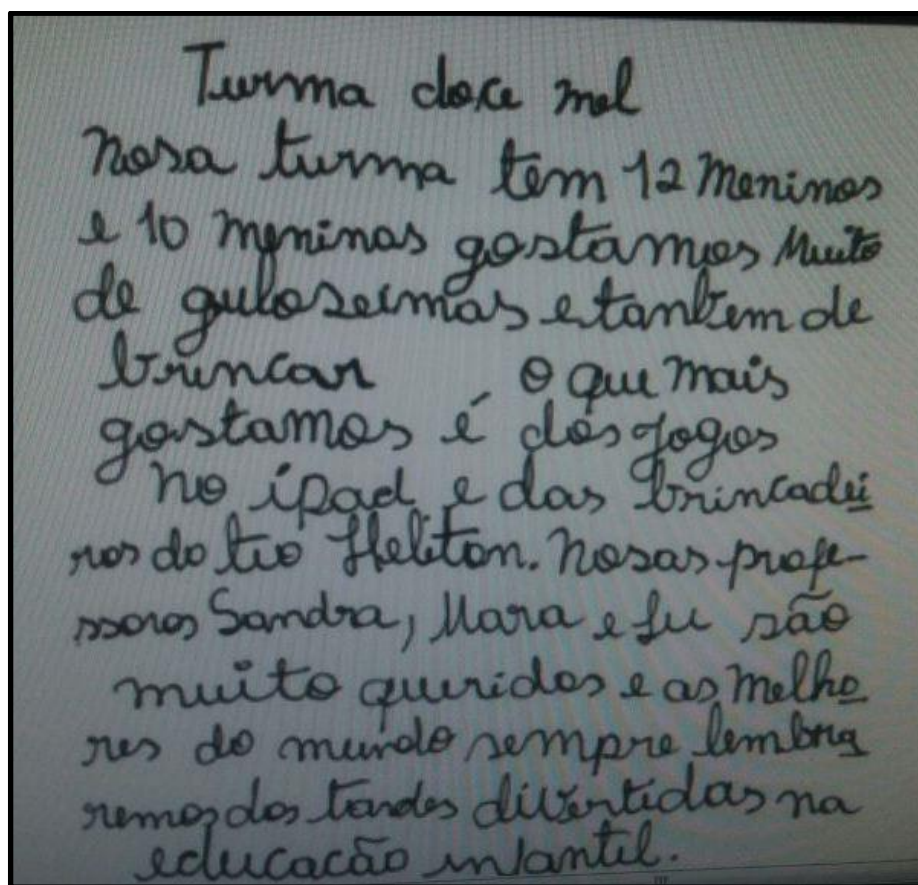
Ainda acerca do brinquedo, Aberastury (1992) cita que o brinquedo possui muitas das características dos objetos reais, mas transforma-se no instrumento para o domínio de situações difíceis e traumáticas, o brinquedo é para a criança substituível pois permite a repetição de situações boas e ruins que ela por si mesma, não poderia reproduzir no mundo real.

As professoras descreveram ainda, que na fala das crianças também notaram mudanças importantes, como maior desejo de vir à escola, como por exemplo, em meio à semana do mês de setembro, houve um feriado na quinta feira, dia 7 e alguns pais realizariam viagens aproveitando a possibilidade de valer-se da sexta feira, dia de realização do projeto. Diante disto, esperávamos encontrar poucos alunos em sala e para a nossa surpresa, boa parte dos alunos estavam presentes, além disso, alguns disseram que só estavam ali, na escola, devido aos “tios” das brincadeiras, pois não queriam perder o momento, além de estarem curiosas quanto a qual brincadeira seria realizada no dia.

Em outro momento, enquanto realizávamos uma atividade com pintura, algumas alunas falaram abertamente para o grupo, estando com as mãos cheias de tinta, que aquele era o melhor dia de suas vidas, denotando assim, a importância deste momento para seu crescimento pessoal, além de claro, manifestar sua felicidade quanto ao ato de poder pintar as mãos. Nesta mesma dinâmica, com as tintas, certo aluno ao terminar a pintura em folha, falou em tom de tristeza, que já havia concluído sua atividade, entretanto ele não sabia que poderia pintar as mãos. Quando, autorizei o uso da tinta para sujar-se, ele em tom de surpresa, exclamou em meio a dúvidas, sobre a veracidade da possibilidade da brincadeira. Ao informar da viabilidade, ele sujou as mãos e sorrindo, aparentando muita satisfação, falou o quanto gostava da escola.

