

Bárbara Maria Costa Silva

**Novo Mais Educação: A que(m) será que se destina? - um Olhar da Psicologia Escolar e
Educacional para as Políticas Públicas**

**UBERLÂNDIA
2019**

Bárbara Maria Costa Silva

Novo Mais Educação: A que(m) será que se destina? - um Olhar da Psicologia Escolar e Educacional para as Políticas Públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586n
2019 Silva, Bárbara Maria Costa, 1992
Novo mais educação [recurso eletrônico] : A que(m) será que se destina? - um olhar da psicologia escolar e educacional para as políticas públicas / Bárbara Maria Costa Silva. - 2019.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.1371>
Inclui bibliografia.

1. Psicologia. 2. Psicologia escolar. 3. Psicologia educacional. 4. Políticas públicas - Educação. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 329/2019/PGPSI			
Data:	Dezoito de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento: 11:30
Matrícula do Discente:	11712PSI004			
Nome do Discente:	Bárbara Maria Costa Silva			
Título do Trabalho:	Novo Mais Educação: A que(m) será que se destina? - Um Olhar da Psicologia Escolar e Educacional para as Políticas Públicas			
Área de concentração:	Psicologia			
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Psicologia e Políticas Educacionais : o estado do conhecimento em pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil			

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 46, bloco 2C, Campus Umuarama, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: **Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende** (UFU); Alayde Maria Pinto Digiovani (UNICENTRO); Sílvia Maria Cintra da Silva, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr(a). Sílvia Maria Cintra da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Maria Cintra da Silva, Presidente**, em 18/07/2019, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alayde Maria Pinto Digiovanni, Usuário Externo**, em 18/07/2019, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/07/2019, às 11:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1362478** e o código CRC **CD95D6A4**.

Agradecimentos

Foram muitas dores e delícias ao longo desses dois anos que me constituíram como pesquisadora e psicóloga escolar e as transformações pelas quais passei só fizeram reafirmar a minha crença de que é através de uma educação de qualidade que podemos mudar o mundo. Ao longo dessa trajetória da minha vida pessoal e profissional contei com o apoio, suporte e força de tantas pessoas que estiveram comigo, e ainda estão, por isso quero agradecê-las.

Primeiramente, quero agradecer a minha querida orientadora, professora e amiga Sílvia Maria Cintra da Silva, por ter acreditado em mim desde aquele convite para a Iniciação Científica. Muito do que sou hoje e muito do que quero ser vem da admiração que tenho por ela como professora, como psicóloga escolar e também como amiga, pois construímos uma história, passamos por muitas coisas e sabendo que sempre poderia contar com o seu apoio, todo o tempo me dando forças para continuar. Só posso lhe dizer muito obrigada!

Gostaria de agradecer imensamente à banca, Prof^ª Dr^ª Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende e Prof^ª Dr^ª Alayde Maria Pinto Digiovanni que se dispuseram a fazer parte desse momento importante na minha vida, e contribuíram para o meu crescimento como pesquisadora compartilhando os seus conhecimentos comigo. Obrigada!

Aos meus pais, Divino e Adriana, que nunca mediram esforços para ajudar os filhos a concretizarem os seus sonhos e me ajudaram a concretizar esse momento. Obrigada por terem me educado à base do amor e por sempre me fazerem acreditar que mesmo voando alto e longe, teria para aonde retornar quando precisasse. Amo vocês!

Ao meu irmão, Theófilo, que esteve comigo todos os dias, que me viu chorar e sorrir, e que me deu abraços, carinhos e comidas nos dias mais difíceis. À minha irmã, Nathália, que mesmo longe sempre me apoiou a seguir o que eu realmente amava e a ser exatamente como eu sou. Amo muito vocês!

Aos meus amigos, Fernanda Tannus, Anna Vera Drumond e Eduardo Prado que são meus alicerces, meu porto seguro e que acreditam muito em mim. Obrigada por estarem mais uma vez ao meu lado neste momento tão importante na minha vida. Amo vocês!

Aos meus colegas de trabalho e aos meus chefes que me ajudaram e me deram tempo nos dias em que as horas pareciam insuficientes. Obrigada!

À secretaria da pós-graduação, Adriana, que sempre está disponível para ajudar os alunos, principalmente nas questões burocráticas, e que com uma sensibilidade incrível entende o quanto esse processo é doloroso para nós. Muito obrigada por ter me apoiado!

Aos atores que fazem o dia-a-dia do Programa Novo Mais Educação que se dispuseram a participar desta pesquisa e me acolheram muito bem. São vocês que fazem que as crianças e jovens possam acreditar em um futuro melhor!

Gostaria de agradecer a todos os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, pois foi pela história de luta deles em prol da educação que pude me apaixonar por este campo de atuação.

Finalmente, gostaria de dizer o quanto amei realizar esta pesquisa e embora não tenham sido fáceis esses últimos dois anos, em que nenhum momento pensei em desistir, soube reconhecer os meus limites e crescer com eles, descobrindo outras formas de viver e ser nesta realidade que diariamente nos impacta com suas contradições e injustiças.

Fica aqui a minha gratidão a todos vocês!

Resumo

A Psicologia Escolar e Educacional vem conquistando seu espaço e seu reconhecimento ao longo dos anos, rompendo com barreiras importantes na direção de uma ação comprometida com uma educação a que todos tenham acesso. As Políticas Públicas Educacionais são responsáveis por garantir o direito à educação de todos e, por isto, se faz importante a atuação do psicólogo frente à elaboração e implementação de tais políticas. Um dos programas nacionais voltados à expansão da jornada escolar é o Programa Novo Mais Educação, do Ministério da Educação. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação do Programa Novo Mais Educação à luz da Psicologia Escolar Crítica. Para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, foram efetuadas observações das atividades e entrevistas com a Articuladora do Programa, Monitor de Língua Portuguesa, Monitor de Matemática, Facilitador de dança, Facilitador de capoeira e Facilitador de artesanato. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da vertente da Psicologia Escolar Crítica, elencando-se dois eixos de análise: a) a que será que se destina? e b) a quem se destina?. Foram encontradas muitas contradições entre as ações implementadas para a efetivação do programa e os objetivos presentes nos documentos oficiais que pretendiam “erradicar o fracasso escolar”, além de um discurso preconceituoso sobre as classes mais vulneráveis. As Políticas Educacionais precisam ser repensadas e elaboradas de forma coletiva, com a participação dos diferentes atores envolvidos com as questões educacionais e com a parceria da Psicologia Escolar; ademais, é imprescindível que os governantes incluam em suas políticas de governo investimentos condizentes com as reais necessidades uma educação de qualidade em nosso país.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar e Educacional, Políticas Públicas Educacionais, Educação em Tempo Integral.

Abstract

School and Educational Psychology has been gaining its space and recognition over the years, breaking down important barriers to action committed to a more democratic education. The Public Educational Policies are responsible for guaranteeing a quality education to all, and for this reason, it is important to act as a psychologist in the elaboration and implementation of such policies. One of the national programs aimed at the expansion of the school day is the New More Education Program of the Ministry of Education. Thus, this research aims to analyze the implementation of the New Education Program in the light of Critical School Psychology. In order to carry out the qualitative research, observations were made of the activities and interviews with the articulator of the Program, Monitor of Portuguese Language, Mathematics Monitor, dance facilitator, capoeira Facilitator and handicraft Facilitator. The interviews were transcribed and analyzed from the perspective of Critical School Psychology, listing two axes of analysis: a) what is it intended for? and b) to whom is it intended ?. Many contradictions were found between the actions taken to implement the program and the objectives of the official documents aimed at "eradicating school failure" and a biased discourse on the most vulnerable classes. Educational policies need to be thought and elaborated in a collective way, with the participation of the different actors involved with educational issues and with the partnership of School Psychology; in addition, it is imperative that the governors include in their policies of government investments consistent with the real needs of a quality education in our country.

Keywords: School and Educational Psychology, Public Educational Policies, Full-Time Education

Sumário

Resumo	06
Abstract	07
1. Apresentação.....	10
2. Psicologia, Educação e Políticas Públicas.....	15
3. O campo das Políticas Públicas em Educação Integral – em foco, o Programa Novo Mais Educação.....	52
4. O Percurso de uma pesquisa.....	78
5. Um exercício de análise sobre o Programa Novo mais Educação – o olhar de uma psicóloga escolar.....	83
a) A que será que se destina?.....	85
b) A quem se destina?.....	114
6. Algumas considerações finais depois de um percurso árduo.....	122
7. Referências.....	126

Canção do Remendo e do Casaco

Sempre que o nosso casaco se rasga
você vém correndo dizer: assim não pode ser;
isso vai acabar, custe o que custar!

Cheios de fé vão aos senhores
enquanto nós, cheios de frio, aguardamos.

E ao voltar, sempre triunfantes,
nos mostram o que por nós conquistam:

Um pequeno remendo.

Ótimo, eis o remendo.

Mas onde está

o nosso casaco?

Sempre que nós gritamos de fome
você vém correndo dizer: Isso não vai
continuar,

é preciso ajudá-los, custe o que custar!

E cheios de ardor vão aos senhores
enquanto nós, com ardor no estômago,
esperamos.

E ao voltar, sempre triunfantes,

exibem a grande conquista:

um pedacinho de pão.

Que bom, este é o pedaço de pão,

mas onde está

o pão?

Não precisamos só do remendo,

precisamos o casaco inteiro.

Não precisamos de pedaços de pão,

precisamos de pão verdadeiro.

Não precisamos só do emprego,

toda a fábrica precisamos.

E mais o carvão.

E mais as minas.

O povo no poder.

É disso que precisamos.

Que tem você

a nos dar?

(Bertolt Brecht)

1. Apresentação

*“É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”
Gonzaguinha*

Quando decidi prestar o vestibular para o curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia, eu não estava muito certa desta decisão, mas acredito que é uma incerteza muito comum nessa época. Os primeiros períodos não foram fáceis; a adaptação ao ambiente, pessoas e vida acadêmica que eram muito diferentes da realidade da qual eu vinha gerou um sentimento de estranheza no início.

Os semestres foram passando e eu ainda não estava certa de que aquela era a melhor escolha. No final do quinto período, a insatisfação com o curso veio mais forte e decidi que no semestre seguinte faria uma matéria optativa no curso de Direito, minha segunda opção no vestibular. Fiz Direito Penal I, foi uma experiência desafiadora e instigante. Estar com outras pessoas, conhecer minimamente outra ciência, ter uma pequena percepção de como as leis são exercidas e abrir espaço para me conhecer de outras formas foi transformador na minha vida profissional como psicóloga. Naquele semestre, juntamente com a matéria do direito, cursei a disciplina Psicologia Escolar I. Foi um semestre de grandes transformações.

A disciplina foi ministrada pela Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva e pela Prof.^a substituta Ms^a Flaviana Franco Naves; elas nos alimentaram com Arte para podermos perceber o mundo de outras formas, refletindo sobre as coisas e repensando o nosso lugar como cidadãos e psicólogos. Foi nesse encontro que criei esperança de realmente gostar da Psicologia e essa porta de entrada seria a Psicologia Escolar e Educacional. Mas como ter

certeza se iria gostar dessa área ou não somente daquela disciplina? Eu não podia ficar parada! Decidi conversar com a professora que abriu meus olhos para o universo da Psicologia e foi esse momento que fez com que eu chegasse até aqui.

Me recordo muito bem desse dia. Silvia ouviu atentamente minhas angústias quanto à Psicologia e como a disciplina me deu um pouco de entusiasmo para conhecer a área da Psicologia Escolar e Educacional, mas eu não sabia por onde começar. Ao final do meu monólogo sobre as dores da graduação e desabrochamento de desejos, esta professora me fala algo inusitado, me ofereceu muito mais do que eu estava imaginando, me ofereceu uma Iniciação Científica (IC). Foi o melhor presente que ganhei durante essa trajetória e com ele veio um bônus, uma companheira de profissão, que estava disposta a me ensinar e guiar-me pelo mundo da Educação.

Venho de uma cidade do interior de Minas Gerais, Ituiutaba. Lá não tive muitas oportunidades de me inserir no mundo da Arte em suas várias linguagens. A forma de Arte mais acessível era a música, mas mesmo assim não tinham muitos concertos e shows de diferentes estilos musicais. Talvez tenha sido um dos principais estranhamentos vivenciados no Ensino Superior, a Arte. Mas eu tinha um desejo de conhecer mais sobre as várias formas da Arte e como eu já disse no outro parágrafo, tinha ganhado uma parceira!

Silvia me colocou em contato com a Arte, abrindo meus horizontes e me transformando. Me propus, como um dos primeiros passos para adentrar cada vez mais nesse universo, desenvolvi a pesquisa de IC ¹ utilizando a literatura infantil para avaliar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Foi prazeroso estar na escola e com as crianças, propondo algo que fosse significativo para mim e para elas. A experiência foi tão gratificante que dei continuidade ao projeto no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

¹A pesquisa foi publicada como trabalho completo no XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional e tornou-se um capítulo de um livro ser publicado em 2019.

Realizei estágio na área de Psicologia Escolar e Educacional, mais uma vez, sob a supervisão da Prof^a Silvia. A proposta de estágio envolvia Arte e o Ensino Superior. Nele, fazíamos atividades com os alunos do primeiro período em que os instigávamos a refletir a respeito da nossa realidade e dos compromissos dos psicólogos com a sociedade, mediados pela Arte em suas diferentes linguagens, como cinema, música, artes visuais e literatura. Posso dizer que este estágio consolidou a minha relação com a Arte na graduação, fazendo com que esta preenchesse a minha vida de diversas formas, se tornando indispensável na minha constituição pessoal e profissional.

Durante as peripécias da iniciação científica tive a oportunidade de acompanhar algumas atividades do Programa Mais Educação² em uma escola de periferia do Município de Uberlândia. As atividades aconteciam sob uma grande tenda, onde os alunos tinham um acompanhamento pedagógico de uma jovem que trabalhava de forma voluntária no projeto. Eles faziam palavras cruzadas, ditados, resolviam problemas de Matemática e as tarefas de casa. Aquilo me despertou muita curiosidade. Que projeto era esse de que eu nunca tinha ouvido falar? Era uma iniciativa da escola? Um reforço para alguns alunos? E mais, o que são Políticas Públicas Educacionais? Por que não aprendi sobre isso na graduação? Tive poucas repostas por meio das relações que fui construindo com as pessoas daquela escola. Infelizmente a pesquisa não pôde ser realizada nesta escola e o meu contato com o Programa ficou restrito a esses poucos dias de convivência.

Com a experiência da IC, o estágio com os alunos do primeiro período, o exemplo de professora que tive e a angústia frente às Políticas Públicas, surgiu o desejo do mestrado. O que me moveu inicialmente para esse percurso foi o desejo da docência. Confesso que nem todos os professores que tive me despertaram essa vontade, na verdade foram poucos, mas a professora inesquecível ficou dentro de mim. Eu não tenho palavras para descrever o que a

² O Programa Mais Educação, foi uma iniciativa no Ministério da Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e tinha como objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Silvia se tornou na minha vida, nossa relação ultrapassou a relação professora-aluna, nos tornando amigas. Ela expandiu meus olhares, me instigou a descobrir que profissional eu quero ser e comprometida com quais lutas. Saber que no futuro eu posso despertar essa mesma sensação em outras pessoas é o que me fez querer seguir a carreira de docente.

Aprendi que para mudar o mundo nós precisamos saber como ele funciona e refletir sobre ele. Assim, o contato com o Programa Mais Educação, com a Psicologia Escolar Crítica e o anseio por um mundo mais justo e menos desigual, proporcionaram o surgimento desta proposta de pesquisa.

A pesquisa qualitativa aqui relatada teve como objetivo analisar a implementação do Programa Novo Mais Educação à luz da Psicologia escolar Crítica. A segunda Seção faz uma relação entre o surgimento da Psicologia Escolar e Educacional e as Políticas Públicas Educacionais, com as reformas educacionais diante de cada cenário político. A terceira Seção traz uma síntese das políticas de Educação Integral mais bem sucedidas no Brasil e do Programa Novo Mais Educação, que é a principal proposta de Educação Integral do Governo Federal. Na Seção intitulada O Percurso de uma Pesquisa, apresento toda a trajetória de construção da pesquisa e caracterizo a escola onde o trabalho foi realizado. A quinta Seção é destinada à análise das entrevistas com a Articuladora, com os Monitores e com os Facilitadores do Programa; e as observações das ações do programa durante a realização da pesquisa. Separamos em duas categorias: a) a que será que se destina?, onde o foco da análise foram as entrevistas com os atores do programa e as contradições apresentadas por eles e pelo dia-a-dia desta política; b) a quem se destina? destaca as falas das crianças sobre a política destinada a elas, considerando que estas são pouco ouvidas na elaboração e implementação de Políticas Públicas. E a Dissertação se encerra com a última Seção, Algumas considerações finais depois de um percurso árduo, que retoma o objetivo, o

percurso percorrido na investigação e, ainda, traz uma síntese das contradições apontadas ao longo de todo o trabalho.

2. Psicologia, Educação e Políticas Públicas

*“Terceiro mundo se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios em um leilão.
Que país é esse? ”
Que país é esse? – Legião urbana*

Como foi dito na apresentação, este trabalho surgiu a partir de um desejo de conhecer as relações e possíveis atuações da Psicologia Escolar e Educacional com as Políticas Públicas Educacionais. Para tal, se faz necessário um breve percurso histórico acerca da atuação dessa área de saber e o desenvolvimento político na educação brasileira, com maior destaque no final do século XX e início do século XXI, que marca o movimento da crítica na Psicologia e o surgimento da Psicologia Escolar Crítica, bem como o período da redemocratização do país.

Ao contrário dos países europeus e dos Estados Unidos, o surgimento da Psicologia no Brasil teve como campo fértil o contexto educacional, sendo as escolas os primeiros lugares de aplicação prática desse conhecimento, em que foram desenvolvendo-se os saberes da Psicologia Escolar e Educacional. De acordo com Barbosa (2012), podemos considerar que a Psicologia Educacional refere-se à produção teórica dos saberes sobre o processo educativo e a Psicologia Escolar à prática do psicólogo nos variados contextos educativos.

Podemos identificar algumas ideias e concepções sobre Psicologia e Educação desde o Brasil Colônia. Alguns dos autores que se dedicaram aos estudos sobre a história da Psicologia no Período Colonial são Samuel Pfromm Netto, Marina Massimi, Antunes e Barbosa (Barbosa, 2011; Meira & Antunes, 2003; Antunes, 2014). Mesmo com poucos

documentos resgatados dessa época, esses autores fazem um importante apanhado histórico das contribuições psicológicas em nosso país.

A educação da época colonial tinha a intenção de adequar as crianças de acordo com os propósitos dos adultos, valores e morais trazidos de Portugal, utilizando prêmios e castigos para controlar o comportamento considerado inato (Meira & Antunes, 2003). Havia a preocupação com os chamados “meninos rudes”, em que se adotava uma conduta prudente e não punitiva, a fim de perceber suas capacidades. Antunes (2003) afirma que hoje esses meninos “rudes” poderiam ser vistos como aqueles que têm dificuldades escolares ou com deficiência mental.

Já naquela época começam a surgir algumas temáticas relativas às ideias e saberes psicológicos, como aprendizagem, desenvolvimento, família, moral, motivação e comportamento, que com o crescimento dessa ciência se tornam, efetivamente, seu objeto de estudo, pois inicialmente eram discutidos no campo filosófico. Os tópicos mais recorrentemente estudados no bojo das ideias psicológicas eram as normativas para controlar as crianças, formar sua personalidade e intelecto.

Nos reinados de Dom Pedro I e Dom Pedro II, em meados do século XIX, começa a ser construído um saber psicológico. Com a fundação de algumas faculdades na Bahia e no Rio de Janeiro, foram divulgadas as primeiras ideias psicológicas por meio de teses defendidas nessas instituições. A maioria desses trabalhos disseminou o pensamento médico através do conceito da “higiene escolar”, destacando a importância da escola no saneamento físico e moral da sociedade na educação das crianças. Foi assim que a Psicologia entrou nas Escolas Normais, com a responsabilidade de controlar e prevenir os comportamentos julgados inadequados (Barbosa, 2011).

Na segunda metade do século XIX, o movimento positivista estava em alta no campo intelectual, defendendo como ciência somente o que era passível de observação, mensuração e

comprovação. O surgimento desse pensamento tem fortes influências políticas e econômicas da época, devido ao crescente desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, com a instauração dos Estados Liberais e a influência dos países europeus (Barbosa, 2011). Neste sentido, Patto (2007) nos lembra de que o princípio da neutralidade científica é um dos fundadores da Psicologia, que foi gestada como ciência na lógica positivista, pois

Nas sociedades capitalistas industriais oitocentistas, atravessadas por conflitos de classes, ela vem para dizer quem são os normais e os mais aptos e, assim, repor a ilusão de igualdade em sociedades congenitamente desiguais. Legitimada por procedimentos científicos, supostamente objetivos e neutros, ele é de fato instrumento político de reprodução da ordem social em vigor. (Patto, 2007, p. 4).

Durante a Primeira República tivemos mudanças sociais e culturas importantes para a nossa história, como abolição da escravatura, diferenciação entre estado e igreja, nacionalidade a todos os imigrantes e a Primeira Constituição Brasileira em 1891 com influências positivistas da Constituição dos Estados Unidos. Nesse período houve vários presidentes, militares e civis, um avanço no desenvolvimento agrícola construindo, assim, um país agroexportador. Em relação à educação, foram construídas várias instituições educacionais, principalmente de Ensino Superior, as Escolas Normais, além da instalação de instituições de atendimento as crianças, instituições asilares e psiquiátricas (Barbosa, 2011).

Os conteúdos psicológicos eram disseminados inicialmente em disciplinas de Filosofia e Pedagogia; porém, em 1890, a Reforma de Benjamin Constant formalizou o ensino da Psicologia, substituindo a disciplina de Filosofia por Psicologia e Lógica e mais tarde construindo a disciplina Pedagogia e Psicologia. Em 1892, um projeto de lei propunha essa disciplina no currículo das Escolas Normais (Antunes, 2003; 2011; 2014).

Na passagem do século XIX para o XX, temos uma fase que Antunes (2003; 2011) chama de autonomização da Psicologia, influenciada pela Psicologia Científica produzida na Europa e nos Estados Unidos. Com tal intuito, foram criadas Escolas Normais sofisticadas, buscando-se instaurar uma educação renovadora, com a presença de professores estrangeiros e a criação de laboratórios de Psicologia com o intuito de testar novos métodos de ensino e aprendizagem (Barbosa, 2011).

Em 1890 foi criado o *Pedagogium*, como um investimento na educação para a construção do homem novo. A Psicologia foi se fortalecendo no país, não mais dentro de outras áreas de conhecimento, mas produzindo seus estudos, experimentos e resultados como um saber próprio. Essa instituição tinha como objetivo ser o centro de produção de conhecimento voltados para reformas educacionais, e nele foi criado o primeiro laboratório de Psicologia Experimental, em 1906, a cargo de Manoel Bomfim³ e colaboradores (Antunes, 2003; 2011; 2014).

Segundo Antunes (2003),

Em suas obras sobre Psicologia e Pedagogia, Bomfim faz referências às pesquisas lá realizadas, nas quais curiosamente apresenta uma bem argumentada crítica às pesquisas feitas em laboratório; para ele, as condições artificiais e limitadas deste não permitiam a apreensão da complexidade e das múltiplas determinações do fenômeno psicológico, especialmente do pensamento, por ele considerado como função psíquica superior.

³Manoel José do Bomfim (1868-1932), sergipano, formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1890, mas dedicou-se fundamentalmente à educação, ao ensino e à escrita de um significativo cabedal de obras, entre livros e artigos para jornais. Catedrático de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal do Rio de Janeiro, diretor do Laboratório de Psicologia Pedagógica do *Pedagogium*, Bomfim foi veemente defensor da democratização da educação como condição fundamental para a superação da herança colonial, fundada na exploração do homem e na espoliação das riquezas da terra. No campo da Educação e da Psicologia produziu uma vasta obra, além de livros didáticos de Língua Portuguesa, em coautoria com Olavo Bilac. Dentre eles, os seguintes livros: *O facto psíquico* (1904); *Lições de Pedagogia* (1915); *Noções de Psychologia* (1916); *Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem* (1923) e *O methodo dos tests* (1928); postumamente foi publicado o livro *Cultura e Educação do povo brasileiro* (1932), premiado pela Academia Brasileira de Letras em 1933. (Antunes, 2016).

Concebia ele o psiquismo como fenômeno fundamentalmente histórico-social, constituído nas relações sociais que o sujeito estabelece pela mediação da linguagem, esta considerada como produto e produtora do processo de socialização. (p. 152).

As Reformas Estaduais de Ensino no início do século XX tiveram suporte nas Escolas Normais, nas quais começaram a ser construídos diversos Laboratórios de Psicologia em todo o território nacional. Essas reformas seguiam os princípios da Escola Nova, que tinha a Psicologia como base para as práticas pedagógicas, desenvolvendo estudos sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento infantil, relações entre professor e aluno e também abrindo espaço para aplicação de testes psicológicos que racionalizavam as práticas educativas (Antunes, 2003; 2011).

Fica evidente que o nascimento do saber psicológico no Brasil esteve atrelado à Medicina (aqueles que foram estudar na Europa trouxeram seus conhecimentos para aplicá-los em nossas terras) e à Educação (com o supracitado movimento de urbanização). Patto (2009) faz uma análise histórica sobre a relação do surgimento da Psicologia com a realidade política e social da época. A cisão entre a classe dominante e a classe pobre começa a aumentar, o poder passa às mãos da elite cafeeira e depois dos industriais; sendo assim, as ideias político-sociais se baseavam em uma organização pautada na contenção, repressão e meios disciplinadores para manter a ordem, o que contribuiu para que emergisse o movimento higienista.

