



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

GERÊNCIA DE ESTÁGIOS

gest@prograd.ufal.br - (82) 3214-1083

Edilson José de Araújo Lopes

Psicologia Escolar nas Escolas de Educação Integral

Maceió

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

GERÊNCIA DE ESTÁGIOS

gest@prograd.ufal.br - (82) 3214-1083

EDILSON JOSÉ DE ARAÚJO LOPES

Psicologia Escolar nas Escolas de Educação Integral

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadja Maria Vieira da Silva.

MACEIÓ

2020

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade

L864m Lopes, Edilson José de Araújo.
Psicologia escolar nas escolas de educação integral / Edilson José de
Araújo Lopes, Maceió – 2020.
25 f.

Orientadora: Nadja Maria Vieira Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia) –
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de psicologia, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 22-25.

1. Psicologia escolar. 2. Escolas – Ensino em tempo integral. 3. Psicólogo -
Atuação. I. Título.

CDU: 159.922.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

GERÊNCIA DE ESTÁGIOS

gest@prograd.ufal.br - (82) 3214-1083

Agradecimentos

Agradeço profundamente a todas as pessoas, familiares, amigos, amigas, profissionais que colaboraram, me incentivaram e me ajudaram com este trabalho. Em especial, agradeço à:

À minha orientadora do TCC Nadja, que me guiou e me ensinou como fazer uma pesquisa, com muita paciência e cuidado com cada pessoa envolvida nesse processo. Além de me ensinar sobre pesquisa, ensinou sobre o papel do psicólogo nos espaços e a importância disso. Muito obrigado por todo carinho, apoio e compreensão ao longo desses anos que trabalhamos juntos.

À minha orientadora de estágio Angelina, que sempre com muita atenção e cuidado fez parte do meu processo de formação na área de psicologia escolar, fazendo com que eu percebesse que até o jeito de falar influencia em toda nossa prática profissional.

Às minhas supervisoras de estágio Marcelly, Leilane e Denise, que me ajudaram no crescimento como profissional e ensinaram sobre a vida, sempre com muita paciência e entusiasmo para fazer tudo que era preciso apesar das dificuldades.

À equipe escolar da Escola Estadual Francisco Leão, que durante a minha participação na extensão nos receberam com todo comprometimento e afeto necessários para o crescimento pessoal e profissional de todos e todas que estavam envolvidos.

À equipe escolar da Escola Municipal Professora Evanda Carneiro, que me recebeu com todo carinho, atenção, cuidado, empolgação e tudo de melhor que um estagiário pode receber. Todos e todas sempre com muito comprometimento com a educação e com seu trabalho me ensinaram mais do que sobre a parte profissional, me ensinaram sobre a vida e sobre o quão importante somos para tantas crianças,



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
GERÊNCIA DE ESTÁGIOS

gest@prograd.ufal.br - (82) 3214-1083

adolescentes, famílias, comunidade etc. Foi uma experiência que vou levar comigo para sempre.

À minha família, que sempre me apoiou em tudo que eu escolhi fazer, mesmo sem entender muito do que estava acontecendo. Amo muito todos vocês e agora que acabou a graduação vou ter mais tempo para aproveitar nossos momentos.

À Barroco, meu amigo e irmão, que me orgulho muito. Que teve paciência em me ensinar a escrever o TCC, tirando todas as dúvidas e dando dicas. Sem você. eu ainda estaria fazendo a capa.

E, por fim, gostaria de agradecer a todo mundo que me emprestou material escolar para realizar as atividades avaliativas, não conseguiria terminar o curso sem vocês.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

GERÊNCIA DE ESTÁGIOS

gest@prograd.ufal.br - (82) 3214-1083

RESUMO

O campo de atuação em Psicologia está em expansão e possibilita para esse profissional a sua inserção em setores diversos da sociedade. A Psicologia Escolar, que antes voltava-se para psicometria, diagnósticos clínicos e individualização do fracasso escolar, agora defende outras formas de atuação, nas quais se consideram as dimensões política, social e econômica implicadas na configuração das demandas para as quais se destinam essa atuação. A Escola de Tempo Integral fomenta demandas que desafiam a nova forma de atuação, que se caracteriza como uma psicologia escolar crítica. Todavia, para essa atuação institucional crítica, o profissional ainda requer mais debates e troca de experiências. No presente estudo, expomos uma revisão bibliográfica, com o objetivo de discutir sobre a Psicologia Escolar e a atuação do psicólogo crítico e incentivar uma avaliação sobre essa prática no Brasil. Agregamos à revisão da literatura, dois relatos de experiências, através dos quais ilustramos formas de atuação do psicólogo em escolas de tempo integral no estado de Alagoas. A literatura revisada indicou mudanças nas práticas desenvolvidas no âmbito da educação. Avaliamos, a partir da revisão da literatura e dos relatos de experiência nas escolas que ainda incidem desafios, sobretudo, político e econômico relacionados à atuação crítica do psicólogo nas escolas.