Outro dado importante acerca da importância dessas atividades foi descrito pelos alunos no livro do ABC, que traz a evolução histórica das crianças durante o ano letivo, neste livro os alunos realizam uma produção textual coletiva, que é anexada ao documento a ser entregue no último dia de aula. Neste documento os alunos escreveram:

Imagem 1 – Texto coletivo anexado ao livro do ABC.



Também observamos maior envolvimento entre os pares, além de maior tempo de concentração nas atividades que requerem atenção e maior sensibilidade aos aspectos físicos e emocionais envolvidos em cada nível de vivência. Percebe-se que, ao longo das atividades, as crianças têm demonstrado uma participação cada vez mais ativa com o projeto, facilitando a tomada de consciência e de construções indicativas de amadurecimentos ao longo das proposições e das brincadeiras.

Para exemplificarmos as mudanças observadas, destacamos abaixo os desenhos iniciais e finais de duas alunas participantes do projeto, que mostram um quadro geral das suas evoluções. A comparação entre as figuras 1 e 2 mostra o progresso na interpretação da figura humana, podendo indicar uma melhor elaboração de suas percepções corporais, bem como maior domínio do ambiente a sua volta. A criança apresentou ainda melhor organização do seu traçado. Pudemos ainda observar nas atividades lúdicas, sua evolução em conseguir contato nas atividades, em que anteriormente se mostrava receosa e

tímida, além disso, tem demonstrado evoluções no campo pedagógico, com mudanças perceptíveis pela professora, no que se refere à construção da escrita.

Imagem 2 - Figura Humana

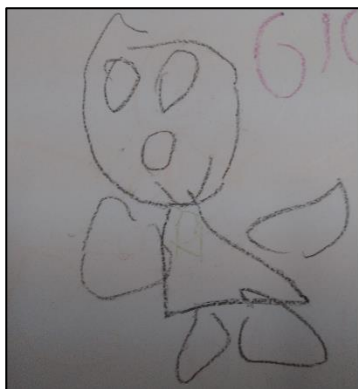


Figura 1 – Figura humana, no início do projeto.

Imagem 3 – Figura Humana

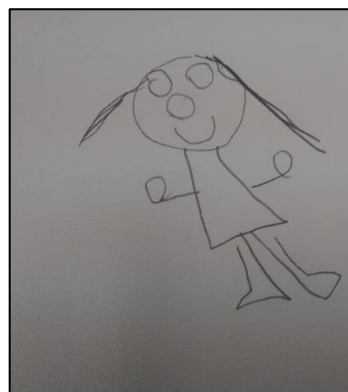


Figura 2 – Figura humana, no final do projeto.

Imagem 4 - Figura Humana



Figura 3 – Figura humana, no início do projeto.

Imagem 5 – Figura Humana



Figura 4 – Figura humana, no final do projeto.

A comparação das figuras entre as figuras 3 e 4 também mostram a evolução da figura humana. Nota-se que a criança apresentou-se mais corporificada e provavelmente mais confiante de sua identidade. Configurou densidade, força e tamanho a figura, além disso, seu traçado está mais definido, que pode indicar maior segurança e compreensão dos seus limites.

Outro ponto positivo que podemos destacar aparece em uma produção coletiva dos alunos em sala de aula. Nas proximidades do término do período letivo, as professoras propuseram a execução de um texto produzido em grupo para ser anexado ao livro do ABC, onde as crianças relatam o que de melhor aconteceu na escola durante o ano. Entusiasmadas todas citam que o projeto do brincar foi o que de melhor lhes foi proporcionado pela escola e pedem para que seja dada sequência das brincadeiras para o ano subsequente.

Segundo Matias (2009) as atividades extracurriculares como jogos, brincadeiras e teatro na educação de tempo integral mostram-se como um campo de pesquisa com inúmeras questões a serem respondidas acerca do desempenho acadêmico e desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que crianças que se submetem estas atividades extras apresentam melhores rendimentos e aproveitamento nas disciplinas do período regular.