Os currículos escolares se inspiravam nos países mais desenvolvidos, importando teorias e propagando conhecimento das avaliações psicométricas. Tal conhecimento fez surgir nos anos 1920 instituições com a finalidade de atender e educar as crianças ditas como “delinquentes”, “anormais” e “abandonadas”, inspirados pelo modelo higienista. O nascedouro da Psicologia contribuiu para o plano político, social e econômico em ascensão e,

ligada à Medicina e à Educação, contribuiu para a proliferação e manutenção da lógica higienista voltada às classes desprivilegiadas. É importante ressaltar que foi também dentro dessa lógica, em relação aos processos educacionais, que começam as explicações que culpabilizavam as famílias e o meio social para as diferenças individuais (Barbosa, 2011; Antunes, 2003; 2011).

Na década de 1930, devido ao grande crescimento da população urbana, o aumento da industrialização e a insatisfação política geraram a criação de vários movimentos populares e reivindicatórios. Tais acontecimentos fizeram com que a influência da Educação e das ciências crescesse, visando mudanças nas relações sociais para uma nova época (Barbosa, 2011; Saviani, 2011). Assim, grandes transformações foram feitas no campo educativo:

1) as reformas educacionais buscaram atingir a maior parte da população, porém de forma populista, pois o povo não participava das decisões; 2) foi criado o Ministério da Educação; 3) o ensino organizou-se nos moldes como conhecemos hoje: primário, secundário e superior, através da Reforma Francisco Campos; 4) pela Reforma Francisco Campos estabeleceu-se o Estatuto das Universidades, abrindo possibilidade para a criação de universidades; 5) foi aberta a Universidade de São Paulo, grande centro formador de profissionais; 6) a Constituição de 1937 regulamentou as escolas técnicas (SENAI, SENAC) e o ensino vocacional; 7) a Reforma Capanema de 1942 reorganizou o ensino secundário dividindo-o em ciclos, primeiro o ginásial e segundo o clássico ou científico. (Barbosa, 2011, p. 365).

Nessa época, um grupo de intelectuais redigiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (BRASIL, 2010). Esses intelectuais defendiam o ideal de uma educação renovadora que fosse gratuita, laica e pública. Esse movimento denominou-se

escolanovismo e foi liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Os pesquisadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Edouard Claparède e Pierre Bovet em 1912, foram os principais responsáveis pelo desenvolvimento das ideias em torno da Escola Nova (Barbosa, 2011; Saviani, 2011). O Instituto era uma referência em produções acerca de Psicologia Infantil e Psicologia e sua relação com a Educação, e foi a partir de suas produções que se iniciou uma discussão no cenário internacional sobre uma reestruturação da escola, uma “renovação”, uma “Nova Escola”.

Os saberes da Psicologia estiveram presentes no documento, defendendo as bases psicobiológicas na Educação e, ao explicar os fundamentos da Escola Nova, diferenciando o ensino tradicional de um ensino baseado nos interesses das crianças. O documento trata também do papel da escola e sua função social, do papel da democracia, de uma educação autônoma e descentralizada. Os principais pressupostos da Escola Nova consistiam em um olhar inovador para o desenvolvimento infantil, uma educação que valorizasse o processo de desenvolvimento e o estimulasse, e um ensino que utilizasse ações práticas e novas tecnologias (Barbosa, 2011).

Esse documento foi um campo aberto para o crescimento da Psicologia no contexto educacional devido à introdução da Psicologia Infantil, e também pelos movimentos de utilização de testes psicométricos sobre os processos de ensino e aprendizagem. É nessa época que muitos laboratórios de Psicologia Experimental nas Escolas Normais foram reorganizados e outros criados, expandindo mais ainda a Psicologia no ambiente educacional.

Ao longo da década de 30 foram muitos os acontecimentos que possibilitaram alçar a Psicologia Escolar e Educacional, principalmente a criação dos cursos de aperfeiçoamento de professores primários nas Escolas Normais e os laboratórios de Psicologia atrelados a eles em todo o território nacional, tendo à frente alguns nomes importantes para o desenvolvimento da

educação brasileira e da Psicologia, como Ulisses Pernambucano⁴, Helena Antipoff⁵, Isaías Alves⁶ e Lourenço Filho⁷ (Antunes, 2003); o serviço de Psicologia Aplicada no Laboratório de Pizzoli e Quaglio; professores estrangeiros vieram ao Brasil para ministrar cursos; criação da “Escola para Anormais” no Sanatório do Recife e a Clínica de Orientação Infantil no Rio de Janeiro; e a criação do Serviço de Saúde Escolar na Seção de Higiene Mental da Diretoria de Saúde Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Barbosa, 2001). Não cabe neste trabalho um maior aprofundamento de todos os acontecimentos ao longo da nossa história que contribuíram para os avanços na Educação e na relação da Psicologia com esta, mas para maior aprofundamento indico a leitura da Tese de Doutorado de Deborah Rosária Barbosa, publicada em 2011 (Barbosa, 2011).

O período entre 1930 até 1962 é chamado por Antunes (2003, 2014) de Consolidação, pois para a autora é o período em que a Psicologia se consolida como ciência e campo de atuação no Brasil, criando respaldo para sua regulamentação e formação de profissionais

⁴ Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho nasceu em Recife em fevereiro de 1892. Fez medicina no Rio de Janeiro e se interessou por Psiquiatria, realizando os últimos anos do curso no Hospital Nacional de Alienados. Foi diretor das Escolas Normais de Pernambuco nos anos de 1923 a 1927. Durante toda sua carreira profissional atuou frente à saúde mental de Pernambuco tendo como grandes vertentes de estudos a educação infantil; a Psicologia em geral; neuropsiquiatria clínica e neurofisiologia; neuropsiquiatria forense; estatísticas em psiquiatria ou estudos de viés sociológico/antropológico; higiene mental, assistência à saúde mental, elaboração de teorias acerca da psiquiatria (Nascimento, 2007).

⁵ Helena Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia, em 1892. Fez sua formação universitária em Paris e também em Genebra, onde frequentou o Instituto Jean-Jacques Rousseau e obteve o diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. No Brasil, participou da Reforma do Ensino em 1927, fazendo parte da história da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (Ibirité - MG). Seus estudos foram dedicados a preocupações com as “crianças excepcionais”, carentes ou abandonadas e com a formação de educadores no meio rural (Campos e Quintas, 2007).

⁶ Isaías Alves foi precursor da Psicologia em Salvador, dedicando-se à adaptação do teste Binet-Simon nos anos 1920. Foi um dos responsáveis pela disseminação do movimento dos testes no campo educacional, escrevendo obras como “Teste individual de Inteligência”, no qual defendia a utilização de testes na organização das classes escolares. Suas contribuições aproximaram a relação da Psicologia Escolar e Educacional com a Psicometria (Barbosa, 2011).

⁷ Manoel Bergstrom Lourenço Filho nasceu em São Paulo. Em 1922, diretor da Instituição Pública, realizou a Reforma de ensino por solicitação do governo do Ceará, considerado um dos movimentos da Escola Nova no país. Em 1938 organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Em 1948, presidiu a comissão designada para a elaboração do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Durante sua carreira profissional defendeu a inovação do ensino, sendo um dos pioneiros do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Publicou algumas obras como: Introdução ao estudo da Escola Nova (1929), Tendências da educação brasileira (1940) e Organização e administração escolar (1963) Gadotti (2006).

capacitados para atuarem na área, apoiando-se na educação para sua sustentação, produção de pesquisas, atividades de ensino e publicações nesse campo.

Entre os anos 1940 e 1950, profissionais interessados pela Psicologia começaram a se organizar em associações para construir um projeto de regulamentação da profissão; houve um aumento de cursos de especialização e possibilidades de trabalho desvinculados das Escolas Normais, como serviços de orientação e recrutamento e seleção de pessoal em indústrias. Nessa época tivemos a publicação de produções de professores de Psicologia Educacional das Escolas Normais e também produções que propagavam as ideias do movimento higienista e dos usos de testes. Em 1957, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Psicologia que teve como um dos pontos principais a discussão sobre a regulamentação da profissão no país (Antunes, 2003, 2011, 2014; Barbosa, 2011).

É importante ressaltar que as práticas da Psicologia Clínica e da Psicologia do Trabalho tiveram relação estreita com a Educação. As primeiras realizações da Psicologia Clínica tiveram sua origem em assuntos de natureza educacional, dando origem a vários serviços de orientação infantil destinada a atender crianças que apresentavam dificuldades no processo de escolarização. A Psicologia do Trabalho, no que diz respeito à Orientação Profissional, originou-se dentro das práticas e teorias de Orientação Educacional utilizando-se também de técnicas psicométricas (Antunes, 2003; 2014).

Fica claro que ao longo de toda a história da constituição e construção da Psicologia como ciência e profissão, o principal campo para a produção de conhecimentos e aplicação destes encontrou berço na Psicologia Escolar e Educacional. Foi a primeira área de conhecimento da Psicologia que se destinou à prática voltada para a população, embora se baseasse em ideias preconceituosas, conservadoras, excludentes e que atendiam aos interesses de uma classe dominante do sistema capitalista (Antunes, 2003, 2011, 2014; Barbosa, 2011, Patto, 2007).

A Pedagogia, por se sustentar na Psicologia, sofreu um psicologismo que reduziu os processos educativos a apenas uma de suas dimensões, produzindo interpretações limitadas. Isto fez com que se atribuíssem ao aluno disposições psicológicas como, problemas emocionais, comprometimento intelectual, dificuldades de aprender, relações familiares conflituosas, para responsabilizá-lo por problemas que tinham origem no processo de escolarização. A utilização de testes não adaptados para a realidade brasileira proporcionou a rotulação e diagnóstico de algumas crianças como “deficientes”, bem como o envio destas para escolas especiais no intuito de oferecer-lhes um atendimento educacional adequado as suas necessidades, mas produzindo um ambiente segregador (Antunes, 2011).

Como denuncia Patto (2007) sobre a utilização de testes padronizados

Tomemos como exemplo um item de um teste de inteligência para crianças. Pergunta-se por que é melhor dar dinheiro a uma instituição de caridade do que a um pobre que pede na rua. A resposta certa privilegia as instituições de caridade, porque distribuem o dinheiro de modo mais organizado e justo. Ou seja, é inteligente quem tem preconceito contra os pobres, participa da ideologia assistencialista e é desinformado, já que acredita na idoneidade de instituições que, em geral, são sabidamente desonestas. (p. 5).

Em contrapartida, de acordo com Antunes (2003; 2011), também encontramos trabalhos que criticavam essa relação da Psicologia com a Educação, defendendo contribuições que buscavam uma educação mais igualitária e democrática, por meio da proposição de uma educação que atendesse aos interesses da maioria da população; porém, essas ideias não foram hegemônicas naquela época.

A lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962(Brasil, 1962), regulamentou a profissão de psicólogo no país, fixando um currículo mínimo para a formação desse profissional no Ensino

Superior. Cabe aqui chamar a atenção para um acontecimento muito importante para a história do Brasil, em que nessa mesma época, exatamente em 1º de abril de 1964, é instaurada a Ditadura Militar e posteriormente, em 1968, a Reforma Universitária, expandindo o Ensino Superior através da privatização, aumentando o número de psicólogos com formação precária. Outra mudança importante na educação no período da ditadura foi a desvalorização das Ciências Sociais e Humanas, retirando da Educação Básica o ensino de disciplinas como Psicologia, Sociologia e Filosofia, impondo uma educação tecnicista (Antunes, 2003; 2011; 2014).

Como visto anteriormente, ao longo da história da construção desse saber o interesse pelo campo educativo era maior, mas após a regulamentação esse cenário passa a ser secundário. As áreas clínica e organizacional ganham mais interessados, influenciando as práticas voltadas à educação, no sentido que passaram a seguir os moldes do atendimento clínico-terapêutico com base no modelo médico. (Antunes, 2011, 2014, Cruces, 2010).

A diminuição do interesse pelo campo educacional somou-se às críticas que, a partir de meados da década de 1970, começaram a ser feitas à relação que se estabelecera entre Psicologia e Educação até então. Havia, de um lado, a crítica de educadores ao psicologismo e, por outro, a crítica de alguns psicólogos à atuação da Psicologia Escolar baseada numa perspectiva clínica, que adotava o modelo médico de interpretação e atuação sobre os fenômenos educacionais. (Antunes, 2011, p. 26).

De acordo com Cruces (2010), os psicólogos passaram a se interessar pelo uso exclusivo do psicodiagnóstico e das avaliações psicológicas, colocados como nossa especificidade na regulamentação da profissão no Brasil. Nesse sentido, a Psicometria recebe interesse e assim, cresce o número de investigações nessa área em relação às demais.

Após a regulamentação da profissão aumentou o número de cursos de Psicologia nas Universidades e aqueles que já existiam, como na USP, PUC-MG e PUC-SP foram modificados, seguindo a legislação. No que compete ao campo da Psicologia Escolar e Educacional, o psicólogo poderia exercer o cargo de professor de Psicologia no Ensino Médio, e funções como “orientador educacional” visando a “solução de problemas de ajustamento”, além disto, os cursos ofereciam atendimento ao público em clínicas de aplicação à Educação e ao Trabalho. Na graduação, oferecia-se a disciplina denominada “Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem”; esta disciplina e sua terminologia colocavam o problema no indivíduo, na criança-problema, e o profissional deveria aprender técnicas para resolver a situação, adaptando e ajustando a criança aos métodos de ensino e comportamentos exigidos (Machado e Souza 1997; Barbosa, 2011).

Essa concepção estava muito presente na atuação e ensino dos profissionais da Psicologia, que se baseavam em um modelo médico, com a aplicação de testes de aptidão e um atendimento individualizante, que proporcionavam uma interpretação superficial sobre os processos educativos colaborando para a manutenção de uma educação desigual, que colocava a culpa na criança e em suas relações familiares, muitas vezes excluindo-as deste espaço, desconsiderando as relações sociais e pedagógicas constitutivas do contexto escolar (Antunes, 2003; 2011; 2014; Souza, 2009; Facci & Silva, 2014).

Por muito tempo a Psicologia foi vista como um saber neutro e universal sobre os indivíduos e foi muito utilizada para atender às classes dominantes que estabeleciam um padrão de homem a ser seguido. A regulamentação da profissão aconteceu nesse cenário de autoritarismo e de desenvolvimento econômico sem planejamento, não permitindo a participação da Psicologia em espaços de construção de Políticas Públicas. Gonçalves (2014) afirma que durante o desenvolvimento da profissão o psicólogo assumiu um caráter

secundário diante dos outros profissionais, características que permanecem até os dias atuais devido a uma hierarquização dos saberes em nossa sociedade.

Ao longo dos anos 1960 e 1970, durante a Ditadura Militar, a Psicologia no Brasil sofre várias influências das pesquisas estadunidenses como a “teoria da carência cultural” e da “educação compensatória” (Patto, 1990). A teoria da carência cultural disseminava uma ideologia da discriminação das classes sociais menos favorecida, encobrindo a real situação social e econômica do país (Barbosa, 2011).

Nos anos 1980, com o enfraquecimento da ditadura militar e seu fim em 1985, houve o fortalecimento dos movimentos sociais, que reivindicavam uma redemocratização do país e uma nova constituição que garantisse os direitos de todos os cidadãos, através das eleições indiretas do Presidente Tancredo Neves. As lutas por um país democrático influenciaram o pensamento hegemônico da época em relação às concepções práticas e teóricas da Psicologia e a construção de Políticas Públicas em diversos setores para resguardar os direitos previstos na Constituição Federal de 1988.

Podemos definir Políticas Públicas como diretrizes, princípios e normas norteadoras que estabelecem ações de mediação entre o Estado e os membros da sociedade, com o intuito de garantir atendimento às demandas da população (Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

No auge da redemocratização do país, após 21 anos de Ditadura Militar que violaram muitos direitos sociais, foi elaborada e promulgada a Constituição Federal de 1988, denominada como Constituição Cidadã, pois garantia os direitos sociais e políticos aos cidadãos, inclusive as minorias. No capítulo que tange à Educação garante que esta é um direito de todos e dever da União, Estados e Distrito Federal. Estabelece que a União deve legislar diretrizes básicas e gerais para a educação nacional através do Conselho Nacional de Educação (CNE), porém os Estados e Municípios, a partir dos seus Conselhos de Educação, podem estabelecer diretrizes próprias a partir das diretrizes nacionais. Esse modo de gestão da

educação permite autonomia para Estados e Municípios, mas ao mesmo tempo impossibilita que o país construa um currículo básico nacional (Digiovanni, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

No Capítulo sobre a Educação, nos artigos 205 e 206, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovendo o exercício da cidadania e preparação para o trabalho, garantindo a igualdade de acesso e condições de permanência para todos. A escola tem que ser um espaço de liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, permitindo a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas nas instituições públicas e privadas, sendo as públicas gratuitas (Digiovanni, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

A Constituição também garante a valorização do profissional, planos de carreiras, concursos públicos, e estabelece a faixa etária para os níveis de ensino. Outra garantia que vale a pena destacar é o oferecimento de educação para as comunidades indígenas utilizando a língua materna. Além disso, possibilita imputar crime de responsabilidade ao Poder Público sobre o não oferecimento da Educação Básica (Digiovanni, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

A União financeira os Estados, Municípios e o Distrito Federal distribuindo recursos de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é um plano plurianual compostos de metas para todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, previsto na Constituição como a garantia do desenvolvimento do ensino e a articulação de ações do poder público para erradicação do analfabetismo, universalização da educação, qualidade no ensino, formação para o trabalho e produção humanística, científica e tecnológica do país (Digiovanni, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

As primeiras críticas na área da Psicologia surgem nesse cenário brasileiro, constatando que as pesquisas realizadas nesse campo seguiam referenciais positivistas de ciência,

mantendo atuações adaptacionistas que desconsideravam os elementos políticos e sociais do país. Essa análise crítica sobre as produções e compromissos desses profissionais atinge o campo da Psicologia Escolar e Educacional, no intuito de buscar novas possibilidades para os conceitos e práticas relacionados ao contexto escolar (Souza, 2014).

Essa mudança de pensamento foi marcada pela tese de Maria Helena de Souza Patto, intitulada “Psicologia e ideologia, reflexões sobre a Psicologia Escolar” (1981), em que a autora faz uma análise crítica sobre as relações estabelecidas nas escolas, e destas com a sociedade, desconstruindo as explicações hegemônicas sobre o fracasso escolar, criticando também a atuação do psicólogo no contexto escolar que atendia aos interesses das classes dominantes, afirmando a necessidade de repensar as práticas buscando um compromisso com um país mais democrático e igualitário. Tal trabalho, dentre outros, possibilitou novos rumos e olhares para a Psicologia Escolar e Educacional (Barbosa & Souza, 2012; Facci & Silva, 2014).

Cabe também destacar a pesquisa realizada por Prates (2015) sobre os Encontros de Psicólogos da área da Educação, constituídos por três eventos ocorridos no Instituto *Sedes Sapientiae* no início dos anos 1980 e promovidos pelo Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo (SPESP) e Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (CRP – 06) que foram

Expressão da organização política dos psicólogos de São Paulo [...] que ao tomarem as entidades da categoria no início de 1980 propõem um projeto ético-político da Psicologia com base em uma leitura crítica da profissão, compreendida como socialmente comprometida com as classes populares. [...] sobressai o protagonismo de Sérgio Antonio da Silva Leite e Yvonne Alvarenga Gonçalves Cury. (p. 8).⁸

⁸ Destacam-se também Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, Abelardo de Almeida e Maria Aparecida C. Cunha (Prates, 2015).

A crítica à Psicologia Escolar e Educacional surgiu de um movimento geral de crítica à Psicologia como ciência e profissão. Buscava-se uma reformulação das concepções teóricas e práticas sobre a complexidade do psiquismo que fossem coerentes com a realidade social e econômica do país, pensando em ações concretas que se comprometessem com os problemas da população brasileira, principalmente das classes populares. Em articulação com essas ideias foram criadas a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), ações redirecionadas aos Conselhos Regionais e Sindicatos de Psicólogos, e participação dessa categoria em vários movimentos de democratização do país (Antunes, 2011; 2014).

Com essa onda de críticas diante da atuação dos psicólogos, na década de 1990 começa-se a pensar e a buscar práticas que chegassem às classes mais carentes da sociedade respondendo a demandas sociais. Tira-se de campo a ideia de problemas de aprendizagem, baseados em ideias biologicistas e individualizantes, focando-se nas concepções de fracasso escolar e queixas escolares. De acordo com Souza (2007), entende-se por queixa escolar o resultado das relações entre a criança ou adolescente, sua família e sua escola, que se manifesta durante o processo de escolarização, sendo que a queixa escolar surge e se sustenta no ambiente escolar.

E é diante dessa reestruturação das práticas do psicólogo que atua frente às demandas escolares que surge a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, realizando em 1991, o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) com a participação de membros da *International School Psychology Association* (ISPA), os quais auxiliaram na criação da ABRAPEE. Desde 1991, a Associação instituiu a Revista Psicologia Escolar e Educacional⁹ que até hoje publica uma grande diversidade de pesquisas e relatos de práticas

⁹ Revista Psicologia Escolar e Educacional: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-8557&lng=pt&nrm=iso>

desenvolvidas neste campo em diversas regiões do país e no exterior (Antunes, 2003, 2011, 2014; Barbosa, 2011).

A partir do avanço do neoliberalismo, nos anos 1990, o Brasil vivia um momento histórico em que as políticas eram voltadas para o desenvolvimento econômico favorável ao capital internacional, o qual pretendia tirar o país da situação de subdesenvolvimento, avançando na sua industrialização, com um crescimento urbano acelerado. As Políticas Públicas eram assistencialistas e/ou tecnocratas, atendendo ao modelo de desenvolvimento industrial; por exemplo, exigiam que a educação atingisse um nível de alfabetização imposto pelas demandas desenvolvimentistas, sem considerar a realidade social, como a crescente urbanização. Assim, os movimentos pela democratização e lutas por direitos foram se fortalecendo devido às mazelas sociais, como mortalidade infantil, crianças e adolescentes em situação de rua, epidemias, precárias condições de moradias. Essas lutas deram origem à criação do Sistema Único de Saúde (SUS)¹⁰, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹¹ e inclusão dos direitos sociais na Constituição de 1988 (Gonçalves, 2014).

Com o clima da redemocratização brasileira, os movimentos sociais ganham mais forças, é nesse momento que a Psicologia Histórico-cultural, baseada na teoria marxista, começa a ser mais estudada pelos grupos da educação, defendendo uma visão crítica acerca das metodologias de ensino, em contraposição à educação dominante da elite, porém a vertente crítica nunca chegou a compor projetos e leis da educação nacional. O pensamento neoliberal, articulado com a visão econômica do país, se fortaleceu nos anos 1990, intervindo

¹⁰ O SUS, previsto na Constituição Federal e na Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, tem como objetivo garantir atendimento a toda população desde a atenção primária, de forma integral, gratuita e universal, distribuindo as competências entre a União, os estados e os municípios. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude>>

¹¹ O Estatuto da criança e do adolescente dispõe pela Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a proteção integral à criança e adolescente, garantindo seus direitos de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990).

em muitos programas e ações de Políticas Públicas Educacionais, inclusive influenciando a LDB de 1996 (Digiovanni, 2016).

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial de educação para Todos, em Jomtein, na Tailândia, onde foram construídas as Políticas Educacionais muito significativas, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), contou com a participação de 155 países (Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016). Os países que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a:

assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Porém, a compreensão, na maioria dos casos, foi a de que para estratos sociais diferentes, o esperado eram ensinos diferentes, uma vez que se compreendia que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas em países de extremas desigualdades sociais. Isso trouxe um agravamento das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, ficando reservado para estes uma educação focada na produtividade do mercado, dificultando o acesso a uma educação de qualidade. (Digiovanni & Souza, 2014, p.50).

Outro documento importante foi o relatório de Jacques Delors, produzido a pedido da UNESCO, em que se aponta como desafio da educação do século XXI uma educação sustentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Este documento passa a orientar as ações do MEC para repensar a educação brasileira. (Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

Vários países da América Latina reformularam suas Políticas Educacionais para cumprirem as metas do compromisso Todos Pela Educação e atender às exigências do BM. Assim, a função da escola sofreu importantes transformações, colocou em segundo plano a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, priorizou um ensino baseado na lógica do mercado, seguiu os princípios neoliberais, como autonomia, flexibilidade, descentralização, desenvolvendo “competências e habilidades” necessárias para o mercado de trabalho, além de assumir outras responsabilidades sociais que antes eram de setores como a Assistência Social, Defesa Social, Saúde e outros (Digiovanni, 2016; Saviani, 2018; Silva, 2013).

Todos os acordos e compromissos assinados pelos países em reuniões feitas pelos organismos internacionais avaliavam que a melhoria na educação era resultado de planejamento econômico, estratégias de aprendizagem e capacitação de recursos humanos, tirando de discussão as desigualdades sociais reduzindo a problemas de desigualdades educacionais (Digiovanni, 2016; Saviani, 2018). Foi diante desse cenário, juntamente com as críticas ao compromisso da Psicologia, que se iniciaram as reflexões sobre a relação da Psicologia com as Políticas Públicas e, neste sentido, como essa área de conhecimento, comprometida com as demandas sociais, poderia contribuir para as elaborações e implementações de políticas que garantissem os direitos dos cidadãos.

No bojo de tais transformações, a escola também passa a sofrer várias reformas oriundas das Políticas Públicas Educacionais, que pretendiam levar a educação para todos. Assim, com a ascensão da Psicologia Escolar em uma vertente crítica, que entende o contexto escolar em suas relações cotidianas constituída por alunos, professores, gestores, funcionários, famílias, Estado, bairros e demais grupos relacionados à esfera educativa, deslocando o eixo de análise do indivíduo para o interior da escola e suas relações, consideramos que a

implementação de Políticas Públicas deve ser coerente com esse cenário, propondo ações pedagógicas, institucionais e políticas (Souza, 2010; 2014).