Palavras chave: Escola integral; Psicologia crítica; Revisão da literatura; Relato de experiência



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

GERÊNCIA DE ESTÁGIOS

gest@prograd.ufal.br - (82) 3214-1083

SUMÁRIO

Introdução.....	6
A Psicologia escolar no Brasil.....	8
A Educação integral no Brasil.....	11
Relato de experiência de estágio na Escola Municipal Professora Evanda Carneiro.....	16
Relato de experiência de extensão na Escola Estadual Francisco Leão.....	18
Conclusão.....	21
Referências.....	22

INTRODUÇÃO

Amplamente falando, a implementação do Programa Nacional de Ensino em Tempo Integral - PNETI no Brasil, tem como principal propósito afastar crianças e adolescentes dos riscos das ruas e, de alguma forma, suprir e compensar deficiências de todas as outras instituições, com a proposição de uma sobrecarga de tarefas (Borges, 1994).

De acordo com Guará (2006), as escolas de tempo integral surgiram como o objetivo de oferecer ao aluno "a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal" (p. 18). Todavia, essa autora também destaca algumas dificuldades do PNETI como, por exemplo, descontinuidade dos projetos por questões políticas e a baixa qualidade do atendimento nessas escolas. Na sua opinião, a sociedade atribui às escolas um papel que era de responsabilidade das famílias e considera a extensão do tempo escolar como solução para as demandas decorrentes desse desvio de responsabilidades.

Castro e Lopes (2011), reforçam essa linha de argumentação e referem-se também à responsabilidade dos professores com a transmissão de cultura para gerações mais novas, como uma expectativa dos familiares e da comunidade. No entanto, de acordo com esses autores, a maioria dos professores defendem que as primeiras providências para uma boa educação é o acesso à alimentação e o compromisso e respeito dos familiares para com a escola.

Na análise desses autores, a escola em tempo integral não garante melhores resultados nos índices de permanência e aprendizagem dos alunos. Na contramão dessa expectativa, eles observam, por exemplo, que escolas com o tempo parcial de ensino em São Paulo saíram-se melhores entre 2005 e 2007. Na opinião dos autores, isso pode ser explicado em parte pelo fato de escolas de tempo integral serem implantadas em regiões com baixo índice de desenvolvimento econômico, indicando que o PNETI não foi adequadamente elaborado para cumprir seu propósito de transformação social.

O presente trabalho parte de questões relacionadas com esse cenário de desencontro entre a instituição do PNETI e os resultados observados em cenários concretos das escolas brasileiras, sobretudo, da rede pública em cidades e municípios economicamente deficitários. Questionamo-nos, por exemplo, sobre qual

a concepção de educação integral subjacente a esse programa? Seria possível conceber a educação integral sem ampliação de carga horária? Em que medida podemos dizer que a proposta do governo federal intitulada “Mais Educação” concretiza uma educação integral? Quais os riscos dessa proposta se reduzir a uma prática de contraturno?

De relevância para o presente trabalho, é a questão sobre o papel das ações da Psicologia Escolar Crítica no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas de ensino em tempo integral. Propomo-nos a explorar pressupostos dessa perspectiva em Psicologia e tecer argumentos sobre sua apropriação para o cenário de insegurança profissional e humana, relacionado com a implantação do PNETI na rede pública de Alagoas. Para essa exploração, articulamos uma pesquisa bibliográfica sobre a atuação da Psicologia Escolar em escolas de ensino em tempo integral articulada com uma experiência de estágio e de extensão, dentro de duas escolas de ensino em tempo integral, uma escola municipal e outra estadual. A partir dessa articulação objetivamos discutir as questões que aqui iniciamos.

A psicologia escolar no Brasil

Patto (1984), destaca três períodos na história da Psicologia no Brasil: O primeiro de 1906 a 1930, foi marcado por estudos de laboratórios baseados em modelos europeus, sem se preocupar em intervir na realidade; o segundo, de 1930 a 1960, por sua vez baseado em modelos norte-americano e tecnicista; o terceiro, a partir de 1960, foi marcado por uma atuação em prol da adaptação do psicólogo. Nesse contexto, o psicólogo escolar, era considerado o profissional que soluciona problemas de aprendizagem e de comportamento (Guzzo et al. 2010).

Guzzo et al. (2010) destacam que a segunda metade do século passado foi marcada por tendências psicométricas nos diagnósticos à predição e controle nos processos educacionais. Essas tendências contribuíram para a segregação de crianças em salas especiais e uma espécie de classificação de não aptos e aptos para os espaços educativos. Vale ressaltar que essa política de exclusão da escola destinava-se em especial para a população mais pobre e para a classe trabalhadora. Dessa forma, mantinham-se as desigualdades sociais de crianças e adolescentes que frequentam o ensino público.