Estudos longitudinais mostram que os impactos das atividades extracurriculares estão presentes para além do período de permanência nessas ações. Os estudos de Mahoney (2006) mostram que existe uma evidência bastante consistente e forte de uma associação positiva entre a participação em atividades organizadas, onde, os jovens que participam de atividades extraescolares demonstram um funcionamento mais saudável desde o desempenho acadêmico, a conclusão escolar, ajuste psicológico e baixas taxas de tabagismo e consumo de drogas, e a qualidade nas interações com seus pais.

Posner e Vandell (1999), Ney e Lindsay (1999) apud Matias (2009) destacam que crianças e adolescentes que participam de atividades extracurriculares apresentam melhor ajustamento emocional quando comparadas às que não participam. Estes autores destacam ainda que o impacto das atividades extracurriculares para o desenvolvimento integral da

criança e do adolescente é extremamente relevante principalmente ao se pensar em uma educação de tempo integral. Conforme observado no relato das professoras e no relato dos próprios alunos, o brincar além de positivo foi adequado para melhor desenvolvimento das crianças.

6.0 – CONCLUSÃO

A escola de fato é um local riquíssimo, posto que nesse ambiente se encontrem uma serie de significados importantíssimos para o desenvolvimento profissional e pessoal, desde que este, mostre-se disponível e acessível para compreender e cooperar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento integral de todas as crianças e em suas necessidades de vivencias, ludicidades e diversidades.

Conforme observado, não somente os alunos podem apresentar dificuldades na escola, uma vez que se observarmos do ponto de vista sistêmico, uma única pessoa pode desencadear uma serie de mudanças em um ambiente, imaginemos então as possibilidades de mudanças tanto positivas quanto negativas provenientes das relações que podem ser observadas em um espaço como a escola, onde circulam diversos tipos de pessoa, com diversas formas diferentes de pensar e imaginar e conduzir as suas vidas.

Ficou claro durante toda a experiência do estagio, que não eram somente os alunos ou professores os grandes desafios do trabalho, mais também as famílias, os pais. Percebi que em tempos de grandes mudanças sociais, politicas, econômicas a escola precisa adaptar-se aos novos fenômenos e demandas que surgem a todo o tempo, principalmente relacionadas às exigências familiares. Quando nos debruçávamos sobre um aluno que possuía queixas, sempre demandávamos a necessidade de intervenção familiar, e na maioria dos casos, observávamos a evocação de inúmeras formas de defasa do ego nas famílias diante dos sintomas apontados e observados na escola. Quando acessíveis as informações e observações do setor de psicologia, os pais com auxilio e suporte da escola, encontravam novos rumos e possibilidades de intervenção e em muitos casos a clarificação ou resolução das dificuldades de aprendizagem ou adaptação ao ambiente escolar anteriormente presentes nos comportamentos da criança.

Ao observamos os professores, notávamos o quanto esses profissionais se sentiam, conforme um depoimento colhido, “reféns do sistema educacional” uma vez que o respeito e admiração quanto à profissão parecem cada vez

mais fora de moda e as exigências familiares cada vez mais distantes daquilo que o profissional da educação assim como a escola tem como premissa que é a educação formal. Dado os conflitos observados no nosso meio social e econômico, as famílias parecem estar cada vez mais distantes dos seus filhos, a criança parece ser vista como objeto e suas necessidades parecem não mais poderem ser negadas, criando assim, uma geração que não sofre frustração e cresce com grandes dificuldades perante a vida e as suas constantes negativas de prazer.

A fim de contribuir para a clarificação desses conflitos inclui no projeto encaminhado ao setor de psicologia escolar a construção de um programa de acolhimento para as famílias, a ser realizado por este setor, com o objetivo de estreitar laços, discutir o desenvolvimento infantil e as relações familiares, além de contato e formação de vínculos, e rodas de conversa sobre diversos temas ligados ao universo infantil e a escola.

