

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

MARIANNE LEMOS COSTA

**ENSINO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Maceió
2020

MARIANNE LEMOS COSTA

**ENSINO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nadja Maria Vieira da Silva.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Silveira.

Maceió

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA**

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TCC – VERSÃO AVALIADOR (A)

Aluno: Marianne Lemos Costa

Matrícula do aluno: 15110522

Título do TCC: ENSINO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Avaliador (a)/Unidade: Profa Dra Angelina Nunes de Vasconcelos/Instituto de Psicologia

Orientação: É função dos avaliadores atribuírem, ao final do parecer uma nota de zero (0) a dez (10.0), considerando os seguintes indicadores e critérios:

Indicadores	Contemplado	Contemplado em Parte	Não contemplado
1- O problema está bem delimitado e existe coerência com os objetivos?	X		
2- O referencial teórico utilizado é atualizado e coerente com o problema proposto?	X		
3 – O método é bem definido e adequado ao problema e objetivos, com as fases de pesquisa claramente relatadas?	X		
4- Os resultados, discussão e conclusões apresentam coerência entre si e com o problema proposto?	X		
5 - O texto é claro, objetivo e usa linguagem correta?	X		

Recomendações/sugestões dos avaliadores:

O trabalho apresenta temática atual, com foco em políticas públicas para educação, discutindo o ensino em tempo integral e a função do Docente Orientador de Turma – DOT. A principal contribuição do trabalho, a meu ver, é apresentar uma proposta de intervenção em psicologia escolar educacional bem fundamentada, conduzida e coletiva. Por seus méritos e pela necessidade de textos que orientem intervenções na área, sugiro que o trabalho seja publicado. Entretanto, para sua publicação, o trabalho precisa ser revisado nos seguintes aspectos: sugiro revisão de aspectos da escrita, especialmente uniformidade de parágrafos (alguns apresentam somente três linhas), e formatação de citações longas (retirada de aspas). O texto precisa ser reduzido, centrando a discussão nos elementos centrais do texto. No que diz respeito ao método, é preciso apresentar com mais clareza a caracterização do estudo que parece oscilar entre relato de experiência, pesquisa-intervenção e análise institucional. Em minha opinião, o texto pode ser caracterizado como relato de experiência, necessitando de maior clareza sobre como a análise institucional se integrou ao processo – no planejamento das atividades? Ou somente como ferramenta de análise *a posteriori*? Se este é o caso, esclarecer melhor a escolha e as articulações com a proposta. De maneira geral, um ótimo trabalho.

Nota do Avaliador: 9,0

Data: 20/07/2020



Angelina Nunes de Vasconcelos/2412107

A meus queridos pais, meus primeiros educadores e que, mesmo antes de eu adentrar o universo escola, lá estiveram em outros espaços, como professores, colaborando com a formação de outros tantos eternos aprendizes, como eles, como eu.

Também a minha amada irmã, com quem rememoro meu próprio percurso de escolarização junto ao dela, aquela que me ensina a reconhecer e valorizar o saber alheio e que tanto me instiga a ser criativa nas relações humanas.

Com vocês aprendi que o afeto é aquilo poderoso que nos move pelos caminhos possíveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a meus pais, Márcia e Zanelio que, em ciência da potência de transformação pela via da educação e confiando em mim, sempre me incentivaram, de todas as formas, a ir mais além.

A minha irmã, Manuelle, por ser quem é e tornar minha vida mais doce, mesmo segurando junto comigo a saudade de não termos vivido juntas por uns anos por conta da graduação.

A minha avó Iraci e minha tia Conceição, pelas portas da casa e do coração abertos, me acolhendo em Maceió em todo meu percurso de graduação. Sou eternamente grata por tudo o que vivi e aprendi morando com vocês!

A minhas primas e amigas, Athina e Eloisa, com quem sempre partilho das conquistas e dificuldades da vida, encontrando aconchego e impulso pras mudanças, de onde também veio grande torcida, vocês são demais e me orgulham!

A todas as minhas amigas e amigos, Ana Caroline, José Nilson, Micaelle, Edilson, Suzy e Maria Marques, cuja parceria em inesquecíveis conversas, almoços de RU, passeios, trabalhos, fotos pelo *campus* e muitos abraços foram fundamentais em toda formação. Tornou tudo mais significativo!

A todas e todos demais amigas e colegas de turma com quem pude cotidianamente encontrar e aprender que a prática da formação começava mesmo ali, foi uma honra fazer parte dessa construção com vocês.

A todas as pessoas da família que, à sua maneira, demonstraram interesse e prestigiaram cada pequeno passo dado na conquista desta formação, vocês são demais, são parte essencial da minha história.

À melhor parceria extensionista com Edilson, Rodrigo, Márcia, Paulo, Julia, Lorena e Bruna, com quem construí um percurso prazeroso no Projeto de Extensão e com quem, nas idas e vindas à escola, tanto conversamos e nos fortalecemos como equipe.

Às queridas professoras orientadoras deste trabalho, Nadja Vieira e Marília Silveira, por toparem meu enlace entre educação e análise institucional, mas sobretudo por acolherem meu ritmo, e por tão bem me orientarem diante do mundo de possibilidades por onde caminhar.

A todas as professoras e professores, gestoras/es, demais funcionárias/os e estudantes da escola estadual Francisco Leão, por nos acolherem enquanto extensionistas e universidade, e por caminharem conosco em encontros tão transformadores e cheios de afeto. Sem vocês,

não haveria aqui nada importante a comunicar; enquanto ansiei por fazer parte da construção de outras possibilidades à escola, fui aprendiz.

À professora Paula Miura, com quem iniciei meus passos no universo das pesquisas acadêmicas e junto a colegas tão competentes. Aprendi muito sobre a importância da pesquisa para o desenvolvimento social e profissional e sobre a importância de fortalecermos as pesquisas no país.

À professora Angelina Nunes, supervisora de estágio em educação, que tanto incentivou meu domínio teórico-técnico e relacional, mas inclusive a reconhecer meus limites, necessidades de parcerias e ganho de confiança. Muito obrigada por tanto.

A todas as demais professoras e professores maravilhosas/os que tive a satisfação de encontrar, que tanto puderam incentivar que eu e nós estudantes pudéssemos ser sempre melhores, que nos demonstraram confiança e ofereceram suporte quando necessário, e que portanto se tornam dali por diante grandes referências humanas na ciência psicologia.

RESUMO

Este relato de experiência ocorreu em uma escola estadual de Alagoas, inserida no Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), política pública de educação que vem impactando o cotidiano escolar. A experiência está vinculada a um projeto de extensão universitária do curso de psicologia. Trata-se de intervenção construída por extensionistas junto a docentes e gestão de uma escola de ensino médio da rede estadual de Alagoas. A mesma teve como objetivo principal pôr em discussão a recente implementação da política educacional de ensino integral de tempo integral e seus efeitos no cotidiano escolar. A discussão teve como base os diários de campo referentes aos encontros e o documento estadual que norteia as práticas de ensino integral, o PALEI. Para tal análise e discussão foi utilizada a perspectiva de análise institucional de Renè Lourau. Foram realizados Seminários e Rodas de Conversa, os quais trouxeram, como elementos centrais de discussão, a formação em serviço, as atribuições docentes e os limites no tutelamento de estudantes, as metodologias de aula e de avaliação, os vínculos de trabalho, as formas e ferramentas de comunicação interpessoal e as políticas públicas. Por fim, percebe-se a importância da formação em serviço bem como dos encontros regulares em equipe como espaço de reflexão sobre as práticas, estas, referenciadas pela recente política de educação em questão.

Palavras-chave: educação; políticas públicas; ensino integral de tempo integral; educação de tempo integral; relato de experiência.

ABSTRACT

This experience report occurred in a state school of Alagoas, inserted in the Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), a public education policy that has been impacting the quotidian of the schools. The experience is linked to a university extension project from the psychology course. It is about an intervention constructed by extension workers alongside teachers and school managers of a high school from the state of Alagoas. This intervention had the main purpose to discuss the recent implementation of educational policy of high school's integral and full-time education and their effects on daily school. The discussion was based on the logbooks about the meetings and also on the state guiding document about the integral and full-time education, PALEI. For such analysis and discussion was used the perspective of institutional analysis, from Renè Lourau. Seminars and Conversation Circles brought as points of discussion the in-service professional qualification, assignments to teachers and the limits of student tutelage, class and evaluation methods, work bonds, forms and tools of interpersonal communication, and the public policies. Lastly, it is clear the significance of in-service professional qualification besides the regular work group meetings as a space for reflection on practices, which are referred by this recent education policy.

Keywords: education; public policies; integral education; full-time education; experience report.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EITI	Ensino Integral de Tempo Integral
GERE	Gerência Regional de Educação
HUMANESCI	Habilitando Recursos Humanos para a Escola Inclusiva
PALEI	Programa Alagoano de Ensino Integral
PROTURMA	Projeto Orientador de Turma
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais

SUMÁRIO

1. PARA DAR INÍCIO: PERCURSO PESSOAL E A IMPORTÂNCIA DESSE RELATO DE EXPERIÊNCIA	10
1.1. Percurso bibliográfico	12
a) Por que políticas públicas	12
b) Políticas de governo e de Estado	13
c) Políticas públicas na ampliação da jornada escolar: discussões acadêmicas	15
d) Marcos históricos das políticas públicas referentes ao EITI	17
2. RELATO DE EXPERIÊNCIA	21
2.1. Objetivos	21
2.2. Metodologia	21
2.3. Análise de confrontação: o projeto de extensão, o documento norteador, a bibliografia	24
a) “Vocês já devem estar com vontade de sair correndo daqui!” – Da demanda à Universidade	28
b) “Meu trabalho de DOT tá muito além do que eu poderia fazer” – Da reformulação do documento estadual PrOTurma	29
c) “A escola fez o melhor que pôde” – Da discussão de situações difíceis	36
d) “A gente agradece a oportunidade de discutir junto com vocês sobre a nossa prática” – Do encerramento-continuidade do Projeto	39
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
4. REFERÊNCIAS	43

1. PARA DAR INÍCIO: PERCURSO PESSOAL E A IMPORTÂNCIA DESSE RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho tem como tema a educação, mais precisamente o processo de implementação da política pública de Ensino Integral de Tempo Integral em Alagoas. Meu percurso de interesse na área escolar e educacional se deu a partir da matéria cursada em graduação, Práticas Integrativas I e II desde fevereiro de 2018, que teve como ênfase escolhida a práxis na área de educação, vertente de atuação ainda pouco privilegiada nos currículos nacionais da formação em psicologia (GUZZO et al., 2010).

À época de 1962, mesmo ano em que foi regulamentada, no Brasil, a profissão de psicologia (BRASIL, 1962), a Psicologia Escolar era uma área obrigatória do Currículo Mínimo. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2004, os cursos superiores de psicologia precisaram ofertar ao menos duas ênfases curriculares. Apesar de as Diretrizes terem diversificado os currículos de psicologia em nível nacional, a visão clínica permaneceu sendo privilegiada em detrimento de outras áreas, como a psicologia escolar, ainda à margem das formações (GUZZO et al., 2010).