Apenas com a volta à democracia no Brasil foi possível presenciar a construção de um movimento político para se repensar a prática profissional do psicólogo escolar em alguns municípios (TANAMACHI, 2000 apud PERETTA et al., 2014)). Após 25 anos de ditadura militar é que o país iniciou com mais efetividade a divulgação de indicadores nacionais que permite um acompanhamento da realidade da educação brasileira. Por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) (Ministério da Educação, 1997) conhecemos o referencial oficial desses indicadores, os investimentos na área da educação e temos acesso às propostas dos planejamentos educacionais e internacionais (Ministérios da Educação, 1993, 1996). Como bem apresentado por Guzzo (2010), não podemos deixar de enfatizar que as desigualdades sociais entre as crianças e adolescentes que frequentam o ensino público são mantidas. Ela traz ainda que somente após 1995, após 25 anos de ditadura militar, é que o país deu início a uma forma mais efetiva de divulgação de indicadores nacionais que permitissem um acompanhamento da realidade da educação brasileira. É por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) (Ministério da Educação, 1997) que podemos ter um referencial oficial acerca desses indicadores, bem como dos investimentos na área. Também é através dele que temos

acesso às propostas dos planejamentos educacionais nacionais e internacionais (Ministério da Educação, 1993,1996).

Guzzo et al. (2010) comentam que durante o período da ditadura militar a educação brasileira enfrentou diversos problemas, com destaque para a falta de qualificação dos docentes, as condições inadequadas para o trabalho e infraestrutura deficiente das instituições de ensino. Relacionado com problemas, o avanço de uma agenda neoliberal provocou um desmantelamento do sistema público de ensino que passou a revelar altos índices de repetência e evasão escolar, acendendo um alto grau de insatisfação das comunidades e dos educadores com o trabalho realizado na escola. As autoras lembram ainda que esses problemas continuaram mesmo com a determinação de universalização do Ensino Fundamental, uma vez que não se tinha a escolaridade das crianças como prioridade política, dessa forma, violavam-se os direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças brasileiras.

De acordo com Patto (1990), a ideia de que o psicólogo escolar deveria atuar na avaliação de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, separando os aptos dos não aptos, permaneceu por muito tempo. Branco (1998) observa que a sociedade ainda espera que as intervenções do psicólogo na rede pública tenham o objetivo de adequar os alunos ao sistema e, ao se deixar levar por essa expectativa, o profissional contribui para a exclusão de crianças e adolescentes. Para Guzzo e Cols.(2007), a atividade do psicólogo escolar é influenciada por políticas educacionais que dificultam a sua presença nas escolas, prejudicando a possibilidade de uma análise concreta das práticas de psicólogos escolares.

Na literatura indica-se que a ênfase histórico-cultural é mais utilizada nos níveis de ensino fundamental e superior (GUZZO et al., 2010). Todavia, Santos (2018) observa que cada profissional escolhe sua preferência, na busca por fundamentos teóricos para sua prática. Meira (2003) destaca que psicólogos críticos enfrentam desafios quando discordam da lógica de intervenções psicológicas que objetivam controlar as queixas escolares com atendimentos clínicos e avaliações psicométricas. A perspectiva da Psicologia Escolar Crítica vai de encontro com o movimento e narrativas que individualizam e responsabilizam exclusivamente os alunos pelos seus fracassos escolares.

É importante ressaltar que o processo ensino-aprendizagem exige uma permanente avaliação e adequação tanto das atividades da psicologia quanto

pedagógicas, visto que esse processo constitui-se como cenário de interpessoalidade que potencializa caminhos para o desenvolvimento humano. Para Souza (2010) a atuação do psicólogo escolar crítico pauta-se no dever de lutar por uma escola democrática, de qualidade e que garanta os direitos de todos que fazem parte do ambiente educacional. Nesse pensamento, releva-se o compromisso ético necessário ao exercício desse profissional que deve optar por uma atuação proativa de construção coletiva para superar impedimentos à eficiência no processo ensino-aprendizagem e à transformação social, que tem nos territórios das atividades educacionais seu grande aliado.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), define diretrizes que orientam metas e estratégias, levando em consideração o acesso, a permanência, a qualidade social da educação a fim de superar as desigualdades educacionais de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e a formação e valorização profissional. Alinhado com ele, o Plano Estadual de Educação (2015) prescreve:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2015)

Ao refletirmos sobre propósitos da educação no estado de Alagoas, avaliamos que a atuação do psicólogo escolar crítico, deve abandonar o enfoque individualista e na adaptação, para voltar-se às experiências interpessoais em cenários reais e concretos nas escolas e às questões relacionadas com a proposição de políticas públicas de educação. Souza (2010) prevê que:

a finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais que nela atuam. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar (p.144).