Diante disto, o trabalho realizado neste complexo de ensino, visou minimizar os conflitos, permitir a circulação de saberes, trazer a reflexão acerca do processo ensino e aprendizagem, reflexões pessoais e autoconhecimento das partes envolvidas com a escola, minimizar as tensões dos alunos, resgatar o brincar e brincar na escola, fortalecer a figura do professor e aperfeiçoar e cooperar com uma educação mais humanizada e disposta e voltada as necessidades básicas dos alunos.

Por fim, brincar e Educar podem caminhar juntas e de mãos dadas, não apenas na educação infantil, mais também na educação fundamental, ensino médio e nível superior, o lúdico acessa caminhos diferentes na cognição e figura-se como grande mestre na arte de ensinar e educar.

7.0 – REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança: Teoria e técnica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1982. 287 p.

ALBERTINI, Paulo. **Reich: historias das ideias e formulações para a educação**. São Paulo. Ágora 1994. 104p.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SILVA, Renata Laudares; FIGUEIREDO, ZenÓlia Christina Campos. O BRINCAR/JOGAR COMO FENÔMENO TRANSICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA IDENTIDADE DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p.75-90, jan. 2006.

AQUINO, Julio Gruppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.1-13, dez. 1998.

ARAËJO, Vania Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma philia social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p.191-203, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47300>.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.

BARCELOS, Patricia Chagas Carbone. **Psicopedagogia Reflexões Winnicottianas**. 2011. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicopedagogia, Universidade Candido Mendes, Niteroi, 2011.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Unesp, 2009. 215 p.

BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; CAVALCANTE, Lorena de Almeida. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 36, n. 2, p.255-266, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000442014>.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX., 2009, Parana. **SOBRE AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA.** Parana: Educere, 2009. 14 p.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, IV., 2009, São Paulo. **REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA CULTURA EM D. W. WINNICOTT.** São Paulo: Abrapee, 2009. 12 p.

DIAS, Elsa Oliveira. A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 1, n. 10, p.30-45, jun. 2008.

FAVORITO, Mario Orlando. **Mal estar na Escola:** tensões entre o singular e o coletivo. 2011. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

FULGENCIO, Leopoldo. Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação. **Aprender: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 11, p.75-108, nov. 2011.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, ago. 2015.

GODOY, Célia et al. A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**. [online]. vol.23, n.72, pp. 241-247. 2006

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, Psicologia Escolar E inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p.185-193, jul. 2011.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, IX., 2009, São Paulo. **REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA CULTURA EM D. W. WINNICOTT.** São Paulo: Abrapee, 2009. 12 p.

KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato et al. O PROFESSOR PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO

MERCOSUL, 17., 2015, Rio Grande do Sul. **Anais...** . Rio Grande do Sul: Unicruz, 2015. p. 1 - 8. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1 - ARTIGOS/O PROFESSOR PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.PDF>>. Acesso em: 21 out. 2017.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, Adriane Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Psicologia Escolar: Em busca de novos Rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Cap. 3. p. 51-62.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola? **em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.39-53, mar. 2010.

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

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: VANIA CARVALHO DE ARAÚJO (Vitória). Ministério da Educação (Org.). **Educação Infantil: Em jornada de Tempo Integral**. Vitória: Edufes, 2105. Cap. 3. p. 89-122.

NAKAMURA, Mariana Sathie et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Desvendando A Queixa Escolar: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Rondonia, v. 12, n. 2, p.423-429, dez. 2008. Semestral.

NASIO, Juan David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. 307 p.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.121-140, abr. 2011.

PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. O QUE PODE FAZER UM ESTAGIÁRIO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA? PROBLEMATIZANDO PRÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Educação**, [s.l.], v. 39, n. 1, p.187-199, 14 jan. 2014. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/198464444817>.

RIBEIRO, Maria José. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. **Aprender: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 6, p.155-177, nov. 2008.

ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brinkando na escola: o espaço escolar como criação e crescimento**. São Paulo. Arte e Ciência. 2003. 352p.

ROCHA, Brasilda dos Santos: **Técnicas de terapia corporal com crianças e adolescentes**. São Paulo. Arte e Ciência 2010. 2 edição. 252p.

SAVIANE, Derval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. 152 p. (2).

