UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEX VIEIRA DA SILVA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE ALAGOAS:
Uma análise do Programa Alagoano de Ensino Integral

MACEIÓ
2023

ALEX VIEIRA DA SILVA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE ALAGOAS:
Uma análise do Programa Alagoano de Ensino Integral

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos.

MACEIÓ

2023

Catalogação na fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586p Silva, Alex Vieira da.

Política de educação em tempo integral no estado de Alagoas: uma análise do Programa Alagoano de Ensino Integral / Alex Vieira da Silva. – 2023.

279 f.: il. color.

Orientadora: Inalda Maria dos Santos.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 238-257.

Apêndices: f. 259-279.

1. Ensino em tempo integral – Programa – Alagoas. 2. Política educacional. 3. Educação em tempo integral – Ensino médio. I. Título.

CDU: 37.018.4 (813.5)

DEDICATÓRIA

"O mundo é mágico. As pessoas não morrem, ficam encantadas"
(João Guimarães Rosa).

Dedico este trabalho à *Maria Janaína dos Santos Feitoza* (*in memoriam*).

A Jana, como era chamada pelos seus amigos mais próximos, era uma pessoa de luz, uma amiga presente e uma filha abençoada. A vida é feita de encontros. Encontrar a Jana foi um achado especial, pois nos tornamos amigos-irmãos... Uma pessoa de escuta sensível e o coração cheio de bondade. Com ela, aprendi que a amizade pode ser um laço que não se desfaz, nem mesmo na hora da partida, porque mesmo que a presença física não esteja, as memórias, as lembranças e os sentimentos ficarão para sempre...

Jana sempre esteve presente na minha jornada acadêmica, desde a graduação até o processo inicial do doutorado. Participou da minha defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, em 2015; me acompanhou no processo de seleção para o mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, em 2015; e, se não fosse por ela, não estaria apresentando este relatório de pesquisa, pois no último dia da inscrição para a seleção do doutorado, em 2018, alguns imprevistos aconteceram, mas ela, prontamente, foi até à secretaria do PPGE para pedir que esperasse um candidato que estava chegando com a documentação. Este candidato era eu...

Jana era pedagoga, professora da educação básica, dedicada à profissão. Durante sua jornada profissional, teve uma escola de educação infantil, atuou na rede municipal de ensino de Messias e Rio Largo e, mesmo com toda essa demanda, era estudante do curso de graduação em História, da Universidade Federal de Alagoas.

A pandemia da Covid-19 ceifou milhares de vidas. Infelizmente, a sua vida terrena também foi interrompida em 14 de julho de 2020, deixando a ausência e a saudade, como sentimentos infinitos... Jana estará sempre em minhas memórias, como um ser de luz, que muito me ensinou a viver. JANAÍNA, PRESENTE!

AGRADECIMENTOS

"Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei...
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé o dia a dia encontro solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você chegar"
(A Estrada – Cidade Negra).

AGRADECER é um ato de GRATIDÃO. E, durante o percurso da vida temos vários momentos para fazê-lo, de diferentes modos e credos, cada um(a) do seu jeito.

"Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui..." Durante o processo, eu também chorei, ora de cansaço, exaustão, ora por achar que não iria conseguir concluir, porque algumas vezes o sentimento de fracasso batia à minha porta e me fragilizava. Foram longas noites de sono debruçado nos livros, nos artigos, nos textos, na frente de um computador porque o processo da pesquisa e da escrita também é solidão e, muitas vezes, me sentia sozinho, mas compreendia que esse esforço era necessário.

Como *"O tempo traz o tom pra nascer uma canção",* aqui estou para expressar a minha gratidão àqueles e àquelas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, pois este trabalho é resultado de um coletivo, de uma união de forças que emanaram energias positivas e boas vibrações, demonstrando que "*Com a fé o dia a dia encontro solução*".

Por isso, os meus sinceros AGRADECIMENTOS:

A Deus por me conceder o dom da Vida. Sem *Ele*, nada disso teria acontecido. *Ele* me deu e continua dando forças, sabedoria, perseverança e saúde para trilhar os caminhos...

À minha mãe, *Madalena Antonia da Silva*, meu porto seguro, o qual o meu amor é incondicional. Não há palavras para expressar a minha admiração, o meu carinho e a minha gratidão por ser fruto de uma mulher guerreira e batalhadora que me ensinou, desde cedo, a sonhar e me possibilitou estudar para alcançar os meus objetivos. À senhora, minha mãe, o meu MUITO OBRIGADO!

Aos meus familiares, em especial, os meus irmãos *Anderson e Patrícia,* por estarem sempre me apoiando nos estudos e torcendo para que esse momento chegasse. Obrigado por entenderem a minha ausência como irmão.

Aos amigos que se tornaram irmãos, *Fernanda e Vânio,* pessoas iluminadas que me acolheram com muito carinho e respeito. Com vocês, dividi momentos de muita alegria, cumplicidade e trabalho e isso ajudou a tornar o processo mais leve... Com vocês aprendi que vale a pena ter AMIGOS!

Às amigas, *Agilsan* e *Adiannyara,* colegas de trabalho que se tornaram amigas. Vocês sempre estão torcendo e externando a felicidade pelo processo acadêmico trilhado para a finalização do curso de doutorado. Obrigado pelo apoio e o incentivo que a mim foi dado!

A todos os colegas de trabalho das escolas as quais sou professor, pela força, companheirismo e admiração ao meu trabalho. Em especial, às gestoras *Lourdes, Gorete* e *Ana Margarida*, por serem pessoas compreensivas e flexíveis com a minha ausência em alguns momentos. Sempre deram força para continuar no processo formativo, mesmo com tantos desafios do dia a dia.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos seus profissionais pelo trabalho desenvolvido e por estarem sempre disponíveis em contribuir com os discentes. A todos os professores deste programa a quem tive o privilégio de aprender, por meio do compartilhamento de seus conhecimentos.

Aos amigos *Eva, Fabson e Kawanny*, colegas da turma do Doutorado, pois criamos um vínculo de amizade e nos apoiamos um no outro com a premissa de que "Ninguém Solta a Mão de Ninguém". E foi assim durante todo o curso. No nosso grupo de WhatsApp "Doidorandos", dividimos nossas lamúrias, nossas fraquezas, mas também fomos força um para o outro. Vocês foram importantes!

À minha orientadora, *Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos*, pela orientação leve, responsável e humana. Muito obrigado pela confiança e disponibilidade em realizar as leituras sempre que solicitada e por tecer as contribuições necessárias e importantes para a consolidação da construção do relatório da pesquisa;

Aos membros da banca, a Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, a Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva, a Profa. Dra. Claudia da Mota Darós Parente e a Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares pelas valiosas contribuições desde a qualificação do

trabalho com a leitura criteriosa e cuidadosa. Vocês mostraram caminhos acadêmicos que contribuíram para o desenvolvimento do relatório de pesquisa;

A todos os participantes da pesquisa, ex-gestores da escola, atual equipe gestora, os estudantes e os técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Vocês foram atores importantes para o desdobramento da pesquisa, pois forneceram os elementos necessários para o entendimento da política de educação em tempo integral na realidade alagoana.

Ao meu amigo e companheiro de todos os momentos, *Givanildo*, por sua presença constante em todas as jornadas. Nossos diálogos foram relevantes para o meu crescimento pessoal e acadêmico. As nossas conversas, as suas indicações de leituras e o seu posicionamento crítico-reflexivo ajudaram-me a aguçar no processo de construção como pesquisador. Muito obrigado por ser um suporte necessário no caminho trilhado!

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública (Anísio Teixeira, 1936, p. 247).

Resumo

O objeto de estudo foi o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), tendo como campo de pesquisa a escola piloto para a implantação do Programa, da 13ª Gerência Especial de Ensino (GEE), no município de Maceió. A pesquisa teve como objetivo geral investigar o Programa Alagoano de Ensino Integral, como política de educação em tempo integral para o Ensino Médio no estado de Alagoas. A questão norteadora foi: Como ocorreu o processo de formulação e implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), como política de educação em tempo integral para o Ensino Médio no estado de Alagoas? A tese defendida é a de que a formulação e a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral, ao tomar por base a Reforma do Ensino Médio, distorceu o princípio da formação humana integral, deixando de incluir objetivos que se contrapõem às demandas imediatistas do mercado. A metodologia desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa de campo. O método utilizado foi o estudo de caso (Yin, 2015). Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Os participantes da pesquisa foram a equipe gestora (gestora, vice-gestora, coordenadoras pedagógicas, articuladora de ensino e secretário escolar), professores do Ensino Médio Integral e do Ensino Técnico e Profissional, integrantes do Grêmio Estudantil e o Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar (SEDUC), além dos Supervisores do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação que atuaram entre os anos de 2015 a 2021 e dos ex-gestores da escola. Utilizou-se a Análise do Conteúdo como uma estratégia metodológica para tratamento dos dados. As categorias de análises foram Política Educacional, Educação em Tempo Integral, Programa Alagoano de Ensino Integral. Os principais resultados da pesquisa evidenciaram que: a) embora os documentos legais apresentem uma discussão, mesmo que sucinta, sobre a formação integral dos sujeitos em todas as suas dimensões, a concepção de política educacional evidenciada no PALEI corresponde à ampliação da jornada escolar, direcionada para a formação das juventudes para atender aos objetivos das avaliações externas; b) o processo de criação do PALEI está em consonância com as políticas de cunho gerencial, respaldada em considerações político-educacionais que padronizam, homogeneízam e descaracteriza a escola e suas especificidades; c) os reformadores empresariais da educação contribuíram para a formulação de políticas educacionais com vieses mercadológicos e gerencialistas, influenciando direta ou indiretamente na organização dos processos educativos; d) as normatizações e os documentos orientadores que nortearam a criação da Política de Educação em Tempo Integral no estado de Alagoas têm como fonte basilar orientações que estão em consonância com um modelo de educação pautado na lógica do capital, cujo objetivo central é reproduzir uma perspectiva de formação corporativa para o mercado de trabalho; e) as duas propostas curriculares do PALEI estão alinhadas à Reforma do Ensino Médio, seguindo suas diretrizes e orientações, as quais se distanciam de uma formação humana integral; f) os principais desafios para a implementação do PALEI são: os recursos financeiros e humanos, permanência dos estudantes na escola, tempo para o planejamento das atividades, entendimento da política entre os atores da escola. Diante dos dados apresentados, pode-se inferir que o PALEI apresenta em sua concepção e organização, princípios mercadológicos, os quais evidenciam uma formação com viés capitalista, advindo da reforma do ensino médio. A formação humana integral, a qual deveria ser o cerne da política educacional, não está na base estrutural do Programa Alagoano de Ensino Integral.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação em Tempo Integral. Ensino Médio. Programa Alagoano de Ensino Integral.