Nessa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar crítico abrange aspectos institucionais da rede para fomentar a atualização das práticas profissionais, que devem objetivar o desenvolvimento integral dos alunos e garantir a eficiência no processo ensino-aprendizagem. Na direção dessa finalidade, Wanderer e Pedroza, (2010) preveem que é essencial o enfoque na historicidade e destacam que “ao reconhecer a importância da história da escola na constituição de sua identidade, o psicólogo contribui para se pensar que, da mesma forma que a realidade é construída, ela pode ser modificada pela ação coletiva da comunidade escolar”. (p. 122).

A educação integral no Brasil

Segundo Zucchetti (2017), a questão em torno dos direitos à proteção social, à saúde e à educação é relativamente nova no Brasil, embora seus fundamentos não se tratem de uma inovação da modernidade, pois discussão sobre direitos humanos já existia na Antiguidade e, ao longo da história do Ocidente, serve de base para várias lutas por direitos sociais. É importante registrarmos aqui que a proposta de Educação em Tempo integral está ancorada nas discussões sobre direitos humanos e na proposição de políticas de proteção, que direta ou indiretamente fundamentam a legislação que orienta e regula a atenção à infância e à juventude no Brasil.

Assim como a autora, observamos que, por volta dos anos 2000, através da LDB de 1996 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094/2007, BRASIL, 2007), o MEC incentiva a democratização nas escolas. Nessa direção, promove debates e ações relacionadas com o tema da educação integral. A Portaria nº 17 de 2007 que institui o Programa Mais Educação (PME) e o Decreto nº 7.083, de 2010, por exemplo, tratam das questões relativas à oferta de maior espaço e mais tempo nas escolas públicas, para os filhos de classes mais desfavorecidas economicamente. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto

para o período de 2014-2024, retoma o compromisso com a implementação da educação de tempo integral no país.

Descrito como um conjunto de práticas indutoras de uma política pública de educação integral, o PME integra-se também a esse movimento governamental pela democratização nas escolas. Com ele o governo investe na ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas e, dessa forma, prescreve o alargamento do tempo com atividades socioeducativas para crianças e jovens, dentro ou fora da instituição de ensino. Zutecchi (2017) destaca que o PME também atenta para outros tópicos, como, por exemplo:

- a) Política afirmativa que busca incrementar indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, potencializando as aprendizagens de crianças e jovens adolescentes;
- b) Propõe estratégias pedagógicas com vistas a uma formação ampliada a partir do diálogo entre o currículo escolar e a oferta de oficinas que resgatam os saberes populares, além da garantia às famílias de mais tempo de escola para os seus filhos;
- c) Quanto ao financiamento, sua sistemática garante o dinheiro depositado diretamente na conta das instituições escolares e isso por si só já se apresenta como uma grande vantagem para a gestão das escolas.

O debate em torno das expressões educação integral e educação de tempo integral ainda não está encerrado conceitualmente. Todavia, não nos ocupamos no presente texto com essas pendências no debate conceitual relacionado com as expressões educação de tempo integral e educação integral. Mencionamos essas expressões aqui, na forma como são escritas nos respectivos documentos, leis e afins. Ressaltamos, entretanto, que alguns autores se dedicam a essa discussão como é o caso de Souza, Santo e Bernardo (2015, p. 143) que defendem que “a educação oferecida em tempo integral não corresponde a apenas ampliar o tempo de permanência dos educandos na escola ou sob responsabilidade dela”. Cavaliere (2002) também integra esse conjunto de autores que revisa a concepção de educação integral, apontando para fundamentos filosóficos que devem compor uma concepção de escola fundamental de forma a agregar valores para uma nova identidade cultural no desafio à sua democratização. Em seu trabalho mais recente, Cavaliere (2007), levantou diferentes questões sobre a educação como um direito humano. Para a

autora essas questões devem alicerçar as propostas pedagógicas e/ou administrativas do tempo integral.

A ampliação da jornada escolar no Brasil é uma expectativa investida no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 que prevê o atendimento em tempo integral para “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas do país e [...] pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 12). No entanto, Souza (2018) revelou diversos estudos que indicam que o número de matrículas para o ensino em tempo integral no Brasil, ainda estão distantes do PNE e da perspectiva de universalização do tempo a mais para todos (Brasil, 2010; MOLL, 2012). Esses estudos indicam também que, nas diferentes experiências em curso no país, há uma certa concordância de que o aumento da jornada diária dos alunos deve significar avanços e contemplar, de fato, a educação integral. Em outras palavras, esse acréscimo deve ser implantado com vistas às multidimensões da pessoa objetivada nos ambientes de aprendizagem, para promover-lhe experiências culturais, artísticas, desportivas bem como um maior acesso à cidade (MOLL, 2012; CAVALIERE, 2007).