As críticas produzidas no século XX fortaleceram a elaboração de novas teorias que se baseiam em concepções críticas de homem, sociedade e conhecimento, proporcionando mudanças nas práticas tradicionais de atuação do psicólogo, abriu espaço para atuações emergentes de novas práticas, comprometidas com as transformações sociais, voltadas para as classes populares, no intuito de promover um mundo mais democrático e igualitário.

Devido aos debates críticos sobre a atuação dos psicólogos e seu compromisso social, surgem novas formas de atuação condizentes com as demandas da realidade social. Essas práticas emergentes vêm ganhando visibilidade, por atuarem de forma mais ampla e abrangente diante da dimensão psicossocial presentes nos contextos educativos, propondo ações com enorme potencial transformador possibilitando mudanças significativas nos espaços educacionais concretos (Martínez, 2010).

Em *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, 1981), discute a necessidade de entender aspectos, que tradicionalmente eram estudados separados, como a subjetividade e a realidade social, juntamente com o processo de escolarização na sociedade de classes, onde as crianças são tratadas de forma desigual devido ao grupo social a que pertencem. Na construção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar foi fundamental uma aproximação com o materialismo histórico-dialético para compreender as relações de classe; neste sentido, outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Antropologia contribuíram para concepções teórico-metodológicas e modelos de atuação dos profissionais deste campo (Souza, 2014).

Ao fazer um estudo sobre a educação na América Latina, que é a região no mundo com maior desigualdade social, Bock (2011) afirma que com os dados encontrados diante da realidade educacional nesse continente cabe a premissa de que: “a desigualdade social se

produz e reproduz na escola” (p.273). Nos países marcados pela desigualdade, esse fenômeno será reproduzido nas instituições; no caso da educação, teremos escolas desiguais. Dialeticamente, a própria escola se torna responsável para reduzir essas desigualdades e os profissionais, inclusive os psicólogos ali inseridos, também têm o dever de lutar por uma escola mais justa e democrática.

Segundo Gonçalves (2014), a relação da Psicologia com as Políticas Públicas começa a ser mais forte nos anos 2000, principalmente após o I Seminário Nacional de Psicologia e Políticas Públicas, realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2001. Ao longo da redemocratização do país, psicólogos já vinham participando de movimentos sociais que lutavam pelos direitos da população, mas foi no século XXI que essa classe começou a se organizar formalmente para ampliar sua presença social, o que inclui as contribuições nas políticas nas áreas de saúde, educação, social e do trabalho.

Os debates anteriores sobre a profissão, bem como as experiências contraditórias da década anterior apontavam no início dos anos 2000: é preciso tornar a Psicologia protagonista no campo das políticas públicas sociais; é preciso considerar os fenômenos do campo na sua constituição histórica, de forma crítica; é preciso rever práticas e saberes que não atendem a essas perspectivas e produzir novos conhecimentos e novas intervenções; é preciso que os profissionais da Psicologia estejam preparados para intervir em todo o ciclo da implementação de políticas públicas (formulação, execução, monitoramento, controle social) e não apenas no atendimento direto; é preciso, na busca do protagonismo, que a Psicologia se apresente aos diferentes setores da sociedade, inclusive do Estado, como área capaz de contribuir. (Gonçalves, 2014, p.20).

Diante dessa transformação da atuação do psicólogo e do fortalecimento de seu compromisso social, Martínez (2010) aponta algumas práticas emergentes do psicólogo escolar, sendo elas: realização de diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional; participação na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da escola; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; apoio para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; colaborar, de forma crítica, reflexiva e criativa, com a implementação das Políticas Públicas (Martínez, 2010).

Sabemos que geralmente os atores dentro do contexto escolar são pouco considerados na hora de pensar uma política, sendo eles, entretanto, os principais agentes para a efetivação desta e, por isso, muitas vezes as políticas não são efetivadas, na concretude do cotidiano, como estão no papel. O psicólogo que atua no contexto educacional, como já discutido acima, ainda realiza suas práticas muito focadas no estudante, esquecendo-se de todos os elementos que compõem o processo educativo e a qualidade da educação, como também, as políticas nelas envolvidas.

Em 1992, o Conselho Federal de Psicologia (CFP)(CFP, 2008) entregou ao Ministério do Trabalho as atribuições do psicólogo na atuação em diversas áreas. Esse documento, no que se refere à atuação do psicólogo escolar, define que este profissional atuaria frente ao processo de ensino e aprendizagem e às relações interpessoais que perpassassem aquele contexto. Além de fazer diagnóstico e intervenção psicológica, também participaria da elaboração de Políticas Educacionais para otimizar os processos de ensino e aprendizagem e buscar a garantia de direitos educacionais (Facci, 2014).

Em 2010, o CFP, juntamente com cinco mil psicólogos inseridos na área de educação, escreve um documento para ser apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹² defendendo a importância da Psicologia na elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais (CFP, 2010). Em 2013, o Documento Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), marcou a aproximação da Psicologia com as Políticas Públicas na defesa dos direitos humanos na Escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia (DCN) propõem uma organização dos cursos de graduação divididos em núcleos comuns e ênfases. As DCNs (MEC, 2011) estipulam que devem ser oferecidas no mínimo duas ênfases, definindo as habilidades e competências que o psicólogo adquirirá ao optar por aquela ênfase, sendo que os estudantes podem optar por, no mínimo, uma ênfase. O documento ainda ressalta que as ênfases devem ser abrangentes para que não assumam um caráter de especialização de uma prática. Sendo assim, a participação em disciplinas e estágios na área da educação tanto pode ser opcional como nem mesmo existir (Facci & Silva, 2014; Peretta, Silva, Naves, Nasciutti, & Silva, 2015).

A ênfase em Psicologia e processos educativos é uma das possibilidades destacadas pelas DCNs; porém, um estudo realizado por Cruces (2009) mostrou que muitos cursos de graduação optam por não oferecerem a ênfase em educação. Na pesquisa realizada pela autora, das 60 instituições consultadas, somente 22 ofereciam a ênfase, e mesmo as que oferecem estágios e disciplinas na área de educação ainda mantêm um modelo clínico e psicométrico, não conseguindo proporcionar uma visão crítica dos encontros e desencontros que produzem o fracasso escolar (Facci, 2014). A opção por não oferecer a ênfase em

12A Conferência Nacional de Educação (Conae) é um espaço democrático instituído pelo Poder Público em articulação com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, as conferências nacionais de educação serão realizadas em intervalos de até quatro anos e terão como objetivo avaliar a execução do PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente. Disponível em < <http://conae.mec.gov.br/>>

Processos Educativos pode ser compreendida devido à escassa oportunidade de inserção no mercado de trabalho do psicólogo escolar, mesmo que a maior demanda na rede pública de saúde seja composta pelas queixas escolares (Facci & Silva, 2014; Peretta, Silva, Naves, Nasciutti & Silva, 2015; Silva & cols., 2012).

Estudos como de Guzzo, Mezarilla e Moreira (2012) e Cunha e Betini (2003) mostram que muitos psicólogos da rede pública se sentem despreparados para atuar no contexto escolar, sendo que muitos deles são remanejados das secretarias de saúde para as secretarias de educação e mantêm uma postura clínica diante das queixas escolares.

O fato de psicólogos que atuam na área da saúde serem designados para atender alunos com queixas escolares parece implicar em um risco ainda maior de tais questões serem abordadas a partir de uma perspectiva individualizante, tendo em vista que o psicólogo não terá contato com o cotidiano escolar em que essa queixa se produz e possivelmente possui formação em outra área da Psicologia que não a Psicologia Escolar e Educacional, podendo, por conta disso, não ter se apropriado das discussões e críticas recentemente feitas pela/na área. (Pasqualini, Souza, & Lima, 2013, p.22).

E, por mais que as contribuições da Psicologia frente às Políticas Públicas Educacionais venham sendo bastante debatidas pelos profissionais atuantes na área, podemos ver que no que se refere aos currículos do curso de graduação em Psicologia, o tema não compõe as ementas, necessitando de uma reformulação nas grades curriculares para uma formação mais crítica, fato apontado por vários estudos, como os de Cunha e Betini (2003), Guzzo et al. (2012), Martínez (2007), Patto (2005), Souza (2010), Facci e Silva (2014), Peretta, Silva, Naves, Nasciutti e Silva (2015), Naves, Silva, Peretta, Nasciutti e Silva (2017), e Silva, Peretta, Silva, Nasciutti, Naves e Lima (2016).

O que caracteriza o psicólogo escolar não é seu ambiente de trabalho, não é estar dentro da escola, mas sim seu compromisso ético, teórico e prático com a educação (Meira, 2003). Por isso, é necessário que o psicólogo aproprie-se dos referenciais teóricos e metodológicos advindos da Psicologia Escolar em uma vertente crítica, que sustentam a prática de uma análise minuciosa e ao mesmo tempo ampliada da vida escolar, formas e maneiras com que os processos educativos são produzidos (Souza, 2010). É importante entender que o fracasso escolar provém de uma multiplicidade de fatores, incluindo a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar e as Políticas Públicas Educacionais (Patto, 1990; Barbosa & Souza, 2012).

As Políticas Educacionais têm em seus discursos oficiais princípios de base democrática; porém, o estudo feito por Souza (2006) mostra que as intenções não condizem com a realidade escolar, pois na implementação dessas reformas encontram-se dificuldades diversas, entre elas a pouca adesão dos educadores e a precarização da estrutura física. A autora ainda destaca que nesses discursos o professor é colocado como uma peça chave para a implementação dessas políticas, porém o processo de construção das reformas não se dá através de discussões democráticas e coletivas, excluindo-se o docente e outros indivíduos que compõem a vida escolar; além disso, em muitas ocasiões não há uma explicação dos reais interesses por trás dessas reformas.

Segundo Patto (2007b), desde os primórdios da educação brasileira, a função da escola sempre esteve associada à prevenção da criminalidade, assumindo o título de instituição salvadora, a partir da concepção de que alunos pobres não aprendem e causam problemas, acompanhada da ideia de que a escola deve assumir o papel da família, transformando essa instituição no principal espaço de socialização das crianças, deixando em segundo plano o seu dever de garantir a todos o letramento e o saber. Essa visão depreciativa e preconceituosa das

classes populares ainda se faz presente em muitos discursos oficiais de Políticas Públicas Educacionais, segundo Souza (2006), Leite (2007) e Campos, Souza e Facci (2016).

A inserção do psicólogo escolar na rede pública de educação possibilita que este compreenda as relações e dificuldades do dia-a-dia escolar, podendo contribuir para um entendimento mais aprofundado acerca das Políticas Públicas, e em quais concepções de escola estas se baseiam, demandando a presença desses profissionais de acordo com os referenciais teórico-práticos por trás das políticas. De acordo com Pasquilini et al. (2013), “A retomada do compromisso político da atuação do psicólogo na construção de uma escola pública democrática e de qualidade implica em conhecermos quais concepções e propósitos estão orientando a elaboração das políticas públicas educacionais.” (p. 16).

Em direção a uma formação crítica da realidade social e compromisso com a construção de uma escola democrática, é fundamental conhecer os princípios que geram as Políticas Públicas Educacionais (Souza, 2010), bem como conhecer quais são as propostas e quais conhecimentos da Psicologia fundamentam as construções destas, ou seja, quais são as demandas sociais que pedem a atuação do psicólogo na educação. Só assim esse profissional poderá colaborar com uma melhoria na qualidade do ensino, promovendo transformações mais condizentes com o compromisso ético-político da educação pública, rompendo com o fracasso escolar (Pasquilini et al., 2013)

A pesquisa feita por Pasquilini et al. (2013), que analisa as proposições legislativas sobre a inserção do psicólogo na Educação Básica, aponta que nos textos parlamentares de Políticas Públicas da educação que destacam a ação de um profissional da Psicologia, tal presença consiste em uma atuação focada no indivíduo. As autoras afirmam que esses psicólogos são formados para atuarem individualmente diante das questões escolares e, nas concepções destes profissionais, geram as dificuldades no processo de escolarização. Tal

compreensão se distancia das produções investigativas que vêm sendo feitas na Psicologia Escolar e Educacional com uma visão crítica acerca desse contexto.

Entretanto, este campo vem crescendo a partir das reflexões de muitos psicólogos, que colaboram para promover a nossa ciência na construção das Políticas Públicas. De acordo com Martínez (2007), o psicólogo que atua frente às Políticas Públicas necessita de criatividade para superar os desafios diversos da implantação dessas práticas, quebrando as resistências desse cenário, seja com os membros do coletivo dos que ali atuam e/ou de um espaço físico adequado.

Ao longo dos anos de lutas dos psicólogos escolares em busca de uma educação universal e de qualidade, juntamente com outros profissionais da área de educação, podemos destacar muitas conquistas e avanços, mas que ainda não foram suficientes para garantir os direitos previstos na Constituição e nas leis que regem a educação brasileira. Porém, vivemos um momento de retrocesso com a volta de governos autoritários e conservadores que propõem a implementação de políticas em todos os setores para atender às exigências do mercado e das classes dominantes. Vamos destacar as principais políticas adotadas pelos governos brasileiros após a ditadura para mostrar que mesmo com os avanços teóricos, as Políticas Educacionais ainda não contemplam toda a necessidade da população.

Os anos 1990 foram um marco no avanço neoliberal do Brasil, as políticas e a economia do país passaram a ser guiadas pelas lógicas do mercado regidas pela grande potência mundial, os Estados Unidos. As Políticas Públicas Educacionais não fugiram a essa lógica. O Estado que tinha como objetivo alcançar a modernidade e a competitividade, conduziu a educação brasileira pelos princípios do mercado e do neoliberalismo, porém muitas delas não foram efetivadas.

Fernando Collor assumiu a presidência nas primeiras eleições totalmente democráticas, em 1989, ganhou a eleição contra o candidato do Partido dos Trabalhadores,

Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Collor ficou no governo até 1992, quando sofreu o *impeachment* devido a várias denúncias de corrupção e escândalos que envolviam seu governo. Itamar Franco, vice de Collor, assumiu o governo do Brasil (Digiovanni, 2016; Saviani, 2018).

Em 1993, o Presidente Itamar Franco lançou o Plano Decenal de Educação, para cumprir os compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, em que se pretendia ter uma participação ativa dos Municípios e Estados nas discussões e soluções de diversas questões em torno da educação; porém, o plano nunca saiu do papel (Digiovanni, 2016; Saviani, 2018).

As reformas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) seguiram as orientações das instituições financeiras que compunham a agenda educacional internacional. As políticas aplicadas durante o seu governo foram bem recebidas, pois possibilitaram ao Estado a redução da infraestrutura institucional na prestação de serviços, realizaram medidas de privatização e assumiram o caráter de políticas sociais voltadas às classes em situação de extrema pobreza, retirando a garantia de direitos universais de programas e ações, já que estes foram utilizados como meros paliativos destinados aos excluídos do mercado (Silva, 2013).

O Governo FHC criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) destinando os investimentos ao Ensino Fundamental, para sanar um dos grandes problemas educacionais da época: a universalização do acesso à escola de crianças de sete aos 14 anos. Essa política sofreu várias críticas, pois deixava os outros níveis da Educação Básica desassistidos, causando outros problemas na educação brasileira (Bittencourt, 2009; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016; Saviani, 2018).

Na tentativa de garantir o ingresso e a permanência das crianças nas escolas foi criado o Programa Bolsa Escola, oferecendo uma renda mínima às famílias de grupos mais

vulneráveis socialmente para que estas mantivessem as crianças na escola, considerando-se que o problema da evasão estivesse somente no auxílio financeiro. As políticas compensatórias e assistencialistas são um marco da gestão neoliberal, atribuindo à escola novas funções para não comprometer o processo pedagógico. O Programa de renda mínima foi adotado e reformulado pelos governos futuros, transformado em Bolsa Família no Governo Lula; ganha continuidade dentro do Plano Brasil sem Miséria no Governo Dilma Rousseff (Silva, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, que teve o intuito de “estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada” (Saviani, 1999, p. 1), foi promulgada em 1996, após um impasse entre a proposta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da proposta de Darcy Ribeiro, apoiado pela ala conservadora da Câmara e do Senado, sendo esta a aprovada. O texto elaborado no Fórum teve ampla participação da sociedade civil, traçando avanços almejados e necessários para a educação brasileira, o que foi desconsiderado no texto aprovado (Digiovanni, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016). Uma análise mais aprofundada da nova LDB pode ser encontrada no livro *A Nova Lei da Educação – LDB, trajetória, limites e perspectivas* (Saviani, 1999).

Segundo Saviani (2004), a medida mais importante da LDB é o Plano Nacional de Educação (PNE):

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (p.3).

O Fórum realizou, em 1996, o I Congresso Nacional da Educação (CONED), com grande participação de educadores brasileiros para discutir e analisar a realidade da sociedade brasileira e para construir uma proposta de PNE condizentes com as necessidades educacionais do país. Porém, o plano não foi acatado pelo Governo, sendo outro elaborado em 2001, atendendo aos interesses de um projeto neoliberal de educação (Digiovanni, 2016; Saviani, 2004).

A LDB previa a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que serviriam como referência para os currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, documento que possibilitou a construção de matrizes de avaliação.

A Educação Básica e Superior no Brasil passaram a se orientar por uma educação que promove em seus alunos competências e habilidades do ideário neoliberal disseminado por diferentes tendências pedagógicas, como a pedagogia das competências, o neotecnicismo contido na “qualidade total” e na “pedagogia corporativa. (Digiovanni & Souza, 2014, p.53).

Quanto aos sistemas de avaliação, foi criado em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (SAEB), reestruturado em 1995; o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em 2002; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) para avaliação do Ensino Superior, aplicado de 1996 a 2003 (Silva, 2013).

Os anos 1990 foram marcados pela parceria público-privada, principalmente no Ensino Superior; e por uma política de descentralização, em que as responsabilidades da execução das atividades ficaram a cargo dos Estados e Municípios, e a União de controlar e

avaliar. O Governo decidia de que forma os recursos deveriam ser gastos, a partir da adesão dos Estados e Municípios aos programas de Políticas Educacionais, passando uma ideia de autonomia relativa para as escolas, e ficava a cargo destas decidir como realizar as tarefas já estipuladas pelo Governo, além de as Políticas Educacionais seguirem as recomendações feitas pelos organismos internacionais atendeu aos interesses políticos e econômicos dessa ordem mundial (Digiovanni, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016). Saviani (2011) afirma que essa gestão neoliberal possibilitou uma inversão de sentidos da política educacional, onde a educação passa a ser “dever de todos e direito do Estado” (p. 52).

No início do século XXI tivemos uma mudança de governo com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), candidato do Partido dos Trabalhadores (PT). A nova gestão deu continuidade às políticas implementadas na gestão anterior, porém com a bandeira popular. Lula não fez rupturas com o sistema capitalista e com as classes dominantes, mas promoveu o crescimento econômico atrelado às políticas sociais, combatendo a pobreza e as desigualdades sociais e criou uma independência do imperialismo norte-americano (Ramos & Frigotto, 2016; Silva, 2013). Foi um Governo composto por muita participação social na elaboração e execução das políticas através de conferências nacionais, regionais e locais possibilitando a participação de diversos seguimentos.

Durante as Conferências Nacionais de Educação, a população brasileira pode participar da elaboração do Plano Nacional de Educação, sendo concluído após intensos debates e apresentado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, no final de 2010 (Moll, 2014; Veiga, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

No primeiro mandato de Lula, houve uma reestruturação do Ministério da Educação, que transformou e criou secretarias de educação para ampliar o ensino em todos os níveis, modalidades e etapas, diferentemente do governo anterior, que focou apenas o Ensino Fundamental. O fortalecimento do MEC foi muito importante para as Políticas Educacionais

adotadas e implementadas durante o mandato do presidente, com o intuito de cumprir com as propostas educacionais destacadas no seu plano de governo (Veiga, 2016).

Em 2006, o governo conseguiu aprovar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), antigo FUNDEF do Governo FHC, considerado uma grande vitória, pois o novo fundo abrangia toda a Educação Básica. Foram incluídas a Educação Infantil (creches e pré-escolas), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando os meios urbanos e rurais, Educação Especial, Educação Indígena e Quilombola e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (Bittencourt, 2009; Veiga, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016; Saviani, 2018).

O SAEB foi reformulado, sendo constituído por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), denominada de Prova Brasil. Esta tem como objetivo avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de três milhões de alunos, da 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas da zona urbana (Veiga, 2016).

No segundo mandato, o Governo Lula instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

O PDE foi contemplado no Plano Plurianual (PPA, 2008-2011), lançado pelo governo federal para responder ao desafio de “[...] acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades”, sendo que as ações governamentais foram organizadas em três grandes eixos: “[...] crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p.1). Além disso, as estratégias para o desenvolvimento do PPA consistiam na Agenda Social, no PDE e no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). (Veiga, 2016, p. 79).

O PDE, além de garantir os recursos financeiros para o desenvolvimento da educação, pretendia investir na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino, relacionando a qualidade da educação com o crescimento econômico nacional. A distribuição de recursos da União para Estados e Municípios era feita a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado o “carro-chefe” do PDE (Saviani, 2018), elaborado e implementado em 2007. O Compromisso continha 28 diretrizes que pretendiam alcançar uma educação de qualidade por meio da junção de esforços da União, entes federados, família e comunidade, mantendo a lógica neoliberal de responsabilização de todos frente à qualidade da educação. As diretrizes foram construídas a partir dos resultados adquiridos pelos sistemas de avaliação aplicados no primeiro mandato de Lula (Bittencourt, 2009; Veiga, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016; Saviani, 2018).

Os entes federados que aderissem de forma voluntária ao compromisso deveriam elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR) que definissem as ações adotadas para cumprir as metas. Somente após a elaboração deste plano, a União disponibilizaria o apoio financeiro para os Estados e Municípios para a execução das ações contidas no PAR (Bittencourt, 2009; Veiga, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016; Saviani, 2018).

O PDE também estabeleceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “uma referência desenvolvida no Governo Lula para servir de indicador de qualidade à educação” (Viégas, 2016, p. 91), como forma de avaliar se as metas do Compromisso estavam sendo cumpridas. O IDEB foi muito criticado por diversos estudiosos, pois definir se uma escola era boa ou ruim a partir de um único indicador era critério insuficiente e limitado; além de estipular um *ranking* de qualidade das instituições de ensino estimulando uma competitividade entre elas, promovendo, possivelmente, uma camuflagem dos reais rendimentos escolares pelas gestões municipais, já que os recursos destinados a cada

Município dependiam dos índices de qualidade (Bittencourt, 2009; Veiga, 2016; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016; Saviani, 2018).

O Governo Dilma Rouseff (2011-2016) deu continuidade às Políticas Educacionais de Lula. Fez algumas alterações na LDB referentes à educação de Ensino Superior para povos indígenas; incluiu nos Ensinos Fundamental e Médio a oferta de componentes de proteção civil e educação ambiental; e ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 04 aos 17 anos. No primeiro mandato criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), um incentivo à educação profissional e tecnológica. Um marco histórico e muito importante de seu governo foi instituir o sistema de cotas raciais no Ensino Superior e técnico (Saviani, 2018; Silva, 2013).

Dilma reafirmou o compromisso social em seu governo, dando prioridade para a erradicação da pobreza. O Plano Brasil Sem Miséria foi lançado para atingir a população que ainda se encontrava em extrema pobreza, garantindo os seus direitos sociais. O Plano também pretendia suprir as falhas do Bolsa Família, ampliando os recursos para beneficiar as famílias que ainda não tinham sido contempladas, garantindo acesso aos serviços públicos (como saúde e educação) e inclusão produtiva. Como garantia de acesso aos serviços foram inseridos programas e ações educacionais, como o Programa Mais Educação, criado em 2007 (Silva, 2013), sendo reformulado para Programa Novo Mais Educação em 2016, após o Golpe¹³.

Em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), um movimento que envolveu diversos segmentos da educação e da sociedade civil para o debate democrático sobre os rumos da educação brasileira e a formulação do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. O primeiro mandato de Dilma se encerrou em 2014 com a aprovação do PNE, com a vigência de 2014 a 2024, que contém 20 metas que contemplam todos os níveis de ensino, da Educação Básica à educação superior, na busca pela universalização da

¹³ O Golpe de estado que arquitetou o *Impeachment* de Dilma Rouseff em 31 de agosto de 2016.

educação e garantia de qualidade, direitos previstos na Constituição de 1988 (Oliveira et al., 2011). Vale a pena destacar a meta 20, que planeja um aumento progressivo dos recursos destinados à educação em 10% do PIB até o final da vigência do plano. Esta conquista foi uma vitória, pois se trata de uma reivindicação desde a década de 1980.

A reeleição de Dilma trouxe expectativas de que as Políticas Educacionais teriam continuidade, principalmente após a aprovação do PNE e da meta 20. Essas reformas nas Políticas Públicas brasileiras rumo a um país menos desigual foram interrompidas com o Golpe de Estado, a partir de um processo de *impeachment* da presidenta, assumindo o Governo o vice-presidente, não eleito, Michel Temer, em 31 de agosto de 2016 (Ramos & Frigotto, 2016; Saviani, 2018).