Resumen

El objeto de estudio fue el Programa de Educación Integral de Alagoas (PALEI), siendo el campo de investigación la escuela piloto para la implementación del Programa, de la 13ª gestión docente especial (GEE), en el municipio de Maceió. La investigación tuvo como objetivo general investigar el Programa de Educación Integral Alagoano, como política educativa de tiempo completo para la enseñanza media en el estado de Alagoas. La pregunta orientadora fue: ¿Cómo ocurrió el proceso de formulación e implementación del Programa de Educación Integral Alagoana (PALEI), como política de educación de tiempo completo para la enseñanza secundaria en el estado de Alagoas? La tesis defendida es que la formulación e implementación del Programa de Educación Integral Alagoana, al basarse en la Reforma de la Enseñanza Media, desvirtuó el principio de formación humana integral, al no incluir objetivos que se oponen a las demandas inmediatas del mercado. La metodología se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, desde la perspectiva de la investigación de campo. El método utilizado fue el estudio de caso (autor, año). Los instrumentos de recolección de datos fueron el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y grupos focales/grupos de discusión. Los participantes de la investigación fueron el equipo directivo (gerente, subgerente, coordinadores pedagógicos, coordinador docente y secretaria escolar), docentes de Educación Secundaria Integral y de Educación Técnica y Profesional, miembros del Sindicato de Estudiantes y la Gerencia Especial de Fortalecimiento de la Educación Integral y Complementaria. Tiempo (SEDUC), además de los Supervisores de Escuelas Secundarias de la Secretaría de Educación del Estado que laboraron entre los años 2015 y 2021 y los exdirectores escolares. Se utilizó el Análisis de Contenido como estrategia metodológica para el procesamiento de datos. Las categorías de análisis fueron Política Educativa, Educación a Tiempo Completo, Programa de Educación a Tiempo Completo en Alagoas.Los principales resultados de la investigación mostraron que: a) si bien los documentos legales presentan una discusión, aunque sucinta, sobre la formación integral de los sujetos en todas sus dimensiones, la concepción de política educativa evidenciada en PALEI corresponde a la ampliación de la jornada escolar , dirigido a la formación de jóvenes para el cumplimiento de los objetivos de las evaluaciones externas; b) el proceso de creación de PALEI está alineado con políticas de gestión, sustentadas en consideraciones político-educativas que estandarizan, homogeneizan y descaracterizan la escuela y sus especificidades; c) los reformadores de la educación empresarial contribuyeron a la formulación de políticas educativas con sesgos de mercado y de gestión, influyendo directa o indirectamente en la organización de los procesos educativos; d) las normas y documentos rectores que guiaron la creación de la Política de Educación a Tiempo Completo en el estado de Alagoas tienen como fuente básica directrices que están en línea con un modelo educativo basado en la lógica del capital, cuyo objetivo central es reproducir una perspectiva de la formación corporativa para el mercado laboral; e) las dos propuestas curriculares de PALEI se alinean con la Reforma de la Educación Secundaria, siguiendo sus lineamientos y lineamientos, que se distancian de la formación humana integral; f) los principales desafíos para la implementación de PALEI son: recursos financieros y humanos, permanencia de los estudiantes en la escuela, tiempo para planificar actividades, comprensión de la política entre los actores escolares.Teniendo en cuenta los datos presentados, se puede inferir que PALEI presenta, en su concepción y organización, principios de marketing, que demuestran una formación con sesgo capitalista, derivada de la reforma de la educación secundaria. La formación humana integral, que debería ser el centro de la política educativa, no está en la base estructural del Programa de Educación Integral de Alagoas.

Palabras clave: Política Educativa. Educación a tiempo completo. Programa de Educación Integral de Alagoas.

Abstract

The object of study was the Alagoan Integral Education Program (PALEI), with the research field being the pilot school for the implementation of the Program, of the 13th Special Education Management (GEE), in the municipality of Maceió. The research had the general objective of investigating the Alagoano Integral Education Program, as a full-time education policy for high school in the state of Alagoas. The guiding question was: How did the process of formulating and implementing the Alagoan Integral Education Program (PALEI) occur, as a full-time education policy for high school in the state of Alagoas? The thesis defended is that the formulation and implementation of the Alagoan Comprehensive Education Program, when based on the High School Reform, distorted the principle of integral human formation, failing to include objectives that oppose the immediate demands of the market. The methodology was developed through a qualitative approach, from the perspective of field research. The method used was the case study (author, year). The data collection instruments were document analysis, semi-structured interviews and focus groups/discussion groups. The research participants were the management team (manager, deputy manager, pedagogical coordinators, teaching coordinator and school secretary), teachers from Comprehensive High School and Technical and Professional Education, members of the Student Union and the Special Manager for Strengthening Education in Full and Complementary Time (SEDUC), in addition to the High School Supervisors of the State Department of Education who worked between the years 2015 and 2021 and the former school managers. Content Analysis was used as a methodological strategy for data processing. The analysis categories were Educational Policy, Full-Time Education, Alagoas Full-Time Education Program.The main results of the research showed that: a) although the legal documents present a discussion, even if succinct, about the integral training of subjects in all its dimensions, the conception of educational policy evidenced in PALEI corresponds to the expansion of the school day, directed for training young people to meet the objectives of external assessments; b) the PALEI creation process is in line with management policies, supported by political-educational considerations that standardize, homogenize and de-characterize the school and its specificities; c) business education reformers contributed to the formulation of educational policies with market and managerial biases, directly or indirectly influencing the organization of educational processes; d) the regulations and guiding documents that guided the creation of the Full-Time Education Policy in the state of Alagoas have as their basic source guidelines that are in line with an education model based on the logic of capital, whose central objective is to reproduce a perspective corporate training for the job market; e) PALEI's two curricular proposals are aligned with the Secondary Education Reform, following its guidelines and guidelines, which distance themselves from integral human training; f) the main challenges for implementing PALEI are: financial and human resources, students' permanence at school, time for planning activities, understanding of the policy among school actors. Given the data presented, it can be inferred that PALEI presents, in its conception and organization, marketing principles, which demonstrate a formation with a capitalist bias, arising from the reform of secondary education. Integral human formation, which should be the core of educational policy, is not at the structural basis of the Alagoan Integral Education Program.

Key words: Educational Policy. Full-Time Education. Alagoas Integral Education Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Documentos selecionados e analisados	34
Quadro 2:	Temáticas propostas no primeiro momento do grupo focal	37
Quadro 3:	Universo de participantes	38
Quadro 4:	Identificação dos participantes na pesquisa	39
Quadro 5:	Publicações dos documentos norteadores do ProEMI	97
Quadro 6:	Organizações associadas ao TPE	111
Quadro 7:	Estrutura organizacional do TPE em 2023/Conselheiros e associados do TPE	113
Quadro 8:	Médias nacionais para o IDEB	117
Quadro 9:	Políticas que influenciaram a elaboração do PALEI	150
Quadro 10:	Concepções abordadas no PPP da escola	156
Quadro 11:	Macrocampos das atividades do PALEI e do Programa Mais Educação	166
Quadro 12:	Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas de ensino médio brasileiros (2016-2018)	174
Quadro 13:	Entendimento da política entre os atores da escola	209
Quadro 14:	Permanência dos estudantes na escola	210
Quadro 15:	Recursos materiais e pedagógicos da escola	212
Quadro 16:	Recursos financeiros e humanos	214
Quadro 17:	A visão da equipe gestora	218
Quadro 18:	A visão dos professores	220
Quadro 19:	A visão dos estudantes	224

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Evolução do IDEB na Rede Estadual de Educação de Alagoas - Ensino Médio 138

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Números de estados e escolas: adesão e valores gastos com o ProEMI no período 2009-2014 100

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	Distribuição das escolas de tempo integral por Gerências Especiais de Educação	32
Imagem 2:	Dimensões abordadas no PALEI	155
Imagem 3:	Matriz Curricular 2022 – Ensino Médio Integral	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVINA	Associação Vida e Natureza
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Diretor Escolar	Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar
BNC-Formação Contunuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CIAC	Centro de Atenção Integral à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Ceensi	Comissão Especial para a Reestruturação do Ensino Médio
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CF	Constituição Federal
CT	Curso Técnico
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOT	Docente Orientador de Turma
DOPALEI	Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental

EM	Ensino Médio
EREMs	Escolas de Referência do Ensino Médio
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EO	Estudo Orientado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEE	Gerência Especial de Educação
GEFETI	Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IAB	Instituto Alfa e Beto
ICE	Instituto de Corresponsabilidade para a Educação
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Organização das Nações Unidas para a Infância
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRN	Partido da Reconstituição Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PDT	Partido Democrático Brasileiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PSB	Partido Socialista Brasileiro

PAP	Plano de Ação Pedagógica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PAA	Plano Plurianual
PIB	Produto Interno Bruto
PALEI	Programa Alagoano de Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Procentro	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PEI	Programa de Ensino Integral
PFEMTI	Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa Educação Integral
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PEE	Programa Especial de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PL	Projeto de Lei
PRC	Projeto de Reestruturação Curricular
PI	Projeto Integrador
ProTurma	Projeto Orientador de Turma
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RH	Recursos Humanos
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional
TPE	Todos Pela Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UDN	União Democrática Nacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	21
2	**OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**	30
2.1	**O caráter qualitativo da pesquisa**	30
2.2	**O estudo de caso como método de investigação**	31
2.3	**Instrumentos para a construção dos dados**	33
2.3.1	Análise documental	33
2.3.2	Entrevistas	34
2.3.3	Grupo focal	36
2.4	**Técnica de análise dos dados**	39
2.5	**Educação em tempo integral no Brasil: um mapeamento sobre as produções científicas no período de 2010 a 2020**	41
2.5.1	Aproximações com as pesquisas já realizadas: caminhos trilhados em torno do objeto de estudo	42
3	**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DIMENSÕES HISTÓRICAS, CONCEITUAIS E POLÍTICAS**	53
3.1	**A gênese da educação integral no Movimento da Escola Nova**	53
3.2	**Políticas públicas educacionais: conceitos básicos e elementares**	56
3.3	**Experiências da educação em tempo integral no Brasil: elementos de ilustrações das ações no país**	62
3.3.1	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	63
3.3.2	Escola Parque de Brasília	67
3.3.3	Ginásios Vocacionais	70
3.3.4	Centros Integrados de Educação Pública	74
3.3.5	Programa de Formação Integral da Criança	79
3.3.6	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente	82
3.3.7	Programa Mais Educação	85
3.3.8	Programa de Educação Integral de Pernambuco	89
3.3.9	Programa Ensino Médio Inovador	95
4	**OS REFORMADORES EMPRESARIAIS E AS SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**	103
4.1	**As influências neoliberais no período de redemocratização do Brasil**	103
4.2	**A influência dos empresários na institucionalização das políticas educacionais na educação pública**	114
4.3	**A influência do movimento empresarial na proposta para o ensino médio integral**	125
5	**O PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS LEGAIS**	136
5.1	**Contextualização do processo de formulação do PALEI: reflexões a partir dos Planos de Educação e das normativas institucionais**	136
5.2	**O processo de criação da política de educação em tempo integral em Alagoas**	144
5.3	**O PALEI e a concepção de educação integral**	152
6	**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**	162
6.1	**A proposta curricular do PALEI e a implementação do trabalho pedagógico**	162

6.1.1 Projeto Orientador de Turma 168
6.1.2 Projeto Integrador 175
6.1.3 Oferta Eletiva 181
6.1.4 Estudos Orientados 184
6.1.5 Clube Juvenil 188
6.1.6 Ateliês Pedagógicos 192
6.2 Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional 193
7 OS DESAFIOS (CAMINHOS E DESCAMINHOS) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL 208
7.1 Os desafios para a implementação do PALEI na escola 208
7.2 A avaliação da política de educação em tempo integral em Alagoas 217
CONSIDERAÇÕES FINAIS 227
REFERÊNCIAS 238
APÊNDICES
ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas configuram-se como mecanismos que representam o *"Estado em Ação"* ou a intervenção do Estado (Azevedo, 2004). Esta intervenção consiste na elaboração e na implementação de políticas públicas com o propósito de solucionar as demandas da sociedade, tendo em vista que cabe ao Estado desenvolver ações que equacionem os problemas, de modo que diminuam as desigualdades social, cultural, econômica e educacional.