Essa modalidade de ensino já foi experimentada de forma isolada em meados do século XX. A ideia era fornecer uma educação pública para crianças brasileiras, principalmente aquelas "designadas" ao fracasso escolar. No entanto, de acordo com Anísio Teixeira (2007) a instituição de ensino, da década de 50 era excludente e beneficia poucos. Ainda de acordo com o autor, a renovação do ensino no país e a construção de uma identidade nacional dependia de que o tempo dentro da escola fosse ampliado de forma que, as atividades atreladas ao desenvolvimento formal e não formal fossem desenvolvidas no período integral (ver também ALTMAYER, 2012; ZUCCHETTI, 2017).

Em síntese, Teixeira, que era governador do estado da Bahia e fundou em 1950 a Escola-Parque em Salvador partiu do mesmo pressuposto de que a educação integral significava, primeiramente, a ampliação do tempo de manutenção das crianças na escola de qualidade. Seguindo o mesmo modelo, Darcy Ribeiro, que era secretário de estado do governador Leonel Brizola, criou os Centros Integrados de Escola Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, em 1980.

Nos anos 90, registra-se outra experiência do governo federal, com o objetivo de ampliar o tempo na escola (ZUCCHETTI, 2017). Nessa época, foram criados os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), integrados ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) e ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993). O objetivo dos CAICs era realizar ações que integrassem saúde, educação, assistência e promoção social para crianças e adolescentes visando garantir melhores condições de vida a partir da difusão da "pedagogia da atenção integral", ligadas à oferta dos serviços sociais básicos. Amaral Sobrinho e Parente (1995) destacam que as metas do MEC eram atingir, até o ano de 2003, 1,2 milhão de crianças e adolescentes, das áreas urbanas periféricas, através de programas de atenção integral com atuação conjunta com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Esses autores revelam, entretanto, que os resultados ficaram muito distantes dessas metas. Ao invés disso, houve um alto custo *per capita*, resultados irrisórios em relação ao percentual de alunos atendidos e a ampliação de jornada chegando no máximo a 6 horas diárias.

Na avaliação de Zucchetti (2017), apesar de serem experiências pontuais, as ideias de Teixeira e de Ribeiro acerca da educação integral associavam o aumento de permanência na escola, à capacitação do sistema de ensino para contemplar questões relativas à saúde, alimentação, higiene, cidadania, socialização e trabalho. Ou seja, com a ampliação do tempo na escola e com aquelas experiências de educação integral, Teixeira buscava articular a vida das crianças fora da escola com as atribuições da instituição de ensino. Já Darcy Ribeiro, que também era defensor da escola de tempo integral, acreditava que a aprendizagem na escola estava diretamente ligada ao direito da cidadania.

Em pesquisas mais recentes, Draibe (2003) observou várias tentativas de redimensionamento do ensino básico brasileiro. Algumas investem na ampliação do tempo de escola e outras na modalidade de escola ciclada. Embasadas com diversos argumentos, esses redimensionamentos buscam melhorias na qualidade e equidade da educação pública. As ações que mais surtem efeito são aquelas relativas à universalidade do acesso.

Refletindo sobre esse panorama, Draíbe (2003) destacou que as ações governamentais tendem a impulsionar a qualidade do sistema de educação. O plano de financiamento do ensino fundamental por meio do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a implantação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica com a proposição de metas e a descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental, são exemplos de ações essenciais para que o MEC consiga agregar qualidade à educação básica. Para a autora, a educação integral também colheu benefícios dessas ações do governo, tornando-se importante, no sentido da ampliação da função social da escola, até então centralizada nas questões ligadas às aprendizagens cognitivas.

Zucchetti (2017) destaca que o PME (criado em 2007) foi mais uma estratégia governamental para a indução do debate e da ação em torno da educação em tempo integral com ênfase ao acesso das crianças com desvantagens na aprendizagem, com histórico de repetência e evasão escolar, vindas de camadas sociais menos favorecidas, incluindo-se os usuários do Programa Bolsa Família. Nesse programa, revela-se, de acordo com autora, o enfoque na integralidade do aluno relacionando as questões do ambiente escolar com aspectos das condições da vida humana, fazendo da instituição um local de diálogo entre experiências sociais e conteúdos curriculares:

ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais em diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009a, p. 18).