A experiência dos encontros nas disciplinas de Práticas Integrativas proporcionou o conhecimento e minha inserção no Projeto de Extensão Habilitando Recursos Humanos para a Escola Inclusiva (HUMANESCI). Trata-se de um projeto contínuo, que não se encerra com as finalizações das disciplinas e possui núcleos de ações diferentes em variadas escolas, no qual as equipes se renovam durante a graduação, proporcionando serviços e suporte à comunidade escolar do entorno da Universidade Federal de Alagoas. O vínculo da Universidade com a Escola Estadual Francisco Leão, onde foram desenvolvidas as atividades que serão discutidas no presente trabalho, teve início em fevereiro de 2018, e continua em aberto, com previsão de encerramento para o ano de 2021.

Também influenciou a perspectiva deste trabalho a matéria eletiva de Análise Institucional e seus Afetos e Efeitos no Brasil, cursada entre 2018 e 2019 e ofertada pela co-orientadora Marília Silveira. A análise institucional pôde ser compreendida da forma como foi elaborada (LOURAU, 1993), sendo estudada e praticada enquanto visão social também na situação do Projeto de Extensão deste relato de experiência.

Foi a partir da solicitação de parceria da escola estadual com o Projeto de Extensão em questão que se articularam visitas e propostas de ação-intervenção na escola. Esta fica localizada em um município do estado de Alagoas e faz parte do Programa Alagoano de Ensino Integral desde o início de sua implantação efetiva, em 2016.

Dentre as demandas que levaram gestores dessa escola a nos procurar, a principal refere-se às dificuldades da equipe docente e gestora para lidar com a implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral de Tempo Integral. De acordo com esse programa, regulamentado em nível estadual a partir da Portaria 1.182/2016, a escola deve providenciar professores para exercer a função (cargo) de Docente Orientador de Turma - DOT.

A partir dessa regulamentação, professoras/es se veem cobradas/os para além de suas funções, sem amparo dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da política pública. As relações entre docentes e docentes-estudantis, além da relação entre demais funcionárias/os tornou-se difícil diante das novas exigências, de que alguns professores assumam a função de DOT. Na escola em questão, exercer a função de DOT significa ser requisitado para uma intensa inserção na vida dos estudantes. Na prática, essa inserção acarretou a desconfiguração de fronteiras e da definição de responsabilidades atribuídas à escola, à família e à comunidade, quando se trata de demandas sociais amplas. A desconfiguração desses limites levou, portanto, ao reconhecimento dos gestores e professores que desempenham essa função, sobre a sua insuficiência de conhecimento acerca das diretrizes que deveriam nortear o exercício da função DOT.

Consideramos que a recente implementação da política de ensino integral no país (que se inicia no estado no ano de 2015 com o PALEI) e a ausência ainda de estudos críticos sobre o Ensino Integral em Tempo Integral (EITI) no estado de Alagoas justificam a realização da presente pesquisa-intervenção. O único documento referente ao EITI em Alagoas é um artigo publicado em anais de evento, de 2016, mesmo ano que iniciava o novo modelo de ensino “no chão da escola”. Neste texto, Silva, Rocha e Nascimento (2016) destacam pontos positivos da proposta, a partir dos documentos de implementação do Ensino Integral de Tempo Integral como a descrição de documentos nacionais e estaduais e panorama legislativo que regulamentam as ações. De acordo com as autoras, são pontos positivos do ensino integral a formação que considere as diversas dimensões do indivíduo, sejam elas “(...) sociais, emocionais, simbólicas, físicas e intelectuais” (SILVA; ROCHA; NASCIMENTO, 2016, p. 7), a busca pela melhoria na qualidade do ensino com currículo diferenciado, a promoção de autonomia, solidariedade e diversas competências. Ainda para as autoras, seria possível, com o ensino integral, o fortalecimento da cidadania, da socialização, da cultura e das práticas esportivas, além do preparo maior para o trabalho e o ensino superior. O ensino integral com ampliação da jornada escolar poderia promover, além disso, maior participação da comunidade e também maior protagonismo juvenil, além de propor o combate à desigualdade e às vulnerabilidades sociais (SILVA; ROCHA; NASCIMENTO, 2016).

Marcamos, todavia, a carência de textos que discutam criticamente aspectos dos efeitos desta política pública educacional nas práticas escolares.

O presente relato de experiência, embora não se enquadre na categoria de uma revisão de literatura, a partir de revisão da bibliografia traz dados importantes para a contextualização dessa discussão. Em revisão bibliográfica realizada no ano de 2019 através da base de dados *SciELO*, referente à ampliação da jornada escolar, percebemos que o Nordeste possui poucos estudos e pesquisas acerca do tópico. Foram encontrados 14 artigos, de 1999 a 2019, dos quais 10 são do Sudeste, dois do Centro-Oeste, um do Nordeste e um do Sul. Constatamos, dessa forma, uma escassez de produções fora do eixo Sudeste referente ao Ensino Integral de Tempo Integral, ainda que se conheça sobre experiências concretas da política pública de ampliação da jornada escolar, há mais tempo, em estados da região, como Bahia, Ceará e Paraíba.

O presente relato de experiência também se faz importante devido ao início bastante recente da implantação do EITI nas escolas de Alagoas. O Programa Alagoano de Ensino Integral PALEI foi instituído como política pública por meio do Decreto nº 40.207 de 20 de abril de 2015, reestruturado pelo Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016 e começou a ser implementado em algumas escolas em 2016. À época de 2019, 50 escolas estaduais faziam parte do PALEI, sendo 47 delas de Ensino Médio (ALAGOAS, 2019), como é no geral direcionada a gestão das escolas estaduais, “(...) com mais de 97% da matrícula na rede pública” (IDEB, 2017). Argumentamos, a partir desse cenário, sobre a necessidade de um acompanhamento das transformações nos serviços educacionais com a implantação dessa política. A busca da Escola Estadual Francisco Leão pela parceria com a Universidade por meio de Projeto de Extensão requereu a responsabilidade da equipe extensionista que, para cumprimento dessa responsabilidade, se empenhou para conhecer o percurso político-educacional de EITI do estado.

1.1. Percorso bibliográfico

a) Por que políticas públicas

De acordo com Souza (2006), o campo das políticas públicas é uma área de conhecimento e disciplina acadêmica iniciada nos Estados Unidos na década de 30, com três grandes caminhos a partir do crescimento das ciências políticas norte-americanas. Um deles, que teve como nome de referência Madison, “(...) focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana” (p. 22). No segundo caminho referenciam-se Paine e Tocqueville, dando ênfase às organizações

locais como forma de promover o bom governo. O terceiro grande caminho faz referência às políticas públicas como parte de estudos das ciências políticas, no sentido de compreender de que forma ocorrem e quais são as motivações das decisões governamentais. Ainda de acordo com Souza (2006), o fortalecimento das ações de formulações científicas, bem como das análises por pesquisadores/as independentes das ações tomadas ou não por governos têm como pressuposto teórico um contexto de democracias estáveis.

Os estudos sobre políticas públicas contaram inicialmente com quatro pessoas de referência, segundo a autora Souza (2006), são eles “(...) H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton” (p. 23). Laswell contribuiu com a criação da expressão “*policy analysis*”, que seria equivalente a “análise de política pública”, de forma que diferentes grupos pudessem compor tal análise, tanto cientistas sociais, como grupos de interesse e de governo. Simon desenvolveu a ideia de que estruturas de formulação e análise de políticas públicas poderiam ser importantes para conter o crescimento de interesses pessoais, a incompletude de informações, bem como o tempo das decisões a serem tomadas. Lindblom traz à análise as relações de poder e as diferentes fases de decisão, envolvidas no decorrer das políticas públicas. Por fim, Easton contribuiu quando se refere às políticas públicas como “(...) uma relação entre formulação, resultados e o ambiente” (SOUZA, 2006, p. 24), sofrendo interferência das mídias, dos partidos políticos e dos grupos de interesse.

O interesse acadêmico pelas políticas públicas se deve ao fato de que estas “(...) repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). As políticas públicas, como parte integrante da vida social a qual possui gestão do Estado em maior ou menor medida, são importantes de serem investigadas por áreas afins a ela (SOUZA, 2006), como forma de auxiliar na compreensão dos projetos de sociedade que vem sendo estimulados. É importante ressaltar também que o estudo das políticas públicas é multidisciplinar, pois é ferramenta que se relaciona com diversas áreas de conhecimento, bem como interfere em diversas sociabilidades. Dessa forma, e baseando-se em diversos estudos com diferentes definições, Souza (2006) assim definiu o que seriam as políticas públicas:

“Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (...)” (p. 26)

b) Políticas de governo e de estado

Há também que se discutir sobre a problemática do contexto de formulação e implantação das políticas públicas. Identificar se as políticas são de governo ou de Estado é necessário, para que sejam avaliados os objetivos e impactos previstos, dado que são modalidades diferentes de criação de políticas:

“Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Um dos elementos que estudos das políticas públicas educacionais indicam é uma necessidade de integração entre municípios, estados e federação, além da participação de grupos sociais relacionados à educação e a comunidade escolar. Tal perspectiva, que visa uma abrangência e continuidade de planejamentos educacionais através da integração dos entes federados, é denominada de política de Estado. Esta, no entanto, colide, de acordo com Oliveira (2011), com as políticas de governo, as quais podem vir associadas a um experimentalismo pedagógico, com propostas esvaziadas em suas bases teóricas, pretendentes da resolução - rápida - dos problemas sociais e econômicos complexos e apressadamente implantadas. Políticas públicas educacionais podem também surgir como ferramenta eleitoreira de promoção política partidária.

Dessa forma, as políticas de governo produzem uma séria descontinuidade das propostas educacionais, exprimindo a falta de integração entre os entes federados, o que acarreta na pouca mudança, a longo prazo, dos índices de alfabetização e formação educacional nacional (OLIVEIRA, 2011). Essa articulação, diz Oliveira (2011), “(...) não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações.” (p. 334). Associa-se a isso a dificuldade de divisão da coordenação das ações, bem como a dificuldade da continuação de financiamento das propostas políticas educacionais:

“As pressões sobre a escola são maiores quanto menos a sociedade é capaz de desenvolver outras formas de distribuição de posições sociais. Da mesma maneira como também não é possível pensar em oferecer uma educação de qualidade que permita a melhoria da inserção social das futuras gerações sem elevar os custos dessa oferta”. “A baixa remuneração dos docentes, a ausência de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos são fatores que interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão” (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Nesta reflexão percebe-se também o aumento da jornada escolar à equipe escolar e estudantes que dela participam, como uma característica favorável à melhoria da proposta educacional.

c) Políticas públicas na ampliação da jornada escolar: discussões acadêmicas

A respeito das políticas públicas de ampliação da jornada escolar, datam-se da década de 30 as primeiras experiências, como discorrido por Dias (2018):

Inicialmente, “as primeiras experiências de ETI [Ensino de Tempo Integral] no território brasileiro foram propostas pelo educador Anísio S. Teixeira, que implantou cinco escolas experimentais no Rio de Janeiro em 1930, e criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-parque) em Salvador (1950). Essas iniciativas influenciaram a criação dos Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs), no Rio de Janeiro (1985), pelo antropólogo Darcy Ribeiro, e dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo, em 1991 (CAVALIERE, 2000)” (p. 5).