No âmbito da educação, a construção das políticas educacionais é o caminho para um ensino público que atenda as demandas do sistema escolar em todos os seus níveis. Por meio das políticas educacionais, é possível concretizar questões que surgem na arena educacional e nas lutas que são travadas no embate político. Por sua vez, a elaboração das políticas educacionais é carregada de intenções, pois reflete a forma e o conteúdo que será transmitido para as pessoas, a fim de constituir os tipos de sociedade que se almeja (Martins, 1993).

Cabe destacar que a participação da sociedade civil e dos profissionais da escola pública no processo de formulação e implementação das políticas educacionais também é um aspecto relevante para a sua concretização, uma vez que são esses profissionais, juntamente com a comunidade escolar, que vivenciarão as propostas elaboradas (Ball; Maguire; Braun, 2016). O desenho do planejamento das políticas educacionais é um aspecto relevante para ser analisado, pois pode apresentar os limites e os conflitos que foram/são travados para a construção das políticas que se desenvolvem nessa seara.

A discussão sobre a educação em tempo integral remonta à década de 1930, período em que o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova defendia a educação pública, laica, gratuita e referenciada socialmente para todos (Azevedo, *et. al*. 2010). A educação em tempo integral perdura como uma demanda até os dias atuais, estando presente nos discursos dos governantes, nos movimentos globais de educação, bem como está no conjunto das defesas dos grupos sociais que lutam por melhores condições de acesso, permanência e sucesso na educação brasileira.

A educação é um direito constitucional descrita nos marcos legais que regulamentam a área, destacando-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Dessa forma, as políticas educacionais devem garantir que esse direito seja cumprido com a finalidade que todos os brasileiros tenham acesso à educação, com as condições necessárias para a formação integral. Dentro dessas possibilidades, em 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), sendo a referência para o desenvolvimento

das políticas educacionais para a próxima década, tendo como destaque na meta 6 (seis), que refere à expansão da educação em tempo integral.

Como defende Azevedo *et. al.* (2010), no âmbito da política educacional, algumas propostas são configuradas como políticas de governo, a fim de atingir objetivos para a melhoria da educação pública. No que se refere à educação em tempo integral, foi possível perceber, na década dos anos 2000, alguns ensaios por meio do Programa Mais Educação, que teve como objetivo ampliar a jornada escolar para uma fração dos alunos que estava em consonância com o perfil e as características apresentadas pelo programa, oferecendo atividades de reforço escolar no contraturno das aulas, bem como atividades extracurriculares desenvolvidas através de expressões artísticas, culturais e esportivas (Leclerc; Moll, 2012).

Estudos de Santos e Prado (2014), Castro e Lopes (2011), Gomes (2018) refletem que o programa não se configurou como uma educação de tempo integral devido à falta de comprometimento e vontade política, assim como sofreu o influxo de questões inerentes ao contexto global da educação como a infraestrutura das escolas, a remuneração dos docentes, a formação de profissionais que atuavam no programa e a falta de equipamentos e materiais para a realização das atividades. Nesse cenário, percebe-se que o desenvolvimento de políticas educacionais é complexo (Martins, 1993), implicando na construção de processos dinâmicos na esfera educacional.

Outras experiências de educação em tempo integral ou de ampliação da jornada escolar também foram evidenciadas no contexto brasileiro desde a década de 1950 e estendeu-se em anos posteriores em diversas regiões do país, na tentativa de possibilitar a educação integral aos sujeitos envolvidos e diminuir as desigualdades sociais e educacionais presentes na história da educação brasileira. Desse modo, destacam-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950; a Escola Parque de Brasília e os Ginásios Vocacionais, na década de 1960; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP`s), nos anos de 1980; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), entre os anos de 1986 a 1993; o Centro de Atenção Integral à Criança/Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIAC/CAIC), na década de 1990.

Após apresentar os principais modelos dos projetos educacionais de caráter de educação em tempo integral no que concerne à ampliação do tempo escolar, cabe destacar que os objetivos de muitas das experiências implementadas não foram atingidos conforme planejados, visando à melhoria da educação pública brasileira. Alguns fatores podem ter contribuído para a não materialização plena dos projetos e programas, como “a instabilidade política, a

insuficiência de mecanismos de fiscalização, prática da democracia, avaliação e informação por parte da sociedade civil" (Guimarães; Souza, 2018, p. 161).

Sobre esse aspecto, Parente (2017, p. 23) também apresenta elementos que contribuem para o entendimento da não consolidação da educação em tempo integral no Brasil:

> Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira.

Atualmente, percebe-se, no cenário da política educacional e, mais especificamente, nas agendas e pautas dos governos - distrital, federal, estadual e municipal -, uma discussão sobre a implantação da educação em tempo integral por meio do programa federal Escola de Tempo Integral, proposto pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Os diferentes setores (governos - sociedade civil) acreditam que essa perspectiva de educação pode ampliar as oportunidades e a melhoria do ensino ofertado aos estudantes das escolas públicas. Esse debate da ampliação da jornada escolar também está previsto nas normatizações, diretrizes e documentos legais nas diversas instâncias e esferas da sociedade.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, a educação em tempo integral é timidamente explicitada na Educação Infantil, considerando o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, "atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral" (Art. 31, inciso III). No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a lei destaca, no artigo 34, que "[...] será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". No artigo 87, a lei ressalta que "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, apresenta a seguinte meta relativa à educação em tempo integral: "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). O PNE (2014-2024) configura-se como o propulsor para a elaboração e a implementação das políticas locais, as quais são elaboradas a partir do planejamento em evidência.

O Plano Estadual de Educação (PEE) de Alagoas, Lei Nº 7.795/2016, com vigência de 10 anos (2016-2026) está em consonância com a meta 6 (seis) do PNE (2014-2024),

conformando-se com o mesmo objetivo de atender a educação em tempo integral no estado. As estratégias para a área destinam-se ao atendimento, progressivamente, da referida meta, como o acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, a construção/ampliação e/ou adequação das escolas públicas, a garantia da alimentação escolar, a promoção de atividades educativas, culturais e esportivas, entre outras (Alagoas, 2016).

Os Planos de Educação elaborados destacam, em suas metas e estratégias, a relevância da educação integral em tempo integral, favorecendo a implantação de políticas que podem constituir-se como mecanismos necessários para a efetivação de uma educação que garanta aos sujeitos o acesso ao ensino de boa qualidade, uma vez que a ampliação da jornada escolar pode possibilitar melhorias nos caminhos percorridos

O objeto de estudo foi o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI). A discussão acerca da temática é pertinente, uma vez que o atual PNE (2014-2024) apresenta a oferta da educação em tempo integral em sua meta 6 (seis), como objetivo a ser cumprido nas diferentes redes de todo o país. Assim, faz-se necessário analisar as repercussões da proposta da educação integral em tempo integral e como as oportunidades educacionais foram articuladas para a ampliação da formação humana, emancipatória e inclusiva.

Na rede pública estadual de educação de Alagoas vem sendo desenvolvida a ampliação da educação em tempo integral desde o ano de 2015 (dois mil e quinze), por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral. O programa foi instituído na primeira gestão (2015-2018) do governador José Renan Vasconcelos Calheiros Filho, filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), eleito Senador da República por Alagoas para exercer o mandato durante o período de 2023 a 2030, e atual ministro dos Transportes do Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

No período da formulação do PALEI, o Secretário Estadual de Educação foi José Luciano Barbosa da Silva, assumindo também o cargo de vice-governador do estado. Cabe destacar que o referido secretário foi prefeito por dois mandatos (2005 a 2012) do município de Arapiraca, segunda cidade maior do estado de Alagoas. Durante a sua gestão municipal, implantou dez escolas de tempo integral, situação pioneira no estado alagoano. A pesquisa, ora sinalizada, surgiu neste contexto político, com o objetivo de realizar a expansão da educação em tempo integral nas escolas públicas alagoanas.

Com a instituição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, política implantada no governo do Presidente da República, Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), novas medidas foram adotadas para o Ensino Médio no país, entre elas “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os

Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola [...]" (Brasil, 2017, Artigo 13, parágrafo único).

Essa iniciativa foi possível porque a reforma do ensino médio também criou por meio da Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Desse modo, escolas públicas brasileiras, puderam participar do processo de seleção para a implantação da escola de tempo integral para essa etapa da educação básica. No entanto, Barbosa e Colares (2019, p. 310) destacam que "a princípio o financiamento para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral está garantido. Embora, haja dúvidas se de fato haverá condições de repasse de tais verbas para as escolas que optarem pela adesão ao programa". Isso porque, com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016, que congelou os gastos públicos por 20 (vinte anos), impossibilitou que os serviços públicos sejam financiados.

Nesse sentido, é importante destacar que as 62 (sessenta e duas) escolas participantes do PALEI, no ano de implantação da política do governo federal, passaram a integrar a política nacional, recebendo verbas federais para a implementação do ensino médio em tempo integral, conforme preconiza a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Assim, critérios foram definidos para que as unidades escolares pudessem participar do processo para o recebimento de recursos do governo federal, como: I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas, III – cronograma de execução físico-financeira; e IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Brasil, 2017).

O processo de implantação do PALEI aconteceu no ano de 2015 (dois mil e quinze) e teve como projeto piloto a Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva, situada no bairro Benedito Bentes, na cidade de Maceió, Alagoas. Seu processo se deu de forma gradativa, constituindo-se em 47 (quarenta e sete) escolas no ano de 2018 (dois mil e dezoito), distribuídas nas 13 (treze) Gerências Especiais de Educação (GEE), na capital e no interior do estado (DOPALEI, 2019).

A adesão ao PALEI não ocorreu de forma espontânea, faz-se necessário destacar os critérios para a participação das unidades de ensino, publicados no Edital da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Nº 003/2015, de 11 de junho de 2015.

> a) Não ser a única unidade de ensino a ofertar o ensino médio no município; b) Possuir infraestrutura mínima; c) Taxa máxima de ocupação de 75% e d) Apresentar estudo simplificado do potencial vocacional, cultural, social e econômico da região da unidade de ensino. É importante destacar também que

> as unidades de ensino deveriam estar aptas a ofertar exclusivamente o ensino médio a partir do ano letivo de 2018, bem como desenvolver, a partir de 2016, o plano de gestão para implementação do ensino em tempo integral nas turmas do 1º ano do ensino médio (Alagoas, 2015).