O Governo de Michel Temer foi marcado por rupturas democráticas, pela volta de políticas neoliberais atendendo aos interesses das classes dominantes e a volta de alianças com os Estados Unidos. Um dos primeiros atos em sua presidência foi sancionar a Emenda Constitucional 95, advinda da PEC 55/2016, que congelou por 20 anos os gastos públicos apenas ao índice de inflação do ano anterior, ou seja, esta Emenda Constitucional dificulta e impossibilita a manutenção e desenvolvimento de Políticas Públicas conquistadas pelos governos anteriores, inclusive a inviabilidade de execução das metas previstas no PNE. Ramos e Frigotto (2016) definem esta medida como: “A PEC 55 é a tradução material em nome de quem e para que foi construído e deflagrado mais este Golpe de Estado” (p.34). As discussões sobre a reforma da previdência e das leis trabalhistas ganharam mais força devido ao apoio do presidente ilegítimo, defendendo a ideia de que essas reformas tirariam o país da crise.

No campo da Educação, Temer elegeu para cargos importantes no Ministério da Educação antigos membros da equipe do governo FHC, implantando Políticas Públicas Educacionais de caráter neoliberais. Retomam discussões e projetos de educação, como a

“escola sem partido” e a reforma do Ensino Médio, que desqualificam o trabalho docente, retiram o pensamento crítico e reflexivo e prejudicam diretamente a qualidade de ensino das escolas públicas oferecido aos filhos da classe trabalhadora (Ramos & Frigotto, 2016; Saviani, 2018).

A volta da política neoliberal, da dependência do império estadunidense e do conservadorismo continua sendo expressa no Brasil e reafirmada após a eleição do Presidente Jair Bolsonaro em 2018, com amplo apoio dos partidos políticos de direita e conservadores, das forças militares, dos empresários e da elite brasileira. Não se sabe ainda qual o tamanho das perdas de direitos que a sociedade, principalmente a classe trabalhadora, terá após esses golpes, isso só o tempo e as pesquisas acadêmicas (se elas não forem proibidas) poderão fornecer elementos para uma compreensão mais profunda.

Para terminar este capítulo, vale a pena ressaltar que a educação é um direito social, como previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988; usando as palavras de Saviani (2011),

A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito que é reconhecido como tal pelo Poder Público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. (p.46).

Influenciada pela visão crítica da Psicologia Escolar e Educacional, que vem contribuindo para a formação dos psicólogos escolares para uma atuação ética de compromisso político com a construção de ambientes educacionais mais democráticos, é que surge o interesse de estudar e conhecer as possíveis atuações e contribuições do psicólogo escolar nas Políticas Públicas Educacionais.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação do Programa Novo Mais Educação à luz da Psicologia Escolar em uma vertente Crítica. A pesquisa analisou a implementação do **Programa Novo Mais Educação** pelo ponto de vista da Articuladora, dos Monitores, dos Facilitadores e crianças que participaram do programa, refletindo sobre as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o campo das Políticas Públicas Educacionais.

A seguir, apresentaremos um panorama histórico das Políticas de Educação Integral e de Tempo Integral no Brasil e como essas Políticas são construídas e implementadas com o intuito de compreendermos as origens do Programa Novo Mais Educação.

3. O campo das Políticas Públicas em Educação Integral – em foco, o Programa Novo Mais Educação

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar
E seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente,
Seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento,
A sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.
Privatizado – Bertolt Brecht*

Este capítulo tem como objetivo focalizar o Programa Novo Mais Educação como uma Política Pública Educacional de ampliação da jornada escolar que atravessa as discussões sobre Educação Integral e Tempo Integral e os percursos históricos das Políticas Públicas de Educação Integral elaboradas e implementadas no país, assim como as influências do neoliberalismo em suas constituições.

O capitalismo contemporâneo flexibilizou as relações de trabalho e aumentou muito o desemprego, aumentando os índices de pobreza em vários países. Nesse contexto, as políticas sociais são analisadas a partir da relação custo-benefício, sendo consideradas como um gasto em vários países com alto índice de desigualdade social. No Brasil, no final do século XX, o debate sobre políticas sociais focalizadas nas classes mais vulneráveis é intensificado na tentativa de elaborar ações que melhore as condições de vida dessa população (Oliveira & Duarte, 2005; Saviani, 2004; Silva, 2013).

No panorama atual, as políticas de combate à pobreza estão atreladas à educação de crianças, adolescentes e jovens. A educação passa a ser instrumento central para políticas sociais, como os programas de renda mínima, destinados à população mais pobre e que se encontra em patamares de mera sobrevivência ou indigência (Campos, 2003; Oliveira & Duarte, 2005; Saviani, 2004; Silva, 2013). Como escrevem Oliveira e Duarte (2005, p. 281), “A política educacional sofre alterações nas suas orientações tendendo a responder às

demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos”.

A escola assume outras funções como proteção social e promoção de justiça social, assumindo responsabilidades e atribuições da Assistência Social, Defesa Social e Saúde. Os programas e projetos sociais passam a proliferar no terreno escolar, como é visto nas ações dos governos anteriores, Programa Bolsa Escola do FHC e Programa Bolsa Família do Lula vigente até hoje. Para a proteção e promoção social de alunos de áreas de maior vulnerabilidade social, são aplicados programas de ampliação da jornada escolar, com atividades socioeducativas no contra turno. Essa medida é encontrada no Programa Novo Mais Educação, sendo atualmente o principal programa de educação integral do Ensino Fundamental proposto pelo Ministério da Educação (Oliveira & Duarte, 2005; Silva, 2013).

Na Antiguidade já era essencial uma formação completa e igualitária do ser humano, que o entendia como corpo e espírito, via-o como completo no que diz respeito a todas as suas reflexões e ações, não separado do seu mundo social, sendo um sujeito completo e integral. O homem era considerado um ser de múltiplas dimensões e a educação deveria desenvolver as potencialidades humanas ao longo da vida do sujeito (Gadotti, 2009). Essa concepção de formação humana mais ampla foi perdendo forças nas suas discussões mais profundas, voltando ser debatida no século XVIII (Coelho, 2009).

Leclerc e Moll (2012) definem Educação Integral como:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta

o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (p. 95).

E definem Educação em Tempo Integral como:

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (Leclerc & Moll, 2012, p. 96).

Para Gadotti (2009), ao entender que o indivíduo desenvolve suas múltiplas dimensões ao longo da vida, seria redundante pensar a Educação Integral separada de Tempo Integral, já que estamos a todo o momento nos constituindo como sujeitos.

No Brasil, o conceito de Educação Integral se desenvolveu a partir do século XX. As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pelos desafios vindos do pós-guerra, a grande industrialização e a crescente urbanização aumentaram a desigualdade e as mazelas sociais, gerando lutas políticas e sociais, com grandes demandas de valorização e transformação na educação. Esse período abriu espaço para discussões educacionais, iniciando-se o conceito de educação integral. Tínhamos diferentes movimentos político-ideológicos que discutiam e defendiam a educação integral, entendendo-a como “uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais” (Cavaliere, 2010, p. 249), partindo de diferentes metodologias e

teorias. As correntes autoritárias e elitistas viam na educação integral a possibilidade de controle social e distribuição hierarquizada da sociedade (Gemelli, 2013; Coelho, 2009; Cavalieri, 2010).

O pensamento higienista foi muito forte nos anos 1920, influenciando alguns pensadores da educação. A alfabetização da população era vista como solução para todos os males sociais, e pretendia “libertar o povo da ignorância”, promovendo uma educação autoritária. O desenvolvimento radical desses ideais fundamentou as propostas educacionais elaboradas pelo movimento Integralista (Gemelli, 2013; Coelho, 2009; Cavalieri, 2010).

O movimento integralista, comandado por Plínio Salgado, que iniciou seus estudos na Sociedade de Estudos Políticos (SEP) com a participação de alguns intelectuais nacionalistas, criou a Ação Integralista Brasileira (AIB), tornando-se um partido político posteriormente, que tinha como valores básicos o espiritualismo, justiça social, nacionalismo, democracia, corporativismo, combate ao liberalismo político e econômico e rejeição ao socialismo. Eram defensores do estado nacionalista, fundamentados na tríade Deus, Pátria e Família (Gemelli, 2013; Coelho, 2009; Cavalieri, 2010; Silva, 2013).

No que diz respeito as suas ideias sobre educação, defende que a escola deveria atender às necessidades nacionais, oferecendo uma educação dirigida e autoritária, promovendo a formação integral do indivíduo através do civismo, da educação física, intelectual, moral e profissional (Gemelli, 2013; Coelho, 2009; Cavalieri, 2010; Silva, 2013).

Uma das correntes políticas mais expressivas da época foi o Anarquismo, caracterizado pela negação radical de qualquer forma de dominação e exploração. Essa corrente inseriu suas concepções políticas em defesa de uma educação que não servisse para a manutenção da ordem social, mas que promovesse transformação, reflexão e denúncia sobre o sistema de dominação. Influenciados pelo pensamento humanista e iluminista, os anarquistas defendem uma visão de um “ser total”, fundado na igualdade e liberdade humana. São essas

concepções que fundamentam a criação de uma educação integral que valoriza o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões: a física, a moral, a intelectual (Gemelli, 2013; Coelho, 2009; Cavalieri, 2010; Silva, 2013).

As correntes liberais acreditavam que a educação integral era a base para uma reconstrução social para o desenvolvimento de um país mais democrático, formando sujeitos participativos nessa transformação (Coelho, 2009; Cavalieri, 2010). Inspirados pelo autor John Dewey¹⁴ que, por sua vez, foi embasado por fundamentos teóricos do sistema liberal, entendiam que a educação deveria combater as desigualdades sociais e possibilitar o desenvolvimento individual da mente. Esse pensamento teve forte impacto no Brasil, tendo como seu propulsor Anísio Teixeira¹⁵, que criticava a transmissão vazia e mecânica dos conhecimentos, reconhecendo que a escola tinha a função de diminuir as diferenças sociais, integrando os marginalizados e harmonizando as relações através do princípio de democracia (Gemelli, 2013; Silva, 2013).

Esse movimento foi marcado por dois documentos importantes, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁶, em 1932, e o Manifesto dos Educadores, em 1959, em que se defende uma educação liberal e democrática, cabendo à escola preparar a mão de obra para a sociedade industrializada com o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo. A educação integral, para os Pioneiros, era vista como um direito de todos e dever do Estado (Gadotti, 2009; Cavalieri, 2010; Silva, 2013).

¹⁴ John Dewey (1859-1952) foi filósofo, psicólogo e pedagogo liberal estadunidense, defensor da Escola Ativa, que propunha uma aprendizagem por meio da atividade pessoal do aluno, concepção determinante para a propagação dos princípios da Escola Nova em todo o mundo. Através dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social aperfeiçoada progressivamente, introduzindo no campo da educação o liberalismo político-econômico dos Estados Unidos (Gadotti, 2006).

¹⁵ Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu em Caieté (BA), onde foi Inspetor-geral de ensino e diretor-geral da Instrução Pública da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. Suas ideias influenciaram os setores da educação em todo o Brasil e o sistema educacional da América Latina. Foi aos Estados Unidos para estudar e pesquisar sobre a educação estadunidense, tornando-se discípulo de John Dewey. Foi fundador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeira experiência de educação integral e profissional. Entre suas principais obras estão: Educação não é privilégio (1956) e A educação é um direito (1967) (Gadotti, 2006).

¹⁶Ver MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova: 1932. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, pp.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

Anísio Teixeira começou uma luta defendendo as instalações de escolas públicas que oferecessem um

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 79, citado por Coelho, 2009).

Além disso, também acreditava em uma educação que instrísse adultos “civilizados”, com formações voltadas para o trabalho e para a sociedade, que desempenhassem um papel no progresso e desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essas ideias foram implementadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Coelho, 2009; Silva, 2013).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi o primeiro centro de educação popular construído na década de 50, quando Anísio Teixeira era secretário de educação no Estado da Bahia. Anísio defendia uma escola que “[...] deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente” (Nunes, 2009, p.123).

Para que esse projeto fosse executado, foi necessário ampliar o tempo de permanência das crianças na escola oferecendo-lhes novas formas de aprendizagem. Esse Centro atenderia a 4000 alunos; cada grupo de 20 alunos teria um professor, ao qual foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento no Brasil e no exterior. As atividades seriam divididas em instrução, referentes ao ensino da leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, e atividades de educação, voltadas para a socialização, artes, trabalhos manuais, artes industriais e educação física (Gemelli, 2013; Nunes, 2009).

Foi necessária uma reestruturação do espaço para atender às demandas do projeto, constituída por seis pavilhões, sendo três para as atividades de instrução, denominadas escolas-classe, e os espaços em que ocorriam as atividades de educação foram chamados de escolas-parque. Além disso, as escolas-parque tinham a capacidade de abrigar 200 crianças que viviam em situação de abandono (Gemelli, 2013; Nunes, 2009).

Nas escolas-classe os alunos eram encorajados a desenvolver atividades práticas do cotidiano, como correios, bancos, lojas, rádio-escola; organizar e planejar excursões que incentivavam a investigação do que estava sendo estudado; além de não haver repetência, pois os professores contavam com o apoio do Setor de Currículo e Supervisão para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e as relacionadas às suas próprias didáticas (Gemelli, 2013; Nunes, 2009).

Nas escolas-parque eram realizadas atividades extras como artes aplicadas no Setor de Trabalho; jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante; música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca, contava-se também com um setor médico-odontológico e alimentar. Os produtos produzidos pelos alunos nas aulas eram vendidos em uma loja no centro da cidade de Salvador. A escola tornou-se referência de educação no país, recebendo visitas de representantes da ONU e da UNESCO (Gemelli, 2013; Nunes, 2009).

A reforma educacional na Bahia pretendia construir nove centros, porém as dificuldades foram inúmeras, principalmente a insatisfação dos professores, que usaram os jornais da época para manifestar suas indignações, tecendo críticas pessoais a Anísio Teixeira. Assim, o Centro Carneiro Ribeiro foi o único Centro Educacional efetivamente construído (Gemelli, 2013; Nunes, 2009).

Após essa experiência na Bahia, no final dos anos 1950, Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e neste cargo ele elaborou um plano educacional que pretendia criar 28 Escolas-Parque em Brasília, porém, mesmo que algumas escolas foram construídas, o projeto de educação integral não se desenvolveu, devido aos altos custos financeiros e ao não investimento para a expansão do governo (Gadotti, 2009).

Na análise feita por Coelho (2009) sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a autora afirma que a proposta de educação integral de Anísio Teixeira não está separada da educação em Tempo Integral, porém a organização curricular da instituição se assemelhava mais com o que chamamos de contra turno. Havia uma clara diferença nas práticas realizadas nas escolas-classe, consideradas atividades escolares, e nas escolas-parque, que eram outras atividades avaliadas até como mais prazerosas. Sendo assim, “a concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente” (p. 91).

Outra experiência de ensino integral na educação brasileira foram os Ginásios Vocacionais implementados no Estado de São Paulo, cinco unidades na capital (São Paulo) e outras cinco em cidade do interior (Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul), entre os anos de 1962 a 1969, sob a coordenação da Profa. Maria Nilde Mascellani, que oferecia o ensino secundário para crianças de 11 a 13 anos (ingresso). No Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha”, na capital, foram ofertados cursos complementares, curso noturno e o segundo ciclo do ensino secundário. O curso noturno foi destinado aos alunos que trabalhavam, sendo necessário um comprovante de trabalho para efetuar a matrícula (Ferreira & Biccias, 2006; Tamberlini, 2016).

Os Ginásios tinham como objetivos formar jovens conscientes sobre a própria elaboração do seu processo de educação; a integração entre escola e pais, considerando que

estes são importantes no processo educativo dos filhos; técnicas de estudos como: “estudo do meio”, “estudo dirigido” e “trabalho em grupo” (Ferreira & Biccás, 2006; Tamberlini, 2016).

A equipe pedagógica entendia a educação como um processo contínuo, mediado pela cultura, partindo de um homem concreto situado em um contexto social. Sendo assim, a organização curricular foi montada a partir de uma pesquisa sobre a comunidade na qual os ginásios foram implementados e uma participação dos pais, visando o aluno real para formá-lo integralmente (Tamberlini, 2016).

Visando propiciar educação integral a seus alunos, elaborou um currículo nuclear e interdisciplinar, composto por disciplinas de formação teórica e direcionadas para o trabalho, no qual a história e a geografia constituíam os eixos integradores. Tinha por objetivo desenvolver uma educação que formasse o jovem no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país e ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade. A essa finalidade geral, acrescentavam-se outros objetivos, específicos a cada ginásio em particular. O currículo integrado, além das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, línguas estrangeiras (inglês e francês), era constituído pela educação física, educação musical e artes plásticas, que assumiam o papel de “práticas educativas” na relação com a sociedade local. Outras áreas denominadas técnicas eram: artes industriais, práticas comerciais, agrícolas e educação doméstica. A integração curricular era garantida pelas “unidades pedagógicas”, ferramentas responsáveis pela definição dos conceitos e da sequência de apresentação dos conteúdos ensinados. (Mascellani, 2010, citado por Tamberlini, 2016, p. 124).

No documentário “Vocacional: Uma aventura Humana”, de Toni Venturi (2011), composto por relatos de ex-professores e ex-alunos, é possível ter uma noção da dimensão de educação democrática que respeitava os seus alunos, com vistas à promoção do desenvolvimento integral do sujeito. Os Ginásios Vocacionais foram extintos em 12 de dezembro de 1969, devido à ocupação militar em todas as escolas, com prisões e atos de violência dirigidos a pais, alunos e professores. (Ferreira & Biccias, 2006; Tamberlini, 2016).

Nos anos 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro¹⁷ fundou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma escola integral que ofertava educação pública para crianças de baixa renda, proposta semelhante ao projeto de Carneiro Ribeiro. Segundo Gadotti (2009), os CIEPs eram

[...] complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc. O projeto arquitetônico é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação. (p. 25).

Ao propor a construção dos CIEPs, Darcy Ribeiro afirmava que o Brasil era incapaz de educar a população e de alimentá-la devido às desigualdades sociais e ao descaso do poder público diante das condições de vida da população mais carente. Para esse educador, as escolas em Tempo Integral evitariam que as famílias de baixa renda abandonassem seus filhos

¹⁷ Darcy foi discípulo de Anísio Teixeira, difundindo as ideias de uma educação pública e de qualidade, que oferecesse formação integral aos seus alunos. Foi fundador dos Centros Integrados de Educação Pública e contribuiu também com a expansão das Universidades brasileiras (Maurício, 2004).

nas ruas ou que as condições de vida dessas famílias fizessem com que as crianças assumissem papéis de adultos, sendo privadas de viver dignamente a sua infância (Maurício, 2004; Silva, 2013).

Os CIEPs foram projetados para atender a 600 crianças no turno único e 400 à noite. Os alunos teriam aulas curriculares, como leitura, escrita, cálculo e também recreativas, como esportes e participação em eventos culturais, além de atendimentos médico-odontológico, alimentação e hábitos de higiene pessoal. As escolas deveriam estar localizadas em áreas em que houvesse a maior incidência de população carente, já que o propósito dos CIEPs era atender crianças de baixa renda. Um dos princípios orientadores dessas instituições era o respeito pela cultura da criança, e a escola deveria ser ponte ao introduzi-la ao conhecimento formal exigido socialmente (Maurício, 2004; Gadotti, 2009; Silva, 2013).

Os CIEPs foram implantados pelo Programa Especial de Educação (PEE) no Governo de Leonel Brizola, ficando conhecidos como “brizolões”, momento em que o país estava se redemocratizando, com a volta das organizações da sociedade civil e dos partidos políticos. Darcy Ribeiro foi nomeado presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Em 1985, foi fundado o primeiro CIEP que recebeu o nome do ex-presidente da república, Tancredo Neves (Maurício, 2004; Gadotti, 2009).

Em 1986, durante as campanhas para governadores, o tema de educação integral foi muito debatido e esteve presente em muitas propostas de governo. A Fundação Carlos Chagas, entendendo que essas discussões defendiam interesses de grupos, decidiu fazer uma pesquisa sobre os CIEPs e os Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Em 1987, depois da mudança dos governos que implantaram esses projetos, foi realizado o Seminário Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate. No seminário foram complementados os referenciais teóricos e práticos sobre o tema e pesquisas sobre as propostas de caráter qualitativo (Maurício, 2004; Silva, 2013).

O novo governador do Rio de Janeiro, Moreira Franco (1987-1991), não incluiu a educação em horário integral em suas políticas de governo, e isso fez com que as verbas para a manutenção dos CIEPs fossem diminuídas, impossibilitando a execução do projeto, além da utilização das estruturas físicas para outros fins (Maurício, 2004).

No segundo mandato de Brizola (1991 – 1995), com a eleição de Darcy Ribeiro para o senado, as ações para a implementação dos CIEPS foram retomadas. Em 1994 foi atingida a meta de 500 escolas, conquista que proporcionou o aumento no número de matrículas, na quantidade de instalações educacionais e vagas para concursos de professores. Porém, nesse mesmo ano, Brizola perdeu as eleições presidenciais, fazendo com que o projeto dos CIEPs fosse ridicularizado pelo governador eleito, Marcelo Alencar (1995-1998).

O trabalho feito por Maurício (2004), que realizou um estudo da literatura produzida entre 1983 e 2001 sobre os CIEPs e aponta as críticas feitas por inúmeros autores sobre a implementação da proposta, como falta de participação dos profissionais da educação no Programa; uso do projeto para fins políticos; incerteza dos benefícios do horário integral; ausência de proposta pedagógica; despreparo dos profissionais; altos custos, que inviabilizam a universalização e a qualidade do funcionamento escolar; imposição de uma cultura dominante e má organização curricular, que deixava as crianças no ócio possibilitando a evasão.

Nesses trabalhos também foram levantados os pontos positivos, ao longo dos anos em que a proposta foi praticada e debatida; esta teve grande apoio da população e dos familiares dos alunos, que viam os CIEPs como um lugar seguro para as crianças; o horário estendido também beneficiava os professores que tinham mais tempo para planejamento das atividades e aperfeiçoamento profissional; além disso, as propostas de educação integral possibilitaram um avanço na democratização das escolas públicas. As representações sociais construídas a respeito da proposta dos CIEPs fizeram com que estas instituições fossem vistas como escola

para pobres e depósito de crianças, com uma lógica assistencialista, descaso com a população de baixa renda e de má qualidade (Maurício, 2004; Gadotti, 2009).

No Governo de Fernando Collor (1990-1992) e em seguida no Governo de Itamar Franco (1992-1994), o projeto dos CIEPs teve continuidade com alteração apenas no nome, de acordo com os governos: Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) e Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), respectivamente. Collor pretendia construir cinco mil Ciacs em parceria com Estados e Municípios, cada instituição teria o custo de um milhão de dólares, e atenderia a um número entre 750 a mil crianças (Gadotti, 2009; Silva, 2013).

Essas instituições tinham como objetivo cumprir os direitos das crianças previstos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Eram centros de atenção integral à criança, com espaços para a saúde, esporte, cultura, creches, educação escolar e para o trabalho, proteção à criança e desenvolvimento comunitário. Nesses projetos, a permanência das crianças em Tempo Integral era vista como garantia de melhor desempenho escolar devido às diversas atividades que lhes eram proporcionadas (Gadotti, 2009).

Outra experiência de educação integral no país é o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementado através do Decreto nº 25469, de 07 de julho de 1986 (Gadotti, 2009). O objetivo do programa era aumentar o tempo de permanência das crianças na escola para contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e igualdade de direitos; além de assumir o papel de instruir, a escola também tinha a função de proteger as crianças da vulnerabilidade e violência social (Gemelli, 2013). O PROFIC foi realizado entre 1986 e 1993, em plena redemocratização do país idealizado pelo Governo de São Paulo que envolvia diversas Secretarias de Estado, como Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo. O programa se destacou por dois motivos, por ser o primeiro programa a aderir às parcerias

municipais e empresas privadas, e também por não compor em seu projeto a construção de estruturas físicas para sua concretização (Giovanni & Souza, 1999).

Nesse período, mais de 30% dos alunos dos anos primários da rede pública de ensino de São Paulo apresentavam evasão e repetência. Após uma análise dessa realidade educacional, alguns motivos foram encontrados, como os baixos salários e má formação dos professores, salas cheias de alunos, infraestrutura precária ou ausente, inadequação curricular e a crença de que o empobrecimento da população não contribuía para o processo de ensino e aprendizagem, devido a uma compreensão preconceituosa das condições diversas das realidades familiares. Este último aspecto foi o principal ideal para a construção do programa, pois a escola iria além de sua função de instrução e proporcionaria um ambiente de proteção para os alunos em relação à violência, desamparo, doença, fome e pobreza (Giovanni & Souza, 1999), legitimando uma visão depreciativa da capacidade das famílias das classes mais pobres de oferecer o básico para as crianças.

Durante todas as estratégias de execução desse projeto persistia a ideia do atendimento integral à criança, com a ampliação da jornada escolar e atividades complementares às de instrução, como alimentação, reforço escolar e atividades diversificadas, no intuito de promover a educação integral (Giovanni & Souza, 1999).

O PROFIC foi articulado em quatro projetos para contemplar todas as crianças antes de entrarem nas instituições e até completar 14 anos, tentando também executar uma política que atendesse ao menor que já se encontrava em estado de abandono. Eram eles:

1. Projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida – Por meio de uma participação indireta da Secretaria de Educação, esse projeto visava criar condições institucionais para o cumprimento e o aperfeiçoamento da legislação que

obriga empresas a manter creches e berçários. A Secretaria cumpriria um papel de agente articulador de instituições privadas e governamentais com a finalidade de estabelecer essa rede de atenção, voltando-se em especial às formas de organização que facilitassem o aleitamento materno por parte de mães trabalhadoras.

2. Projeto de formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos) – O ponto fundamental desse projeto era o aumento do tempo de permanência da criança na escola, sempre de acordo com os horários de trabalho dos pais. Além disso, o projeto visava ir além do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional. A Secretaria teria aqui uma atuação direta, pelo estabelecimento de convênios com as prefeituras e entidades assistenciais privadas.