SCHMIDT. M.B; NUNES. M.L.T. O brincar como método terapêutico na prática psicanalítica: Uma revisão teórica. Revista de Psicologia da IMED. São Paulo. V. 6, n1, p18 -24.

TEIXEIRA, Hélita Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro/ SP, v. 1, n. 1, p.76-88, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

TRISTÃO, Marly Bernardine. **O lúdico na prática docente**. 2010. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VARANDA, Cristina de Andrade; PRUDÊNCIO, Érica Relvas; BIDÁ, Márcia Cristina Portella Rocha. O BRINCAR E A APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO

FUNDAMENTAL. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 69, n. 22, p.215-224, nov. 2015.

WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988. 222 p.

YALOM, Irvin D.; LESZCZ, Molyn. **Psicoterapia de Grupo: Teoria e Prática**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 528 p.

9.0 - ANEXOS

A LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

A Liga de Ensino do Rio Grande do Norte é uma sociedade civil de direito privado, com sede e foro em Natal/RN. A Instituição foi criada no dia 23 de julho de 1911, unicamente com fins educacionais. Mantém Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e Educação Superior, através das seguintes instituições: Escola Doméstica de Natal, Complexo Educacional Henrique Castriciano e Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN).

O Complexo de Ensino Noilde Ramalho tem uma área de 18 hectares, compreendendo três Instituições de Ensino: Escola Doméstica de Natal, Colégio Henrique Castriciano e o Centro Universitário do Rio Grande do Norte, além de reserva de Mata Atlântica, trilhas, dunas, bosque e o maior parque desportivo do RN de escola da rede privada.

A ESCOLA DOMÉSTICA

O fundador da Escola Doméstica de Natal foi o poeta Henrique Castriciano, criador da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, em 1º de setembro de 1914. Inicialmente, por quase meio século, a Escola Doméstica de Natal funcionou na Ribeira, no prédio de estilo neoclássico, projetado pelo Dr. João Thomé Saboya. Na época, a Ribeira era o principal bairro de Natal, onde se concentravam o comércio, as atividades culturais e sociais, sendo também área residencial importante.

Com pouco tempo na direção da Escola Doméstica, a professora Noilde Ramalho percebeu que seria necessário deixar o prédio da Ribeira para se instalar em local mais adequado, que oferecesse mais conforto e mais funcionalidade para as atividades da Instituição. Era preciso estar mais próxima das residências das famílias que levavam suas filhas para o estabelecimento, exceção para as alunas do internato, vindas de outras cidades de várias regiões do Brasil. Além disso, as enchentes da Ribeira comprometiam o acesso.

Em março de 1952, houve a transferência para o novo endereço, no florescente bairro do Tirol, na Avenida Hermes da Fonseca. O terreno recebido pela doação do Estado era planície de restinga, coberta por vegetação herbácea, uma espécie de gramínea rasteira. Pouquíssimas árvores, isoladas, perdidas na vastidão da área.

Atualmente, é um conjunto agradável e ameno, onde se vê a integração harmônica entre a natureza e as edificações. Circundantes, encontram-se as dunas com sua vegetação característica da Mata Atlântica, sítio ecológico onde riquíssimo flora e fauna são preservadas. Escola acrescentou à sua estrutura curricular disciplinas teórico-práticas diferenciadas através do núcleo de Economia Doméstica: Etiqueta Social e Profissional, Técnicas Culinárias, Organização do Lar, Casa de Prática e Puericultura. Todas elas com o objetivo de preparar a aluna para atuação em sua vida familiar, social e no mercado de trabalho.

MISSÃO INSTITUCIONAL

Contribuir com a sociedade norte-rio-grandense, ofertando uma educação de qualidade, voltada para a formação de crianças e jovens, assegurando o desenvolvimento integral do aluno em seu processo de construção de si mesmo, para que se torne um ser humano sensível, crítico, responsável, participativo, cooperativo, solidário, autônomo, ético e apto a se integrar ao mundo do trabalho. Além de ser comprometido com a preservação e o cuidado com a natureza e o meio ambiente, de modo a garantir sustentabilidade e a qualidade de vida de todos os seres e do planeta como um todo.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Dentro do Complexo de Ensino, as duas instituições de educação básica - ED e HC – têm uma estrutura organizacional presidida pela Liga de Ensino do Rio Grande do Norte como mantenedora.