Outro elemento importante para a adesão ao PALEI nos primeiros anos de sua implantação (2015 e 2016) foi a elaboração de um Plano de Ação Pedagógica, o qual tinha como objetivo apresentar as demandas locais, a estrutura física e os recursos humanos, a forma de como seria ofertado o ensino médio e, por fim, as atividades complementares que a escola pretendia desenvolver, a fim de possibilitar aos estudantes o protagonismo juvenil e o seu projeto de vida (Alagoas, 2015).

Porém, nos anos subsequentes (2017 e 2018), a seleção das escolas para a implantação do PALEI passou a considerar a avaliação realizada pela própria SEDUC, observando a infraestrutura escolar e o interesse das unidades escolares em ofertar o ensino integral por meio do Programa, considerando também os critérios da política federal. Assim, "a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Alagoas se constitui como um avanço significativo no que se refere a uma nova forma de organização curricular" (Alagoas, 2019, p. 13).

Segundo as informações encontradas no Site da SEDUC (2022), houve uma ampliação da oferta do ensino integral nas unidades de ensino. Atualmente, são 107 (cento e sete) escolas[1] da rede estadual, o que representa uma expansão de 72,5% do PALEI. Com este número considerável de escolas atendendo em tempo integral, o estado de Alagoas tem a quinta maior cobertura da oferta da educação integral em tempo integral no país.

O desenvolvimento de pesquisas que expressem a complexidade dos cenários político, social, cultural e educacional faz-se necessário para apresentar à sociedade as tensões e os conflitos que as escolas e os seus profissionais vivenciam em decorrência das decisões tomadas no âmbito das políticas educacionais. Nesse sentido, a educação em tempo integral tornou-se uma perspectiva nos discursos e nas normativas da política educacional com a finalidade de contribuir com a melhoria da oferta da educação pública. Dessa forma, caracteriza-se como uma importante dimensão para o desenvolvimento de uma formação integral, a qual vivencia um currículo diferenciado, tendo como princípio a construção de experiências democráticas e emancipatórias.

A inquietação de desenvolver uma pesquisa sobre a educação em tempo integral surgiu em decorrência das mudanças ocorridas na política educacional no governo do presidente Michel Temer, entre elas, destaca-se a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida

[1] A lista completa das escolas e seus municípios está no Apêndice A.

Provisória, nº 746, de 2016 (Brasil, 2016), sendo transformada na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, o qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017), conforme já mencionado. Com essa reforma, algumas estratégias foram traçadas para atender a demanda existente nessa etapa escolar. Cabe destacar que os objetivos presentes na reforma estão em consonância com a ideologia neoliberal e são influenciados pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial.

A reforma do ensino médio, por sua vez, apresenta que, gradativamente, as redes de ensino que o ofertam devem priorizar os investimentos e impulsionar os gestores e os profissionais da educação para aderirem ao projeto com a finalidade de aumentar o período de escolaridade dos estudantes. Assim, é necessário compreender como estão sendo desenvolvidas essas mudanças nas escolas e quais são os percursos e as experiências vivenciados para contribuir com a formação integral dos envolvidos.

A busca por respostas e/ou encaminhamentos sobre a realidade da oferta da educação em tempo integral nas escolas alagoanas impulsionou a elaboração da pesquisa, a qual vislumbra entender os conflitos e as tensões que os diferentes segmentos vivenciaram para realizar uma educação pensada pelos reformadores educacionais, excluindo dessa categoria os profissionais da educação, de modo que expresse o seu currículo, a avaliação da aprendizagem, a gestão escolar e a organização dos tempos e dos espaços. Desse modo, a busca por pistas que expressem a viabilidade da oferta dessa dimensão escolar mostrou-se necessária para contribuir com a reflexão sobre como as políticas educacionais estão sendo planejadas e direcionadas para o "chão" da escola.

A demanda de pesquisar sobre a educação em tempo integral pode ser justificada pelo pesquisador por ter cursado, ainda no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a disciplina Política Educacional no Brasil, possibilitando importantes reflexões sobre a área. As discussões sobre a educação em tempo integral desencadeadas na disciplina proporcionaram compreender os limites e as possibilidades da efetiva vivência de uma política nacional para o campo em questão.

A relevância acadêmica para o âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e, em especial, para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no caso do presente estudo, deu-se por ser uma pesquisa pioneira, uma vez que ainda não há investigações acadêmicas no PPGE/UFAL, bem como em outras instituições de pós-graduação, de acordo com o levantamento realizado para o desenvolvimento desta pesquisa, sobre a análise da política educacional implantada em escolas do ensino médio da rede estadual de Alagoas.

O esboço inicial para a realização da presente pesquisa estava centrada em uma abordagem que buscava compreender as propostas de educação em tempo integral no estado de Alagoas, a partir da reforma do Ensino Médio, em 2017. Ao iniciar os estudos e buscar horizontes para encaminhar os delineamentos da pesquisa, descobriu-se que no estado de Alagoas já existia o Programa Alagoano de Ensino Integral como proposta educacional. Sendo assim, o objeto de pesquisa e os seus objetivos foram redirecionados, de acordo com a apresentação do relatório em questão.

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar que o foco da pesquisa foi a consolidação e a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral na Rede Estadual de Educação de Alagoas, especificamente, no Ensino Médio, expressando uma demanda antiga no campo da educação (educação em tempo integral). Como já apresentado, na realidade da educação alagoana, o PALEI se efetiva como programa local para a expansão da educação em tempo integral, sendo este o subsídio que norteou os processos e as referências do campo em análise.

A partir das configurações da pesquisa, apresenta-se a seguinte questão: **Como ocorreu o processo de formulação e implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), como política de educação em tempo integral para o Ensino Médio no estado de Alagoas?**

Assim, a tese defendida é a de que a formulação e a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral, ao tomar por base a Reforma do Ensino Médio, distorceu o princípio da formação humana integral, deixando de incluir objetivos que se contrapõem às demandas imediatistas do mercado. Dessa forma, a construção de saberes, propostas e vivências estão sendo desenvolvidas em uma perspectiva para cumprir os objetivos dos reformadores empresariais, os quais não estão inseridos na escola e não têm experiências na área.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o Programa Alagoano de Ensino Integral, como política de educação em tempo integral para o Ensino Médio no estado de Alagoas. Para atender ao objetivo geral, foram elencados os objetivos específicos: a) analisar a concepção da política educacional para o Ensino Médio em tempo integral no estado de Alagoas; b) apresentar as influências dos reformadores empresariais na proposta de educação em tempo integral no estado de Alagoas; c) analisar a proposta curricular do PALEI implementada no contexto da escola; e, d) identificar os desafios vivenciados para a implementação do PALEI.

O relatório da pesquisa está dividido em seis partes que se complementam. Na primeira seção apresenta-se esta introdução, abordando uma breve discussão sobre o objeto de estudo,

apresentando os objetivos da pesquisa e a motivação do pesquisador em se debruçar sobre a temática.

Na segunda seção, constituída pelos percursos teórico-metodológicos da pesquisa, foi apresentada a metodologia desenvolvida, para melhor compreender o objeto de estudo, a partir das discussões teórico-metodológicas. Encontra-se também uma subseção intitulada "Educação em tempo integral no Brasil: um olhar sobre as produções científicas no período de 2010 a 2020", que tem como objetivo apresentar um mapeamento das produções já realizadas sobre a educação em tempo integral no Brasil, no período destacado. Para um melhor delineamento do objeto, apresenta-se, de modo descritivo, as teses e as dissertações, destacando os principais resultados apresentados nas pesquisas, as quais estão organizadas em categorias. Esse movimento foi necessário para apresentar as bases que fundamentam as escolhas do pesquisador em investigar o PALEI.

Na terceira seção, intitulada de "Políticas públicas educacionais: dimensões históricas, conceituais e políticas", apresenta-se uma discussão sobre as políticas educacionais e o papel do Estado, destacando-se algumas experiências da educação em tempo integral no Brasil, desde a década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, até a década de 2000, com o Programa Ensino Médio Inovador.

A quarta seção discorre sobre os reformadores empresariais e suas influências na elaboração de políticas educacionais, culminando em propostas com vieses mercadológicos, os quais têm interesses de atender ao sistema global de educação e ao sistema capitalista.

Nas seções cinco e seis são apresentados os resultados da pesquisa, destacando-se as concepções teóricas e as normativas institucionais do Programa Alagoano de Ensino Integral, contextualizando o processo de formulação do Programa a partir dos Planos de educação, bem como a concepção de educação integral presente no Documento Orientador do PALEI (DOPALEI); na sequência, apresenta-se, na seção seis, a organização curricular, a estrutura e o funcionamento da educação em tempo integral na escola.

Na seção sete, aborda-se os desafios na implementação do PALEI na escola, apresentando as vozes dos participantes da pesquisa, bem como uma avaliação da educação em tempo integral em Alagoas. E, por fim, apresentam-se as considerações finais, enfatizando a sistematização dos dados coletados durante o processo de pesquisa e algumas reflexões que elucidam para a possibilidade para novas pesquisas.

2 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta segunda seção, constituída pelos percursos teórico-metodológicos da pesquisa, apresenta-se a metodologia, para melhor compreender os caminhos percorridos, a partir das discussões teórico-metodológicas. Constitui-se também de uma subseção intitulada "Educação em tempo integral no Brasil: um olhar sobre as produções científicas no período de 2010 a 2020", que tem como objetivo apresentar um mapeamento das produções já realizadas sobre a educação em tempo integral no Brasil, no período destacado. Para um melhor delineamento do objeto, apresenta-se, as teses e as dissertações, destacando os principais resultados apresentados nas pesquisas, as quais estão organizadas em categorias.

2.1 O caráter qualitativo da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa que se caracteriza pelo contato direto que o pesquisador tem com o campo a ser pesquisado (Ludke; André, 1986). Desse modo, espera-se apreender as principais concepções das vivências cotidianas do espaço em análise, assim como perceber os desafios e os dilemas que perpassam esse ambiente. Para alcançar esse objetivo, é relevante que os próprios atores que estão envolvidos no processo expressem, sem pressão e medo, o que veem, vivenciam e sentem na instituição como participantes do processo educacional.

Guerra (2006, p. 17) destaca que:

> Do ponto de vista qualitativo, considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações. No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de acção, acção essa que abrange o comportamento físico e os significados que lhe são atribuídos pelo actor e por aqueles com quem ele interage.

Neste sentido, a pesquisa numa perspectiva qualitativa permite ao pesquisador analisar a realidade na qual está inserido, a fim de interpretar os dados e compreender as relações que se estabelecem nesse meio. Minayo (2010, p. 21), discorrendo a respeito da pesquisa qualitativa, ressalta que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, utiliza-se a pesquisa de campo exploratória, tendo em vista que este tipo de pesquisa tem como objetivo "conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar,

ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles" (Marconi; Lakatos, 2015, p. 69). Partindo desse princípio, foi realizado um estudo sobre o Programa Alagoano de Ensino Integral, bem como uma análise das concepções dos participantes da pesquisa para melhor compreender a realidade da escola e a sua vivência em relação à proposta de educação em tempo integral para o Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Alagoas.