3. Projeto de formação integral do escolar (7 a 14 anos) – Nesse projeto, o fundamento foi, também, o aumento do tempo de permanência da criança na escola, objetivando um período de oito horas. Não significava um aumento da atividade propriamente escolar, mas um acréscimo de atividades recreativas, artísticas, esportivas e, eventualmente, um reforço de aprendizagem. A característica interessante do projeto é que o tempo de permanência alargado foi proposto como facultativo. Nesse projeto, a participação da Secretaria de Educação seria direta e dar-se-ia por intermédio da rede de ensino escolar, especialmente das escolas localizadas nos grandes centros urbanos e regiões pobres.

4. Projeto de atendimento ao menor abandonado – Esse projeto não foi definido com clareza. Entende-se de seu esboço que a participação da Secretaria da Educação seria indireta, em colaboração com a Secretaria de Promoção Social, e que especial ênfase seria dada à ampliação e ao aperfeiçoamento da Escola-Oficina, projeto já existente na Secretaria de Educação. (Giovanni & Souza, 1999, p. 80).

Apenas os projetos sob responsabilidade da Secretaria de Educação foram implantados, porém não fizeram uma grande transformação no contexto escolar, mas conquistaram um dos objetivos que era o tempo maior de permanência da criança na escola. O programa não era muito bem visto entre os membros das secretarias, o que dificultou a sua continuidade (Giovanni & Souza, 1999).

A Educação em Tempo Integral vem sendo debatida há muitos anos, é uma prática recorrente quando se trata de solucionar os problemas do ensino público. Vários profissionais da área da educação criticam essa medida, e a principal argumentação é que os programas de ensino integral assumem um caráter assistencialista e não se discute sobre oferecer uma educação de qualidade no período parcial, para depois pensar em uma ampliação da jornada escolar que ofereça a mesma qualidade. Os profissionais que apoiam essas ações se baseiam na justificativa de resolver os problemas de crianças e adolescentes abandonados, que é considerado um problema de segurança pública, como ressaltam Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988)

Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social para esta parcela da população. (p.12).

O trabalho de Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988) mostra que as experiências de Educação em Tempo Integral foram propostas com o intuito de promover a universalização do ensino; os autores defendem que somente com a ampliação da jornada escolar seria possível o acesso e a permanência de todas as crianças no ensino regular.

No estudo realizado por Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988), os autores destacam que as propostas de duração em Tempo Integral surgiram como alternativas de solucionar problemas advindos das crises econômicas e de segurança pública. Esses programas tentam sanar deficiências nas áreas da educação e de promoção social, como os problemas do fracasso escolar, principalmente a evasão e a repetência, e enfrentar os problemas sociais de abandono de crianças e adolescentes com alternativas de prevenção de delinquência (Arco-verde, 2002).

No que diz respeito à educação integral do sujeito, essa ideia carrega consigo, ao longo da história da educação em Tempo Integral do Brasil, o problema do menor delinquente, e por isso as escolas investem na socialização dos alunos, sem deixar de lado a sua função de instrução. Temos como exemplo os internatos ou semi-internatos particulares, onde os filhos da classe dominante eram matriculados para receber uma educação de alto nível e ter garantida uma preservação da moral e dos costumes (Paro, Ferretti, Vianna, & Souza, 1988; Arco-verde, 2002).

Com a urbanização e a industrialização tivemos grandes transformações sociais, econômicas e culturais, fazendo com que o poder público desse uma atenção especial para as relações sociais que estavam sendo estabelecidas nos grandes centros, buscando assim outras formas de preservar os costumes e condutas sociais. Os internatos passam a ser questionados pelas classes dominantes, por seu valor exorbitante e pelos ensinamentos eruditos que não acompanharam a modernização, além de um outro olhar para a segregação de seus membros familiares (Paro, Ferretti, Vianna, & Souza, 1988; Arco-verde, 2002).

A segregação passa a ser praticada pelo Estado quando crianças e adolescentes das classes dominadas se apresentam como “ameaças sociais”, concepção que deu origem à Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), aos reformatórios de menores e entidades filantrópicas subvencionadas pelos órgãos oficiais. Além da função de segregação,

essas instituições assumem o papel de ressocializar, restituir as personalidades, para que as crianças e os adolescentes pudessem se reintegrar à sociedade de forma sadia, mantendo um bem-estar social e contribuíssem para o desenvolvimento econômico do país. Sabemos que essas instituições, ao longo de sua história e atualmente, falham em seu papel, pois assumem um caráter repressivo e assistencialista (Paro, Ferretti, Vianna, & Souza, 1988; Arco-verde, 2002).

Assim, as escolas de Tempo Integral, mantidas pelo Estado, pretendem assumir essas funções dessas instituições; “parece ser exatamente nesta direção que caminha a lógica das recentes propostas de escola de jornada completa, ou seja, se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumirem o papel de instituições educativas, não conseguiram ‘ressocializar’ as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de “reintregá-las” à sociedade, então cabe à escola de Tempo Integral cumprir tal papel.” (Paro, Ferretti, Vianna, & Souza, 1988, p. 18).

No primeiro capítulo mostramos que as políticas sociais adotadas pelos governos estão diretamente ligadas a suas vertentes políticas e aos interesses de classe. Os Governos Lula e Dilma atuaram na contramão das políticas neoliberais criando programas e ações que auxiliassem as camadas mais pobres, após longos períodos de intensificação da pobreza e das desigualdades sociais no nosso país. Conseguiram diminuir os índices de pobreza sem prejudicar o crescimento da economia brasileira; pelo contrário, ao darem emprego e condições de crédito para as classes mais populares fizeram com que aumentasse a quantidades de pessoas com poder de compra no país, influenciando diretamente o mercado brasileiro (Silva, 2013).

Para isso ser possível foram adotadas políticas de articulação com diversos setores, ministérios, entes federativos e com a sociedade civil, para que os programas e ações assumissem um caráter universal atingindo uma grande porcentagem da população. Assim, a

educação ganha mais centralidade no combate à pobreza assumindo novas responsabilidades sociais (Silva, 2013).

A educação integral, mesmo que de forma indireta, compõe a legislação brasileira. Na Constituição de 1988, no artigo 205, prevê que a educação é um direito de todos e tem que visar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, vê como direitos fundamentais o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, e social das crianças e adolescentes. A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reforça o pleno desenvolvimento do indivíduo presentes da Constituição e no ECA, e prevê o regime de tempo integral para as escolas públicas de Ensino Fundamental (Silva, 2013).

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 2001, retoma a educação integral e em tempo integral propondo uma ampliação gradual da jornada escolar para sete horas diárias, para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, principalmente para alunos das camadas mais pobres. O FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, possibilita essa ampliação da jornada escolar fazendo uma distribuição proporcional da renda para os ensinos parciais e integrais de toda a Educação Básica (Silva, 2013).

O PDE, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, tinha como um dos objetivos unir esforços entre União, Estados, Municípios, família e sociedade, em busca de uma educação de qualidade, ampliando a permanência dos alunos nas escolas para além da jornada regular, com a participação direta da União (Silva, 2013).

Em 2007, durante o Governo Lula, o Ministério da Educação, como ministro Fernando Haddad, em parceria com Estados e Municípios, incluiu a proposta de Educação Integral nas Políticas Educacionais do governo, criando o Programa Mais Educação no âmbito das ações

do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da Portaria Interministerial n.º 17 (Leclerc & Moll, 2012; Silva, 2013).

O Programa foi uma parceria entre os Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia, da Defesa e com a Secretaria Nacional da Juventude, com o objetivo de oferecer uma formação integral das crianças, por meio de ações intersetoriais entre as Políticas Educacionais e sociais, expandindo os territórios educativos no intuito de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e valorização da diversidade cultural brasileira, não reaplicando as práticas escolares do turno regular (MEC, 2011).

A cada ano, as escolas que aderiram ao programa tinham que escolher seis atividades dos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investimento no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica, sendo que uma das atividades teria que ser de acompanhamento pedagógico (MEC, 2011). De acordo com o Ministério da Educação, durante os anos de vigência do programa, tivemos os seguintes dados de escolas e estudantes participantes:

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 Municípios nos 26 Estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 Municípios, de todos os Estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 Municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos.

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes¹⁸.

Em 27 de janeiro de 2010, o Programa foi regulamentado pelo Decreto n.7.083, que definia como critérios de atendimento os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Como princípios havia a articulação das disciplinas com os diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; constituição de territórios educativos; valorização das experiências históricas da escola; integração entre Políticas Educacionais e sociais; educação sustentável; afirmação da cultura de direitos humanos e articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas (Silva, 2013).

As autoras Pessoa, Klumpp, Fernandes e Andrade (2017) fizeram uma revisão bibliográfica dos trabalhos publicados sobre o Programa entre os anos de 2007 a 2015. Entre os benefícios do programa foram apontados a *formação integral do aluno e a construção da cidadania*, pois as escolas conseguiram romper com os muros escolares ampliando os espaços educativos, promovendo uma formação social, cultural e ética dos alunos através de parcerias com instituições e pessoas da comunidade, oferecendo oficinas de diversos macrocampos; outro ponto destacado foram as *melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem*. Dentre as pesquisas realizadas, uma delas tinha como objetivo compreender a percepção das crianças sobre o programa, apontando que elas consideram as atividades significativas, pois possibilitam outras formas de ser e estar no contexto escolar; já uma pesquisa feita com os profissionais destaca a associação do programa como reforço escolar e a crítica em torno do conceito de educação integral ser sinônimo de educação de qualidade. Entre os desafios indicados estão as *limitações das estruturas físicas das instituições e a postura*

¹⁸ MEC, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689

assistencialista. Estes dilemas são comuns nas análises sobre implementação de Políticas Públicas, como bem aponta Souza (2006).

Em 25 de junho de 2014 foi elaborado um novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, com vigência de 2014 a 2024, que contém em sua meta 6 “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), sendo o Programa Mais Educação o principal precursor desta meta.

Em 2015, a Fundação Itaú-Social e o BM divulgaram os resultados de uma avaliação econômica e estudos qualitativos do Programa Mais Educação em sua primeira fase, de 2008 a 2011. Essas duas instituições fazem parte do Movimento Todos pela Educação criado em 2005, por 14 grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio, e por 18 parceiros nos sistemas municipais e estaduais de educação “na disputa concreta do conteúdo, métodos e valores que interessam ao mercado” (Ramos & Frigotto, 2016, p. 35).

Essa pesquisa foi realizada nos Municípios de Bonito-PE, Distrito Federal-DF, Goiás-GO, Maracanaú-CE, Porto Alegre-RS e São Bernardo do Campo-SP, chegando à conclusão de que:

Por um lado, a avaliação de impacto do programa indica que, na primeira fase (até 2011), não são encontrados resultados de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparamos escolas que tiveram o programa com outras sem ele, mas com características similares. (Itaú e Banco Mundial, 2015, p.6).

O Golpe de Estado do dia 31 de agosto de 2016 e logo em seguida a aprovação da PEC 55¹⁹ trouxeram incomensurável retrocesso para a democracia brasileira, atingindo principalmente a educação, a saúde e os direitos trabalhistas. No dia 10 de outubro de 2016 tivemos a publicação de duas importantes portarias, a Portaria MEC n. 1.144/2016 e a Portaria MEC n. 1.145/2016, instituídas pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. A primeira institui o Programa Novo Mais Educação e a segunda, com base na Medida Provisória 746/2016, propõe a contra-reforma do Ensino Médio, em que a ampliação da jornada escolar nos dois projetos visa o reforço escolar da Língua Portuguesa e da Matemática (Ramos & Frigotto, 2016).

O Programa Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Além destes objetivos, o programa pretende reduzir o abandono, a reprovação, a distorção idade/ano e promover melhorias nos resultados de aprendizagem do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Podem participar do programa as escolas que receberam recursos do Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Educação Integral entre 2004 e 2016; escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

¹⁹A Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016, chamada de Pec do Teto dos Gastos Públicos, “Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes.”. Recuperado de 29 nov. 2018. Disponível: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e as escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação (IIDEB).

De acordo com o MEC (2016), as mudanças feitas no Programa foram devido ao:

[...] fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, levou este Ministério a instituir o Programa (p.3).

O Programa Novo Mais Educação contém oito diretrizes, são elas: integrar o Programa à política educacional da rede de ensino; integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; priorizar as escolas com piores indicadores educacionais; pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa, e estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2016). A expansão da carga horária pode ser de cinco ou 15 horas. As escolas que optarem por cinco horas semanais devem realizar duas horas e meia de acompanhamento pedagógico da Língua Portuguesa e duas horas e meia de acompanhamento pedagógico de Matemática. As que optarem pela jornada de 15 horas devem destinar quatro horas de acompanhamento pedagógico da Língua Portuguesa e mais quatro horas de acompanhamento pedagógico de Matemática, e as sete horas restantes deveriam ser divididas em três atividades de sua escolha, disponíveis no Sistema PDDE Interativo.

No ato da adesão, cada Secretaria de Educação deve indicar um coordenador municipal, distrital ou estadual que fará o acompanhamento da implementação e monitoramento do Programa. Cada escola teria um Articulador, sendo este um professor, coordenador pedagógico ou profissional da escola na qual as atividades serão desenvolvidas, com a carga horária mínima de 20 horas, que será responsável pela organização das atividades. O articulador tem que ser um funcionário da escola, pois este não receberá ajuda de custo pelo cargo exercido no Programa. Os Monitores, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da Língua Portuguesa e da Matemática, e os Facilitadores, responsáveis pelas três atividades complementares de escolha da escola. As atividades executadas por eles são consideradas voluntárias, de acordo com a Lei nº 9.608, sendo obrigatória a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.

Os recursos serão destinados diretamente a cada Unidade Executora (UEX) através do PDDE. As escolas da zona urbana que adotarem a ampliação da carga horária de 15 horas receberam um valor de 15 reais anual por estudante participante; e as escolas que adotarem a carga horária de 5 horas, receberam o valor de 5 reais anual por estudante. E serão repassados 150 reais por mês referente a cada turma formada de acompanhamento pedagógico e 80 reais por mês para cada turma formada das atividades de escolha livre, para as escolas que ampliaram as 15 horas e 80 reais por mês referente a cada turma de acompanhamento pedagógico para as escolas que ampliaram somente as 5 horas. Esses valores são para a ajuda de custo de transporte e alimentação dos Monitores e Facilitadores, que deveram ser repassados pela escola (MEC, 2016).

As escolas têm que inscrever no mínimo 20 estudantes e no máximo, o equivalente ao número referente de matrículas do Ensino Fundamental regular registradas no censo do ano anterior a adesão. Os alunos com alfabetização incompleta ou letramento insuficiente têm que ser prioridade na seleção. As turmas de acompanhamento pedagógico precisam ser formadas

por 20 alunos, no máximo, e as atividades de escolha livre, por 30 alunos, no máximo (MEC, 2016).

Este trabalho aprofundar-se-á na implementação do Programa Novo Mais Educação no Município de Uberlândia no ano de 2017, fazendo uma articulação entre os saberes e as contribuições da Psicologia Escolar em uma vertente Crítica com as Políticas Públicas Educacionais.

4. O percurso de uma pesquisa

Neste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa acerca das relações entre a Psicologia Escolar e Educacional e as Políticas Públicas, mais especificamente acerca do Programa Novo Mais Educação, pautado pelas contribuições teóricas da Psicologia Escolar em uma vertente Crítica. Para González Rey (2002), pesquisas qualitativas na Psicologia se definem “essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de se produzir conhecimento.” (p.24). Assim, pretendemos analisar a implementação do Programa Novo Mais Educação à luz da Psicologia Escolar Crítica.

A Psicologia Escolar em uma vertente Crítica, como apresentamos anteriormente, nasce na década de 1980 a partir de críticas às práticas tradicionais dos psicólogos, empregadas em instituições educacionais, sendo que muitas delas traziam consigo uma visão preconceituosa do aluno pobre e uma atuação que buscava adaptar estes alunos às exigências da classe dominante. Essa vertente crítica pautada em uma concepção política emancipatória, busca compreender a realidade escolar e as relações que nela se constituem por meio das raízes históricas, sociais e culturais que produzem os processos de escolarização e os atravessamentos das reformas educacionais que são fruto de decisões políticas (Souza, 2014).

Um ponto a ser destacado é que a ética nas pesquisas qualitativas é fundamental, dado que esta vertente considera os participantes como colaboradores na construção de um saber. Esse tipo de pesquisa aproxima o pesquisador dos participantes, uma vez que ambos se encontram em um contexto social, cultural e histórico, que constitui todas as relações ali presentes, inclusive os diálogos e entrevistas elaboradas nas pesquisas (Barbosa & Souza, 2011). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFU²⁰, e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os objetivos da

²⁰CAAE 89858818.4.0000.5152

pesquisa e resguardando-os no que tange à confidencialidade, anonimato e sigilo dos dados construídos.

Considerando o objetivo da pesquisa, utilizamos como critérios para a escolha da escola na implementação do Programa: que fosse localizada em um bairro periférico e que tivesse optado por ampliação da jornada escolar em 15 horas semanais. Sendo assim, foi feito um contato inicial com a coordenadora municipal do Programa para a indicação da instituição. A escola selecionada, além dos acompanhamentos pedagógicos em Língua Portuguesa e em Matemática, obrigatórios, optou pelas atividades complementares de dança, capoeira e artesanato.

De acordo com os dados do IDEB, a escola pesquisada tem 834 alunos matriculados nos três turnos escolares (manhã, tarde e noite). As modalidades de ensino ofertadas são: pré-escola; anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta em seu corpo docente com 54 professores, 116 funcionários e uma infraestrutura com 17 salas. A instituição se encontra no Grupo 4²¹ no Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) e no Nível 6²² no Indicador de Complexidade de Gestão.

A escola participava do antigo Programa Mais Educação desde 2011 com a participação de 135 alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os anos iniciais apresentaram um IDEB, em 2011, de 5,9 e a meta era 5,6; em 2015 o IDEB era 5,7 e a meta de 6,1; em 2017, ano em que o Programa Novo Mais Educação foi implementado o IDEB era de 5,6 e a meta de 6,4. Já os anos finais apresentaram em 2011 um IDEB de 5,5 para uma

²¹ O indicador de nível socioeconômicos das escolas tem por objetivo situar o conjunto dos alunos em estratos socioeconômico, definidos pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. No indicador, as escolas são classificadas em grupos variando de 1 a 6, sendo que nas escolas classificadas no “Grupo 1” predominam alunos com baixo nível socioeconômico e, no “Grupo 6”, alunos com alto nível socioeconômico (Informações retiradas do site do IDEB: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>)

²² O indicador classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão – níveis elevados indicam maior complexidade. Assume-se que complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Escolas classificadas no mesmo nível são similares nessas características (Informações retiradas do site do IDEB: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>)

meta de 3,0; em 2015 um IDEB de 5,2 e a meta era 3,9; em 2017 o IDEB foi 5,4 e a meta de 4,1. Estes dados foram retirados da consulta pública pelo site²³ do IDEB.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com a Articuladora do Programa Novo Mais Educação para explicar os objetivos da pesquisa e saber um pouco da história da escola em relação ao Programa. A escola tem uma arquitetura semelhante às escolas da rede municipal de Uberlândia, toda de tijolos aparentes, e com as paredes e portões pintados de cinza e branco. O portão da rua sempre estava aberto. A entrada é constituída por uma recepção em formato retangular com cadeiras de espera à direita e a secretaria à esquerda, e uma janela grande protegida por uma grade. Não é possível ver a escola do saguão, pois há um portão grande e cinza, sem nenhuma abertura, acionado por controle remoto, dividindo a recepção do interior da escola, sendo assim é necessária a autorização para adentrar naquele espaço.

Ao passar do portão da recepção temos acesso ao pátio escolar. Um pátio quadrado muito grande, com banheiros, bebedouros, cantina, lanchonete e mesas. O pátio é o centro da escola. A partir dele podemos ver todas as salas de aula do primeiro e segundo andares. Logo após o portão, à frente encontra-se esse grande pátio; à esquerda temos acesso a um corredor que leva até as salas dos professores, da direção e da coordenação; à direita, as primeiras salas.

Ao lado esquerdo do pátio há uma rampa de acesso ao segundo andar, separada por um portão de grades na cor cinza, que somente é aberto nos intervalos entre as aulas. No segundo andar vemos muitas salas de aula, incluindo a biblioteca, a sala de vídeo e uma sala destinada ao Programa. Esta sala é retangular, com pouco espaço e uma pequena janela aos fundos, onde é realizada a maioria das atividades de artesanato. Em seu espaço existem duas mesas com cadeiras, um armário (onde são guardadas as fantasias da escola), um baú e um banheiro no fundo (com somente uma pia que funciona).

²³ <http://inep.gov.br/ideb> <acesso em 19 de abril de 2019 às 15:56>

Ao lado direito do pátio há um portão que nos leva às quadras e à sala de dança. A escola tem duas quadras, uma coberta e outra não. Nesse espaço existem alguns pés de amoras e alguns bancos espalhados. A sala de dança é uma sala quadrada, de tamanho médio, com espelhos e barras de apoio na parede à esquerda e na frente; uma janela na parede da direita; uma mesa encostada na parede do fundo e um ventilador de teto. A sala é equipada com um som móvel que é utilizado para as diversas atividades da escola.

Para a elaboração dos materiais empíricos, foram realizadas entrevistas com a Articuladora do Programa, com os Monitores de Língua Portuguesa e Matemática, com os Facilitadores de dança, artesanato e capoeira e com algumas crianças participantes. Para a entrevista semiestruturada, a pesquisadora guiou-se por um roteiro com perguntas orientadoras, mas que permitiu aos entrevistados falarem abertamente sobre os tópicos destacados. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Na pesquisa qualitativa, o mais importante é a qualidade dos conhecimentos produzidos pela investigação e não há preocupação com a quantidade de participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Também foram realizadas observações por um período de três meses. A pesquisadora foi à escola em diferentes dias e horários, com o intuito de observar todas as atividades em todas as turmas. Nos primeiros contatos, com cada turma e Monitor e/ou Facilitador, a pesquisadora se apresentou e explicou os objetivos da pesquisa. Nas primeiras observações atentou-se ao desenvolvimento das atividades e interações entre os participantes. Conforme foi criando uma relação de confiança com todos, passou a fazer parte daquele espaço e, assim, ficou mais fácil envolver-se com as atividades realizadas, com os alunos e com os atores do Programa. Dançou, resolveu exercícios de Matemática, fabricou latas decorativas, foi alvo de curiosidade e apoio para confidências. Os Monitores e Facilitadores não ficaram desconfortáveis com a presença da pesquisadora, sempre a trataram muito bem, tinham prazer

em lhe contar sobre as dores e as delícias²⁴ de fazer o Programa acontecer. Após cada observação a pesquisadora redigiu um relato acerca de sua vivência e percepções para compor o material de análise.

Concordamos com a afirmação de Souza (2014) de que “nenhuma análise é neutra, assim nenhum registro é passível de neutralidade, cabendo ao pesquisador explicitar de forma mais clara possível as condições em que tais observações ou depoimentos foram obtidos e com base em que perspectiva teórica são analisados.” (p. 22). Sendo assim, todo o material elaborado no decorrer da pesquisa, entrevistas, observações e relatos da pesquisadora, foram analisados tanto a partir do objetivo do presente estudo como considerando a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica que busca uma educação que promova a emancipação dos sujeitos, e considera os vínculos sociais construídos na escola e os contextos políticos, sociais, culturais e históricos em que a instituição está inserida.

Inspiradas por esta concepção elaboramos dois eixos de análise a partir das entrevistas realizadas com os atores que configuram e participam do programa e que denunciam a precariedade e descaso com a implementação que se materializa nas reais condições da educação brasileira. No primeiro eixo, a que será que se destina?, analisamos as entrevistas dos atores e as observações apontando as contradições presentes nos documentos oficiais do programa e o dia-a-dia deste; no segundo eixo, a quem se destina?, destacamos as falas das crianças que denunciam as migalhas destinadas a elas.

²⁴Parafrazeando Caetano Veloso – “Dom de Iludir”.

5. Um exercício de análise sobre o Programa Novo Mais Educação – o olhar de uma psicóloga escolar

Como afirma Souza (2014), “Entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implementação e participam de sua concepção” (p.20). A Psicologia Escolar Crítica entende que o processo de escolarização é constituído pelas relações estabelecidas com toda a rede que compõe a escola: a direção, a equipe administrativa, os professores, os pais, a comunidade e os alunos, considerada a partir de suas raízes históricas, sociais e culturais. Sendo assim, para a implementação de Políticas Públicas é necessário pensar a escola em seus processos diários, analisando como estas políticas são apropriadas se transformando em prática pedagógica e constituindo de fato aquele espaço e seus atores.

Os discursos oficiais das políticas expressam concepções de educação produzida pela sociedade, indicando direções para os atores responsáveis pela implementação dos programas e ações. Essas concepções muitas vezes não são explicitadas de forma adequada para as instituições, havendo uma dificuldade de integração e aceitação das propostas educacionais oferecidas por essas políticas.

Entre as dificuldades mais encontradas nas implementações de Políticas Educacionais, Souza (2006) destaca:

a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e políticas daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e suas famílias, oriundos das classes

populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significação e de sentido pessoal. (p.236).

Por entender que o fracasso escolar é produzido pelos processos de escolarização e pelas Políticas Públicas Educacionais que constituem esse espaço, é que surge o interesse de analisar o dia-a-dia do Programa Novo Mais Educação; para compreender os seus bastidores, os discursos oficiais dos documentos que respaldam sua criação e execução, a materialização das práticas educativas e a participação de quem a produz.

Assim, esta pesquisa se baseou em observações das ações do programa, expressadas por meio das observações feitas pela pesquisadora; por entrevistas realizadas com a Articuladora do programa, os Monitores de acompanhamento pedagógico e os Facilitadores das atividades de livre escolha, e consideramos de extrema importância ouvir as crianças a quem²⁵ o programa se destina.