Esta última proposta foi deixada de lado devido ao processo de *impeachment* do então presidente Fernando Collor (DIAS, 2018). Posteriormente, novas propostas foram implementadas, tendo como base tanto estas primeiras experiências de ampliação da jornada escolar como modelos e resultados de projetos posteriores em outros estados, como Pernambuco, em 2004 e São Paulo, em 2006 (DIAS, 2018) e Minas Gerais em 2007 (SOARES et al., 2014), e atualmente em Alagoas, desde 2016.

Algumas questões vêm sendo apontadas também em nível nacional quando o assunto é o Ensino Integral e de Tempo Integral. As autoras Zapletal e Machado (2019) realizaram estudos acerca das produções referentes à “educação integral”, de 2006 a 2014, o qual é o 2º artigo desde 1984 que faz uma revisão crítica das produções. As autoras exploraram dos textos os argumentos, tanto favoráveis como desfavoráveis, à proposta de ampliação da jornada escolar.

Inicialmente, é preciso destacar a polissemia dos termos utilizados para denominar a ampliação da jornada escolar. Além da identificação do uso de diversos termos como “(...) *educação integral, educação de/em tempo integral, escola de tempo integral/ampliado, educação integral em tempo integral/ampliado, educação integrada, escola integrada (...)*” (Zapletal & Machado, 2019, p. 210), as autoras observaram três sentidos preponderantes ao se discutir questões sobre a “educação integral”.

Para Zapletal e Machado (2019), a “educação integral” se refere, nos documentos orientadores das políticas públicas e artigos científicos, a três principais sentidos. Um deles a ampliação da jornada escolar, com enfoque na cronologia de permanência na escola, outro

sentido o da existência de projetos integradores, que são propostas de aulas com saberes aplicados em variados contextos e ainda “integral” como a educação voltada para a formação do ser em sua integralidade, em suas várias dimensões humanas - social, cognitiva, afetiva, comunitária, dentre outras.

Já Dias (2018) argumenta que a “educação em tempo integral” refere-se basicamente à “(...) ampliação do tempo de permanência dos educandos no interior das escolas (...)” (p. 3), “(...) pressupondo que com essa ampliação ocorra um aumento na qualidade da educação ofertada” (p. 5). A autora busca diferenciar o termo “educação em tempo integral” - definido como ampliação da jornada escolar - do termo “educação integral” proposto por John Dewey, impulsionador do movimento Escola Nova, que tem por base propor

“(...) a educação como reconstrução das experiências. Nessa concepção, dá-se importância: [...] à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança. (CAVALIERE, 2002, p. 251).” (DIAS, 2018, p. 5).

O termo aqui adotado, Ensino Integral de Tempo Integral, deve-se primeiro à referência ao termo “ensino integral”, adotado na proposta do PALEI, associado à ampliação da jornada escolar, incluída na proposta, aqui sob termo-chave “tempo integral”. A junção dos termos “ensino integral” e “tempo integral” tem relação com a necessidade de se demarcar que há diferenças entre a ampliação da jornada escolar e a educação voltada para a multidimensionalidade do ser, além de que o termo ensino integral por si só não necessariamente compreende a ampliação de tempo na escola, e estas diferenças serão também alvo de investigação e análise na práxis educacional. A proposta do PALEI considera as três dimensões exploradas por Zapletal e Machado (2019), trazidas anteriormente. Considera-se que o ideal seria, para além da ampliação de tempo escolar, uma maior qualidade na educação ofertada para discentes, docentes e demais funcionários/as, que consiga suprir primeiramente os objetivos pedagógicos daquele e para aquele público escolar.

Na revisão de Zapletal e Machado (2019), alguns elementos são destacados para defesa da proposta de EITI, como favoráveis à ampliação da jornada escolar. Seriam a diversificação e a intensificação do currículo, o “(...) enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais (...)” (p. 213) e a redução na cisão escola e sociedade, tornando a comunidade mais participativa nas decisões e atividades escolares. Tais argumentos, no entanto, colidem com outros, que buscam questionar a ampliação da jornada escolar.

Um dos riscos percebidos em práticas de ampliação da jornada escolar, de acordo com revisão de Zapletal e Machado (2019), assim como trazido em Oliveira (2011), é a utilização

das políticas públicas em educação de tempo integral com o propósito de propaganda de governos federal, estaduais e municipais. Tal análise pode ser evidenciada como realidade no estudo teórico-prático de Dias (2018). O Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, iniciado em 2012, faz parte do Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, no entanto, foi relatada ausência de crescimento em investimentos no setor educacional nos anos de 2011 a 2015 (DIAS, 2018). Ou seja, a proposta de ensino integral foi estruturada, divulgada como proposta de governo, mas na prática não houve investimentos reais, uma das grandes dimensões necessárias à implantação e fortalecimento de grandes projetos, quer sejam políticas de governo ou de Estado.

Dias (2018) também cita, como Zapletal e Machado (2019), estudos que relacionam a prática nas escolas de tempo integral com prestações de serviços de saúde, assistência e segurança, serviços que tentam dar conta das desigualdades sociais em detrimento de uma ação pedagógica propriamente dita. Esta crítica pode ser vista quando se observam, nos documentos orientadores de ensino integral, tais componentes curriculares: “*Educação sexual, educação alimentar, educação em saúde, educação para o empreendedorismo, educação financeira, educação para o trânsito*” (SARAIVA, 2013, p. 171).” (ZAPLETAL; MACHADO, 2019, p. 218, destaque das autoras). Esta é uma forma de suprimir críticas ao contexto social, econômico, político, histórico e, como dito por Zapletal e Machado (2019), “(...) tornar os alunos gestores privados dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade” (p. 218).

d) Marcos históricos das políticas públicas referentes ao EITI

Na literatura jurídica que faz menção à educação, há diversos documentos que trazem em seu texto a ampliação da jornada escolar, bem como a necessidade de integração e coesão entre os entes federados, a saber, município, estado e federação. Inicialmente preconizando a educação como plano de Estado, como discutido anteriormente, tem-se o artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que diz:

“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: *(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;
 V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
 VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)” (BRASIL, 1988, art. 214)

Algumas destas questões que toca a Constituição quando trata do plano de Estado para a educação foram brevemente discutidas nos tópicos anteriores, consideradas tanto suas relevâncias como suas problemáticas na atualidade da experiência educacional.

Outro documento que trata da ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 34, parágrafo 2º e artigo 87, parágrafo 5º. Neste texto, determina-se que o ensino fundamental deva progressivamente ser ministrado em tempo integral.

Ainda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, no artigo 10, destaca as diferentes modalidades de estabelecimentos educacionais, sendo alguns deles a creche e pré-escola (educação infantil), o ensino fundamental e também ensino médio, ambos em tempo integral. Dessa forma, pretende garantir que os recursos reconheçam tais estabelecimentos como destino.

Em meio à cronologia e às re-elaborações das políticas educacionais que discorrem sobre a ampliação da jornada escolar, está o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), de 2015. Considerando que o documento orientador, até a produção deste trabalho, não esteve disponível online para a população, será realizada uma breve explanação de sua estrutura e perspectiva, com base no documento atualizado de 2019.

Disponibilizado à equipe extensionista por meio de *e-mail* da Superintendência de Políticas Educacionais, o PALEI possui cinco eixos de ação, que são o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma), o Projeto Integrador (PI), a Oferta Eletiva (OE), os Estudos Orientados (EO) e o Clube Juvenil (CJ).

O Projeto Orientador de Turma (2016) é o eixo principal referente à solicitação da escola à Universidade, e tem como definição ser

“(…) um acompanhamento sistematizado de orientação dos estudantes em sala de aula, pautado na *atenção individualizada* e humanizadora do sujeito, bem como no desenvolvimento do processo de aprendizagem, conduzindo cada estudante a aprender a viver e a conviver num contexto social mais amplo, combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação” (ALAGOAS, 2019, p. 29, grifo da autora do presente trabalho).

A figura em evidência não só no Projeto Orientador de Turma, mas em todos os eixos do documento PALEI, público-alvo principal na intervenção em relato, é o/a Docente

Orientador/a de Turma, DOT. Cada turma presente na escola de ensino integral necessita ter um DOT de referência, que acompanhará a turma desde o ano que iniciar até o último ano do ensino médio. Esta/e, além da função pedagógica, tem como atribuição a responsabilização pelas relações interpessoais daquela turma, dentro e fora das salas de aula, além de ser responsável por conhecer as demandas afetivas e emocionais individuais de cada estudante, para além da escola. O docente que é Orientador de Turma tem um

“(...) trabalho (...) diversificado, dinâmico e ainda complementa as atividades pedagógicas, uma vez que deve considerar *o emocional dos estudantes no desenvolvimento da aprendizagem*, visto que possibilitará que se conheçam melhor, aproximem-se, *rompam barreiras relacionais* e, a partir do conhecimento da realidade de cada um, possa propor ações e estratégias para resolução de conflitos, a fim de que se sintam seguros para atingirem o objetivo inicial: obter êxito nas aprendizagens” (ALAGOAS, 2019, p. 29, grifos da autora do presente trabalho).

Dessa forma, estrutura-se o PALEI, com enfoque no eixo PrOTurma, com atribuições docentes que gerou dificuldades, discutidas mais adiante na confrontação dos dados.

Ainda como documentos que se referem à ampliação da jornada escolar estão o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, de Lei nº 13.005 de 2014, citado pelo trecho da Constituição (1988). Este centraliza a ampliação da jornada escolar como sua Meta 6, que busca “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014), por meio de estratégias especificadas.

Desde sua primeira versão, de 2001 a 2010, ainda em governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PNE tenta se constituir, pelo Ministério da Educação, como uma política de Estado, perdurando até hoje como uma das políticas públicas que orienta políticas nacionais, estaduais e municipais, contando com o apoio e também diversas críticas de setores organizados da educação. Também se vê, no atual cenário de muitas reformas educacionais estruturais, desde o governo interino de Michel Temer ao atual governo de Jair Bolsonaro, documentos que, de acordo com a proposta do PNE, prosseguem fazendo menção à ampliação da jornada escolar, como a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, do “Novo Ensino Médio” e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

O Novo Ensino Médio traz, no artigo 24, uma alteração do inciso I, por meio do 1º parágrafo. Enquanto antes o ensino fundamental e o ensino médio correspondiam, ambos, a 800 horas de aula anuais em no mínimo 200 dias de trabalho, o parágrafo 1º faz uma modificação desse texto, que altera de 800 para 1400 horas anuais de aula para o ensino médio especificamente (BRASIL, 2017).

O texto da atual BNCC (2018) trata, em pouco mais de uma página, a respeito do “(...) compromisso com a educação integral”. Situa-se diante da educação integral:

“Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (...) Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14).

Ainda há inúmeras e grandes mudanças sendo propostas pelo atual Governo Federal representado pelo presidente eleito Jair M. Bolsonaro, como é o exemplo das “Escolas Cívico-Militares”. Esta medida, que aqui cabe discutir por se relacionar à educação e por interferir diretamente na educação básica, é uma das diversas propostas atuais de política educacional que se mostrou pouco dialogada com grande parcela da sociedade usuária dos serviços escolares e com grandes segmentos da sociedade engajados em discutir a educação nacional. Além disso, não há comprovação científica pedagógica da vantagem da militarização das escolas.