2.2 O estudo de caso como método de investigação

O método estudo de caso foi um dos caminhos possíveis para a melhor compreensão da realidade observada e analisada, uma vez que esse método de pesquisa tem como principal objetivo "investigar um fenômeno contemporâneo ("o caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderam não ser claramente evidentes" (Yin, 2015, p. 17). Assim, a opção por esse método de estudo faz relação com a natureza da questão em que a pesquisa se propões a investigar: **como ocorreu o processo de formulação e implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), como política de educação em tempo integral para o Ensino Médio no estado de Alagoas?**

Nessa lógica, o estudo de caso, na perspectiva de Yin (2015, p. 4), "é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados". Na compreensão do autor, este método de investigação vai além da pesquisa qualitativa, uma vez que se utiliza, também, de evidências quantitativas para a profundidade do caso em questão (Yin, 2015).

Outras características metodológicas do estudo de caso são evidenciadas por Yin (2015, p.18):

> A investigação do estudo de caso:
> a) Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
> b) Conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado;
> c) Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Na concepção de Yin (2015), o estudo de caso torna-se relevante por compreendê-lo como um método abrangente, haja vista que envolve múltiplas dimensões do processo de pesquisa e envolve diferentes orientações epistemológicas. Logo, "o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes" (Stake, 2016, p. 11).

Stake (2016) analisa que o estudo de caso caracteriza-se pela sua maneira de integrar diferentes possibilidades de investigação. No entanto, o autor destaca que “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento. O caso é um sistema integrado” (Stake, 2016, p. 18). Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que a unidade de análise da pesquisa foi o Programa Alagoano de Ensino Integral, o qual buscou-se investigar a política de educação em tempo integral no estado de Alagoas e a sua implementação no “chão” da escola pública.

O estudo de caso foi realizado na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, a qual é composta, atualmente, por 317 (trezentos e dezessete) escolas distribuídas nos 102 (cento e dois) municípios alagoanos e oferta o ensino fundamental e médio. Segundo dados do Censo Escolar (2021), a rede estadual registrou um total de 98.537 (noventa e oito mil, quinhentos e trinta e sete) matrículas no Ensino Médio. No universo das escolas da rede estadual, 107 (cento e sete) ofertam a educação em tempo integral, a qual corresponde a um total de 20.718 (vinte mil, setecentos e dezoito) matrículas. Verifica-se, na imagem 1, a distribuição das escolas de tempo integral em todas as 13 (treze) Gerências Especiais de Educação (GEE).

Imagem 1: Distribuição das escolas de tempo integral por Gerências Especiais de Educação

Fonte: http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral

Ressalta-se, portanto que, para a realização desta pesquisa, foi necessário delimitar o espaço em que ela foi realizada. Assim, foi escolhida a 13ª (décima terceira) GEE, tendo em

vista que a escola *locus* da pesquisa e pioneira na implementação da proposta de educação em tempo integral está situada na referida regional. Na 13ª GEE tem-se um número de 54 (cinquenta e quatro) unidades escolares. Destas, 19 (dezenove) atendem em tempo integral, sendo 15 (quinze) com oferta em ensino integral e 4 (quatro) com oferta de ensino médio integral integrado à educação profissional. A Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva, situada no bairro Benedito Bentes, na cidade de Maceió, Alagoas, foi adotada para o desenvolvimento da pesquisa. A escolha da escola justifica-se por ter sido a pioneira na implantação da proposta da educação em tempo integral no estado de Alagoas, configurando-se como uma escola-piloto, em 2015, ano em que foi instituído o PALEI.

2.3 Instrumentos para a construção dos dados

2.3.1 Análise Documental

Os documentos são fontes de pesquisa importantes para a compreensão do objeto de estudo, pois "permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social" (Cellard, 2008, p. 295). Considerados como fontes primárias de investigação, os documentos possibilitam ao pesquisador social averiguar "o processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias" (Cellard, 2008, p. 295).

Cellard (2008, p. 295) apresenta um conceito de documentos quando menciona que:

> Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Na mesma direção de Cellard (2008), Marconi e Lakatos (2015, p. 51) apresentam que:

> Documentos oficiais – constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que ele não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável.

Nesta pesquisa, adotou-se a análise documental, a fim de analisar os documentos que norteiam e normatizam a política de educação em tempo integral, bem como outras fontes que contribuem para a compreensão do objeto de estudo. Desse modo, os documentos analisados possibilitaram a compreensão do contexto e do objetivo da política de educação em tempo integral no estado de Alagoas, bem como as nuances no processo de implementação do PALEI

e as concepções dos sujeitos que executam a política no chão da escola pública. No quadro 1 pode ser verificado os documentos selecionados e analisados.

Quadro 1: Documentos selecionados e analisados

Documentos	Justificativa
Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Define as leis gerais da educação e articula a educação integral ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.
Lei Nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (2014-2024).	Define o planejamento da educação no âmbito federal, para o decênio de 2014 a 2024 e apresenta uma discussão sobre a educação em tempo integral na meta 6.
Lei Nº 7.795/2016- Plano Estadual de Educação de Alagoas.	Define o planejamento da educação no âmbito estadual e apresenta uma discussão sobre a educação em tempo integral na meta 6.
Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica.
Decreto Nº 50.331 de 12 de setembro de 2016.	Institui o Programa Alagoano de Ensino Integral e apresenta as orientações gerais para a implantação da educação em tempo integral no estado de Alagoas.
Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – DOPALEI - 2019.	Apresenta as orientações do Programa Alagoano de Ensino Integral e contribui na compreensão da concepção da política de educação em tempo integral, sua organização e funcionamento.
Projeto Político-Pedagógico da escola	Apresenta as concepções de educação integral e s encaminhamentos para a realização da proposta pedagógica.

Fonte: Sistematização do autor (2023).

2.3.2 Entrevistas

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista, podendo conceituá-la como uma conversação entre duas pessoas, entrevistado e entrevistador, que tem como objetivo ouvir opiniões de pessoas que atuam naquele espaço da pesquisa e que conhecem a realidade. Assim, a entrevista é como um processo de interação social entre duas pessoas, em que, uma delas, o entrevistador, tem como objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (Bourdieu, 1997). Desse modo, “não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (Bourdieu, 1997, p. 693).

Segundo Gaskell (2010, p. 64):

> O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

O tipo de entrevista aplicada foi a semiestruturada, pois há uma flexibilidade do entrevistado discorrer sobre o tema em análise, bem como o entrevistador perceber os gestos e as expressões durante a entrevista, tendo como instrumento de coleta de dados, o roteiro da entrevista (Minayo, 2010). Para a autora, o roteiro é um elemento necessário para a configuração da entrevista semiestruturada. Por conseguinte, esse instrumento de coleta de dados possibilita ao pesquisador discorrer sobre outras questões que achar pertinentes, no decorrer da conversa com o entrevistado. Isso exige do pesquisador um olhar atento e uma escuta sensível para com as informações transmitidas. Assim, "o entrevistador necessita de ter um plano de acção consistente" (Stake, 2016, p. 81).

Triviños (1987) e Manzini (1990) definiram a entrevista semiestruturada como:

> A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador o que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Manzini (1990, p. 154) acrescenta que:

> A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para Yin (2014, p. 114) "a entrevista é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso". Nessa perspectiva, elaborou-se roteiros de entrevistas diferenciados para grupo da pesquisa. O primeiro roteiro foi direcionado para a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação, responsável pelo setor de políticas educacionais para o ensino médio e a educação em tempo integral. Foram entrevistados os dois Supervisores do Ensino Médio, os quais participaram da elaboração do Documento Orientador do PALEI e orientaram as escolas no processo de implantação do Programa, entre 2015 e 2020. Os dois foram entrevistados de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*, uma vez que não estavam mais atuando no setor referido e não residiam no município de Maceió.

Nesse processo, participou também o Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar (atual nomenclatura para o supervisor do ensino médio), responsável pela elaboração das políticas de ensino médio e da educação integral, concernentes ao PALEI. A entrevista aconteceu presencialmente na sede da SEDUC, em Maceió, no ano de 2022.

O segundo roteiro foi elaborado para a primeira equipe gestora da escola, a ex-gestora geral e o ex-coordenador pedagógico. O encontro aconteceu presencialmente nas dependências da escola, a qual os participantes trabalhavam no momento da pesquisa, e configurou-se como uma entrevista coletiva.

O terceiro roteiro consistiu numa série de questões para a atual equipe gestora da escola, composta pela Gestora Geral, a Gestora Adjunta, as Coordenadoras Pedagógicas, a Articuladora de Ensino e o Secretário Escolar. Por causa da indisponibilidade dos participantes, em um primeiro momento, a entrevista aconteceu de forma coletiva com todos os sujeitos. Em outro momento, foi possível conversar com as coordenadoras pedagógicas. Os dois momentos foram realizados na sala da coordenação pedagógica da escola.

O quarto roteiro dirigiu-se para os(as) professores(as). Com este grupo foi possível realizar as entrevistas individualmente. Ora, na sala dos professores, ora, no auditório da escola.

2.3.3 Grupo focal

O grupo focal é um método de coleta de dados que tem se tornado cada vez mais um elemento importante para a pesquisa de campo. Hernandéz Sampieri *et. al.* (2013, p. 432) consideram os grupos focais "como uma espécie de entrevista em grupo, que consistem em reuniões de grupos pequenos ou médios (3 a 10 pessoas), em que os participantes conversam sobre um ou vários temas em um ambiente tranquilo e informal".

Creswell (2014) aponta a importância dos grupos focais para gerar e analisar a interação entre os participantes, uma vez que estes devem ser motivados a participarem de modo que se sintam à vontade na sessão correspondente. Assim sendo, "nessa técnica de coleta de dados, a unidade de análise é o grupo (aquilo que expressa e constrói) e tem sua origem nas dinâmicas de grupo" (Hernandéz Sampieri *et. al*., 2013, p. 432).

Nesse sentido, foi desenvolvida a técnica de grupo focal com os integrantes do Grêmio Estudantil, colegiado escolar de representação dos estudantes. Na composição do grêmio há representantes das três séries do ensino médio e conta com um total de 12 (doze) estudantes. Foram realizados 2 (dois) encontros no auditório da escola e as cadeiras organizadas em círculo

para que os participantes pudessem interagir entre eles com espontaneidade. Como equipamento de gravação foi utilizado o celular do pesquisador. No intuito de contribuir na captura das informações, participou também desse momento um observador/redator, o qual "sua função consiste em fazer anotações por escrito sobre as principais informações concedidas, bem como ajudar na posterior identificação das falas dos participantes" (Rego, 2013, p. 66-67).

Como já mencionado, o grupo focal foi realizado em dois momentos. No primeiro momento, o objetivo foi ouvir as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas na escola. Desse modo, as temáticas elencadas tratavam-se das atividades complementares realizadas no PALEI. Para uma melhor interação entre eles, foi proposta uma dinâmica, na qual os estudantes, deveriam, ao som de uma música, passar uma caixa com fichas sobre as temáticas que seriam abordadas no grupo. Ao parar a música, o estudante lia em voz alta e indicava um integrante do grupo para discorrer sobre o tema. Ao concluir, indicava mais dois colegas, porém, todos poderiam participar livremente. Dava sequência à dinâmica até que todos os temas fossem abordados. O tempo de duração desse primeiro momento foi de 1 hora e 5 minutos.