A autora destaca ainda que o PME viabiliza a execução de projetos e ações dentro das escolas da rede pública e fora delas, com parcerias com o terceiro setor, serviços comunitários e ONGs e, dessa forma, o programa ascende uma forte dimensão política, aspecto também observado por Cavalieri (2002, p.5) como relevante na escola integral “A motivação para mudanças do tempo de escola embutem questões políticas ou ideológicas, ainda que algumas vezes encobertas por demandas de caráter imediatista”. Para Zucchetti (2017) há um imenso apelo

compensatório no PME, que pode ser visto no conjunto de suas práticas socioeducativas, de atenção às crianças e adolescentes pobres, amparados pela LOAS e pelo ECA. Nesse funcionamento, o PME associa a educação integral com a prática da promoção de direito humano, através da proteção social da infância e juventude socialmente vulnerável.

Relato de experiência de estágio na Escola Municipal Professora Evanda Carneiro

A instituição escolhida para o estágio foi a Escola Professora Evanda Carneiro Vasconcelos, localizada no município de Rio Largo, no bairro Centro. É uma escola que tornou-se de tempo integral no ano de 2019. Esta instituição foi fundada em 1996 e hoje atende cerca de 320 alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º), no período matutino e vespertino. Além disso, parte da carga horária do estágio objeto deste relato foi realizada na gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, junto à uma equipe constituída inicialmente por quatro psicólogas, responsáveis pelo atendimento às 37 escolas públicas que funcionam no município de Rio Largo.

A Escola Municipal Professora Evanda Carneiro é composta por 2 diretores, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 articuladora pedagógica (que também é uma das coordenadoras pedagógicas), 1 secretário, 2 auxiliares administrativos, 1 cozinheira, 1 ajudante de cozinheiro, 5 auxiliares de serviços gerais, 1 porteiro, 2 auxiliares de disciplina, 19 professores efetivos e 6 monitores (sendo 4 do PME). Os horários e dias que cada um desses monitores atua na escola variam de acordo com uma escala de aula que eles montaram para contemplar os horários e disciplinas do período integral e suprir o quadro ainda incompleto.

Ingressei no estágio nesta instituição a partir de uma reunião com a equipe de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED, na gerência de Educação Especial quando declarei meu interesse por escolas de tempo integral. Além disso, fui motivado pelo desejo de contribuir junto à equipe para a qualidade da educação do Estado de Alagoas. No início do meu estágio refleti sobre o lugar da Psicologia nesse cenário de implantação da escola de tempo integral, pois, na retrospectiva de conteúdos acadêmicos sobre a psicologia escolar em meu

pensamento reconheci uma história marcada por uma perspectiva individualista e normativa que pratica a promoção de culpa e enquadramento de alunos pelo próprio fracasso escolar. Entretanto, na minha reflexão, visualizei também a renovação do debate sobre os processos educacionais, o que faz com que o profissional de Psicologia alimente outro olhar sobre o ambiente escolar.

Para alinhar as ações do meu estágio com demandas da escola estudei e discuti junto a equipe sobre o cenário brasileiro e alagoano, a partir do Plano Estadual de Educação (2015), da Lei de Diretrizes e Bases - (LDBEN) 9394/96, do Plano Nacional de Educação (2015-2025), além de outros textos que abordam a escola de tempo integral e que discutem a atuação do psicólogo nesse contexto.

As leituras e discussões levaram à compreensão de que o Psicólogo escolar e educacional deve conhecer sobre problemas enfrentados na educação no Brasil e principalmente no Estado que atua. No estado de Alagoas esses problemas incluem: erradicação do analfabetismo, melhoria na qualidade de educação, superação das desigualdades educacionais, valorização dos profissionais de educação, entre outros. Como mostram os dados do IDEB (2017), ainda que tenha melhorado sua pontuação, Alagoas ainda está entre os piores estados brasileiros, status que é muito prejudicial ao seu desenvolvimento.

Visando uma atuação democrática, de qualidade e que preza a garantia de direitos, como destaca Souza (2010), meu estágio voltou-se para o conhecimento sobre as instituições de ensino, sobre os seus espaços físicos, as amplas relações exercidas no ambiente educacional, as atividades e projetos desenvolvidos, os horários e rotinas. Esses foram os principais parâmetros que adotei para conseguir trabalhar em harmonia e propor uma intervenção que fosse adequada às necessidades encontradas.