A última militarização massiva da sociedade ocorreu no golpe de 1964, época da Ditadura Militar no Brasil, tendo sido marcada por censuras à liberdade de expressão e a regulação das vidas e dos comportamentos além das torturas como forma de punição, de acordo com o que pretendiam os líderes inconstitucionais, então militares, do país. De acordo com Ghiraldelli (2015) apud Silva, Rocha e Nascimento (2016),

“o período ditatorial (1964-1985) em termos educacionais foi dominado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular, pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis e uma confusa legislação educacional” (p. 3).

É possível refletir que, diante do panorama histórico de uma educação quando administrada por um governo militar ditatorial, cujos efeitos foram apontados acima, tal proposta de militarização educacional pode sugerir uma renovada aproximação com os mesmos efeitos provocados no passado.

A atual decisão, que implementa a Escola Cívico-Militar, é regulamentada pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e pela Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 e segue esta tentativa recente e exitosa no país, o da militarização de estabelecimentos públicos que antes não contavam com estes agentes. Como exemplo, na Escola Cívico-Militar, se pretende a contratação de militares inativos das Forças Armadas para atuar na gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa das escolas no programa piloto, bem como grande apoio orçamentário e financeiro às escolas escolhidas para a proposta na educação (BRASIL, 2019).

Encerra-se tal apresentação com a certificação de que a escola, como a educação, são territórios em constante e intensa disputa. Mas afinal, o que se disputa?

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

2.1. Objetivos

Tem-se como objetivo principal discutir sobre a implementação da política pública de Ensino Integral de Tempo Integral na Escola Estadual Francisco Leão. Agregamos ao objetivo principal o propósito de sistematizar uma abordagem sobre dificuldades apresentadas por professoras/es Docentes Orientadoras/es de Turma relacionadas com o exercício dessa função. Ancoramos o desenvolvimento dessa abordagem em uma análise através da qual confrontamos o documento que norteia a política pública educacional - PALEI e as experiências nos encontros com docentes na Escola Estadual Francisco Leão.

2.2. Metodologia

Na qualidade de ações de extensão universitária, a experiência que fundamenta o presente relato foi exercida como intervenções diretas em cenários educacionais, com o propósito de atender dificuldades de gestores e professores da Escola Estadual Francisco Leão relacionadas com a implantação do Ensino Integral de Tempo Integral. Dessa forma, caracterizamos também o presente texto como uma pesquisa-intervenção, na medida em que reunimos, nessa atividade, a busca por informações de natureza teórica e prática com a finalidade da produção de conhecimento sobre um cenário institucional específico. Acerca da pesquisa-intervenção, Rocha (2003) declara que:

“(…) por um lado, redimensiona a formação acadêmica dos profissionais de Psicologia, apontando para a perspectiva sócio-histórico-política; por outro, constrói novas bases para as ações dos psicólogos nas instituições, contribuindo para a organização de equipes que queiram assumir o desafio de colocar em análise suas implicações com as práticas produzidas, entendendo as situações cotidianas como

acontecimentos sociais complexos, determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações” (ROCHA, 2003, p. 64).

Na perspectiva da análise institucional de Renè Lourau (1993), que será utilizada neste trabalho, a *análise de implicação* faz-se necessária também ao trabalho da pesquisadora. Pôr em análise, na prática e constantemente, do lugar que ocupo e das condições da pesquisa, a torna mais comprometida com a realidade com a qual produzimos realidades. Compreender que, ao pesquisar, estamos fazendo parte do contexto, alterando e, por meio das narrativas evidenciadas, criando-o, é essencial para um trabalho crítico. Está, portanto, alinhada à perspectiva de pesquisa participativa.

Para Rocha (2003), as pesquisas participativas se deslocam de ideias positivistas da existência de uma realidade a priori que está para ser descoberta, bem como da ausência do lugar de saber pelas pessoas que fazem parte da pesquisa, além da existência e benefício de uma suposta neutralidade da pesquisadora. Elas inauguram a possibilidade de “(...) transformação da realidade vivida (...) a partir da interação entre o saber acadêmico, em seus diversos campos de conhecimento, e os saberes dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos na pesquisa” (p. 66). Dessa forma, a pesquisadora está implicada em se colocar como parte da ação-intervenção.

Os dados que embasam a discussão foram construídos de três formas: por meio de dados *online* de artigos acadêmicos anteriores, da análise documental do documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - 2015 (PALEI), disponibilizado por profissionais de diferentes categorias da rede estadual de educação - escola e Superintendência de Políticas Educacionais de Alagoas - SUPED-AL, e pelos registros dos encontros em diários de campo, constituídos de fevereiro de 2018 a dezembro de 2019, através da realização de Projeto de Extensão universitária em uma escola de ensino integral de tempo integral de Alagoas.

A respeito dos diários de campo, tem-se que estes foram o recurso utilizado para capturar as comunicações e tensionamentos, verbais e não verbais, a partir da atenção direcionada à experiência de encontros com a equipe docente. Tanto os momentos principais de encontros em sala como demais momentos, como as conversas informais, foram considerados. Os diários de campo foram, então, o instrumento utilizado para registro dos fatos com detalhes, de forma não sistematizada, para posterior releitura que pudesse provocar novas reflexões sobre a vivência de estágio, e mesmo sobre a forma de escrita dos diários.

“No início da observação, o/a pesquisador/a pode ficar confuso/a sobre o que deve ser registrado. Só após um período de tempo é possível focalizar a observação e a produção dos registros. A prática em pesquisa nos mostra que só após algum tempo

de familiaridade com o lugar (seus costumes, suas rotinas, seus espaços, cheiros e sabores) podemos focalizar o nosso olhar para os aspectos relacionados ao nosso tema de estudo” (SPINK et al, 2014, p. 143).

Tais dados puderam ser confrontados, gerando discussão através da análise de suas contradições. A consideração e análise das *contradições* é elemento-chave para leitura e intervenção diante dos fenômenos na perspectiva da análise institucional (LOURAU, 1993). A partir desta, o conceito de *instituição* possui um sentido específico. Esta não se configura num prédio, ou em algo material, palpável ou visível, mas em ideias de estruturas sociais que possuem um certo nível de universalidade, o que também conta com contradições ao centro das definições e vivências do conceito (LOURAU, 1993).

Como exemplo, tem-se a instituição família, que conta com certos sentidos instituídos, por vezes reforçados por estruturas de poder, e certos outros instituintes, aqueles que podem buscar ser institucionalizados. A *contradição*, dessa forma, estaria na movimentação entre a *institucionalização* e a *autodissolução* das instituições tal como definidas anteriormente.

Outro conceito de análise institucional faz-se importante ser previamente destacado, que é a *restituição*. O ato de restituir, nesta perspectiva, tem relação com o resgate, ao grupo em que ocorre uma socioanálise, dos elementos do grupo que retornem para análise do próprio grupo, por vezes ocultados, ou não valorizados. Como dito por Lourau, em 1993: “A restituição também não significa confissão privada ou pública (...), mas consiste em se centrar numa tarefa - a de análise coletiva da situação presente, no presente em função das diversas implicações de cada um com e na situação” (p. 64). Acerca da restituição, é necessário considerar um cuidado tanto no momento mais adequado para se intervir quanto na forma com que será realizada a intervenção, a fim de não correr o “(...) risco de se cair na denúncia meramente recriminatória” (p. 52).

Por considerar que a restituição “(...) nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisador e à academia” (LOURAU, 1993, p. 56), bem como que “a pesquisa para nós, continua após a redação final do texto, podendo até mesmo, ser interminável” (LOURAU, 1993, p. 56), considera-se a possibilidade de restituição mesmo após o fim da pesquisa, a fim de socializá-la com as pessoas que fizeram parte desta produção.

Tal mecanismo de devolutiva, mesmo posterior ao fechamento do trabalho, precisará ser repensado em suas ferramentas, já que, face ao enfrentamento mundial de uma pandemia, há medidas de distanciamento social que necessitam ser cumpridas.

Nas relações cotidianas, é muito comum que se tenha como norma a *heterogestão*, ou seja, a atribuição a outra pessoa ou a outra instância a responsabilidade pela gestão da própria vida e das próprias funções, tal como dito em Lourau (1993):

“Nós funcionamos, todos, em todos os lugares, sob a heterogestão; ou seja, ‘geridos’ por ‘outrem’. E a vivemos, geralmente, como coisa **natural**. A ciência política e todas as novas ciências da racionalidade econômica seguem por essa via” (LOURAU, 1993, p. 14, grifo do autor).

O que se pretendeu, nesta experiência, foi, pela perspectiva e pela linguagem da análise institucional, encaminhar a equipe escolar para uma autogestão de suas questões enfrentadas no cotidiano, para as quais inicialmente nos chamaram. Segue adiante o planejamento que explica este intuito.

2.3) Análise de confrontação: o Projeto de Extensão, o documento norteador, a bibliografia de referência

Vinculação e planejamentos interventivos

Inicialmente faz-se necessário explicar os caminhos realizados junto à escola. O vínculo com a escola está em curso, tendo iniciado em fevereiro de 2018, prosseguindo mesmo após finalização deste trabalho. Como dito na introdução, a devolutiva não ocorrerá a tempo de buscar sugestões de alterações no texto devido à suspensão dos serviços da escola diante de uma pandemia viral, no entanto a restituição desta escrita ocorrerá com o retorno do funcionamento da escola. Pôr em evidência as condições da pesquisa possibilita que se leia o trabalho com um olhar mais aprofundado e crítico das questões envolvidas em sua realização.

O contato com a escola se fez em três momentos: na sua solicitação à Universidade e no reconhecimento das demandas educacionais para as quais nos convocavam, referentes ao Ensino Integral de Tempo Integral, na elaboração de um plano de intervenção pela equipe extensionista, que foi sugestionado à equipe da escola (professores/as e gestoras/es) e, por fim, na realização do plano aceito, que está em curso.

A dificuldade inicial encontrada pela equipe docente e gestora da escola foi devido a receberem atribuições da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral (2015). Em específico da Portaria do PrOTurma, de 2016, não se vendo preparados o suficiente ou mesmo responsáveis por algumas das funções descritas. As atribuições referentes ao intenso tutelamento de estudantes, neste caso, de ensino médio, vem sobrecarregando o cotidiano escolar com problemáticas para as quais não receberam suporte diante da nova política pública.