Quadro 2: Temáticas propostas no primeiro momento do grupo focal

Organização das atividades/Rotina de estudos
Ateliês Pedagógicos
Projeto Orientador de Turma
Projeto Integrador
Oferta Eletiva
Estudos Orientados
Clube Juvenil
Educação Profissional: teoria e prática
Protagonismo Juvenil

Fonte: Elaborado pelo autor com base no DOPALEI (2019).

No segundo encontro com os estudantes, foi proposto a discussão sobre o tema "Avaliação da educação em tempo integral na escola". Para esse momento, foi realizada uma roda de conversa, na mesma organização do primeiro encontro, em que o moderador, nesse caso, o pesquisador, iniciou o debate fazendo algumas ponderações sobre as temáticas abordadas no primeiro momento e instigando os estudantes a falarem sobre as vivências, as experiências, relatando exemplos e fatos ocorridos, avaliando a educação em tempo integral na escola, foco da discussão. Esse momento durou cerca de 50 minutos. Foi importante ter uma amostra significativa das vozes desses sujeitos, uma vez que estão diariamente envolvidos nas atividades da escola. Ademais, ouvir esses participantes contribuiu na compreensão de como a

escola está organizada para o funcionamento da educação em tempo integral e os desafios vivenciados na implementação do Programa.

No quadro 3, verifica-se os participantes da pesquisa e o motivo da escolha de cada grupo.

Quadro 3: Universo de participantes

Respondentes	Motivo da escolha	Número de participantes
Técnicos da Secretaria de Estado da Educação (Supervisores do Ensino Médio e Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar).	Compreender como ocorreu o processo de implantação do PALEI; como foram pensadas as diretrizes e os objetivos do Programa; como orientaram as escolas no processo de implantação do Programa.	03 (três)
Primeira equipe gestora da Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva (Gestora Geral e Coordenador Pedagógico).	Compreender como ocorreu o processo de implantação do PALEI na escola; quais foram os encaminhamentos recebidos pela SEDUC para a implantação do PALEI; quais os desafios vivenciados na implementação do Programa.	02 (dois)
Equipe gestora da escola: Gestora Geral, Gestora Adjunta, Coordenadoras Pedagógicas, Articuladora de Ensino e Secretário escolar.	Compreender como ocorreu o processo de implantação do PALEI na escola; quais foram os encaminhamentos recebidos pela SEDUC para a implantação do PALEI; compreender como está organizada a educação em tempo integral na escola; quais os desafios vivenciados na implementação do Programa.	06 (seis)
Professores da Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva	Compreender como está organizada a educação em tempo integral na escola; quais os desafios vivenciados na implementação do Programa.	07 (sete)
Estudantes que integram o Grêmio Estudantil.	Compreender como a escola está organizada para o funcionamento da educação em tempo integral, desde o primeiro ano até o terceiro ano do ensino médio, bem como os desafios vivenciados na implementação do Programa.	12 (doze)
Total		30 (trinta)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A escuta desses participantes foi significativa, pois possibilitou compreender o pensar e o agir da política local no processo de organização e implementação da educação em tempo integral em Alagoas.

Os participantes da pesquisa estão identificados por meio de códigos, conforme consta no quadro 4.

Quadro 4: Identificação dos participantes na pesquisa

Supervisores do Ensino Médio	Supervisor EM1 Supervisor EM2
Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar	GEFETI
Primeira equipe gestora da Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva.	Gestora1 Coordenador Pedagógico1
Gestora Geral	O mesmo
Gestora Adjunta	O mesmo
Coordenadoras Pedagógicas	Coordenadora Pedagógica1 Coordenadora Pedagógica2
Articuladora de Ensino	O mesmo
Secretário Escolar	O mesmo
Professores: Cursos Técnicos (CT) e Ensino Integral (A-E)	Professor1 CT Professor2 CT Professor A Professor B Professor C Professor D Professor E
Estudantes integrantes do Grêmio Estudantil	Estudante 1 Estudante 2 Estudante 3 Estudante 4 Estudante 5 Estudante 6 Estudante 7 Estudante 8 Estudante 9 Estudante 10 Estudante 11 Estudante 12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

2.4 Técnica de análise dos dados

A análise de conteúdo é um procedimento metodológico adotado na pesquisa para o tratamento dos dados, uma vez que “nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades” (Bauer, 2010, p. 202). Na perspectiva de Bauer (2010), a análise de conteúdo é uma construção

social que, por sua vez, a realidade objetiva é o campo de investigação, tendo-se o *corpus* do texto como elemento principal para a compreensão e a interpretação dos dados.

Nesta perspectiva, a análise do conteúdo de Bardin (1977); Bauer (2010), Crusoé (2014); e Franco (2003) foi adotada para a análise dos dados obtidos no processo da pesquisa. Faz-se necessário destacar que os estudiosos sobre o tema apresentam concepções semelhantes, cruzamentos de informações e encaminhamentos de pesquisa relevantes para o campo da pesquisa social. Logo, a técnica utilizada em estudos de abordagem qualitativa permite ao pesquisador um olhar amplo sobre a realidade que é posta sobre o emissor, visto que "a metodologia da análise de conteúdo possui um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade" (Bauer, 2010, p. 203).

Bardin (1977) destaca a importância da análise de conteúdo para a compreensão das mensagens emitidas no processo da pesquisa. A comunicação e/ou a mensagem é um elemento indispensável na construção de significados e de sentidos, pois a partir dela as inferências são produzidas e interpretadas com base nas "condições textuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los" (Franco, 2003, p. 31). A análise do conteúdo, nesse sentido, possibilita ao pesquisador compreender as nuances que estão envolvidas nas mensagens emitidas, destacando-se os aspectos cognitivos, afetivos, valorativos e que pode haver mudanças ao longo do tempo (Franco, 2003).

Crusoé (2014, p. 300) também apresenta a definição de análise de conteúdo:

> Uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados anteriormente apresentadas, no quadro de uma tradição de pendor tendencialmente sociológico (análise social da realidade), e uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em "categorias", tendo em conta as "condições de produção" desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

A técnica da análise de conteúdo possibilita ao pesquisador "fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação" (Franco, 2003, p. 20). A autora ressalta que:

> Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou as características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (Franco, 2003, p. 16).

Percebe-se que o papel do pesquisador na análise do conteúdo é articular as informações obtidas com os pressupostos teóricos sobre o tema abordado, a fim de apresentar uma determinada realidade, apoiando-se em elementos que constituem uma base de interpretação. Ao fazer uma interpretação, faz-se necessário que o pesquisador analise as configurações e contextos que estão envolvidos nas informações postas pelos participantes da pesquisa e nos documentos oficiais. Caso contrário, a análise não se constituirá como um elemento rigoroso no campo das ciências sociais.

Utilizou-se a análise de conteúdo para analisar os dados obtidos por meio dos documentos referentes à política de educação em tempo integral no estado de Alagoas (PALEI), bem como outros documentos oficiais que norteiam e evidenciam a educação em tempo integral, e durante as entrevistas e o grupo focal com os/as participantes da pesquisa, a fim de alcançarmos os objetivos propostos no trabalho, pois "os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas" (Franco, 2003, p. 23).

A escolha por essa abordagem deu-se, na perspectiva de que a compreende-se como possibilidade de responder às indagações postas inicialmente. As categorias de análises foram escolhidas a priori, uma vez que elas conduziram todas as propostas de estudos para a compreensão do objeto de pesquisa, a saber: **Políticas Educacionais, Educação em Tempo Integral, Ensino Médio e Programa Alagoano de Ensino Integral.** A consolidação das categorias a priori foi um movimento positivo para que a construção analítica do objetivo de pesquisa fosse sendo analisada gradativamente.

2.5 Educação em tempo integral no Brasil: um mapeamento sobre as produções científicas no período de 2010 a 2020

O Estado do Conhecimento possibilita compreender, por meio da sistematização dos estudos desenvolvidos, como o tema ou o objeto de estudo encontram-se em um determinado espaço e tempo da ciência. Assim, é possível definir o objeto de investigação, a problemática da pesquisa, os objetivos e delineamentos do trabalho (Therrien; Therrien, 2004). Desse modo, a constituição do Estado do Conhecimento é importante na pesquisa, uma vez que o pesquisador tem um contato com diferentes realidades investigadas e o processo de busca permite traçar novas perspectivas para o objeto a ser pesquisado.

Nesta perspectiva, o levantamento das produções sobre a temática em estudo é um caminho para o pesquisador compreender as concepções teóricas, as reflexões realizadas na

área e apresentar como a pesquisa constitui-se como novo elemento para o campo do conhecimento no que se refere ao tema de investigação. Para Therrien e Therrien (2004, p. 9) “a criticidade quanto aos trabalhos já produzidos, como também o rigor científico, constituem recursos necessários para a elaboração de um *corpus* de conhecimento acerca do tema e da posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo”.

2.5.1 Aproximações com as pesquisas já realizadas: caminhos trilhados em torno do objeto de estudo

O tema da educação em tempo integral tem assumido uma relevância nos âmbitos político e social, em especial, após a aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual instituiu o atual Plano Nacional de Educação (2014/2024), viabilizando o direcionamento para a constituição de políticas educacionais que referendem o aumento do tempo escolar dos estudantes em suas diferentes etapas na educação básica.

As políticas educacionais, entendida como o Estado em Ação (Azevedo, 2003), contribuem para que uma nova concepção de tempo, de currículo, de espaço escolar, de escola seja vivenciada com uma perspectiva de atender as diretrizes educacionais, tendo, como ponto de partida, os marcos legislativos do assunto. Por meio dessas possibilidades de aumento do tempo escolar dos estudantes, novas estruturas foram pensadas e construídas, congregando inquietações, curiosidades e estudos sobre a temática.

Para o desenvolvimento do Estado do Conhecimento, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista que todas as produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação são registradas neste endereço eletrônico, ficando acessível paras as pesquisas. Ressalta-se que o recorte temporal para o levantamento bibliográfico foi de 2010 a 2020, isso porque, acredita-se que uma década pode apresentar com mais precisão a análise de uma política pública, uma vez que os resultados da política acontecem a longo prazo.

Nesse contexto, foi necessário definir descritores para a busca dos trabalhos na plataforma eletrônica, no intuito de alcançar o maior número possível de teses e dissertações para a compreensão do objeto de investigação. Elegeu-se os descritores “educação em tempo integral” e “ampliação do tempo escolar”, uma vez que são termos que se complementam e indicam a política pública educacional como está se reorganizando por meio das conquistas oriundas da defesa por um espaço e tempo escolar que possibilitem maiores oportunidades de experiências formativas e contribuam para a formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, os critérios de inclusão foram: pesquisas que tratassem da educação em tempo integral no ensino médio e pesquisas inclusas na área das Ciências Humanas; já os critérios de exclusão foram: pesquisas que tratassem da educação em tempo integral nas demais etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) e pesquisas que não fossem da área das Ciências Humanas.