Partindo para o foco institucional e articulador, eu precisei aprender como proceder uma Análise Institucional, discutida por Correia e Campos (2000). A análise objetivou compreender o cotidiano da Escola Municipal Evanda Carneiro, suas demandas, as relações aluno-aluno, aluno-professor, pais-alunos, professor-gestão, gestão-aluno, gestão-pais, demais funcionários-professor, demais funcionários-alunos, bem como trazer a tona suas principais necessidades e prioridades. O passo

seguinte a essa compreensão foi traçar um plano de atuação alinhado à singularidade da instituição. Outro encaminhamento para realização dessa análise institucional e do plano de atuação que dela resulta foi estudar sobre as diretrizes de atuação do profissional Psicólogo. De acordo com a SEMED, é atribuição desse profissional, contribuir junto à equipe técnico-administrativo-pedagógica, para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas na unidade escolar, buscando uma ação articulada. Aprendi muito na troca de conhecimento com as profissionais do campo. Constatei que é fundamental para o Psicólogo sua ampla inserção também nas questões relacionadas com a aprendizagem para mediar as relações, o que também foi observado por Bock et al. (2008, p. 132) “assim, a Psicologia transforma a aprendizagem em um processo a ser investigado”.

Em resumo, durante o estágio realizei várias atividades, entre as quais elenco: Reunião com a equipe da Educação Especial da SEMED; Reunião com professores do Mais Educação; Reuniões com professores; Rodas de conversa: Prevenção ao abuso Sexual Infantil; Observação em sala de aula; Caminhada do Agosto Verde; Palestra Contando Alagoas; Palestra e Oficinas sobre saúde mental nas escolas; Notificação de Casos de autolesão e tentativas de suicídio; Mapa Institucional e Semana Pedagógica. Todas as atividades voltaram-se para o objetivo de conhecer o cotidiano da Escola Municipal Evanda Carneiro, suas relações de trabalho e projetos lá desenvolvidos pela SEMED. O mapeamento institucional da Escola Evanda Carneiro foi possível a partir do diagnóstico, que integra a Análise Institucional (Correia e Campos, 2000). As atividades na SEMED foram orientadas pelas supervisoras de estágio em cumprimento de seu planejamento.

Relato de experiência de extensão na Escola Estadual Francisco Leão

Através do Projeto de Extensão Habilitando Recursos Humanos Para a Escola Inclusiva (HUMANESCI), tive oportunidade de atuar em equipe na Escola Estadual Francisco Leão, com os objetivos de proporcionar espaços para reflexão e troca de experiências sobre o trabalho de Docentes Orientadores de Turma – DOT na escola integral. Esta escola está localizada no Conjunto Residencial Barnabé Oiticica S/N, Mata do Rolo, Rio Largo-AL, oferta vagas para o Ensino Fundamental II (9º), Ensino Médio Tempo Integral e EJA (Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino

Médio).

A Escola Estadual Francisco Leão é uma escola pública fundada em 12 de outubro de 1937 e tem como objetivo investir na educação de qualidade para adolescentes, jovens e adultos. A escola atende a um contingente de 600 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O seu quadro de pessoal é composto por 06 gestores, 16 professores efetivos, 20 monitores e 29 funcionários de serviços gerais.

A partir de reunião realizada nesta escola em fevereiro de 2018 com a participação de seus gestores e professores, a equipe do Projeto de Extensão HUMANESCI tomou conhecimento sobre dificuldades de professores que assumiram a função de Orientadores de Turma - DOTs. Essa função foi regulamentada através da Portaria 1.182/2016/SEDUC/AL, que implementou o Projeto Orientador de Turma - PrOTurma no Estado de Alagoas, como suporte para as transformações decorrentes da ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, como prevê a escola em tempo integral.

Durante a referida reunião, professores que exercem a função de DOT na Escola Estadual Francisco Leão relatam que, com o exercício dessa função, eles passaram a ser diretamente envolvidos em conflitos configurados no âmbito das relações dos alunos com suas famílias e com a comunidade. De acordo ainda com esses professores esses conflitos assumiram grandes proporções provocando inquietações e desconfortos emocionais difíceis de lidar. Nesses relatos, professores se reconheceram despreparados para exercer esse trabalho que, nas suas palavras, "iam além da função de ensino-aprendizagem".

Para responder a essa demanda planejamos um ciclo de oficinas para Docentes Orientadores de Turma (DOTs). Essas oficinas consistiram em encontros regulares que incluíam DOTs, demais professores, gestores e funcionários interessados. Nesses encontros fizemos acordos para esclarecer como seria a atuação. Iniciamos o ciclo de oficinas com seminários, através dos quais discutimos sobre as Diretrizes, Leis e Fundamentos (prescritos pelo MEC e por outras instituições responsáveis) relativos à escola de tempo integral e a função de orientação de turma. Com a etapa dos seminários os docentes e a equipe do projeto HUMANESCI

sintonizaram o grau de conhecimento e compreensão acerca dessa função e sistematizaram princípios e orientações para referenciar e atender as especificidades das demandas próprias desta escola.