Segue, em Tabela 1, o esquema visual das atividades planejadas na escola a partir de então, que estão em curso:

Ação-intervenção	Núcleos de ação interventiva	Atividades realizadas/por realizar
Oficinas Para Docentes Orientadoras/es de Turma - DOTs	Seminários (três encontros)	1º momento: Retomada e discussão dos documentos orientadores do Ensino Integral
		2º momento: Re-escrita do documento PrOTurma (2016) a partir da experiência docente
	Ciclos de Rodas de Conversa (dois encontros, em curso)	Aprofundamento e discussão de situações que geram queixa e dificuldade ao corpo docente
	Grupo de Apoio Interno para DOTs (ainda por acontecer)	Encontros regulares entre equipe docente e gestora, com foco nas demandas que mobilizam o grupo

Tabela 1. Esquema de Plano de Ação-Intervenção na Escola

Como demonstrado na Tabela 1, a ação central, planejada, sugerida e em realização, da qual as demais ações fazem parte são as “Oficinas para Docentes Orientadores de Turma – DOTs”. Estas se caracterizam como encontros regulares com as equipes de professoras/es Docentes Orientadoras/es de Turma e demais professoras/es, gestoras/es e funcionárias/os que tivessem interesse. Fazem parte dessa oficina três núcleos de ação: *Seminários*, *Ciclos de Rodas de Conversa* e *Grupo de apoio interno para DOTs*.

O primeiro núcleo de ação, *Seminários*, teve como objetivo principal a retomada, entre extensionistas e equipe escolar, das referências que respaldavam e/ou orientavam a prática educacional local, os documentos nacionais e estaduais. Para tanto, foram utilizadas duas ferramentas. Numa delas, em *powerpoint*, foram lembrados e discutidos os marcos históricos das políticas públicas referentes ao EITI.

Também foi utilizado para o segundo momento do primeiro núcleo de ação a Portaria da SEDUC, nº. 1.182 de 2016, referente ao primeiro eixo do PALEI citado anteriormente, o Projeto Orientador de Turma. Para este momento, foi proposto um aprofundamento e re-escrita do documento por professoras/es DOTs, de preferência, com base em suas

experiências cotidianas. Todas as ações contaram com a participação da gestão da escola e de professoras/es não DOTs também. Nesta re-escrita, a equipe extensionista contou com o método de atividade proposta trazido a seguir.

As atribuições às/aos DOTs, presentes na Portaria do PrOTurma (2016), foram lidas e reorganizadas previamente em sete tópicos: aulas, relação com a família, relações interpessoais, relação com alunos, formação, levantamento de dados e outras atribuições. Foi realizada discussão acerca dos itens dos sete tópicos, seguido das sugestões de acréscimos, retiradas de trechos ou tópicos e demais alterações de textos. As sugestões foram reestruturadas pela equipe extensionista e o novo documento, levado no Seminário 3, correspondente ao encerramento desses encontros.

O segundo núcleo de ação, onde nos localizamos atualmente com a escola, são os *Ciclos de Rodas de Conversa*. Estes consistem, após apropriação crítica do documento orientador das práticas, em um aprofundamento das situações localizadas como difíceis, vivenciadas no cotidiano escolar. Ocorreram até então dois dias de encontros em Rodas de Conversa. Teve como método-dispositivo, construído ao longo das intervenções anteriores:

1) Relato próprio (duas professoras/es, de preferência DOTs):

1.1) Construção das histórias (compartilhamento elaborado das situações difíceis)

1.2) Nossa mediação:

a) O que foi difícil na situação?

b) Quais as ações/decisões desenvolvidas?

c) Autoavaliação de quem narrou a situação.

2) Participação coletiva (outro/a professor/a a responder):

a) O que foi difícil na situação;

b) Quais ações/decisões tomaria na situação.

3) Finalização do dia (retomada dos pontos principais do encontro - restituição).

O terceiro e último núcleo de ações, que conta com o *Grupo de Apoio Interno para DOTs*, tem como objetivo a criação de um espaço regular para troca de experiências focais a partir do método de trabalho nas Rodas de Conversa, facilitado por professoras/es DOTs que participaram dos núcleos anteriores. Dessa forma, a equipe extensionista de psicologia seria solicitada apenas quando necessária para a equipe que daria continuidade. Pode-se confirmar então, a partir de uma perspectiva de análise institucional, que pretende-se fomentar uma

autogestão referente aos encontros regulares e direcionados às demandas que se mostram significativas de serem levadas e discutidas no e com o grupo.

Panorama de encontros

Ao todo, de fevereiro de 2018 a janeiro de 2020 realizamos nove encontros, todos na escola, sendo os três primeiros relativos à escuta e compreensão das questões educacionais e do retorno da proposta de intervenção da Extensão, que foi bem aceito. Houve necessidade de a equipe extensionista ir até órgãos educacionais do estado, a fim de compreender melhor a proposta de EITI bem como solicitar documentos a partir dos quais pudéssemos nos situar.

O documento que explicava a proposta educacional foi enviado à equipe extensionista via e-mail de professores/as da rede estadual. Apenas na Superintendência de Políticas Educacionais de Alagoas - SUPED foi possível o acesso, também via *e-mail*, ao documento orientador oficial do Programa Alagoano de Ensino Integral - PALEI, o qual até a escrita deste texto não esteve disponível online à população.

Do 4º ao 6º encontros, ocorreram os três Seminários, e posteriormente houve o 7º encontro. Devido ao espaçamento de quatro meses entre os dois últimos encontros citados, o que reflete os calendários letivos dos dois estabelecimentos envolvidos (Escola e Universidade), foi necessário realizar uma restituição como retorno à escola para retomada do que ocorreu até então e do que se propunha dali a diante, a fim de que pudessem deixar suas impressões sobre os planejamentos. Estes, pelas falas dos presentes, foram se mostrando proveitosos, já que havia um enfoque na discussão e reflexão das questões importantes à equipe. As duas Rodas de Conversa compreendem o 8º e 9º encontros.

Importante marcar que, em todos os entre-tempos de encontros na escola, houve reuniões com coordenadora da Extensão junto à equipe extensionista, o que nos serviu como supervisão, suporte reflexivo à prática bem como planejamento e reforço dos roteiros e alinhamento de perspectivas e expectativas para os encontros posteriores. Estes encontros funcionaram, tal como explicado em Lourau (1993), como “caixa preta”, assim descrito:

“A mesma equipe-cliente [equipe da escola] que nos passou a encomenda de intervenção se reúne em separado (caixa preta), por exemplo uma hora antes da Assembléia, como se preparando para ‘conduzir’, ‘prever’ ou ‘se defender’ dos acontecimentos que, porventura, sejam ‘disparados’ pelo dispositivo. De igual maneira, nós, os interventores [equipe extensionista], sentimos necessidade de uma reunião em separado (caixa preta) para avaliação de estratégias, análise das implicações e comentários gerais sobre o trabalho” (p. 37).

Serão destacadas quatro cenas de todo esse longo percurso, e, assim como todo o texto anterior, sob o olhar da Análise Institucional de Lourau (1993). As cenas são referentes ao

início da vinculação, aos dois momentos principais de discussão e ao encerramento-continuação.

a) “Vocês já devem estar com vontade de sair correndo daqui!” - Da demanda à Universidade

A princípio, ao focar as condições materiais do projeto de extensão, tem-se que, para o deslocamento, foi necessário o uso de automóvel próprio de extensionistas como condição de acesso à escola, que seria difícil de acessar por meio de transporte público.

Na primeira ida da equipe extensionista à escola, única que teve presença de professora coordenadora da Extensão, ocorria uma reunião entre docentes e gestão, da qual não fizemos parte a princípio. Conversamos, do lado externo à sala, com professor que solicitou a Universidade. Este lugar seria conquistado por nós em reuniões posteriores e com nova gestão, sob justificativa da mesma de que o conteúdo das reuniões dizia respeito às demandas escolares que nos interessavam conhecer.

Lourau (1993) discute o conceito de *heterogestão*, refletindo sobre a facilidade com que dispomos nossas responsabilidades a terceiros, caracterizando, portanto, algo instituído. A *autogestão*, um dos objetivos centrais de uma socioanálise, seria a possibilidade de que determinado grupo pudesse se autorregular, tomar as próprias decisões e realizar a organização e condução das suas demandas locais, ainda que se relacione com a necessidade de contar com suporte de outros setores organizados.

Alguns exemplos ilustram bem o quanto a heterogestão é uma instituição normativa. Eu, autora do presente trabalho, estranhei que o profissional que realizou contato com a Universidade fosse não gestor da escola, mas professor. Também um professor, ao perguntar sobre a não-continuidade da presença da professora coordenadora de extensão, demonstrou surpresa por sermos nós estudantes que, sob supervisão da mesma, facilitaríamos os encontros. Ambos os exemplos demonstram o quanto a hierarquia pode ser vista de uma forma burocraticamente esperada, na qual se designa a gestão ao outro hierarquicamente superior, e o quanto a mesma hierarquia por vezes pressupõe lugares rígidos de saber.

Outro destaque do início da vinculação com a escola está na importância dada pela equipe escolar aos encontros informais, por meio de encontros entre-atividades denominados “bolacha pedagógica”. A equipe extensionista, desde seu primeiro dia de visita à escola, foi convidada a participar deste momento. Esse ambiente de relações informais, em serviço, para Lourau (1993), se faz importante, pois é justamente onde as tensões do trabalho podem, mais

facilmente, emergir. Ao ter como participantes psicólogas/os em formação, e se solicitado destas/es, tais questões podem se tornar pauta de discussão entre a equipe.

Ainda no primeiro encontro, a então gestora enuncia algumas demandas com as quais têm lidado com dificuldade diante do PALEI, e posteriormente convoca professoras/es a falar também sobre suas dificuldades cotidianas. Após os relatos e fala da professora coordenadora do Projeto, ainda sem que tivéssemos nos apresentado, uma das docentes instiga nossa implicação. Afirmo, em tom de humor, que os alunos devem estar querendo “fugir dali” diante de toda a problemática exaustivamente relatada. Este foi o momento de nos apresentarmos e explicarmos nosso interesse e intenção de permanência de vinculação.

Em encontros posteriores, a implicação também se faz presente quando, ao retornarmos com o plano de intervenção, além de levá-lo impresso e enviá-lo à equipe via e-mail da escola, explicamos a proposta e buscamos entender se havia interesse delas/es, o que se confirmou por várias/os docentes.

b) “Meu trabalho de DOT tá muito além do que eu poderia fazer” - Da reformulação do documento estadual PrOTurma

O documento utilizado para a discussão e re-escrita foi a Portaria 1.182 de 2016, o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma), da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. O Projeto se refere a um dos cinco eixos anteriormente citados do PALEI (2015). A Portaria é composta por oito páginas, dentre as quais há algumas explicações sobre a implementação, funcionamento e as atribuições e características docentes esperadas para realização da função Docente Orientador/a de Turma.

A análise institucional pressupõe a criação de um **dispositivo de análise social coletiva** (LOURAU, 1993). Os dispositivos em questão foram os métodos dos encontros, previamente planejados entre equipe extensionista e coordenadora, sejam dos Seminários, sejam das Rodas de Conversa. Estes tiveram como efeitos reconhecidos pela equipe participante o de reflexão sobre as práticas cotidianas sobre as quais não se aprofundavam no dia-a-dia. Também foi possível reconhecerem suas ações tomadas, seus efeitos e possibilidades outras para futuras intervenções. A figura das/os extensionistas provocou a alguns docentes, a princípio, a tentativa de buscar respostas que pudessem solucionar questões que a elas/es se apresentavam dificultosas. Pudemos, ao longo da intervenção, facilitar as discussões a fim de questioná-las/os, de modo que o compartilhamento coletivo de situações por vezes deixadas isoladas entre poucos docentes pôde gerar, em conjunto, novas respostas e ideias.