Separamos todo o material elaborado em dois eixos de análise e os nomeamos inspiradas na música de Caetano Veloso – Cajuína, que nos despertou uma reflexão sobre o real sentido das coisas, no verso “Existirmos: a que será que se destina? ”, indagação muito pertinente ao se pensar sobre implementações de Políticas Públicas no nosso país. No primeiro eixo, ‘**A que será que se destina?**’, faremos uma articulação entre as entrevistas realizadas com os atores que materializaram as atividades do programa e as orientações dos discursos oficiais dos documentos que caracterizam os reais objetivos do Programa Novo Mais Educação. No segundo eixo, ‘**A quem se destina?**’, daremos uma atenção especial para

²⁵ Referência à música de Caetano Veloso – Cajuína.

as falas de algumas crianças do programa, pois consideramos que se as políticas são destinadas a elas, nada mais democrático do que também inseri-las nos processos de elaboração e implementação das Políticas Públicas Educacionais.

a) A que será que se destina?

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.444, em 10 de outubro de 2016, juntamente com a Portaria do MEC nº 1.445, criada pela Medida Provisória nº 746²⁶, que prevê a Reforma do Ensino Médio, após a posse do Presidente Michael Temer e do Ministro da Educação Mendonça Filho. Ambos os programas trazem como objetivo a ampliação da jornada escolar, propondo escolas em tempo integral.

O PNME tem como objetivo principal:

melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (Brasil, 2016).

Com a ampliação da jornada escolar, o programa pretende solucionar problemas antigos da educação brasileira, sendo eles: alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática; redução do abandono, de reprovação e da distorção idade/ano; melhoria nos resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental e ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Os critérios de prioridade de seleção dos alunos, seguindo os objetivos do programa, devem ser estudantes: em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano;

²⁶ Sugiro a leitura do artigo Ramos, M. N. & Frigotto, G. (2006). Medida provisória 764/2016: a contra reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº79, p. 30-48, dez.

com alfabetização incompleta; repetentes; com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e em situação de risco nutricional. Os critérios de adesão das escolas é apresentar Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e as escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Tanto o Programa Mais Educação quanto o Novo Mais Educação tem seus objetivos e finalidades semelhantes, priorizam a mesma população e escolas com índice de vulnerabilidade social, considerados também como uma política social de combate à fome (Campos, 2003). A diferença é que o Programa Mais Educação foi construído e implementado com a parceria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Esporte e o Ministério da Cultura; já o Novo Mais Educação foi instituído somente pelo Ministério da Educação, por mais que mantivesse em seus objetivos problemas sociais de responsabilidade de outros setores, como o combate à fome e a segurança pública.

É possível observar que principalmente depois dos anos 1990, com a forte corrente neoliberal, a escola passou a assumir, a partir de inserção de Políticas Públicas, outras funções para sanar problemas sociais, que são produzidos pelas desigualdades sociais que violam os direitos das classes mais populares para manter a ideologia do sistema capitalista. Essas políticas que se inserem no território das escolas, de caráter assistencialista, não resolvem de verdade os reais problemas brasileiros, mascarando as situações através de políticas compensatórias (Saviani, 2004). Não somos contra as políticas assistencialistas, diante da real situação econômica e política do Brasil, elas são necessárias para garantir que os direitos às classes mais pobres sejam menos violados; porém, elas não resolvem o verdadeiro problema, que é a exploração da classe trabalhadora.

Na verdade, essas políticas podem ser consideradas como mantenedoras da situação social, pois para o capitalismo que se sustenta na desigualdade social continuar existindo, é

necessário manter a exploração da força de trabalho. “Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso.” (Patto, 1999, p. 344).

As Políticas Públicas retiram o foco da problematização acerca da desigualdade social, a qual era necessária uma análise global do sistema, da exploração etc., para o enfoque nas classes mais vulneráveis, omitindo o fato de que essas classes sociais são resultado de um processo político e econômico da sociedade um tanto quanto perversa (Campos, 2003).

O Brasil acumula hoje as dívidas de uma sociedade que se industrializou e urbanizou com os impasses de um país não-hegemônico em um mundo globalizado, em que as políticas neoliberais de esvaziamento da capacidade de intervenção do Estado combinaram-se com a sociedade pós-industrial, onde o desemprego e a exclusão constituem características estruturais. (Campos, 2003, p. 186).

As diferenças sociais ganham o nome de “fome” (Campos, 2003) e é o foco das ações institucionais, como muito bem destacado em algumas falas das entrevistas. De acordo com a fala da Articuladora o primeiro critério de seleção dos alunos era a dificuldade em português e matemática; e o segundo critério era os alunos que recebiam Bolsa-Família. O Programa Bolsa Família²⁷ é uma política social de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, para que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza, buscando também garantir as famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. O Programa é composto de direitos e deveres das famílias participantes.

²⁷ Informações retiradas do site da Caixa Econômica Federal: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>

Nos últimos anos esses programas vêm sendo implantados junto à população escolar, como podemos ver na fala da Articuladora:

Então a escolha foi assim. Eu entreguei o bilhete para todos os alunos. Ai a gente viu daqueles que tinha interesse e fizemos uma listagem. Eu olhei essa listagem junto com as pedagogas esses gráficos. Depois que separamos esses nomes, aí foi o segundo critério que são os que têm bolsa família, que o MEC também pede, que o programa pede (entrevista com a Articuladora).

E ao questionar a Facilitadora de artesanato sobre qual era o público alvo do programa, esta responde “*Então é assim, sempre foi, né? Primeiro era o pessoal do Bolsa Família, porque eles são mais carentes*²⁸ [sic]”. E durante a entrevista com o Monitor de Matemática, este afirma que o programa é benéfico para os alunos, pois diante da realidade de alguns, eles não se alimentam em casa, sendo a escola um lugar que proporciona este alimento.

*A realidade interfere em muita coisa, o próprio programa interfere na realidade de muitas crianças. **Que realidade é essa?** – A realidade da criança né, seria a realidade que cada criança vive. Tem aluno que chega aqui pra mim... Por exemplo, a gente tá começando a dar lanche no início da aula, porque tinha aluno que chegava aqui passando fome e não conseguia prestar atenção na aula. Ai a agente começou a dar lanche antes de começar os horários. Entendeu?! Então, aí já é um ponto positivo, já. Vai depender de cada aluno, da realidade de cada aluno (entrevista com o Monitor de Matemática).*

²⁸Optamos por manter a fala literal dos entrevistados.

O Artigo 4º do estatuto da Criança e do Adolescente prevê que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; no Art. 227 da Constituição esses direitos à criança e ao adolescente já estavam previstos e previa-se também colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Mesmo sendo direitos previstos em lei, sendo de responsabilidade também do Estado, com as políticas neoliberais a garantia deles recaía principalmente sobre a escola, a comunidade e entidades não governamentais (Silva, 2013; Dadico, 2006), respaldado na Constituição no parágrafo 1º do Art. 227.

Essa ideologia neoliberal de não responsabilização do Estado e, por outro lado, de responsabilização de todos os cidadãos, inclusive das crianças, fica clara no documento Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações – Versão I (MEC, 2016) quando este ressalta que a escola deve mobilizar toda a comunidade escolar, por meio de reuniões e assembleias, para que todos os segmentos se responsabilizem e cumprem seus deveres a fim de que os objetivos do programa sejam atingidos. Para os pais devem ficar claros os objetivos do programa e de que forma as atividades serão realizadas; os professores devem entender que sua participação efetiva é fundamental para o sucesso do programa e sempre dar *feedback* para a articulado; e os alunos “devem ser desafiados a participar das atividades e tomar para si a tarefa de conduzir suas aprendizagens com vista à melhoria do rendimento escolar” (p. 4).

Durante vários anos da consolidação dos saberes da Psicologia, com uma vertente pouco crítica, pautada em aplicação de testes que padronizavam os sujeitos diante das exigências das classes dominantes, os profissionais da área da educação e da saúde contribuíram para a formulação de teorias que culpabilizavam as crianças e jovens e/ou suas famílias pelo fracasso

escolar, sem nenhuma concepção histórica de homem, educação e sociedade, transformando em natural aquilo que era de cunho social, político e econômico (Viégas & Angelucci, 2006).

A obra “A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Souza Patto (1999) faz uma análise histórica e crítica sobre como a sociedade que, sob a égide de uma falsa cientificidade, foi produzindo concepções preconceituosas sobre o processo de escolarização das crianças das classes mais pobres, herança advinda de uma colonização portuguesa e escravocrata.

O PNME é considerado uma estratégia educativa que amplia o tempo e espaços escolares visando a “erradicação do fracasso escolar” (MEC, 2016, p. 3), por isso o programa precisa estar em “sintonia” com o projeto político pedagógico da escola, mesmo que estas atividades sejam executadas por voluntários; a integração fica a cargo do Articulador. O fracasso escolar, segundo o programa, são alunos não alfabetizados; alunos que não têm um bom desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, prejudicando os resultados do IDEB; alunos que são reprovados, que não acompanham o ano de ensino de acordo com sua idade, e que abandonam a escola.

Patto (1999) faz uma relação da construção social do discurso criminológico com os discursos educacionais, destacando que o fracasso escolar é entendido como um processo natural que precisa ser combatido por medidas tomadas pelo Estado e pelas secretarias de educação; nessas medidas encontram-se características da porção mais pobre da classe trabalhadora, que são consideradas como sinais de predisposição ao fracasso escolar. As Políticas Educacionais buscam respostas para problemas vividos na escola, e as soluções não são neutras, elas representam os elementos de uma realidade e como esta é vista por quem propõe os programas e projetos implementados nas políticas (Viégas & Angelucci, 2006).

Um programa que tem como objetivo erradicar o fracasso escolar priorizando o atendimento da população mais vulnerável com índice socioeconômico baixo nos mostra que

ainda continuamos produzindo o fracasso escolar e justificando sua existência na responsabilização da pobreza, pautada por explicações baseadas em déficit e/ou diferenças culturais das crianças e suas famílias (Viégas & Angelucci, 2004).

Nas entrevistas fica claro que há um preconceito embutido sobre a criança pobre:

O programa, o Mais Educação, eu acredito que seja para ajudar aquelas crianças mais necessitadas dentro da escola, né?! [...] Porque eu acho que tem criança ali... Eu olhava assim para alguns meninos e tinham umas crianças carentes, caladas, outras que já falavam demais, outros que já batiam. Quando você vê uma criança muito calada assim, está acontecendo alguma coisa. A que está batendo no colega e que está meio dispersa, está acontecendo alguma coisa também (entrevista com o Facilitador de dança)

Só que tem uns meninos que eles precisavam ficar mais do Mais Educação. São os meninos mais problemas, né. Os mais problemas, com muito problema emocional [...] Tem menino ali que vive muito mal, muito mal. É briga em casa, é pai que bate em mãe, sabe?! [...] Então a casa deles não é boa. Aqueles que estão ali, cada um deles tem mais problema emocional que o outro, muito mesmo (entrevista com a Facilitadora de artesanato)

É o menino que tinha muita dificuldade ou é o menino que só dava problema, é o menino que é muito carente... É isso, o que eu sei da seleção é o que eu escuto às vezes. [...] ele é hiperativo, não tem outra coisa para aquele menino ser. Ele é hiperativo e aí ele bagunça, ele conversa, ele não consegue parar, entendeu? (entrevista com a Monitora de português)

É necessário rever as explicações individualizantes do fracasso escolar fazendo uma análise crítica dos mecanismos produtores das dificuldades de aprendizagem e geradores de obstáculos que impedem que a escola exerça sua função, transmitir o conhecimento acumulado historicamente. Entendemos que o real fracasso escolar está no ensino que revela equívocos tecnicistas; desinteresses dos governantes para a efetiva formação integral dos alunos; barateamento do custo-aluno; desvalorização dos professores com baixos salários e formação precária; Políticas Educacionais de disputas partidárias e interesses elitizados, destruindo os avanços de governos anteriores; e a interferência de políticas neoliberais, de órgãos internacionais na educação brasileira (Patto, 1999).

Durante as observações pude perceber que as atividades propostas no acompanhamento pedagógico não se diferem muito do método de ensino tradicional; são alunos copiando do quadro e fazendo exercícios. Em um determinado dia uma turma teria três horários seguidos de Matemática, em uma sala quente e pouco iluminada. Percebi que eu, como observadora naquele momento, comecei a me sentir cansada, com sono e com muita vontade de ir embora, isto porque fazia muito tempo que não assistia a uma aula de matemática. Se eu não estava interessada, imagine as crianças que no período da manhã tiveram seu processo de ensino e aprendizagem baseados no mesmo mecanismo? Se o fracasso escolar se materializa com as práticas pedagógicas tradicionais, porque um programa que pretende melhorar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática obteria sucesso oferecendo mais tempo das mesmas práticas oferecidas no ensino regular? São soluções contraditórias, que não compreendem os problemas educacionais brasileiros a partir de uma construção histórica, política e econômica.

O PNME deixa claro várias vezes que o acompanhamento pedagógico ganha centralidade no programa - ressaltando que as escolas podem aderir somente às 5 horas - pois é através dele que ocorrerá o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso

escolar. O caráter neoliberal de práticas pedagógicas, embutido nas Políticas Educacionais, pretende atingir números que mascaram qualquer possibilidade de qualidade da educação. Na verdade, defende e oferece uma educação vinculada ao mercado, atendendo as exigências de órgãos internacionais, que exige meramente a reprodução técnica de conhecimentos mínimos, não proporcionando o desenvolvimento integral do homem, que promova autonomia, capacidade crítica e discernimento (Dadico, 2006).

Talvez a pequena mudança em comparação com as práticas pedagógicas tradicionais do programa seja a quantidade de alunos por turma. De acordo com a Resolução FNDE nº 5/2016: as turmas de acompanhamento pedagógico devem ser compostas por no máximo 20 estudantes e as das demais atividades devem ser composta por no máximo 30 estudantes. Em casos excepcionais, esses números podem ser chegar a 25 e 35 estudantes, respectivamente, se o número residual de alunos para constituir uma turma for igual ou inferior a cinco. E todos os alunos inscritos no programa devem estar matriculados em todas as atividades, completando 5 ou 15 horas de atividades, “a fim de se caracterizar a educação em tempo integral” (MEC, 2016, p.17)

Porém, quanto aos tempos escolares, a hierarquização dos saberes volta a ser reafirmada, havendo uma discrepância muito grande do investimento de tempo no acompanhamento de Língua Portuguesa e Matemática com as demais atividades. As escolas que aderirem a cinco horas devem oferecer para cada atividade de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, 2 horas e 30 minutos de duração. As escolas que aderirem às 15 horas devem oferecer para cada atividade de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, 4 horas de duração, e as outras 7 horas restantes podem ser distribuídas as atividades de livre escolha. O documento ainda ressalta “que a escola organize seus tempos considerando que conforme o art. 12º da Resolução 4, de 13 de julho de

2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a jornada de tempo integral deve ser de no mínimo 7 horas diárias” (MEC, 2016, p. 13).

No segundo capítulo apresentamos algumas concepções de educação integral e educação em tempo integral destacando os programas brasileiros mais bem sucedidos nestes princípios, o que nos leva a indagar: qual a real finalidade do Programa Novo Mais Educação: Educação Integral ou Educação em Tempo Integral?

Nos documentos oficiais que instituem o programa e orientam sua implementação o termo Educação Integral aparece somente três vezes no caderno de orientação e relacionado à formação dos atores do programa, e uma vez como título de um possível material de auxílio; e nos demais documentos aparecem somente o PDDE Educação Integral. Fica claro, tanto nos documentos quanto nas falas dos entrevistados, que o programa pretende ampliar a jornada escolar para manter os alunos na escola, “*para tirar as crianças das ruas*”, como disseram os entrevistados.

Quando foi perguntado qual o objetivo do Programa Novo Mais Educação essa questão da marginalidade das ruas ficou muito evidente. Como podemos ver:

“Para mim o projeto, eu vejo ele como mais tirar a criança do ócio em casa ou na rua e trazer ele para dentro da escola. Para mim, pela experiência que eu tive esse ano, eu vejo ele mais como um programa social do que pedagógico” (entrevista com a Articuladora do PNME).

“Mas acredito que seja isso, para ajudar essas crianças que necessitam dessa ajuda dentro da escola. E até mesmo para tirar essas crianças que ficam muito na rua, né! Que os pais não podem ficar porque tem que trabalhar. Então acredito que seja mais ou menos isso” (entrevista com o Facilitador de Dança)

“O resto é o que sempre falou né, que o projeto existe para tirar os meninos da rua, para manter na escola, para dar oportunidade de ver, fazer as oficinas, para se descobrir, esse tipo de coisa” (entrevista com a Facilitadora de Artesanato)

“Sair da rua né! É, por exemplo, sei lá, eu conheço alguns meninos que aparecem aqui de vez em quando, mas que ficam na rua o dia inteiro. Às vezes não tem um controle, não tem horário, sei lá, vai saber o que... ele pode estar fazendo nada, mas ele pode estar envolvido com um monte de coisa ruim, entendeu? Enquanto ele está aqui por exemplo, a gente torce para que ele não esteja fazendo nada né, de errado” (entrevista com a Monitora de Língua Portuguesa)

“Só por estar aqui no programa, por estar presente aqui, por não estar na rua, tanto quanto para conteúdo, disciplina, essas coisas aí” (entrevista com o Monitor de Matemática)

Os estudos de Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988) e Patto (2007b) mostram que desde o Império Brasileiro propostas de Educação Integral vêm sendo adotadas como solução de crises econômicas e dos problemas de segurança pública, e a educação de qualidade fica em segundo plano ou nem existe. Podemos perceber que subjacente às propostas de Educação em Tempo Integral está presente o enfrentamento dos problemas sociais de abandono de crianças e adolescentes como alternativas de prevenção à delinquência. Considero que o PNME, pelo principal objetivo de ampliação da carga horária escolar, se mostra como uma política social que prioriza o atendimento da classe popular e pretende manter as crianças nas escolas como solução de uma questão de segurança pública. Voltamos a um discurso preconceituoso que relaciona a criminalidade com as classes econômicas menos favorecidas, definindo o pobre como incapaz e propenso à delinquência (Patto, 1999), ou seja, há uma criminalização da pobreza. Como é denunciado por Patto (2007b):

Mais de cem anos depois, a continuidade desses mitos sobre o povo e sobre a função social da escola é prova impressionante da força do preconceito, que resiste ao conhecimento alcançado a respeito da complexidade dos determinantes do crime e da própria criminalização das condutas de pobres e negros como prática de natureza política. (p. 245).

Os bordões presentes em campanhas eleitorais que colocam a escola como uma instituição salvadora de prevenção à criminalidade, que tem a missão de retirar das ruas crianças e jovens das áreas urbanas mais precárias, ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes, e oferecendo um diploma que não lhes garantirá emprego em um país sustentado pelo desemprego estrutural (Patto, 2007b).

Não somos contra a ampliação da jornada escolar; entendemos que a ampliação desta jornada poderia contribuir para que a escola cumpra o seu papel de socialização do saber historicamente produzido pela humanidade, promovendo a emancipação de sujeitos dotados de reflexão crítica. Porém, somente manter os alunos na escola sem discutir o projeto político pedagógico, a qualidade da educação, a formação docente, e os reais problemas educacionais brasileiros que impossibilitam a escola de realizar seus objetivos, é ser conivente com uma lógica política que transforma a escola em uma instituição mantenedora da ordem social.

Sabemos que dois dos grandes problemas da implementação de Políticas Públicas são a falta de participação de toda a comunidade escolar, através de um processo de discussão democrática das Políticas Educacionais, e a falta de estrutura física (Souza, 2006). Para superar estes problemas, os documentos do PNME orientam que a direção da escola e a Articuladora do Programa façam reuniões para mobilizar toda a comunidade escolar para que esta compreenda os seus objetivos e auxiliem no cumprimento das metas; e para sanar as

dificuldades com a estrutura físicas, as escolas podem fazer parcerias com clubes, igrejas e prefeitura para que as atividades aconteçam em outros espaços da comunidade, caso não tenham estrutura física adequada para a execução do programa (MEC, 2016).

Não foi encontrado nenhum registro de Congressos, Encontros ou Assembleias de profissionais da educação para pensar os problemas da educação brasileira e que resultaram na elaboração de uma política pública de educação integral que deu origem ao Programa Novo Mais Educação. Durante a implementação do programa na escola pesquisada, a participação da comunidade foi inexistente, principalmente do corpo docente da escola. Ficaram a cargo da Direção e da Articuladora todas as decisões frente ao programa, como a escolha das atividades, seleção dos Monitores e Facilitadores, horários das atividades e divisão das turmas; a única participação do corpo docente foi disponibilizar o planejamento pedagógico referente ao ano letivo, como podemos ler no excerto abaixo.

Pesquisadora: Só você e a [diretora] ficaram à frente dessas escolhas?

Articuladora do Programa: *Foi!*

Pesquisadora: O que vocês perguntaram para os professores regulares foi o planejamento?

Articuladora do Programa: *Sim! O planejamento. Mas a escolha assim foi, eu apresentava pra [diretora] e perguntava se ela achava uma escolha boa. Então foi assim.*

Na entrevista com a Articuladora esta conta que recebeu um convite da diretora para estar à frente do programa, já que tinha um perfil considerado propício para a função, de acordo com a direção. Não houve nenhuma reunião com os membros da escola para discutir sobre a adesão ao programa, e nem para esclarecer seus objetivos e formas de funcionamento.

O diálogo com os pais sobre o programa foi realizado de forma individual no ato da matrícula, com a participação somente da Articuladora; os Monitores e Facilitadores não tiveram nenhum contato com os pais. As atividades no campo da arte, cultura, esporte e lazer foram escolhidos pela diretora no dia da inscrição no programa a partir de uma lista de atividades extras estipuladas pelo Ministério da Educação.

Cabe destacar que a professora é sempre colocada como a peça-chave para a implementação e o sucesso das reformas educacionais. Mas ao mesmo tempo em que essa profissional é muito exigida diante das modificações do sistema de ensino em prol de uma melhora na qualidade da educação, as pesquisas mostram que ela tem pouca participação no processo de discussão do planejamento e implementação de tais políticas (Souza, 2006).

Essa falta de participação de todos na elaboração das Políticas Educacionais interfere diretamente na sua implementação; os atores encontram dificuldades de integrar o programa ao projeto político pedagógico da escola por não haver muita aceitação pelos professores e demais funcionários, já que não entendem o real objetivo da proposta e nem como podem contribuir para o trabalho pedagógico, vendo-os muitas vezes como um problema a mais para a escola.

'Aqui na escola eu acho que assim... 80% valoriza. Algumas pessoas, talvez pode não ter chegado até mim, mas eu vejo algumas pessoas que não gostam. Já vi algumas professoras reclamarem assim, por exemplo, vai lá usar a sala 17, os meninos estavam lá, aí voltava para a sala e dizia "Ah! Aquela sala não é do Mais Educação", e ficava nervoso, sabe? Isso aconteceu'. (entrevista com a Articuladora do Programa)

'Não vou dizer que é 100% da escola que valoriza, não é. Eu vejo nos olhos dos professores. Acho que os que menos apoiam são os serviços gerais, limpeza, cantina, elas são as que menos dão valor ao projeto [...]. Porque querendo ou não com o projeto

eles tem que trabalhar um pouquinho a mais. [...] E os outros professores? – Eu não vejo muito interesse, não vejo muito cara boa deles. Sinceramente. Tem uns que olham com uma carinha meio assim. Eu não ligo’. (entrevista com o Facilitador de Capoeira).

‘Eu acho que a escola valoriza e não valoriza. Por quê? Até porque tinha a diferença dos alunos do projeto para os alunos da escola, parecia que tinha aluno da escola e aluno do projeto. Até porque a gente ouvia muito “Ah... esses alunos do Mais Educação”. E a gente ficava assim, “Não é aluno da escola, não?!”. Parecia que era outra dimensão’. (entrevista com Facilitador de Dança)

‘Porque a escola ela esquece que os alunos do Mais Educação é dela. Eles se referem “esses meninos do Mais Educação”. [...] Não, valoriza não. Falei diferente de todo mundo? (risos). Volto a falar. O que eles querem do programa é o dinheiro’ (entrevista com a Facilitadora de Artesanato)

‘Não, não. Por exemplo, eu não consigo ficar na sala dos professores principalmente à tarde. Os professores olham torto. Eu percebo isso desde o primeiro dia’(entrevista com a Monitora de Língua Portuguesa)

‘Eu acho que... Em termos né, não vou colocar sim para todo mundo, porque não é unânime, né? Eu já ouvi professor falar mal do programa, não lembro nome e nem o que falou, só passando assim e eu ouvi falando. Mas já ouvi professores falarem bem, super bem do programa. Tanto que a agente teve aquele feedback positivo. É, no geral assim, eu acho que seria bom, não excelente, mas bom. A visão que os outros funcionários têm aqui da gente’ (entrevista com o Monitor de Matemática).

A falta de valorização afeta diretamente a relação entre todos os profissionais da escola. Além dos relatos dos atores do programa sobre a falta de respeito com eles e com as próprias crianças, eu, durante as observações presenciei diversas condutas desrespeitosas. Na

escola há uma sala grande, e equipada com uma televisão e equipamento de som, era nesta sala que a maioria das atividades de acompanhamento pedagógico eram realizadas. Em um determinado dia, o Facilitador de dança e a Facilitadora de artesanato juntaram as turmas para passar o filme “O Poderoso chefinho²⁹”, faltando em torno de 10 minutos para o filme acabar chegou uma professora da escola pedindo para usar a sala. A Facilitadora de artesanato foi até ela e conversou, falando que tinha dito que usaria a sala até o terceiro horário, que seria até as 9:30, a outra professora disse que a sala estava reservada para ela às 9:00. Os Facilitadores interromperam a exibição do filme e levaram as crianças para a sala de dança, sem dar-lhes quaisquer explicações.