Após os seminários utilizamos outra metodologia para o trabalho com os docentes orientadores de turma, que foi um ciclo de rodas de conversa com os DOTs. Esta ação teve o objetivo de proporcionar um amplo espaço para a troca de experiência. Esse espaço foi caracterizado como um ambiente seguro e ético, com maior sinceridade possível, acolher relatos de problemas que os DOTs enfrentavam. Com base nessa segurança ética, os participantes da roda de conversa apontaram sugestões para possíveis soluções dos problemas relatados. O ponto culminante dessa atividade foi a formação de um grupo fixo de apoio constituído por professores que participaram dos seminários e do ciclo de rodas de conversa. Além disso, a equipe do projeto HUMANESCI deixou aberta a possibilidade de que esse grupo pudesse contar com assessoria de estudantes de psicologia através do referido projeto.

Conclusão

Os estudos realizados bem como as experiências de campo mostraram que as possibilidades de atuação do psicólogo na escola de tempo integral é um tópico que carece de reflexão e discussão. Reconhecemos que a prática do psicólogo escolar reflete o caminho por ele percorrido, que sua formação acadêmica inicial e continuada e as condições relacionadas com o seu ingresso nas instituições de ensino. Há, entretanto, a abertura para possibilidades de atuação que refletem demandas complexas da educação brasileira. Observamos também, que a inserção do profissional de psicologia no cenário educacional remonta questões históricas relacionadas à Constituição Federal, as políticas públicas de educação e as modificações na imagem social do psicólogo escolar.

O cenário que o psicólogo atua abrange diferentes demandas, pessoas e fatores externos, os quais devem ser considerados no planejamento e realização de suas atividades. Essa configuração foi observada durante o meu estágio na escola de tempo integral. O objetivo final dessa escola era a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Oportunamente, visualizei implicações desse objetivo para práticas cotidianas na instituição, as quais precisam ser foco de atenção do profissional que, além disso, deve instrumentalizar-se com ferramentas conceituais que assegurem a orientação ética da sua atuação.

Nessa orientação, o psicólogo tem o dever de lutar por uma escola pública democrática, uma vez que a ampliação e diversificação das possibilidades de atuação dependem de políticas públicas efetivas para a educação. Uma orientação ética é uma orientação crítica, que prevê no âmbito de rotinas pedagógicas o respeito à singularidade de alunos, de sua família e de sua comunidade. A discussão sobre esses aspectos não se esgota no presente trabalho. É necessário que a este se somem outros estudos, pesquisas e trocas de experiências, para fortalecer o caminho para práticas cada vez mais libertadoras.

Referências

ALTMAYER, C. (Re) *Pensando a educação integral no Brasil: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e o Programa Mais Educação*. 2012. 70 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2012. <<https://educacaointegralemd debate.files.wordpress.com/2013/06/monografia-camila-altmayer-02-12.pdf>>

AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. A. *Caic: solução ou problema?* Rio de Janeiro: IPEA, 1995.
<https://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf>

BORGES, L. F. F. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011356300003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 Jan. 2019.

BRANCO, M. T. C. Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 18, p. 28-35, 1998. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931998000300005&script=sci_arttext>

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a. (Série Mais educação). <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> >

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13 005/2014, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71,

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teia*, v. 3, n. 6, jun./dez. 2002. <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934>>

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007. <doi:10.1590/S0101-7330200700030001>

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*, v. 15, n. 2, p. 63-101, nov. 2003. <doi:10.1590/S0103-20702003000200004>p. 259-282, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620116880300003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 Jan. 2019.

GUZZO, Raquel S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. esp., p. 131-141, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jan. 2020.

GUZZO, R. S. L.; MARTINEZ, A. M.; CAMPOS, H. R. *The handbook of international school psychology* (pp. 29-37). London: Sage, 2007. <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

BR&lr=&id=66k5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=BPFMoryJOo&sig=gh02k0MUIUg8tup-dl9JFoEq8W0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>

Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo. Recuperado: 15 nov. 2018. Disponível: Disponível: http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano decenal de educação para todos: 1993 -2003. Brasília: MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 1993.

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >

MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. *Porto Alegre: Penso*, 2012..

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300019>

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. <

<https://www.scienceopen.com/document?vid=7eb4dc24-8103-4c23-a09f-130ff491be37>>

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. <<https://repositorio.usp.br/item/002735914>>

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos et al . *O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar*. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 18, n. 2, p. 293-301, Ago. 2014 . <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200293&lng=en&nrm=iso>

SOUZA, M. P. R. *Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos*. Disponível em: <

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>>

Acesso em: 10 Jul 2019.

SOUZA, G. J. A.; SANTO, N. C. E.; BERNARDO, E. S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação e(m) tempo integral. *EccoS Revista Científica*, n. 37, p. 143-60, maio/ago. 2015

<<https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111009.pdf>>

WANDERER, A.; PEDROZA, R. L. S. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 14, n. 1, p. 121-129, 2010.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro , v. 25, n. 94, p. 257-276, Mar. 2017 . <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100257&lang=pt>