No Complexo, o sistema de gestão é democrático e participativo, no qual é estabelecido um elo de participação responsável de todos os envolvidos no processo pedagógico das Escolas. Existe a presença da liderança democrática,

sem indícios de chefia autoritária, na qual o processo de participação dos alunos tem seu espaço garantido.

A concepção de conhecimento assumida pela Escola Doméstica de Natal e pelo Complexo Educacional Henrique Castriciano implica uma relação de ensino-aprendizagem dialética. A dinâmica da sala de aula privilegia o diálogo permanente, a investigação, a seleção e organização de dados e informações e a análise de evidências, as quais propiciam aos alunos experimentarem muitas possibilidades de trocas e descobertas, a adotarem uma postura de questionamento frente à ciência e a ampliarem seu universo de conhecimentos.

Neste processo, professor e aluno têm papéis preponderantes. O professor exerce a liderança pedagógica, assumindo a mediação entre sujeito e objeto da aprendizagem, a fim de colocar o aluno no centro da ação educativa. O professor propõe desafios e tarefas através de questionamentos, problematizações, investigações, levantamento de hipóteses, sistematizações e conclusões, possibilitando o aluno a mobilizar diversos tipos de recursos cognitivos. As intervenções do professor são intencionalmente planejadas, contemplando a adoção de estratégias apropriadas, a observação individual, a discussão em grupos, a comparação e a reflexão analítica.

Ao aluno cabe o exercício do esforço intelectual, a explicitação de suas dúvidas e de seu raciocínio, assim como a tomada de consciência de suas maneiras de aprender, a partir das diversas proposições feitas pelo professor. Dessa forma, a aprendizagem do aluno é um processo reflexivo, de construção de sentidos e significados na sua relação com os objetos do conhecimento.

Assim, os alunos que convivem nesse espaço educativo percebem que estão vivendo a práxis de um currículo de ações com posturas de participação coletiva entre seus membros. Neste contexto, o sucesso escolar é visível, porque as pessoas da comunidade educativa passam a desempenhar um papel de cidadãos de direitos e deveres dentro da escola.

NÚCLEO PEDAGÓGICO

O Núcleo Pedagógico é formado pela direção, coordenação geral, coordenadores de todos os níveis de ensino e dos esportes, psicologia escolar e prefeitura ED/HC, que coordenam e orientam o Projeto Curricular/ Trabalho Pedagógico das escolas, refletindo, elaborando e executando propostas, acompanhando, avaliando os trabalhos desenvolvidos por todos os membros das escolas e planejando a realização dos eventos científicos e culturais que compõem a ação educativa.

Diretora: Lucilla Pessoa Ramalho

Prefeita da Escola Doméstica de Natal: Zoraide Gomes Aciolly

Coordenação Geral: Maria Carolina de Carvalho Hunka

Coordenação Pedagógica da Educação Infantil: Sandra Maria Nicolussi

Coordenação Disciplinar da Educação Infantil: Flávia Deane Amorim Fernandes Nunes

Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental I: Thatiana Pinheiro Dantas

Coordenação Disciplinar do Ensino Fundamental I: Laísa Palhano Tôrres

Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II: Rosane Baptista da Luz

Coordenação Disciplinar do Ensino Fundamental II: Geórgia Advíncula

Coordenação Pedagógica da Língua Inglesa: Luciana Aparecida Cosme Soares

Coordenação Pedagógica de Economia Doméstica: Geórgia Advíncula

Coordenação Pedagógica do Ensino Médio 1^a, 2^a e 3^a série: Ana Maria Brandão N. da Silva

Coordenação Disciplinar do Ensino Médio 1^a, 2^a e 3^a série: Geórgia Advíncula

Coordenação de Esportes: Flávia Leite Uchôa da Escóssia

Coordenação Pedagógica do Tempo Integral: Ana Quitéria da Cunha Pessoa Oliveira

Coordenação Disciplinar do Tempo Integral: Mônica Fernandes de Vasconcelos Camboim