No caminho, os dois professores foram expressando sua opinião para mim. Falaram que o projeto é massacrado, que eles têm verba, então deveriam comprar equipamentos para eles, no caso uma televisão, que se o projeto tivesse sua própria televisão eles poderiam colocar todas as crianças dentro da sala de dança e passar o filme, sem ocupar outra sala. Entretanto, todas as escolas do programa só querem saber da verba, porque entra “*uma verba boa*”, mas o resto eles não querem saber, não se importam com as aulas, com os alunos, só com o dinheiro. Chegando à sala de dança eles encontraram a Facilitadora de português, assim os três ficaram lá fora conversando sobre o ocorrido, e reclamando sobre a falta de apoio e recursos que o programa tem na escola e o quanto eles são menosprezados ali dentro.

Outro fato que me espantou com a falta de respeito como os Monitores e Facilitadores foi durante a entrevista com o Monitor de matemática. Realizei a entrevista dentro de uma sala que deveria ser destinada ao programa, porém nela escola guardava alguns materiais, como fantasias. No meio da entrevista a secretária da escola abre a porta com muita força,

²⁹O Poderoso Chefinho é um filme produzido pela Dream Works Animation, que conta a história de um agente disfarçado de um bebê falante que usa terno e carrega uma maleta misteriosa. No decorrer do filme, este une forças com seu irmão mais velho para impedir que um inescrupuloso CEO acabe com o amor no mundo. A missão é salvar os pais, impedir a catástrofe e provar que o mais intenso dos sentimentos, o amor, é uma poderosa força.

sem bater e sem pedir licença, e já questiona o Monitor com uma fala agressiva e culpabilizadora sobre o fato de os alunos do programa estarem no pátio.

As políticas neoliberais do Estado Mínimo são pautadas na proposta de redução de gastos, principalmente quanto à infraestrutura. No caso das escolas brasileiras essa falta de investimento em estrutura física afeta o dia-a-dia escolar, inviabilizando as atividades pedagógicas. Podemos ver isso nas condições precárias das salas de aula, carteiras, pisos, tetos e quadros; na falta de recurso financeiro para a compra de materiais básicos para a qualidade do funcionamento das escolas e, principalmente, na falta de funcionários suficientes nas instituições para dar conta de toda a demanda escolar (Viégas & Angelucci, 2004; Souza, 2004; Silva, 2013).

O trabalho feito por Leonardo, Bray e Rossato (2009) sobre a implementação de políticas de Educação Inclusiva na Educação Básica, mostra que a falta de infraestrutura para garantir o acesso à educação de todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, é um fator que dificulta a implementação de Políticas Educacionais. Entendemos que esse caso não seria diferente nas políticas de Educação em Tempo Integral. No caso no PNME, que aumenta o número de alunos no contra turno escolar, em que ao mesmo tempo ocorrem práticas do ensino regular, dificulta a implementação da proposta. Esse fator nos mostra que a falta de espaço físico reflete também a falta de espaços para programas educacionais, como é o caso do Programa Novo Mais Educação.

As situações relatadas deixaram claro que o Programa não tem espaço dentro dessa escola, por permanecerem por mais tempo dentro da escola os alunos são vistos como um incômodo, e os Monitores e Facilitadores são desautorizados a todo o momento. Olhando para a relação do programa com toda a escola, fico com a sensação de que este é externo à instituição e que somente utiliza os seus espaços físicos; é composto por ações sem credibilidade cuja função primordial é ocupar o tempo das crianças, para tirá-las das ruas.

Como escreve Patto (1999, p. 343), “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.”

A falta de estrutura física, além de ser um problema para a viabilização das ações das Políticas Públicas, neste caso se torna mais um elemento de disputa nas relações estabelecidas no ambiente escolar. As atividades do PNME eram realizadas em espaços em que não havia atividades do ensino regular ou que nenhum outro educador da escola estava utilizando no momento. Vejo que esta escola tinha bons espaços em comparação com a realidade das condições estruturais e de materiais de outras escolas públicas brasileiras; tem uma sala de aula ampla equipada com aparelho de vídeo, uma sala de dança com espelhos e barras e duas quadras, uma coberta e outra descoberta. Porém, o que inviabiliza a utilização desses espaços pelo programa são as disputas instaladas pela comunidade escolar.

Observei uma atividade de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa que teve que ser realizada na sala da coordenação do programa, pois não havia nenhuma sala de aula disponível, nem a sala de vídeo. A sala era pequena, em formato retangular, com dois armários e um baú encostados de um lado da parede, do outro lado um quadro negro. No meio da sala havia duas mesas, uma retangular e outra redonda, ambas com seis lugares. O espaço disponível para transitar na sala era muito apertado e os alunos tiveram que se ajeitar de acordo com o espaço e de uma forma que todos conseguissem ver o quadro. Além disso, a sala tinha uma única janela, de tamanho médio, e um dos armários bloqueava a metade dela, porém a luz que entrava dava reflexo no quadro e deixava a outra metade da sala com pouca luz. Em um dos momentos a professora apagou a luz para ver se resolvia o problema, até que o reflexo diminuiu, mas ficou bastante escuro ao ponto de os alunos terem que se esforçar bastante para conseguirem enxergar.

Antes de começar a aula, a professora foi organizar o espaço disponível para ela escrever no quadro. A mesa retangular, que ocupava mais da metade do espaço da sala, lhe dava pouco espaço para escrever no quadro, então ela pediu para os alunos empurrarem a mesa mais para perto dos armários, o que diminuía ainda mais o espaço para eles se sentarem entre o armário e a mesa.

Esses meninos do mais educação é os meninos do _____, entendeu? Ai eles estão dançando, se eles sobem para beber água é “Ah lá! Esses meninos do Mais Educação tão tudo solto”. Vamos para quadra “esses meninos do Mais Educação estão na quadra”. A escola é deles, entendeu? Então assim, eles sofrem muito por não ter um espaço. Ou a escola tem que acolher eles, ou ela tem que fazer um espaço para eles (entrevista com a Facilitadora de artesanato)

Apesar dessa sala, que é a do Mais Educação que a gente tá vendo aqui, ser essa sala pequena, tumultuada... Hoje, por exemplo, eu tava com o (nome de um aluno), ele não faz tarefa, então tive que ajudar ele com as tarefas que ele tinha que fazer. Ai uma coordenadora chegou e pediu pra eu sair, porque ela precisava trazer os meninos pra pegar fantasia e não sei o que lá, aí eu falei “então eu estou com um aluno, tem problema?”, aí ela “ah tem, você vai ter que sair”. (entrevista com a Monitora de Língua Portuguesa)

A Articuladora conta em sua entrevista que teve poucas dificuldades com a adesão ao programa por parte de toda a escola, comparada com outras escolas do Município:

E eu fico feliz porque aqui na escola as reclamações foram poucas, teve escola que fez até abaixo assinado para tirar o projeto. Os próprios professores fizeram abaixo

assinado, entregaram para os diretores e disseram “a gente não quer mais o Mais Educação aqui na escola porque só atrapalha”. Não é uma ou duas não, é muitas escolas que não gostam, muitas! [...] Acham que atrapalham, porque assim, são muitos alunos no contra turno. E aqui, um ponto favorável nosso é que a gente tem os espaços, tem escolas que não tem espaço, né?! Não tem onde pôr esse tanto de menino. [...] Que assim, quando você vê que as pessoas estão frustradas com o que está acontecendo, não é legal né? Então assim, eu tomava o máximo de cuidado para os meninos não ficarem atrapalhando as outras salas, sabe? Às vezes os meninos chegavam aqui mais cedo e eu ficava ali com a _____ para eles não entrarem, sabe? Essas coisas assim para não atrapalhar muito. (entrevista com a Articuladora do Programa)

Outra característica das políticas neoliberais é o voluntarismo dos membros da comunidade para a garantia dos direitos sociais da população, já que estes se tornam dever de todos (Saviani, 2011). Porém, não basta qualquer voluntário, o Estado quer qualidade, empenho e motivação sem grandes investimentos.

Para a seleção dos Monitores e Facilitadores voluntários os documentos exigem alguma experiência na área em que vão atuar. No caso dos Monitores de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, é orientado que estes tenham perfis adequados para a execução dessas atividades, devendo ser, preferencialmente: professores com pós-graduação em educação; professores com licenciatura; professores do Ensino Médio; estudantes do curso de Pedagogia e Matemática; estudantes medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e premiados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (OLP); e educadores populares que concluíram o Ensino Médio com experiência em acompanhamento pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa.

Dentre as funções dos atores do programa, o Coordenador, indicado pela Secretaria Municipal de Educação, deveria acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa em cada escola e produzir relatórios para a validação das atividades, além de realizar visitas às escolas, reuniões com os articuladores e contribuir para a formação de todos os sujeitos.

O Articulador tem a maior responsabilidade diante do sucesso do programa. Ele é responsável pela integração do programa ao projeto político pedagógico, incentivando a construção conjunta de toda a comunidade escolar e a socialização dos membros e, ainda, acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades regulares por meio do conselho de classe e *feedback* dos outros professores. Entretanto, pode-se observar em seus relatos que não houve esse movimento na escola, além das situações vivenciadas e observadas, que confirmam o fato de que não há adesão ao Programa por parte da equipe escolar, que em muitos momentos não colabora para a realização das atividades propostas, o que acarreta consequências para a qualidade do Programa.

Os Monitores devem fazer um trabalho pautado no diálogo com os professores do turno regular de Matemática e Língua Portuguesa para entender as necessidades individuais de cada aluno para que seja possível reintegrá-los no fluxo idade/ano.

Os Facilitadores devem planejar e executar suas atividades em sintonia com as necessidades e habilidades dos estudantes considerando os objetivos do programa, “sobretudo no que se refere à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.” (MEC, 2016, p.20), além de considerar que suas atividades podem contribuir fortemente para a permanência dos alunos na escola.

A produção do fracasso escolar se mantém nos baixos salários e em precários cursos de formação dos professores. O Estado exige que os atores da educação sejam qualificados e motivados a promover uma educação de qualidade, responsabilizando-os por garantir os direitos educacionais da população, porém, não garante o mínimo necessário para a execução

do seu trabalho e nem sua manutenção, através dos recursos materiais e de uma formação continuada (Viégas & Angelucci, 2006; Pessoa, 2018). Essa realidade se materializa nos programas educacionais, como podemos ver no PNME.

As condições de trabalho docente no Brasil são péssimas, devido aos baixos salários, professores se submetem a duplas ou triplas jornadas de trabalho para adquirir uma renda financeira que garanta sua sobrevivência mínima. Essa realidade prejudica o acesso a uma formação continuada e o planejamento das atividades docentes de qualidade, devido à falta de tempo e ao cansaço. A formação continuada precisa ser compreendida como um espaço de construção e trocas dos conhecimentos feitos por um processo contínuo e diário, que entende o papel do professor e valoriza seus saberes e não um mecanismo que tenda adaptar o professor ao cotidiano do trabalho (Pessoa, 2018).

Se pensarmos o docente a partir das concepções defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural, entenderemos que sua formação e constituição é contínua e deve ser perene, pois do mesmo modo que o desenvolvimento humano nunca se encerra, assim também ocorre quando se pensa na formação do professor (Pessoa, 2018, p.83).

Na entrevista com a Articuladora, esta destaca que existia uma prova, junto com o sistema de monitoramento do programa, que era para ser aplicada aos Monitores para avaliar o nível de conhecimento destes:

Essa prova tinha para os mediadores também, mas não era obrigatório. E eu não apliquei, por decisão minha eu resolvi não aplicar. Porque eu achei que enquanto voluntários e pelo o que eles estavam trabalhando aqui, já estava satisfatório o

conhecimento deles, que não tinha necessidade de medir o conhecimento deles por uma prova, então eu não quis fazer. Fizemos com os meninos porque era obrigatório.

Seguindo as orientações dos documentos, a Articuladora procurou no Município indicações dos Monitores e Facilitadores. A Facilitadora de Artesanato já havia feito alguns trabalhos na escola e estava vendendo quitandas na porta da escola. Ela trabalha com artesanato desde a infância, quando sua família passava por necessidades financeiras e foi necessário aprender novas formas de ganhar dinheiro. O Facilitador de dança foi indicado pelo seu mentor³⁰ que é conhecido na rede pelos projetos culturais que desenvolve. O Facilitador de capoeira tem um histórico de vários programas na cidade voltados para o ensino desta atividade, e já havia trabalhado no Programa Mais Educação em outras escolas.

O Monitor de Matemática é graduando em Química e foi indicado pela sua orientadora de PIBID que tem uma relação próxima com a Articuladora do programa. A Monitora de Língua Portuguesa viu uma divulgação pelas mídias sociais de que a escola estava procurando alguém do curso de Pedagogia para participar do programa; recém-formada, viu uma oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos. Assim, a Articuladora conseguiu pessoas qualificadas para as atividades do programa, mesmo o trabalho sendo de caráter voluntário, com uma ajuda de custo mínima.

Mas como a carga horária é menor, esse professor [os Facilitadores] teria que vir aqui mais vezes, aí não compensava. Porque a bolsa dele, o subsidio são 320 reais. Então para ele vir aqui mais que duas vezes na semana, já ficava inviável [...] O que eu podia fazer era o seguinte, eu coloquei 2 horas e 20 certinho para cada. [...] Aí eu até falei

³⁰ Termo utilizado pelo próprio Facilitador de dança durante a entrevista; ele referiu-se ao professor que lhe ensinou dança e o acompanha durante sua trajetória profissional.

assim, eu não acho justo isso, até porque eles vão receber do mesmo tanto, então eles têm que trabalhar igual. (entrevista com a Articuladora do programa)

As escolas que aderem à extensão de 15 horas semanais são obrigadas a oferecer 4 horas de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e 4 horas de acompanhamento pedagógico em Matemática, as outras 7 horas restantes podem ser divididas entre as outras três atividades, sendo que os Monitores e Facilitadores recebem por turma, independentemente da quantidade de alunos e da duração da aula. São 150 reais por turma/mês para os Monitores de acompanhamento pedagógico e 80 reais por turma/mês para os Facilitadores de artesanato, capoeira e dança. Esta escola atendeu alunos do 3º ao 9º ano separando-os em turmas multiseriadas, orientação contida nos documentos do Programa. Ao todo foram 100 alunos matriculados, divididos em quatro turmas, de 25 em cada.

No que se refere à formação dos atores, o MEC disponibilizou um material para o aprimoramento dos Monitores relativo às atividades do 4º ao 9º ano, e para o 1º ao 3º ano poderia ser utilizado o material da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); além desses materiais o MEC possui um grande acervo disponibilizado *online* que os Monitores poderiam acessar para auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades. Não houve nenhum tipo de treinamento e/ou formação para os Monitores e Facilitadores, quanto aos articuladores estes se reuniram somente duas vezes ao longo do ano com a coordenadora municipal do programa e as orientações e auxílios posteriores foram feitas através de um grupo do *Whatsapp* com todas as Articuladoras do Município e a coordenadora.

A única proposta de formação voltada estritamente para o Programa Novo Mais Educação é de responsabilidade do articulador, que deve acompanhar a elaboração do planejamento pedagógico dos Monitores e Facilitadores, considerando que estes não precisam

ter experiências pedagógicas. Se as escolas participantes do PNME estão vinculadas ao PNAIC, podem realizar a formação junto com esta outra política. Para os Facilitadores das atividades de Educação Física e lazer, o MEC tem uma parceria com o IMPULSIONA Educação Esportiva Escolar³¹, que oferece diversas formações em várias modalidades *online*.

Continuo a chamar atenção para a hierarquização dos saberes escolares presentes no documento. Podemos ver essa diferença explícita na distribuição da carga horária do acompanhamento pedagógico, dos valores das bolsas que cada ator recebe e da quantidade de alunos por turmas, além de ficar claro nos documentos que o objetivo é melhorar o desempenho em Matemática e Português, podendo as escolas ampliar somente 5 horas em sua carga horária para atingir esse objetivo. Podemos ver isso no Programa Novo Mais Educação Documento Orientador – adesão - versão I (MEC, 2016):

3.3. Facilitador, será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola **lembrando que estas podem ofertar 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana sendo 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada.** (p.7).

A política do Estado Mínimo (Saviani, 2018) é marcada por uma descentralização das responsabilidades do governo e vende uma falsa autonomia para Estados e Municípios, colocando a avaliação e Monitoramento de programas como única responsabilidade do Estado. Uma das diretrizes do Programa Novo Mais Educação é “monitorar e avaliar

³¹O Impulsiona tem como objetivo estimular o uso do esporte como ferramenta educacional no desenvolvimento integral dos alunos. Queremos incentivar a prática de novas modalidades, trabalhar as competências socioemocionais e fortalecer a cultura esportiva na comunidade escolar através de cursos e conteúdos gratuitos. Disponível: https://impulsiona.org.br/?gclid=EAIaIQobChMIv7zlxPKd4wIVh4eRCh0CHwwGEAAAYASAAEGiUfvD_BwE

periodicamente a execução e os resultados do programa”. O processo de avaliação, acompanhamento e monitoramento será realizado por meio do Sistema de Monitoramento. Esse Sistema é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do PNME nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento.

Vejamos as palavras da Articuladora do programa:

Aí eu vejo a grande falha do programa que é quando eles colocam aquele CAEd, que é um programa de acompanhamento pedagógico, uma falha tremenda, e aquilo lá pra mim foi um absurdo, e eu quero que você escreva isso lá (risos). Porque foi um absurdo aquele sistema, ele não existia antes. [...] Esse CAEd apareceu depois que nós começamos as atividades, então nós percebemos que foi muito de teste [...] Ai quando foi em julho, eu acho que o sistema apareceu em junho, apareceram as provas, de português e matemática, para os alunos fazerem. Eles disseram que as provas era pra ver como os alunos estavam naquele momento [...] Eles fizeram a prova em julho, eu lancei todos os 100 gabaritos, cada prova tinha 25 questões. A prova vem no sistema, eu imprimo e dou para os meninos fazerem. [...] Eles deram a devolutiva disso em setembro ou outubro, sendo que o programa ia finalizar em Novembro. Essa devolutiva eu não consigo acessar. [...] Quando foi final de setembro e início de outubro, eles mandam um e-mail para os mediadores e Facilitadores falando que os diários já estavam disponíveis para eles lançarem, isso desde maio, a gente já estava em outubro.

(entrevista com a Articuladora do programa)

Ou seja, até na única responsabilidade do Estado, este se mostra falho. O CAEd avalia somente o desempenho em Matemática e Português por meio das provas e relatórios que os Monitores deveriam fazer. Este método de avaliação denuncia que o programa na verdade é um reforço escolar no contra turno, pois está mais preocupado com os dados colhidos nas provas de nivelamento aplicadas, deixando de lado as outras atividades e o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças no dia-a-dia do programa.

Para reiterar a minha fala, no documento de Perguntas Frequentes – execução e monitoramento³² sobre como as escolas podem utilizar os resultados das avaliações, a resposta é a seguinte:

Os testes propostos para avaliar os estudantes têm como objetivo oferecer às escolas as condições para realizarem um diagnóstico acurado das habilidades básicas e essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Com os testes propostos e seus resultados, torna-se mais produtivo o trabalho do mediador no desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem detectadas. A proposta de aplicação dos testes foi construída para auxiliar o trabalho de acompanhamento realizado nas escolas. Nesse sentido, constitui-se como instrumento de planejamento das ações pelos diretores, professores e mediadores. (MEC, 2016).

Assim, fica a cargo das atividades de capoeira, dança e artesanato despertar o interesse das crianças e diminuir a evasão destas. Durante as observações anotei a quantidade de alunos presentes às aulas; em média eram 15 alunos em cada atividade, sendo que deveriam ser 25. A rotatividade no programa é muito grande; em outubro de 2018 conversei com um aluno que estava sentado na cadeira ao meu lado assistindo à aula de dança, perguntei o motivo pelo

³² Disponível no site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90261-perguntas-e-respostas-do-monitoramento-atualizacao14-05&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192

qual não estava participando da aula, ele me disse que não sabia a coreografia, suspeitei que fosse porque ele não tinha muito interesse e faltava às aulas, mas ele me contou que havia entrado no programa fazia uma semana, sendo que o encerramento seria em novembro.

A Articuladora tem consciência dessa rotatividade e ao longo do ano, a partir da desistência dos alunos, permitiu a participação de qualquer aluno que tivesse interesse: *“Além disso você viu, percebeu que tem muita rotatividade de aluno, e isso é em todas as escolas, a gente conversa entre si. O aluno não vem hoje e não volta, então já tem que colocar outro no lugar.”*

Dentre os motivos para essa rotatividade foram destacados o cansaço das crianças, *“preguiça das crianças”*, vontade de ficar em casa fazendo outras coisas, a falta de tempo para realizar tarefas de casa e trabalhos do ensino regular, além da culpabilização dos pais que levavam as crianças para o programa somente quando era interessante, quando tinham outros compromissos e não tinham com quem deixar os filhos, então levavam para a escola. Vemos aqui uma culpabilização das próprias crianças pela desistência, sem uma crítica à execução do Programa e de seus objetivos para a escola como um todo. O intuito de reduzir o abandono escolar se torna falho diante da reprodução de atividades propostas no ensino regular que não despertam o interesse e a presença dos alunos na escola, bem como a falta de apoio e recursos financeiros para implementar um programa de qualidade.

Quanto aos recursos financeiros, o programa é financiado pelo PDDE de Educação Integral, destinando uma verba por aluno, no caso, por ser uma ampliação de 15 horas, o valor foi de 15 reais por aluno matriculado. Este recurso foi uma única verba para o ano todo, no caso, em torno de 1500 reais, pois a escola tinha 100 alunos matriculados, por isso a necessidade de sempre substituir um aluno que desiste do programa, mantendo-se o total de alunos matriculados de acordo com o recurso destinado.

O Estado, além de destinar um valor simbólico para o programa, estipula que esse valor deverá ser gastado somente para a compra de materiais e ainda estabelece quais são os materiais que podem ser comprados. Para a atividade de artesanato a compra de materiais é livre, dependendo de qual oficina foi escolhida; para a dança é possível comprar camisetas de diversas cores; e para a capoeira, calças brancas para capoeira e camisetas de malha fio 30.

Como o programa tem a verba específica para cada material, ao seu final o Facilitador de capoeira quis fazer um “batizado” dos alunos, para isso precisava comprar corda crua e nem todos tinham dinheiro para isto. Assim, o Facilitador fez uma rifa para que com o dinheiro ele pudesse comprar as cordas para os alunos. Foi um evento que envolveu as famílias e os atores do programa, um momento muito gratificante para os alunos, pois eles se envolveram bastante nas aulas, e os Facilitadores ensinaram para os alunos sobre a história e a construção cultural e social da capoeira e da dança de rua.

O documento Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações – Versão I (MEC, 2016), deixa claro que ali constam orientações que podem facilitar a execução das atividades, mas que não interferem na autonomia de cada escola, sendo que cada uma pode adequar as orientações de acordo com a sua realidade institucional. O documento destaca que as ações feitas em prol de atingir as finalidades do programa—melhoria no desempenho de matemática e língua portuguesa; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/serie; e ampliação da jornada escolar – fazem com que o Programa Novo Mais Educação seja:

Uma estratégia que necessariamente conduz a escola a se autoavaliar. Representa uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais (MEC, 2016,p. 4)

Percebe-se que nessa lógica, deposita-se na escola a culpa de um problema que é político e econômico, sustentado por uma lógica neoliberal do sistema capitalista, que vende uma ilusão de garantia de direitos para as classes trabalhadoras, mas que na verdade pretende produzir e manter as desigualdades sociais. Isso é visto a partir do descaso com a realidade das escolas públicas brasileiras, devido à falta de investimento de recursos suficientes para sanar as dificuldades concretas na produção de uma qualidade da educação que promova sujeitos transformados e transformadores da sociedade.

A manutenção de uma forma hierarquizada de estabelecer as reformas educacionais em nosso país, que não são construídas a partir de um processo de discussão democrática com os diversos setores da educação, tem gerado resistências, inúmeros questionamentos, descontentamentos e descompromisso dos profissionais das escolas (Souza, 2006). Por isso, se torna primordial ouvir o que os atores, responsáveis pela implementação e pelas práticas diárias dos programas, têm a dizer sobre a realidade de uma educação que sobrevive da forma possível diante de um cenário histórico de descaso com a educação em nosso país.

b) A quem se destina?

No decorrer da pesquisa, com as observações e entrevistas, surgiram as seguintes questões: Se nós, da Psicologia Escolar Crítica, defendemos que as Políticas Públicas precisam ser elaboradas e pensadas pelos membros que fazem o dia-a-dia da escola, por que não inserir as crianças nesse processo? O que elas têm a dizer sobre as políticas que são pensadas na tentativa de garantir os direitos sociais delas?

Precisamos considerar que a escola é atropelada por várias reformas educacionais que afetam diretamente o processo de escolarização das crianças e adolescentes (Leonardo, Rossato, & Constantino, 2016). E é durante esse processo, nas relações construídas dentro da escola, que as queixas escolares se manifestam e sustentam, produzindo alunos que repetem e desistem de continuar na escola (Souza, B. P, 2007).

Neste sentido, é imprescindível problematizar as produções das queixas escolares para entender que o problema é decorrente das condições escolares e das relações sociais em que o indivíduo está inserido (Barbosa, 2011). “Estudar a escola que temos, e não a escola que idealizamos, é um dos pontos fundamentais da abordagem que ora denominamos crítica em Psicologia Escolar” (Souza, 2014, p.26).