Após as buscas dos trabalhos sobre a temática, foi realizada a leitura criteriosa dos resumos e das considerações finais para filtrar as informações dos trabalhos encontrados, com a finalidade de identificar as pesquisas a partir dos critérios estabelecidos. Cabe ressaltar que os trabalhos encontrados fazem parte das diversas áreas do conhecimento, envolvendo as Ciências Humanas, Exatas e Ciências da Saúde, na totalidade de 319 (trezentos e dezenove), sendo 264 (duzentos e sessenta e quatro) dissertações e 55 (cinquenta e cinco) teses. No entanto, foram selecionados apenas os trabalhos da área das Ciências Humanas, tendo em vista que as demais tratavam de questões que não estão vinculadas ao campo da política educacional, como contribuição para a vivência dos processos formativos da educação em tempo integral.

Outro critério para a seleção dos trabalhos foi a relação direta com o ensino médio, como campo de atuação da pesquisa. Foram encontradas teses e dissertações que tratavam da educação em tempo integral no ensino fundamental, uma vez que em muitos estados brasileiros têm experiências desta política educacional e, consequentemente, diversas pesquisas na área. Com base nos critérios já referidos, foram encontrados 57 (cinquenta e sete) trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sendo 49 (quarenta e nove) dissertações e 8 (oito) teses[2], as quais foram organizadas categoricamente para apresentação dos dados.

DISSERTAÇÕES

Categoria 1: Organização do tempo e espaço

A organização e o uso do tempo e do espaço escolar foram o objeto de estudo de Lopes (2013) e Cardoso (2016). Foram evidenciadas as dificuldades enfrentadas por escolas de tempo integral na organização do tempo e do espaço escolar para a vivência da proposta apresentada em cada município. Os autores perceberam a necessidade de um plano de ação voltado para a formação continuada dos professores e dos gestores, evidenciando a importância do trabalho coletivo, do uso de metodologias inovadoras e, principalmente, o entendimento e a consolidação de um currículo diferenciado que atendesse as demandas dos estudantes com

[2] O quadro com todas as pesquisas evidenciadas está no Apêndice C.

projetos e oficinas, seleção de professores para atuarem nas escolas, além de ações de monitoramento e avaliação.

Categoria 2: Reforma do ensino médio

Silva (2013) analisou a reforma do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco através do Programa de Educação Integral. A pesquisa concluiu que a reestruturação do Ensino Médio está ancorada nos princípios das reformas educacionais, os quais evidenciam a produção capitalista e está distante de oferecer uma educação pautada na emancipação humana, com possibilidades de formação inclusiva e democrática, princípios que vão ao encontro das perspectivas neoliberais.

Categoria 3: Análise de programas/políticas

Os estudos de Morais (2014), Costa (2015) e Leite (2019) investigaram os impactos da política de educação em tempo integral na escola e, sobretudo, na formação das juventudes do ensino médio. As pesquisas demonstraram que os empresários tiveram influência na implantação da política de educação integral, atendendo às exigências da política neoliberal, alinhada aos organismos internacionais. Os autores concluíram que o projeto de educação em tempo integral desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio não proporciona uma formação humana integral, pois caminha na perspectiva da concepção de educação conteudista e bancária. Dessa forma, a formação dos estudantes acontece na intenção de atender a lógica do capital, oferecendo-lhes uma formação técnica para atuar no mercado de trabalho.

Outra situação apresentada nas pesquisas foi a parceria público-privada, destacando o acirramento das diferenças econômicas e sociais. Logo, a pesquisa de Soares (2017) evidenciou a forte influência do setor econômico de ajuste fiscal na determinação e na formulação das políticas educacionais, destacando-se a parceria público-privada.

Verificou-se, nos estudos analisados, que as noções de educação integral e tecnologia empresarial estão interligadas, descaracterizando os princípios de uma formação humana, autônoma e social. Com a expansão das escolas em tempo integral, a exclusão dos estudantes é algo recorrente, necessitando de um modelo de educação que contemple as necessidades dos estudantes.

Nessa mesma direção, os estudos de Benittes (2014), Gaspar (2016) e Ferreira (2018) evidenciaram a relação público-privada, destacando que os objetivos educacionais na

perspectiva da formação humana não são contemplados nas escolas de ensino médio em tempo integral, pois as propostas de educação integral estão baseadas nos ideais do gerencialismo, da pedagogia das competências para a empregabilidade, do controle e da responsabilização. Portanto, apresentam uma crítica acerca da formação tecnicista.

Os impactos da política de educação integral foram traçados a partir de um levantamento histórico na pesquisa de Silva (2014), evidenciando os seus idealizadores e projetos de educação integral no Brasil. Nessa perspectiva, Silva (2019) apresentou reflexões sobre as idealizações de Anísio Teixeira; a integralização entre as políticas educacionais e sociais; a importância da compreensão dos significados das políticas de educação integral e/em tempo integral e a efetivação destas nas escolas redefinindo seu papel na sociedade. Os estudos apontaram que a proposta de educação integral defendida pelos idealizadores nos anos de 1930 não dialoga com as propostas de educação integral desenvolvidas, uma vez que apresentam como premissas as avaliações externas, a busca pelos melhores índices educacionais e ao mesmo tempo uma defesa pela formação da cidadania.

O Programa Novo Futuro, do Estado de Goiás, foi o objeto de investigação de Rodrigues (2016), o qual buscou refletir sobre a possibilidade da oferta da educação em tempo integral no Ensino Médio com o objetivo de apresentar as aproximações e os distanciamentos entre teoria e prática. O estudo revelou que o Ensino Médio em Tempo Integral necessita de uma formação voltada para as transformações da sociedade, levando em consideração a formação humana e profissional para a juventude.

Categoria 4: Trabalho docente e prática pedagógica

Jacob (2014) investigou as contribuições do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, implantado na rede estadual de educação de São Paulo, em 2012. A pesquisa teve como fio condutor o trabalho docente, buscando apresentar os fazeres pedagógicos dos professores no cotidiano da sala de aula, como também a sua importância na condução dos conhecimentos produzidos na sociedade. Nos resultados da pesquisa, concluiu-se que a implementação do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral contribuiu significativamente no cotidiano da escola, sobretudo, no trabalho docente, pois ficou evidente que a política educacional serviu como um mecanismo de reflexão da prática docente e da dinâmica vivenciada nas atividades educativas propostas pelo Programa.

Categoria 5: Gestão da educação

As pesquisas de Silva (2013) e Pereira (2018) apresentaram o papel da gestão escolar na condução da política de educação em tempo integral. Os autores concluíram que a atuação da gestão escolar, a presença da família e o rigor das atividades contribuem para a organização das atividades educativas e que o desempenho dos estudantes está associado ao trabalho da gestão, uma vez que desenvolve vários projetos e mecanismos de acompanhamento e de avaliação. Em contrapartida, Santos (2018) propôs um Plano de Ação Educacional envolvendo um curso de formação para os conselheiros, a elaboração do plano de ação e a socialização na comunidade escolar das atribuições do conselho, uma vez que os resultados da sua pesquisa apontaram que os conselheiros desconhecem as suas funções e responsabilidades, bem como a legislação vigente; não há um plano de ação elaborado pelos conselheiros; o conselho só atua na legitimação das decisões já tomadas pela gestão da escola.

Categoria 6: Ação supervisora

Clemente (2015) analisou o papel do Supervisor de Ensino desempenhado em escolas públicas da rede estadual paulista que aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI). Os resultados da pesquisa apontaram que o Supervisor de Ensino nas escolas integrais apresenta um trabalho diferenciado, uma vez que além do acompanhamento de rotina, realiza Ciclos Formativos de Acompanhamento junto com a equipe escolar em um trabalho de monitoramento e intervenção.

Categoria 7: Ingresso e permanência dos professores na escola de tempo integral

Santos (2015) estudou os desafios de acesso e de permanência dos professores da Rede Estadual de Pernambuco nas Escolas de Tempo Integral da Regional Vale do Capibaribe. Como resultados, a autora identificou que o interesse dos professores em aderirem ao Programa dar-se pelo fato de acreditarem na proposta pedagógica. No entanto, fatores como a infraestrutura das escolas, o salário defasado, a formação docente, os alunos desmotivados e o currículo escolar desmotivam os professores fazendo com que eles abandonem as escolas. A autora propôs um Plano de Ação Educacional com o objetivo de contribuir com as demandas da escola e com o desenvolvimento de ações que proporcionassem resultados positivos para o Programa.

Categoria 8: Resultados educacionais

O modelo de Gestão por Resultados contribuiu para o delineamento das pesquisas de Arcoverde de Souza Santana (2015), Silva (2015), Conceição (2017) e Silva (2018), os quais discorreram sobre os resultados educacionais em escolas de tempo integral. Os autores enfatizaram que esse modelo de gestão necessita de estratégias para se alcançar os resultados esperados nas avaliações externas. Logo, o diretor escolar tem um papel estratégico que contribui para os resultados positivos das escolas de educação em tempo integral.

Em contrapartida, o trabalho proposto por Silva (2018) analisou os determinantes do modelo de gestão por resultados. Ficou evidente que esse modelo de gestão não contribui para o trabalho docente, gerando insatisfação e exaustividade entre os professores, uma vez que há cobranças excessivas nas avaliações externas, a competitividade entre os professores e as outras escolas da rede, a burocracia e a infraestrutura das escolas, questões que podem causar o adoecimento.

Categoria 9: Análise de disciplina do ensino médio em escolas de tempo integral

No que se refere à análise de currículos e de disciplinas em escolas de tempo integral, os estudos de Carvalho (2016), Cardoso (2016), Soares (2019), Silva (2019), Lira (2019) e Sousa (2020), contribuíram para a percepção de que existem dificuldades na condução dos componentes curriculares para atender as demandas de um modelo de educação com jornada escolar ampliada. Os autores destacaram alguns desafios vivenciados, entre eles: as práticas desenvolvidas estão distantes do que foi proposto no currículo escolar; falta de planejamentos pedagógicos; formação dos professores; o componente curricular Projeto de Vida está voltado para uma formação capitalista, na perspectiva da gestão gerencial. Ademais, a quantidade de componentes curriculares e as atividades correlatas, acarretam o cansaço físico e mental.

Categoria 10: Concepção de educação integral

O projeto Escola de Tempo Integral foi instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na modalidade ensino médio em 2012. Nesse sentido, Babalim (2016) buscou compreender a concepção de Educação Integral que os professores possuem e como o trabalho desenvolvido nas escolas foi impactado por essa mudança. Os resultados demonstraram que os

professores entendem a educação integral como mecanismo importante na vida dos estudantes e que perceberam mudanças favoráveis no trabalho pedagógico, mas a autora não deixou evidente quais mudanças foram possíveis de perceber na escola.

Categoria 11: Processo de mudança

As mudanças percebidas no processo de transição da escola regular para a escola de tempo integral foram objetos de análise de Silva (2017) e Valentim (2018), os quais puderam refletir sobre as mudanças e permanências nas políticas. Desse modo, destacaram a perda de identidade da escola, a dispensa de professores e estudantes, a cobrança excessiva para melhorar os resultados educacionais e a incoerência entre o que está posto nos dispositivos normativos do Programa com o que é vivenciado na escola.