De acordo com Lourau (1993), “Na Assembléia Geral socioanalítica, há um dispositivo em triângulo. Existem: as pessoas que, a princípio, apenas vêm à Assembléia - os participantes -, a equipe organizadora, e a equipe de interventores (socioanalistas)” (p. 30).

Pode-se aqui fazer **um paralelo**, dados os devidos apontamentos, em que a gestão e o corpo docente da escola são participantes de uma Assembleia, a equipe extensionista graduanda é a equipe de interventoras/es e a equipe-pessoa organizadora, a coordenadora do Projeto de Extensão. Os apontamentos se dão pelo fato de que a tanto a equipe organizadora como de interventores não possui formação em análise institucional. Apesar disso, é realizado um trabalho que pode ser considerado um dispositivo socioanalítico, o qual, para Lourau (1993), se configura como tal quando numa prática que se movimenta pela teoria e que faça a teoria se movimentar: “(...) a experiência de nossa imaginação, em referência ao pesquisar, faz (ou não) surgir a urgência - a necessidade - de certos conceitos, e não o inverso” (LOURAU, 1993, p. 113).

Os encontros também encontraram **certa resistência** de início, por parte da gestão e, mais à frente, de docentes:

“No que se refere à Assembléia Geral, freqüentemente pessoas ficam ausentes, ainda que sejam muito importantes para o trabalho. Não raro, nada se faz para que compareçam ou participem do processo de intervenção. Essa é uma das bem conhecidas formas de resistência à socioanálise” (LOURAU, 1993, p. 32).

Como explicado por Lourau (1993), essa dificuldade de fazer parte de uma análise institucional é bastante comum, dado que as questões coletivas discutidas coletivamente podem gerar incômodos, ou mesmo experiências imprevistas. Dessa forma, houve a tentativa, logo no início do primeiro encontro dos Seminários, de reduzir o tempo previsto para esta intervenção, sob justificativa da gestão de estarem utilizando o tempo de reunião interna. Este encontro, programado inicialmente para durar de 1 hora e meia a duas horas, durou as duas horas de encontro, com aparente interesse da equipe. A mesma burocracia institucionalizada, por vezes alvo de críticas, portanto, se torna em outros momentos ferramenta de gestão de atividades escolares, o que corrobora com a constante presença do **contraditório na instituição** (LOURAU, 1993).

Por parte da equipe docente, a resistência ocorreu por uma dificuldade existente para alguns DOTs e professoras/es de retorno do trabalho para casa. Da mesma forma que a equipe extensionista precisou contar com recursos próprios de transporte à escola devido à dificuldade de acesso, professoras/es tiveram dificuldade de permanência até os finais dos encontros que passaram a ocorrer no fim da tarde até início da noite, devido ao horário e meio

de retorno. Soma-se a isso o cansaço de uma jornada em tempo integral, e foi necessário que equipe extensionista perguntasse, na devolutiva dos Seminários e posteriormente, as motivações de certa evasão e busca por sugestões de novos horários, locais e formas de acontecerem os encontros. Por fim, a equipe explicou que aqueles eram os horários possíveis, e a escola, o melhor lugar de encontro, além de estarem satisfeitos sobre como vinham acontecendo os momentos.

O momento dos Seminários teve como uma das ações a discussão e reformulação do documento atribuidor de funções a Docentes Orientadoras/es de Turma, com base e enfoque na experiência docente.

A ferramenta de aproximação encontrada pela equipe escolar com familiares foi o meio virtual de mensagens instantâneas, via telefones pessoais. A **aproximação escola-família** é necessária tanto por ser a família parte da comunidade escolar junto a toda equipe, estudantes e comunidade do entorno, como especificamente por atribuições explicitadas no PrOTurma, que demanda à/ao Docente Orientador/a de Turma: “Ser o elo entre a escola e a família”, bem como “propor formas de atuação para uma relação mais estreita família e escola” (ALAGOAS, 2016, p. 7).

Tal escolha de ferramenta gerou conflitos no tocante ao que seriam as funções DOTs para familiares e alunos, levando, muitas vezes, familiares a extrapolarem a proposta e apresentarem uma postura de **vigilância** para com estudantes, demonstrando preocupação com notas avaliativas, comportamentos, e mesmo na busca por saber onde estes se localizavam, caso professoras/es soubessem, já que parcela dos estudantes são moradores do entorno. Esta relação inaugurada excede a proposta de aproximação com as famílias, como exemplificado no trecho: “Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade comportamento e aproveitamento escolar dos alunos” (ALAGOAS, 2016, p. 7).

Em contrapartida, gerou desconfiança nos alunos ao perceberem esta nova forma de relação família-escola. Além disso, com a facilitação de comunicação com docentes, houve uma sobrecarga de trabalho de professoras/es ao lidar com familiares fora do horário e espaço de trabalho, caracterizando um aumento na carga de trabalho, com mais uma demanda domiciliar além da docência, agora, em tempo integral.

Por relatos de docentes, esta escolha pode ter inibido a presença e participação de pais e demais responsáveis nas reuniões pedagógicas, os quais supostamente já tinham acesso ao que gostariam de saber das/os estudantes. Discutiu-se, para além destes pontos, o fato de que esta ferramenta foi uma escolha da equipe, portanto instituída por ela através de certa interpretação da Portaria. Professoras/es reconhecem, por fim, que a ferramenta foi a possível

diante dos recursos familiares existentes e pôde facilitar certa comunicação necessária com os mesmos e com estudantes.

A reunião pedagógica foi posta também em questão, a partir do questionamento levado por extensionistas sobre como eram realizados estes momentos. O último trecho citado da Portaria parece restringir as possibilidades de conversa com familiares ao relato de comportamento, frequência escolar, bem como o que se chama aproveitamento. Estes momentos poderiam ir além e discutir com famílias as propostas de aulas realizadas, a função DOT, os resultados coletivos, as potencialidades da/o aluna/o para além do que se “aproveitaria”, este último termo, fruto de uma visão tecnicista e conteudista. DOTs e demais docentes puderam refletir sobre estes pontos que foram considerados por elas/es enfraquecedores da relação escola-família-estudantes, para além das queixas que sempre circundam os encontros.

Houve também dificuldade de pensar ferramentas de **acesso à realidade de estudantes**. Em relato de professoras/es, tem-se que o contexto de muitas/os estudantes é de grande vulnerabilidade social, o que muito mobiliza o corpo docente. Desta forma, diante de situações graves, alguns DOTs se viram na necessidade de acompanhar a/o adolescente em estabelecimentos de que necessitaram na rede de apoio, dada a ausência familiar e/ou a urgência/emergência da situação. Del Prette e Del Prette (1996) relembram uma crítica já extensamente discutida na psicologia escolar, referente ao imediatismo de demandas, que podem mascarar as reais necessidades psicopedagógicas. A forma como estas necessidades tendem a ser levadas em conta quando já são uma situação emergencial, visualizável, torna difícil o trato preventivo e planejado com as mesmas.

Algumas ferramentas de aproximação da realidade estudantil compartilhadas por docentes foram as conversas com amigos de alunos em questão e atividades com cartas anônimas. Para professoras/es, no entanto, estas últimas mobilizavam situações as quais não davam conta de acolher posteriormente, dado que professoras/es disseram não ter encontrado recursos próprios humanos para lidar com as situações devido à grande quantidade de estudantes participantes.

Estas situações foram intensificadas pelas atribuições aos DOTs, que, na sessão de apresentação do Projeto Orientador de Turma, define que este: “Pretende fortalecer a construção de um ambiente escolar que valoriza as diferenças, de forma a proporcionar *um nível elevado das relações* entre professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e comunidade” (ALAGOAS, 2016, p. 1, grifo da autora). Isto gerou tanto uma dificuldade e sobrecarga docente em lidar com o complexo cotidiano da educação como os levou, nos

encontros, a se questionarem sobre uma tentativa de gestão de afetos na escola por parte do Projeto estadual e sobre quais demandas são possíveis de serem trabalhadas enquanto professores.

Ao possibilitar e incentivar a liberdade de fala diante das **relações interpessoais profissionais**, percebe-se como exposto que os **vínculos trabalhistas** são um outro ponto de tensão entre a equipe, dada a intensa rotatividade de professores e demais funcionários, e diferenças de funções entre DOTs e demais professores. O art. 9º da Portaria do PrOTurma leva em conta essas diferentes vinculações e explica que “poderão aderir ao projeto os *docentes efetivos*, ou *monitores*, que estejam lotados nas unidades de ensino estaduais de ensino médio em que o projeto será implantado” (ALAGOAS, 2016, p. 2, grifo da autora). Um documento estadual que traz à tona, desde 2016, as diferentes e frágeis relações de trabalho sem questioná-las põe em continuidade o plano, mais intensificado¹ nos recentes governos do país, de **precarização da educação pública brasileira**. Profissionais que são contratados como monitores possuem regime temporário de trabalho, além de não terem assegurada sua permanência. Diante destes e outros elementos discutíveis, ficam em questão à realidade docente suas relações cotidianas influenciadas por um contexto sociopolítico de esfera maior, que necessita prosseguir com discussão, sobretudo incluindo-se o público estudantil e suas especificidades, o qual se relaciona direta e intimamente com todo este contexto.

Um conceito importante da análise institucional é o de **analisador**: “Aqueles acontecimentos que podem agitar a Assembléia Geral socioanalítica permitindo fazer surgir, com mais força, uma análise; que fazem aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’; a esse tipo de acontecimentos chamamos ANALISADORES” (LOURAU, 1993, p. 35, destaque do autor).

Em vista disso, alguns elementos na execução da política pública educacional em Alagoas podem ser vistos como analisadores de uma **política implantada às pressas**. Se faz presente na Portaria, como exemplificado no artigo 11, que “Os docentes efetivos e ou monitores que realizarem a adesão ao projeto deverão obrigatoriamente participar das formações específicas acerca do Projeto, conforme cronograma estabelecido pela SEDUC” (ALAGOAS, 2016, p. 3). Temos, no entanto, como **analisadores**, uma ausência de formação contínua junto à equipe docente e gestora, que se deparou com mais de dois anos de

¹ Vide Proposta de Emenda Constitucional 241 de 2016, que congelou os investimentos em educação e saúde por vinte anos. Esta Proposta foi instituída no governo do então presidente interino Michel Temer, e segue como plano de governo do atual presidente Jair M. Bolsonaro.

implementação da política (2016 a 2019) e apenas uma formação representativa com este público, ou seja, sem toda a equipe docente/gestora das escolas e sem todos os setores de trabalho, além de não ter tido continuidade.

O artigo 6º da Portaria diz que “A adesão das unidades de ensino estaduais de ensino médio integrantes do Programa Alagoano de Ensino Integral dar-se-á de forma automática ao PrOTurma.” (ALAGOAS, 2016, p. 2). Este trecho pode fazer refletir sobre a imediatização da implementação que, somada à necessidade mais notória de profissionais do “chão da escola” serem consultados ou colaborarem para a política junto aos órgãos estaduais de educação, pode ser uma chave de compreensão da dificuldade de equipe escolar em lidar com o hiato entre o novo modelo educacional proposto e suas práticas.