Como informado anteriormente, conversei com seis alunos do programa que estavam nos anos finais do Ensino Fundamental, 7º, 8º e 9º anos. A escolha por uma conversa em grupo foi para perceber a interação entre as crianças e se as opiniões e percepções sobre o programa eram compartilhadas por todas. Cinco crianças responderam que participaram do programa desde o início do ano; na verdade houve uma divergência sobre quando o programa tinha de fato começado, pois as atividades demoraram para começar devido à falta de recurso. Somente três crianças entraram depois das férias de julho. Quatro crianças participaram do antigo Mais Educação, na mesma escola e em escolas diferentes. Relatam que gostavam do programa, ele era legal, porém:

“Ao invés de capoeira tinha educação física. A coordenadora não era a [atual coordenadora do programa], era a [outra professora da escola]. E os professores de dança eram bem variados porque alguns saiam. Porque assim, eles não são pagos, eles ficam revoltados e saem”. (Aluna1)

“Na verdade, eles só vêm pra cá pra fazer faculdade” (Aluna2)

“Você fazia de tarde e eu fazia de manhã, então...” – (Aluna1)

“Mas mesmo assim, eles faziam faculdade e saiam. Tipo o [Monitor de matemática]”
(Aluna2)

A questão do voluntariado é marcante na maioria das Políticas Públicas Educacionais. A partir da década de 1990, o compartilhamento das responsabilidades sociais, que fazem com que a comunidade se organize em um caráter de filantropia, respaldada pela Constituição e pelo ECA, vem para amparar a infância reduzindo a presença governamental, que fica a cargo somente de supervisionar, orientar e fiscalizar as ações sociais (Dadico, 2006).

Outro ponto destacado pelas crianças sobre as diferenças entre o Mais Educação e o Novo Mais Educação é centralidade no acompanhamento pedagógico. No antigo programa não havia essa diferenciação que se caracteriza como um reforço escolar de Matemática e Língua Portuguesa, o acompanhamento era direcionado para todas as disciplinas do ensino regular propondo um auxílio na realização das tarefas de casa e trabalhos.

“Era outro colégio e lá os alunos escolhiam. Tinha futsal, judô e dança aí você escolhia. E matemática era só pra quem estava no reforço” (Aluna3).

“Vi. No começo a gente não fazia as tarefas e matemática e português era uma professora só” (Aluna 1)

“Antes não era só essas matérias, envolvia tudo. Não era só português e matemática”
(Aluna1)

“No que eu fiz também era” (Aluna2)

“Lá a gente que escolhia se fazia reforço” (Aluna3)

“Eram professoras separadas, igual é hoje. Eu já fiz aqui e lá no São Jorge. Mas eram todas as matérias” (Aluna4)

A Educação vinculada ao mercado de trabalho exige que o sujeito adquira habilidades e competências para a reprodução de informação técnica minimamente necessária, e não o pleno desenvolvimento do homem, de sujeitos autônomo e com reflexão crítica diante da sociedade (Dadico, 2006). No Brasil, por ser um país capitalista, regido pela ideologia neoliberal, seria possível pensar em uma educação integral que abrange todas as dimensões do sujeito na formação dos filhos das classes trabalhadoras?

As explicações para o fracasso escolar sobre o não aprender dos estudantes têm como justificativa distúrbios orgânicos de várias naturezas focalizados nos alunos e/ou em suas famílias, pautados em uma cientificidade preconceituosa que atende às exigências das classes dominantes, naturalizando as reais causas da produção do fracasso escolar que tem origem econômica, política e social (Patto, 1999; Souza, 2014; Leonardo, Rossato, & Constantino, 2016).

Essas explicações se tornam tão recorrentes e naturalizadas no ambiente educacional que as próprias crianças acreditam nelas. Por mais que todas alegassem que foram participar do programa por vontade própria, afirmam ter algum distúrbio ou dificuldades de aprendizagem que interferem no seu processo de escolarização, incorporando o fracasso (Patto, 1990; Moysés, 2001), como podemos ler abaixo:

“Eu não gosto de português e reprovou em matemática e etc...” (Aluna 2)

“Eu vim porque a médica mandou. Eu estava acima do peso e a médica mandou”

(Aluna 6)

“E pra ter uma ajudinha de manhã, de português e matemática” (Aluna1).

De forma geral as crianças gostam de participar do programa. As atividades que mais lhes agradam são dança e capoeira. Elas criticam as aulas de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa por ter textos muito grandes que elas têm que copiar, e as atividades de artesanato, por serem repetitivas. Diante dos relatos delas e de acordo com os documentos oficiais, as atividades de esporte, lazer e cultura realmente são o atrativo para que os alunos se interessem em ir ao programa. Mas o que isso quer dizer?

Se o abandono escolar é um problema grave da educação brasileira diante de um cenário que insiste em manter uma pedagogia tradicional, seguindo a lógica do mercado oferecendo um ensino tecnicista de mera reprodução, sem integrar sentido às atividades, entendemos que a evasão escolar não diz respeito à falta de interesse das crianças ou irresponsabilidade dos pais. Sim, há uma falta de interesse, mas isto nos diz muito mais sobre as práticas pedagógicas adotadas que já comprovaram que são falhas, não promovem a aprendizagem. Insistir nelas só vai manter por mais anos o fracasso da escola brasileira. O desinteresse com as práticas pedagógicas tradicionais fica evidente quando são feitas algumas perguntas específicas:

Pesquisadora: Eu percebi que ninguém gosta de português!

Crianças: *“Nem de manhã”* – respondeu a grande maioria

Pesquisadora: Vocês mudariam alguma coisa no programa?

Crianças: *“Sim! Português!”*

“Tirava português e colocava educação física.”

“Tinha que ter atividade na quadra.”

“Eu acho que tirava português.”

“Nada contra a professora, mas por causa dos textos.”

“A professora é legal, mas o problema é os textos. Os textos são chatos.”

Moll (2014) considera que a ampliação dos tempos educativos sob a supervisão da escola, alarga os horizontes formativos, proporcionando experiências educativas, com abordagens culturais, corporais, esportivas, científicas e outras, que recuperam um processo de ressignificação das práticas escolares. As propostas de Educação em Tempo Integral deveriam proporcionar essas experiências repensando as relações dos alunos com a escola, familiares, profissionais e toda a rede.

A possibilidade de dar sentido à função da escola através do Programa não foi plausível para as crianças, visto que estas não conseguiram dar um sentido pedagógico para o tempo em que permaneceram a mais na escola, como podemos constatar em afirmações como *“Eu acho legal, porque não tem nada para fazer em casa”*; *“Gosto porque tenho que vir”*; *“Eu gosto, porque fico muito em casa. É bom sair”*.

A maioria das crianças disse que gosta de participar do programa, porque se ficar em casa fica sozinha, ou deve arrumar a casa ou cuidar dos irmãos. Outras, por não terem nada para fazer em casa, então eles gostam. Podemos pensar que estes critérios não condizem com o objetivo do Programa Novo Mais Educação, pois as atividades por ele oferecidas deveriam ser a justificativa para a participação e não porque ficar em casa seria pior...

Para finalizar, apesar de todos os desafios e contradições que o programa apresenta em sua implementação, quando comparamos as falas das crianças com os discursos oficiais e os discursos dos outros atores, elas, de uma forma geral, mostram gostar das atividades, reconhecem uma melhora no seu desempenho escolar, e afirmam que o tempo a mais na escola possibilita o que, para nós, seria o processo de socialização e humanização. Em suas falas:

“Eu ia super mal no bimestre” (Aluna 2)

“Eu tirava 8, agora eu tiro 20 no bimestre” (Aluna 3)

“Eu tava saindo super mal” (Aluna 2)

“As minhas notas sempre foram as mesmas” (Aluna 4)

“Em matemática eu era ruim, agora eu estou boa” (Aluna 6)

“Também é bom assim... Os professores, porque teve um dia que a gente quase não teve nada, ficamos só conversando e rindo. E é bom conversar essas coisas” (Aluna 2)

Como pesquisadoras, que se propõem a fazer parte do dia-a-dia escolar, conhecendo seus atores e participantes, seus desafios e seu sucesso, nos tornamos responsáveis por dar voz aos que são muitas vezes silenciados nas decisões que interferem diretamente em sua vida, seu trabalho, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Ao dar voz a esses sujeitos, compreendendo as denúncias sobre uma realidade posta por um determinado cenário político e econômico, estamos nos comprometendo com a luta por uma educação emancipatória e democrática.

É fundamental que as crianças parem de ser tratadas como objetos de intervenção e sejam vistas como participantes ativas da construção de sua própria realidade escolar e social. Ouvir as crianças é um direito

assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989: o seu artigo 12º afirma que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que as afetam e de ver essa opinião tomada em consideração.” (Souza, 2010b, p.12).

As crianças não são meras reproduzoras da cultura humana, ao se apropriarem dela, elas produzem significados de forma ativa, sendo assim, ouvi-las possibilita compreender o

que sentem e pensam sobre os temas que lhes dizem respeito, como a educação. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as suas experiências escolares é assumir um compromisso com a transformação da realidade que a elas pertencem; a partir de sua escuta podemos entender a escola e pensar junto com as crianças, garantindo que elas sejam agentes ativos de sua cidadania (Cruz & Martins, 2017; Souza, 2010b). Afinal, não é esse o compromisso que queremos e assumimos como psicólogas escolares que se guiam por uma visão crítica acerca das relações construídas no processo de escolarização?

6. Algumas considerações finais depois de um percurso

“Um dos problemas fundamentais do que se espera da educação escolar hoje é a surdez à experiência histórica, que resulta na repetição de bordões que já se mostraram equivocados” (Patto, 2007b, p. 261)

Segundo os dados retirados no censo escolar, Leonardo, Rossato e Constantino (2016) afirmam que somente em 2013 a escola se tornou acessível para todas as crianças de 6 a 14 anos na Educação Básica. Entretanto, garantir o acesso não é sinônimo de conclusão e qualidade. Os dados mostram que menos de 70% dos jovens de 16 anos concluíram o Ensino Fundamental; 15,2% das crianças com 8 anos não estão alfabetizadas; e 56,1% dos alunos das escolas públicas que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental não atingiram os conhecimentos adequados para esta etapa.

Após a Segunda Guerra Mundial as tensões e demandas geradas na sociedade exigiram a criação de Políticas Públicas, principalmente para solucionar os problemas de proteção social dos cidadãos. Contudo, por mais que, principalmente após os anos 1990, tenham sido criadas muitas Políticas Educacionais que supostamente pretendem garantir os direitos à educação, essas políticas ainda não atingiram sua universalidade, pois a falta de acesso à escola, a evasão escolar e um ensino deficitário que não cumpre sua função de socialização e apropriação do conhecimento científico e cultural acumulado ao longo da escola produzem o fracasso escolar.

O Programa Novo Mais Educação é hoje no Brasil a referência de política educacional de Escola em Tempo Integral que visa atender à meta 6 do Plano Nacional de Educação e acredita que se ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola é possível sanar os problemas do fracasso escolar, como repetência, evasão e péssimos desempenhos.

A Educação Integral é uma discussão antiga no ensino brasileiro; tivemos várias tentativas de implementação desse sistema em diversos contextos sociais, políticos e econômicos, e cada proposta visava objetivos diferentes, mas continha em si a formação humana integral, abrangendo saúde física e mental, alimentação, esporte, cidadania e os conhecimentos científicos acumulados historicamente, garantindo os direitos sociais das crianças e adolescentes. O antigo Programa Mais Educação parte desse pressuposto ampliando as oportunidades educativas para a “promoção da educação integral em jornada ampliada” (MEC, 2011, p. 5).

O Programa Novo Mais Educação, reformulado após o Golpe que gerou o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, propõe a ampliação da jornada escolar para melhorar os índices do IDEB que o país ainda não conquistou, sendo a sua principal ação um acompanhamento pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa.

Diante desse panorama, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo analisar a implementação do Programa Novo Mais Educação à luz da Psicologia Escolar Crítica. Para a realização do estudo fizemos observações das atividades e entrevistas com a Articuladora do Programa, Monitor de Língua Portuguesa, Monitor de Matemática, Facilitador de dança, Facilitador de capoeira e Facilitador de artesanato. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da vertente da Psicologia Escolar Crítica, elencando dois eixos de análise: a) A que será que se destina? e b) A quem se destina?.

No eixo de análise **A que será que se destina?**, discutimos a realidade da implementação do programa, como ele se materializa no chão da escola e os reais objetivos por trás dos discursos oficiais. Ao ampliar a jornada escolar, podemos perceber que o programa perde seu caráter de política educacional passando a ser uma política social que pretende “tirar as crianças das ruas”, atribuindo à escola funções que deveriam ser do Ministério da Defesa e/ou do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, já

que os discursos oficiais e os atores do programa sustentam uma visão preconceituosa sobre as classes mais populares serem propensas à criminalidade.

O objetivo de diminuir o abandono escolar é falho, pois as atividades propostas, a forma de funcionamento, o não envolvimento de toda a rede escolar e a não integração do programa ao projeto político pedagógico da escola promovem a evasão dentro do próprio programa, pois os sentidos atribuídos às atividades se perdem ou são equivocados diante de uma proposta de educação integral, se transformando em um mero reforço escolar – não raras vezes e bastante frágil.

As fragilidades e equívocos apontadas no primeiro eixo de análise se confirmam no segundo, **A quem se destina?**. As falas das crianças e como estas se relacionam com as atividades do programa mostram uma relação de um complemento escolar, uma “ajudinha” extra para as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem no turno regular. Porém, mais uma vez se mostram falhas, já que oferecem mais tempo de uma prática pedagógica que não desperta o interesse dos alunos e não instiga os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

A partir do olhar da Psicologia Escolar e Educacional, se as pretendem a mudar a realidade da educação brasileira, deveriam propor, verdadeiramente, um ensino de qualidade, sistematizado e intencional com mediações necessárias para que cada criança possa se desenvolver. É extremamente importante que o processo de construção de uma Educação Integral e em Tempo Integral seja pensada por toda a comunidade escolar, para que se analisem as dificuldades e necessidades concretas para a implementação dessa modalidade de ensino. E juntos, com investimento significativo - 10% do PIB como propõe a meta 20 do PNE – por parte da União; políticas de valorização salarial e profissional dos educadores; Ensino Superior de qualidade que desperte a reflexão crítica, perante a sociedade, dos futuros profissionais brasileiros; e projetos eficientes de formação continuada, possam implementar

de fato um Ensino Integral formando cidadãos emancipados, críticos e transformadores da sociedade.

Para finalizar, esta pesquisa mostrou que as Políticas Públicas definem nosso cotidiano: nos postos de saúde; circulando pela cidade; nos bancos universitários, entre diversas outras ações políticas do dia-a-dia em que não nos damos conta de que se trata de um investimento público. Perceber isso contribui para tornar mais forte a luta por disciplinas que contemplem Políticas Públicas nos cursos de graduação, em especial de Psicologia.

As Políticas Públicas Educacionais não compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Se pretendermos ter uma atuação crítica perante os processos de escolarização, sendo contrários a práticas medicalizantes que culpabilizam as crianças e/ou suas famílias pelo fracasso escolar, é extremamente necessário e urgente a inserção de um estudo sobre as reformas educacionais que ao longo da história brasileira constituíram e constituem a escola de hoje.

Além disso, compreender como essas políticas são elaboradas e implementadas, em um contexto histórico, político e econômico, e refletir sobre como os saberes da Psicologia Escolar e Educacional podem contribuir para o desenvolvimento delas permite que continuemos trilhando o caminho de luta por uma educação democrática, de qualidade, e que condene a exploração das classes trabalhadoras, as violações de seus direitos, para manter um sistema capitalista perverso. Somente assim as Políticas Públicas destinar-se-ão ao que e a quem efetivamente lhes compete.

7. Referências

- Antunes, M. A. M. (2003) Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In: Meira, M. E. M., Antunes, M. A. M. (Orgs), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. pp. 139 – 168. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil – uma análise histórica. In: Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (Org.), *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2014). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 5ª ed. São Paulo: EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2016). Sobre a obra de Manoel Bomfim: Um estudo sobre lições de pedagogia: teoria e prática da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 397-402. <https://doi.org/10.1590/2175-35392015020211193>
- Arco-Verde, Y. F. de S. (2002). *A arquitetura do tempo na cultura escolar: Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.1590/0104-40602192>
- Barbosa, D. R. (2011) *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2011). Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade. In: Guerreiro, I. C. Z., Schmidt, M. L. S. & Zicker, F. (Orgs.), *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde* (pp. 237-249). São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1),jan/jun, 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Bittencourt, E. S. (2009). *Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ.
- Brasil (1962). *Lei Nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Ministério da Educação. Brasília – DF. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Brasil (1990). *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Brasil (2007). *Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf
- Brasil (2010). Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>
- Brasil (2010) *Projeto de Lei nº 8.035/2010. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192
- Brasil (2011). *Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação em Psicologia*. Ministério da Educação, Brasília – DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2016). *Portaria Nº - 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2016). *Portaria Nº - 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>
- Bock, A. M. B. (2011) *Psicologia e Educação e a questão da América Latina*. In: Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (Org.), *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, H. R.; Souza, M. P. R. & Facci, M. G. D. (2016). *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal, RN: EDUFRN.

- Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24. P. 183-191. Set/out/nov/dez. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300013>
- Campos, R. H. F. & Quintas, G. A. (2007). O ensino de Psicologia para Educadores em Minas Gerais: a experiência de Helena Antipoff (1930–1987). *Mosaico: estudos em psicologia*, I (1), pp. 61-76
- Cavaliere, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, 20(46), maio-ago, pp. 249-259. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>
- Coelho, L. M. C. da C. (2009). Histórias da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, 22(80), p. 83-96, abr. 2009.
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2010). *Contribuições da Psicologia para a CONAE*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/03/cartilha-CONAE-web_x2x.pdf
- Cruces, A. V. (2009). Desafios e Perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*(pp. 15-34). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. (2010). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In: S. F. Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruz, S. H. V. & Martins, C. A. (2017). Políticas Públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr., pp.29-43. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731241p.29-43>
- Cunha, B. B. B. & Betini, G. (2003). Psicologia e Educação no Contexto das Secretarias Municipais: Algumas Contribuições para Novas Práticas. *Psicologia ciência e profissão*, 23 (3), pp. 42-49. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000300007>
- Dadico, L. (2006). Terceira Via, Ideologia e Educação. In: Viégas, L de S. & Angelucci, C. B. (orgs.), *Políticas Públicas em Educação: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dayrell, J. (2001). A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136-161.

- Digiovanni, A. M. P. (2016). *Brasil e Cuba: Um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1999*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- Digiovanni, A. M. P. & Souza, M. P. R (2014). Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Cadernos Prolam/USP*. 13 (24). pp. 47-60. São Paulo. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777>
- Fundação Itaú Social & Banco Mundial (2015). *Relatório de avaliação Econômica e Estudos Qualitativos – O Programa Mais Educação*. Recuperado de https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf
- Facci, M. G. D. (2014). Formação em Psicologia e as Políticas Públicas: impasses e possibilidades de atuação do psicólogo na educação. In: Urnau, L. C.; Pacífico, J. M.; Tamboril, M. I. B. (Org.), *Psicologia e Políticas Públicas na Amazônia: Pesquisa, Formação e Atuação*. Curitiba, PR: CRV, Porto Velho, RO: EDUFRO.
- Facci, M. G. D & Silva, S. M. C. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In: Souza, M. P. R., Silva, S. M. C. & Yamamoto, K. (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. (pp. 275-282). Uberlândia: EDUFU.
- Ferreira, D. G. A. & Biccias, M. G. (2006). Ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de memória? *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG, 17 a 20 de abril de 2006, pp. 1999-2010.
- Gadotti, M. (2006). *História das ideias pedagógicas*. Editora Ática. São Paulo – SP. 8ª ed.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: Inovações em processos*. Centro de Referência Paulo Freire. Ed. L: São Paulo
- Gemelli, D. M. S. (2013). *Programa mais educação: um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar*. (Dissertação de mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho – RO.
- Giovanni, G. di & Souza, A. N de (1999). Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000200004>
- Gonçalves, M. G. M. (2014). Psicologia e Políticas Públicas: reconhecendo avanços e atualizando desafios. In: Urnau, L. C.; Pacífico, J. M.; Tamboril, M. I. B. (Org.),

Psicologia e Políticas Públicas na Amazônia: Pesquisa, Formação e Atuação. Curitiba, PR: CRV, Porto Velho, RO: EDUFRO.

- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP.16(2), Julho/Dezembro, pp. 329-338. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>
- Leclerc, G. de F. E. & Moll, J. (2012). Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, pp. 91-110, jul./set. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>
- Leite, S. A. S. (2007). A Construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In: Souza, B. P. (org.), *Orientação à queixa escolar*. (pp. 281- 305). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leonardo, N. S. T.; Bray, C. T. & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.15, n.2, pp.289-306, Mai.-Ago. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997). *Psicologia Escolar: Em Busca de Novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em: Campos, H. R. (org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. (pp. 109-133). Campina, SP: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), pp 39-56, março, Brasília-DF.
- Maurício, L. V. (2004). Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, Set-Dez. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300004>
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção críticas de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (orgs). (2003). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Ministério da Educação (2011). *Programa Mais Educação – Passo a Passo*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf.
- Moll, J. (2014). O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*. V. 18, n. 15, p. 369-381. Brasília, DF.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível – crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Nascimento, B. M. M. (2007). *A Escola de Psiquiatria do Recife: fundação e 1ª sucessão – de Ulysses Pernambuco a José Lucena*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco.
- Naves, F. F.; Silva, S. M. C.; Peretta, A. A. C. S.; Nasciutti, F. M. B., & Silva, L. S. (2017). Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. *Psicologia da Educação*, n. 44, p. 67-77.
- Nunes, C. (2009). Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, 22(80), abril, p. 121-134.
- Oliveira, D. A. & Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *PERSPECTIVA*, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. Florianópolis – SC.
- Oliveira, D. A.; Dourado, L. F.; Neto, A. C.; Cury, C. R. J.; Oliveira J. F. de; Pinto, J. M. R.; Vieira, L. M. F.; Machado, M. M. & Gomes, N. L., (2011). Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 47 maio-ago. pp. 483-492. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200011>
- Paro, V. H., Ferretti, C. J., Vianna, C. R. & Souza, D. T. (1988). *Escola de Tempo Integral – Desafio para o Ensino Público*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- Pasqualini, M. G., Souza, M. P. R. & Lima, C. P. (2013). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 17(1), Janeiro/Junho, pp. 15-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100002>
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil..
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Patto, M. H. S. (2007). A Psicologia em questão. In: Patto, M. H. S.; Frayze-Pereira, J. (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* pp. 3-15. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2007b). “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21 (61), pp. 246-266. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>
- Patto, M. H. S. (2009). *A Cidadania Negada – Políticas Públicas e Formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peretta, A. A. C. e S.; Silva, S. M. C. da; Naves, F. F.; Nasciutti, F. M. B. & Silva, L. S. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), p. 547-556. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193893>
- Pessoa, C. T. (2018). “Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. <https://doi.org/10.14393/ordp.v3.n1.a2019-48092>
- Pessoa, P. S; Klumpp, C. F. B.; Fernandes, J. S. G. & Andrade, M. S. (2017). Programa Mais Educação: Revisão de literatura. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 45, 2º sem. de 2017, pp. 87-94
- Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ramos, M. N. & Frigotto, G. (2016). Medida provisória 746/2016: a contra reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>
- Rey, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson.
- Saviani, D. (1999). *A Nova Lei da Educação*. 5ª ed. Autores Associados: Campinas, SP.
- Saviani, D. (2004). *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. 5ª ed. Autores Associados: Campinas, SP.
- Saviani, D. (2011). *Histórias das idéias Pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.

- Saviani, D. (2011). O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. *RPD – Revista Profissão Docente*. v. 11, n. 23, p 45-58, jan/jul. Uberaba, MG.
- Saviani, D. (2018). Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Rev. HISTEDBR On-line*.v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. Campinas. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>
- Silva, A. M. C. J. (2013). *Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Silva, S. M. C., Lima, C. P., Silva, A. C. O., Rezende, P. C. M., Carrijo, R. S., Ribeiro, M. J., Mazuchelli, D. S. R., & Barreto, V. S. (2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 36-49.
- Silva, S. M. C.; Peretta, A. A. C. e S.; Silva, L. S. ;Nasciutti, F. M. B.; Naves, F. F.,& Lima, N. P. (2016). Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: Concepções de Coordenadores de Curso. *Psicologia: Ciência e Profissão (Online)*, v. 36, p. 48-62. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001082014>
- Souza, M. P. R. (2006). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Viégas, L. de S. & Angelucci, C. B. (orgs.), *Políticas Públicas em Educação: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), pp.179-182. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, 23(83), março, pp. 129-149.
- Souza, M. P. R. (2010b). *Ouvindo Crianças na Escola: abordagens e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2014). O movimento da crítica em Psicologia Escolar: Elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In: Souza, M. P. R.; Silva, S. M. C.; Yamamoto, K. *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.

- Souza, M. P. R.; Taverna, C. S. R.; Tada, I. N. C.; Facci, M. G. D.; Guzzo, R. S. L.; Rocha, M. L.; Gonzatto, A. (2013). *Referências para atuação de psicólogos (as) na Educação Básica*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia – CFP.
- Tamberlini, A. R. M. de B. (2016). Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 119-137. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649211>
- Viégas, L. de S. & Angelucci, C. B. (orgs.), *Políticas Públicas em Educação: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.
- Veiga, R. A. R. (2016). *Qualidade da educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG.
- Zibetti, M. L. T., Pacífico, J. M. & Tamboril, M. I. B. (2016) A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In: Campos, H. R., Souza, M. P. R. & Facci, M. G. D. (Org.), *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal, RN: EDUFRN.