Coordenação do Setor de Psicologia: Sama Micaela

Assessor Administrativo da Direção e Prefeito do Complexo Educacional Henrique Castriciano: Antônio Varela da Silva Neto

Assessor Pedagógico e Administrativo do Presidente da Liga: Alexandre Magno de Siqueira Marinho

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Ao longo do período de estagio as atividades propostas serão definidas segundo carga horaria determinada com a programação abaixo:

PROGRAMAÇÃO ANUAL DE ESTAGIO

PROGRAMAÇÃO PARA O PRIMEIRO SEMESTRE

Atividades	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Total
Estudos Pessoais	10h	10h	10h	10h	10h	10h	60h
Elaboração de TCC	8h	8h	8h	8h	8h	8h	48h
Elaboração de documentos de estagio	10h	10h	10h	10h	10h	10h	60h
Grupo de Estudos Winnicott interface clinica	6h	6h	6h	6h	6h	6h	36h
Grupo de Estudos Psicologia Escolar	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Grupo de Estudos Acompanhamento Terapêutico	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Grupo	3h	3h	3h	3h	3h	3h	18h

Terapêutico Cuidando de Quem cuida							
Grupo Terapêutico Brincando na Escola	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Acompanhamento Terapêutico	3h	3h	3h	3h	3h	3h	18h
Supervisão	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Total	56h	56h	56h	56h	56h	56h	336h

PROGRAMAÇÃO PARA O SEGUNDO SEMESTRE

Atividades	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
Estudos Pessoais	10h	10h	10h	10h	10h	10h	60h
Elaboração de TCC	8h	8h	8h	8h	8h	8h	48h
Elaboração de documentos de estagio	10h	10h	10h	10h	10h	10h	60h
Grupo de Estudos Winnicott interface clinica	6h	6h	6h	6h	6h	6h	36h
Grupo de Estudos Psicologia Escolar	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Grupo de Estudos Acompanhamento Terapêutico	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Grupo Terapêutico Cuidando de	3h	3h	3h	3h	3h	3h	18h

Quem cuida							
Grupo Terapêutico Brincando na Escola	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Acompanhamento Terapêutico	3h	3h	3h	3h	3h	3h	18h
Supervisão	4h	4h	4h	4h	4h	4h	24h
Total	56h	56h	56h	56h	56h	56h	336h

QUESTIONARIO SEMIESTRUTURADO PROJETO BRINKANDO NA ESCOLA

Acerca das propostas trabalhadas neste grupo, marque abaixo com um “X” a alternativa que melhor lhe descreve.

Sendo Um (1) Discordo Totalmente e Cinco (5) Concordo Totalmente. Os valores 2,3 e 4 representam valores intermediários	1	2	3	4	5
O brincar auxilia positivamente no rendimento escolar dos alunos					
As atividades lúdicas quando combinadas com os aspectos pedagógicos facilitam a compreensão das informações					
No meu planejamento de aulas, sempre consigo atribuir atividades lúdicas e recreativas.					
Brincar auxilia no desenvolvimento motor					
Brincar auxilia no desenvolvimento cognitivo					
A quantidade de brincadeiras oportunizadas no F1 é suficiente para o desenvolvimento global dos alunos.					
O projeto aplicado em minha turma contribuiu para o desenvolvimento afetivo dos alunos					
O projeto aplicado em minha turma contribuiu para o desenvolvimento emocional dos meus alunos					
O projeto aplicado na minha turma contribuiu para o desenvolvimento de comportamentos mais adequados nos alunos					

Após o projeto percebo os alunos mais integrados uns com os outros					
Após o projeto percebo mudanças positivas nos relacionamentos dos alunos com a equipe pedagógica					
O projeto contribuiu para amenização de aspectos negativos observados me minha turma					
Posso, baseado no que observei no projeto, desenvolver um trabalho similar com outras turmas					
A quantidade de brincadeiras oportunizadas no F1 é satisfatória para os alunos					

Quais foram os pontos fortes e fracos do projeto?

O que você acrescentaria ou modificaria no projeto?

Dada à queixa inicial da turma, você acredita que o projeto contribuiu para a amenização dos problemas? Se sim, quais aspectos do projeto você acredita estarem ligados a esta mudança?