Entre os Seminários e as Rodas de Conversa, após visita de extensionistas à Superintendência de Políticas Educacionais de Alagoas - SUPED pôde-se conhecer a possibilidade de solicitação, por parte das escolas, de um Memorando direcionado à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, SEDUC-AL, situação anteriormente desconhecida pela equipe escolar. Esta teve dificuldade em lidar com as novas demandas que chegavam à equipe devido ao novo modelo de política pública. Para tanto, se faria importante uma formação oferecida por órgãos responsáveis da Secretaria Estadual de Educação, por auxiliar na discussão para uma atualização das práticas escolares do Programa.

Professores, ao discutirem o item **Levantamento de dados**, puderam refletir sobre os documentos - “dossiês de turma” - que preenchiam contínua e por vezes mecanicamente, constatando que os mesmos poderiam ter caráter mais qualitativo e possibilitar maior autonomia às/aos professoras/es a fim de não se tornarem repetitivos, dado que observam mais questões relevantes além das solicitadas.

A **figura central na Portaria PrOTurma é a/o Docente Orientador de Turma, DOT**. A esta/e é sugerido realizar a mediação das relações e problemáticas educacionais, e este tópico será discutido a partir de uma frase enunciada em um dos encontros: “Meu trabalho de DOT tá muito além do que eu poderia fazer”. Essa sensação pôde encontrar eco entre colegas da profissão, com um sentimento coletivo de sobrecarga ou dificuldade de se ter ferramentas materiais e humanas para lidar com os desafios.

Para ilustrar o lugar central das/os DOTs na Portaria do PrOTurma (ALAGOAS, 2016, grifos da autora), alguns trechos: “O DOT tem diversos pontos de atuação, *dada a sua função flexível e dinâmica*, seja no constante acompanhamento aos alunos, bem como no atendimento aos responsáveis, como no *trabalho com os demais docentes*” (p. 5). A eles é solicitada a função de “*Mediar interesses e conflitos* entre alunos, professores, família e núcleo gestor” (p.

5), “*Coordenar e presidir as reuniões de Conselho de Turma, de classe e as reuniões de Pais*” (p. 6), “*Promover o trabalho de equipe entre os professores*” (p. 7), “Favorecer a coordenação interdisciplinar” (p. 7), “*Coordenar relações interpessoais e intergrupais*” (p. 7), “Propor formas de atuação para uma relação mais estreita família e escola” (p. 7).

Diversas/os autoras/es que discutem o tema, como Del Prette e Del Prette (1996) e Araújo e Almeida (2005), especificam como algumas das possíveis atividades da/o psicóloga/o na escola são a mediação entre os diversos públicos que compõem o cotidiano escolar, a fim de favorecer as práticas psicopedagógicas, as relações interpessoais, a integração família-escola, as formulações do projeto pedagógico, a resolução de conflitos, dentre outros. Del Prette e Del Prette (1996) trazem ainda, o que se entrelaça com os fatos trazidos, que “a divisão de trabalho na escola colocou o professor na condição de executor de um processo que teoricamente caberia ser concebido e planejado pelos especialistas ou técnicos, entre os quais se situa o PEE [psicólogo escolar educacional]” (p. 152). Em vista dessas prescrições à/ao DOT e às atuações possíveis ao PEE, uma das críticas realizadas foi a de que, até o momento desta discussão, não existia política pública que garantisse atuação da/o psicóloga/o na educação pública básica no país.

Esta problemática corroborou para a discussão em conjunto tanto da sobrecarga da figura DOT quanto a algumas atribuições do Programa, como da ausência de outra categoria profissional que tenta há duas décadas conquistar espaço para contribuir com questões de relações interpessoais, de trabalho, de aprendizagem-desenvolvimento, de currículos, dentre tantas outras que nos competem enquanto psicólogas/os.

A Lei 13.935 de 2019 foi aprovada após derrubada do veto da atual Presidência da República, do anterior Projeto de Lei nº 3.688 de 2000. Este ainda não trazia à proposta profissionais de psicologia, apenas de serviço social nas escolas públicas de educação básica. Há, ainda, longo caminho por ser trilhado para o estabelecimento e fortalecimento da prática psi nas escolas e demais estabelecimentos de educação.

Além disso, houve a presença de um contraditório. Na reconstrução da Portaria, ainda nos Seminários, a equipe sugeriu a retirada da atribuição de *acompanhamento individual* de cada aluno, bem como fizeram apontamentos sobre o “conhecimento do aluno *em toda sua dimensão*” (ALAGOAS, 2016, p. 5 e 6, respectivamente, grifos da autora). As justificativas foram de uma impossibilidade de olhar com atenção individual às/aos estudantes tanto pela quantidade de alunos como por sentirem carência de recursos teórico-técnicos para lidar com as questões que emergem na escola, além de se questionarem acerca das dimensões de aluno que o documento trata.

Posteriormente, nas Rodas de Conversa, professores sugeriram nossa participação na escola enquanto estagiários, o que não nos é permitido justamente pela ausência de profissional supervisor na área e no ambiente de trabalho, tal como explicado no Artigo 3º, 1º parágrafo da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que discorre sobre os estágios. Também sugeriram contratação de psicólogas/os formados, no entanto retomariam as discussões anteriores referentes a vínculos de trabalho e precarização da educação pública, o que foi explicado à equipe.

A contradição ocorre na justificativa desta solicitação da psicologia nas escolas: apesar de discordarem da proposta de acompanhamento individual do Programa, devido às questões trazidas fazerem reconhecidamente parte de um contexto social complexo, passíveis de se trabalhar pedagogicamente no contexto não individualizante e escolar, solicitam a psicologia, pois, “numa sala”, com objetivo “terapêutico”, poderíamos trabalhar individualmente com as demandas dos alunos, já que “o problema deles é maior, é familiar” (sic). Estes diversos pontos de conflito são importantes e centrais para a continuidade das discussões com a equipe. São eles que movimentam a condução das falas.

Por fim dos Seminários, a Lei foi aprovada e, em encontro seguinte, comemorada por nós, graduandas/os e por toda a equipe da escola presente.

c) “A escola fez o melhor que pôde” - Da discussão de situações difíceis

Nesta etapa, já nas Rodas de Conversa, uma das dificuldades tanto para a equipe docente e gestora como extensionista, a princípio, foi lidar com o método-dispositivo acordado. Diante da proposta de relato próprio de docentes DOTs, fazendo sua própria avaliação das medidas tomadas na situação em questão e posterior abertura ao grupo, a fala foi por vezes atravessada por outros/as docentes ou gestores/as, além de somar-se a diversas queixas compartilhadas, demandas extras ou paralelas ao momento. Tal situação pode demonstrar primeiro a importância do espaço de fala para a equipe escolar como justificar a importância de reunião com coordenadora do Projeto na Universidade, que ocorreu sempre entre encontros na escola, no qual retomamos quais seriam os objetivos das Rodas e o método de encontros. Dessa forma, é preciso retomar a crítica ao emergencialismo no contexto escolar como impeditivo de mais práticas planejadas, com objetivos nítidos e pertinentes.

O lugar das/os extensionistas na escola foi sendo consolidado com o passar dos encontros, o que se percebe na participação dos mesmos em reunião, a princípio, restrita à equipe docente e nova equipe gestora. Nossa participação faz contraste com encontros

iniciais, nos quais esperamos reuniões ocorrerem pra entrarmos em sala, sob sugestões de redução de nosso tempo ali.

Dentre as demandas de reunião geral conduzida pela gestão escolar, estiveram as novas exigências burocráticas diante de mudança de gestão na Gerência Regional de Educação (GERE) respectiva à escola. Houve neste momento um movimento docente de sugerir modelos de documentos para guiar o registro documental. Interessante lembrar que este item “levantamento de dados” foi discutido anteriormente nos Seminários, no qual professoras/es puderam, em re-escrita do documento, sugerir novas características documentais, como um dossiê mais qualitativo, que levasse em conta outras questões percebidas no cotidiano e mesmo que fossem menos repetitivos e as/os dessem mais autonomia na construção.

Há ainda notável reconhecimento, ainda que às avessas, da importância do profissional psicólogo na escola. Analisadores disso podem ser a comemoração da tardia Lei 13.935 de 2019, que garante a atuação de profissionais de psicologia e serviço social nas escolas de educação básica. Além disso, está o reconhecimento da possibilidade de intervenção de psicólogos, mesmo que numa perspectiva individualizante, na mediação das relações.

Houve também preocupação com possíveis mudanças escolares no ano de 2020 devido ainda ao Novo Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) e à proposta da Educação Cívico-Militar, que não prosseguiu em 2020 os trâmites jurídicos necessários à implantação - uma vitória para a classe estudantil e profissional envolvida, além da sociedade democrática.

Na discussão de situações identificadas como difíceis, houve uma cujo centro da questão era um conflito entre alunas/os de mesma família. Ao relatar um/a estudante que outro/a está fora de sala de aula, iniciou-se calorosa discussão na qual docentes precisaram intervir.

Em detrimento de se enfocarem as relações instituídas de vigilância e tensão entre pares e alunos, já que a atitude tomada de suspensão de estudantes e mudança de turma corrobora com a visão, focalizou-se em discutir e determinar que “o problema é maior, é familiar”. Tal frase encerraria a questão para a escola, a qual, a partir da norma da heterogestão, atribui à família a responsabilização por “resolver” uma situação ocorrida em ambiente escolar. Guzzo et al. (2010) pontuam sobre a teoria da carência cultural, discutida por Patto² em 1990. A partir desta teoria, se legitimaram “(...) práticas individualizantes

² Patto (2015, p. 74-75) nos auxilia a refletir o momento aqui trazido, dizendo: “A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o

dentro de espaços educacionais”, sob justificativa de que “(...) questões educacionais centram-se em problemas dos alunos ou, no máximo, de suas famílias” (p. 134).

Vê-se com isso o quanto é difícil reconhecer e refletir sobre ideias cristalizadas, posturas e mecanismos relacionais recorrentes que se tornam comuns no ambiente de trabalho. Também se percebe uma psicologização das questões escolares, dado que uma perspectiva de “desajustamentos afetivo-emocionais” de estudantes ou famílias sobrepõem-se a uma visão psicopedagógica das relações escolares.

Numa outra situação, escolhida por docentes para debate dentre outras duas questões trazidas ao grupo, estudantes de determinada turma reclamam de professoras/es, justificando que estes os veem de forma estereotipada, moldando previamente as relações docentes com a mesma.

A/o docente DOT que relatou sente medo e insegurança com suposta ou imaginada violência provocada por aquela turma. A mesma se utiliza da ferramenta da conversa individual com alunos, acreditando ser uma medida efetiva para a situação.

Quando levado à equipe, outras formas de lidarem com a turma surgiram: pontuação extra para incentivar participação (ciências exatas), filmes para discutir conteúdos (ciências humanas). Ambos relatam ter havido um maior engajamento após estratégias. A mesma professora que disse utilizar o recurso de filme relata que, recém chegada na escola, mesmo antes de dar aula para a turma, chegou a ter conhecimento prévio, pela equipe, da “turma difícil”. Também foi questionada pelos estudantes se era “professora de crianças”, pela forma como se comunicava, o que pode ser visto como um analisador de um tratamento que a eles/as não era comum.

Um terceiro momento de compartilhamento nos trouxe uma prática baseada em ideias cristalizadas de gênero e performatividade: ao mesmo tempo em que se esperam posturas melhores e mais responsáveis e engajadas de alunos meninos/homens, se naturalizou a associação menino/homem a comportamentos de agressividade e afronta, bem como associação deles à escolha por cursos da escola de tecnologia e informática. Tal associação gênero-performatividade-formação impede que se lide com alunos de modo a esperar novos comportamentos.

Por fim, já cansados numa sexta-feira à noite de uma escola de jornada ampliada, fizemos em conjunto com a equipe, em cartaz, um quadro. Após toda a discussão dos dois

ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar”.

dias de Rodas de Conversa, preenchemos, por sugestão da equipe docente, as atitudes destacadas como importantes de serem mantidas no cotidiano escolar, bem como as atitudes identificadas como desfavoráveis ao mesmo.

Aquelas que se destacaram por serem *atitudes importantes ao cotidiano* foram o estabelecimento de parcerias, tendo sido destacado pelas/os docentes a extensão universitária como forma de ajudá-los na tomada de decisões. Pudemos rememorar que a rede de parcerias conta com outros estabelecimentos, como Secretaria de Educação, hospitais, postos de saúde, Conselho Tutelar, eles mesmos enquanto equipe ao discutirem estratégias pedagógicas. Também enfatizaram a aposta nas diferentes metodologias de aula e de avaliação, a importância de escutar as/os estudantes e o espaço permanente de diálogo, além do afeto como base para a relação entre profissionais e docentes.

Dentre as *atitudes desfavoráveis* às relações foram mencionadas a não precipitação em momento de tomar atitudes ou de falar e a não truculência ou rispidez nas ações.

d) “A gente agradece a oportunidade de discutir junto com vocês sobre a nossa prática” - Do encerramento-continuidade do projeto

Dois projetos de extensão de mesma coordenadora, uma das orientadoras deste trabalho, provocam (in)esperado e importante encontro na Universidade. A Feira Universitária, extensão da UFAL, pode ser brevemente caracterizada como espaço anual de compartilhamento de saberes entre estudantes de cursos superiores e estudantes do ensino médio de escolas públicas. A Feira promoveu encontro entre alguns extensionistas da escola estadual em questão e docentes que acompanhavam seus alunos, além de professora coordenadora dos projetos.

Neste mesmo encontro foi possível realizar alguns ajustes-restituições. Foram questionados a respeito de horários e locais de encontro que fossem mais confortáveis à equipe docente-gestora, foi comunicado o encerramento, em breve, de dois extensionistas que fazem da experiência de extensão agora experiência de Trabalho de Conclusão de Curso. Ambos devem retornar à escola com o intuito de explicar o trabalho realizado até então junto às/aos profissionais estaduais, sem os quais nada disso teria sido possível. Quanto ao local e horário, ambos os docentes responderam pela equipe ao dizer que não haveria lugar ou horário melhor que aqueles em que nos encontramos. A Universidade ficaria inacessível e o horário, aquele recomendado burocraticamente para reuniões.

O encontro entre Extensões também permitiu a tomada de conhecimento de docentes, por meio de professores de outras escolas estaduais, de uma estruturação formativa efetiva nas

escolas através de representantes de outras GEREs, possibilitando futuras trocas de informações.

Esta devolutiva à escola precisará tomar novas formas, já que o momento que se vive é de uma grave pandemia, intensificada pela gestão nacional que torna instável a escolha e permanência de pessoas nos cargos do Ministério da Saúde e Educação; é necessário avaliar junto a todos os participantes se está no tempo e no alcance material e subjetivo um contato virtual para que possam compreender o que foi produzido bem como realizarem críticas e/ou sugerirem alterações.

Ainda o Projeto de Extensão, como explicado, não se encerra no último encontro, já que o planejamento segue inacabado, rumo à autogestão escolar e há outras/os estudantes interessados em permanecer/ingressar na ação interventiva, caso seja ainda e posteriormente de interesse da escola diante dos novos desafios já postos que virão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as ações dos Seminários e das Rodas de Conversa o encontro direcionado por um método planejado previamente e que conte com a participação do grupo em serviço tem se mostrado fértil no campo educacional. Percebe-se que as dificuldades entre profissionais por vezes são semelhantes, que a rotina pode dificultar o importante encontro direcionado à reflexão sobre a prática e a potência de saber retorna ao próprio público-alvo dos encontros, professores, professoras e gestoras/es, dado que a função da psicologia, além de se aprofundar nas questões escolares em questão, teve como principais as funções de planejar e mediar as relações.

Estas e outras situações trazidas para discussão no grupo sugerem que docentes DOTs e gestão escolar se veem sobrecarregados pelas funções a elas/es delegadas através da política pública estadual de educação. A intensa tutoria diante da diversidade e complexidade inerentes ao público estudantil, familiar e comunitário e mesmo a dificuldade de algum acompanhamento dos órgãos responsáveis pela política pública são elementos que interferem diretamente no trabalho educacional.

Foram também socializadas, após visita da Extensão à SUPED, possibilidades de solicitar formalmente formação em serviço junto à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

Percebe-se grande hiato entre a política pública - insuficientemente refletida, tendo como base outros contextos sociais, culturais, políticos, econômicos, educacionais de implantação - e a prática compulsória a qual inúmeros profissionais se submetem sem

minimamente fazer parte de sua elaboração. A política educacional fez-se aqui presente para toda uma equipe escolar especificamente nos momentos de cobranças do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, nos documentos burocráticos solicitados periodicamente, também como um documento ao qual nem sempre se tem acesso virtual facilitado, como o documento do Programa Alagoano de Ensino Integral - PALEI.

Mostra-se grande necessidade de formação em serviço às escolas de ensino integral de tempo integral por idealizadoras/es da política pública e/ou representantes, ao mesmo tempo em que muito também pode ser realizado quando diante de parcerias que acolhem demandas possíveis da escola, como no caso da Universidade que foi solicitada. Afinal, além da formação constante é imprescindível o espaço de reflexão das práticas, para atualizá-las diante das realidades sempre em movimento, para conectar as equipes de trabalho, para compartilhar ferramentas e formas de lidar entre diferentes atores educacionais, para promover suporte psicopedagógico às pessoas envolvidas, para sugerir melhorias à política de educação pública.

A prática de extensão também faz ver essencial uma política pública que proporcione uma gestão mais participativa desde sua elaboração para posterior implementação. Torna-se diferenciada aquela política que incentiva a participação de profissionais, estudiosas/os da área educacional e áreas afins, seu público estudantil, a fim de tecer algo conectado com a realidade a que se propõe gerar intervenções.

Inegável e significativo foi perceber a importância dada pela equipe escolar ao lugar esperado por eles da/o profissional de psicologia como parceira/o de construção educacional, e isso pode ser indicativo tanto da realização de um trabalho verdadeiramente fértil bem como da receptividade quando da inserção da/o psicóloga/o na educação básica pública mediante a nova Lei 13.935 de 2019.

Este trabalho se configura como um relato de experiência, de cunho qualitativo, e não se pretende generalizador de uma situação encontrada do ensino integral de tempo integral em Alagoas. Tampouco se traduz num trabalho completo dado que, pela perspectiva dialética, não há possibilidade de completude ao que permanece sendo construído constantemente. Além disso, mediante diferentes perspectivas, pode-se construir diferentes narrativas acerca da situação vivenciada. Busca-se, com a produção, compor análise do ensino integral em tempo integral no estado e no país, já que é uma prática relativamente recente em ambas as federações.

O intuito de trazer ao trabalho as discussões junto à equipe foi o de fazer refletir sobre a riqueza de discussões e reflexões internas que se possibilita uma intervenção escolar e

educacional pela psicologia. O olhar daquela/e que não necessariamente faz parte do cenário, ainda que familiarizada/o com este, pode gerar impactos favoráveis.

Como sugestão de continuidade, há a possibilidade de, além de se trabalhar a temática sob outros olhares (pessoas, perspectivas teóricas, estabelecimentos, tempo histórico-cultural), o trabalho junto à visão de estudantes e/ou familiares enquanto inseridos numa educação pública de ensino integral de tempo integral, focalizando e aprofundando outras questões, parte deste contexto em questão e cuja proposta aqui não possibilitou maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Ensino Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral>>. Acesso em: 14 nov 2019.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Institui o Projeto Orientador de Turma nas unidades de ensino estaduais de Ensino Integral e dá outras providências. **Portaria/SEDUC nº. 1.182 de 2016**. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/111-2016/304-portaria-seduc-n-1-182-2016?option=com_jdownloads>. Acesso em: 2 fev 2020.
- ALAGOAS. Supervisão de Ensino Médio - Superintendência de Políticas Educacionais. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral**. Maceió: SUPED, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 02 fev 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 2 fev 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 2 fev 2020.
- BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm>. Acesso em: 20 fev 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 fev 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 fev 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola Cívico-Militar**. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 29 jan 2020.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 27 mai 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 27 mai 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Envolvidas na Atuação do Psicólogo Escolar/educacional. In: WESCHSLER, S. (org.). **Psicologia: Pesquisa, Formação e Prática**, Campinas: Alínea, 1996.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180303, pp. 1-18, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180303.pdf>>. Acesso em: 2 fev 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180303>.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 131-141. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ**: análise institucional e práticas de pesquisa. UERJ, Rio de Janeiro, 1993.

MARINHO-ARAÚJO; C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Intervenção Institucional: possibilidades de prevenção em psicologia escolar. In: MARINHO-ARAÚJO; C. M.; ALMEIDA, S. F. C.

Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional. Campinas-SP: Alínea, 2005.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. **Diários como Atuantes em nossas Pesquisas:** narrativas ficcionais implicadas. In SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P., (orgs.) Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual), pp. 273-294.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2020.

PATTO, M. H. S. Raízes Histórias das Concepções sobre o Fracasso Escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof. [online]**. 2003, v. 23, n. 4, pp. 64-73. ISSN 1414-9893. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 2 fev 2020.

SILVA, E. C. O; ROCHA, C. C. L; NASCIMENTO, J. C. R. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, n. 01, 2016, São Cristóvão-SE. **A Política Pública de Ensino Médio Integral Implantada em Alagoas, o PALEI (Anais)**. Aracaju: Educon, 2016. V 10, pp. 1-11. Disponível em: <http://anais.educonse.com.br/2016/a_politica_publica_de_ensino_medio_integral_implantada_em_alagoas.pdf>. Acesso em: 02 fev 2020.

SOARES, T. M. et al. Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]**. v. 22, n. 82, pp.111-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a06v22n82.pdf>>. Acesso em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100006>.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 20 fev 2020.

ZAPLETAL, P. P.; MACHADO, A. M. Ampliação da Jornada das Escolas Públicas Brasileiras: um panorama de políticas e discursos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 209-222, maio-ago., 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n108/1678-7110-ccedes-39-108-209.pdf>>. Acesso em: 2 fev 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019218929>.