Categoria 12: Implementação e desafios da política de educação em tempo integral

A implementação da política de educação em tempo integral foi objeto de estudo dos autores Ferreira (2012), Sousa (2019), Cisi (2019), Santos (2019), Gavioli (2019) e Picanço (2019), os quais apontaram, respectivamente: a) ao implantar duas propostas, uma educação compensatória populista e outra meritocrática, a rede estadual de ensino contribui para a desigualdade social dos estudantes, utilizando-se de estratégias seletivas e excludentes, como preconizam os princípios de cunho neoliberal; b) não há um entendimento por parte dos envolvidos sobre o programa implantado; c) a política apresentou alguns avanços como, o protagonismo estudantil, formação para a cidadania e a dedicação exclusiva dos professores; d) condições estruturais, financeiras e de pessoal insuficientes para a implementação das atividades em tempo integral; e) falta um acompanhamento sistemático de avaliação e monitoramento da política e recursos financeiros e estruturais; f) falta de entendimento sobre a concepção de educação integral, a participação da comunidade e a parceria com as famílias.

No que diz respeito aos desafios para a implementação da política, outros estudos foram importantes para a compreensão dos entraves vivenciados pelas escolas e redes de ensino. Podem ser elencadas algumas dificuldades: desconhecimento da proposta curricular por parte da equipe gestora e dos professores, bem como dificuldades para desenvolver ações que contemplem a educação integral e em tempo integral (Elisiário, 2017); a necessidade de atividades interdisciplinares (Rodrigues, 2017); infraestrutura precária e a falta de planejamento e a ausência de discussão da proposta de educação em tempo integral (Rodrigues, 2017a);

descontinuidade do projeto nas escolas deu-se por causa do repasse de recursos materiais e financeiros, bem como o atraso na normatização do projeto (Silva; 2018); e a formação dos professores como uma questão urgente e necessária (Vasconcelos, 2018).

Categoria 13: Relações de gênero

O objetivo do estudo de Silva (2017) foi compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de ampliação da jornada escolar em implementação nas EREMs do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero. O estudo concluiu que o tempo pedagógico não possibilita a desconstrução da desigualdade de gênero, uma vez que não estão sendo trabalhadas questões que favoreçam o debate e a compreensão, mesmo tendo uma disciplina específica para este fim.

Categoria 14: Jornada docente

O trabalho de Oliveira (2017) abordou a intensificação do trabalho docente a partir do exame das principais intervenções relacionadas ao trabalho dos docentes inseridos no Programa Escola Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Concluiu-se que a política educacional de educação integral do estado de São Paulo não valoriza o trabalho dos professores, uma vez que a bonificação e as promessas de melhores condições de trabalho são mecanismos que nada acrescentam no trabalho das professoras. Percebeu-se ainda uma intensificação do trabalho em decorrência das exigências profissionais e familiares.

Categoria 15: Formação continuada dos professores

As pesquisas de Del Arco (2018) e Silva (2018) analisaram a política de formação continuada em redes de ensino dos estados de São Paulo e Pernambuco, respectivamente. O primeiro estudo identificou que o Programa de Ensino Integral tem uma proposta de formação docente, mas é de responsabilidade da própria escola e do professor a sua execução e efetivação. Já no segundo estudo, a formação é ofertada pelas coordenações da Formação Continuada da Gerência Regional de Educação e está pautada nos resultados dos índices das avaliações internas e externas.

Categoria 16: Abordagem das competências socioemocionais

Monteiro (2019) discutiu os desafios do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará por meio do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). O autor deixa explícito que foi elaborado um plano de ação para orientar as atividades do componente curricular NTPPS, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela escola, como a má gestão dos recursos por parte dos gestores; a ausência de formação para os professores; e o desconhecimento do componente curricular NTPPS.

TESES

Categoria 1: Compreensão da política

A concepção dos sujeitos a respeito das aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares e as ressignificações do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo (Barbosa, 2016) sinalizou que as relações estabelecidas favorecem a troca de experiências e valores e que vão além dos conhecimentos curriculares e que o comprometimento e o entusiasmo dos docentes e da equipe gestora contribuem para o desenvolvimento do trabalho.

Categoria 2: Implantação e implementação da política

As pesquisas de Santos (2018), Silva (2016), Marques (2018) e Filemon (2019) contribuíram para a discussão do processo de implantação e implementação da política de educação integral. Os resultados apontaram que: a) os sujeitos da pesquisa avaliaram como positivo o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, porém necessita de uma articulação entre o Programa, o Projeto Político-Pedagógico e a gestão democrática na instituição (Santos, 2018); b) o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de âmbito federal e o Programa Educação Integral (PEI) de Pernambuco não garantiu a participação dos sujeitos na formulação das práticas curriculares; não há um debate e compreensão da concepção política e social da escola pública; o tempo escolar e o método de gestão são tidos como fetichização na prática escolar; a criação de práticas pedagógicas diversas (disciplinares e não disciplinares) pode ser um espaço de produção de processos de qualificação e de desqualificação do trabalho docente (Silva, 2016).

Em continuidade, na pesquisa de Marques (2018) percebeu-se um distanciamento entre a proposta do PEI com a realidade observada, uma vez que o espaço físico, os recursos materiais e financeiros e a participação da comunidade no planejamento das atividades ainda não estão contemplados na escola pesquisada. O estudo de Filemon (2018) demonstrou que as políticas estão associadas com o setor privado, confirmando a adoção pelo Estado de políticas neoliberais e que a concepção de qualidade compreendida é pautada na eficiência, eficácia, busca por resultados, produtividade, competitividade, princípios da gestão gerencial.

Categoria 3: Formação continuada dos professores

Pereira (2018) e Silva (2019) analisaram as ações de formação continuada do Programa de Ensino Integral de São Paulo buscando identificar a sua aproximação com o modelo de desenvolvimento profissional de inovação curricular. Os resultados evidenciaram que a formação oferecida aos docentes não propõe mudanças curricular e profissional e que a formação dos professores atende às exigências dos órgãos superiores, mas não contempla as necessidades da escola.

Categoria 4: Análise de disciplina na escola de tempo integral

Paes (2019) analisou a disciplina Projeto de Vida e como a categoria “trabalho” está contemplada no Programa de Educação Integral de São Paulo. Percebeu-se que as instituições privadas estão cada vez mais inseridas no campo educacional fomentando políticas que intensificam o modo de produção capitalista.

Diante dos estudos analisados, percebe-se a relevância que esses achados possuem na perspectiva de contribuir com as discussões sobre a educação em tempo integral no ensino médio, considerando os desafios, os limites e as possibilidades de construção de políticas e de práticas que deem suporte para a efetivação de um modelo de educação em tempo integral, atendendo aos anseios políticos, sociais, culturais e educacionais dos envolvidos. Os resultados das pesquisas evidenciadas são dimensões relevantes para o início da problematização da proposta de educação em tempo integral na rede estadual de educação de Alagoas, com a finalidade de discutir, problematizar e dialogar acerca das nuances que são estabelecidas na realidade a ser pesquisada.

Portanto, em relação ao universo das teses e dissertações analisadas, o estudo do Programa Alagoano de Ensino Integral é o elemento novo para a análise da política educacional

sobre a educação em tempo integral no estado de Alagoas. A implementação do PALEI na escola que serviu como projeto piloto para a implantação do Programa, configura-se como uma pesquisa inovadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Nesse sentido, a pesquisa torna-se relevante para a área educacional, especificamente, na análise da política pública local.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DIMENSÕES HISTÓRICAS, CONCEITUAIS E POLÍTICAS

Apresenta-se, nesta seção, uma discussão sobre as políticas educacionais e o papel do Estado, destacando-se algumas experiências de educação em tempo integral no Brasil, desde a década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, até a década de 2000, com a experiência do Programa Ensino Médio Inovador. Desse modo, "as políticas para a educação integral implementadas ao longo do tempo, pelo Estado, incorporam o discurso de que seria necessário enfrentar e minimizar as desigualdades sociais e, consequentemente, as educacionais" (Ferreira; Colares, 2015, p. 26).

3.1 A gênese da educação integral no Movimento da Escola Nova

A educação integral no Brasil tem um processo histórico que remonta à década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo, *et. al*., 1932). Esse movimento foi importante para o campo da educação no âmbito do planejamento educacional, uma vez que trouxe à tona discussões sobre política educacional, gestão democrática, educação em tempo integral, financiamento da educação, planejamento participativo, entre outros que não se faziam presentes no desenvolvimento da educação.

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Anísio Teixeira, reivindicava a elaboração de um planejamento para solucionar os problemas existentes na educação, especialmente a defesa de uma educação pública, gratuita e laica. Porém, "este debate se estendeu ao longo dos anos apresentando perspectivas e ideários diferentes em relação ao planejamento" (Silva, 2018, p. 42). De acordo com Azevedo *et. al.* (1932, p. 409):

> Embóra, a princípio, sem directrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impellidas para uma nova direcção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espiritos, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso enthusiasmo.

Nesse sentido, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco para a renovação educacional do país, uma vez que suscitou o debate da qualidade da educação em diferentes esferas da sociedade. A participação de intelectuais da educação de todo o país nesse movimento possibilitou os encaminhamentos em defesa da escola pública, e tinham como premissa "transferir do terreno administrativo para os planos politico-sociaes a solução dos problemas escolares" (Azevedo, *et. al*., 1932, p. 35). Desse modo, o grupo de educadores

apresentou um conjunto de ideias e proposições para a educação do país, a fim de provocar um debate nacional sobre as condições estruturais da educação pública da época, uma vez que o sistema educacional era excludente, por meio de um modelo que não atendia a todas as camadas da sociedade e a democratização do ensino público não era pauta governamental.

> Deve-se levar em consideração que a educação escolar pública no início do século XX foi controlada pela elite dominante, esta representada pelo Estado; o ensino voltado para as classes populares tornou-se cada vez mais precário, uma vez que a sua oferta caracterizava a dualidade da sociedade brasileira da época. Isso fez com que os movimentos sociais organizados, os educadores e demais segmentos da sociedade que ansiavam por uma educação pública, democrática e de qualidade passassem a demonstrar insatisfação com as políticas educacionais (Souza; Silva; Rosário, 2015, p. 195).

Nessa perspectiva, o movimento caracterizou-se pela defesa de uma educação laica, gratuita, obrigatória e na luta pela melhoria da qualidade do ensino na educação pública, na tentativa de romper com a escola tradicional da época que privilegiava o ensino da classe dominante em detrimento das classes populares. Insatisfeitos com a precarização da escola pública e a forma como estavam delineando-se as práticas pedagógicas, Anísio Teixeira e outros educadores, lançaram o documento intitulado como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Este documento serviu de base para as discussões dos diversos movimentos sociais que reivindicavam uma educação pública de qualidade e "a defesa de uma escola com funções ampliadas" (Cavaliere, 2010, p. 252).

Os estudos de Souza, Silva e Rosário (2015) apontam que o documento apresentava uma visão progressista para a época e retratava a desigualdade social do país, evidenciando o descaso com a escola pública e a necessidade da formação da consciência crítica do papel da escola na sociedade, com o objetivo de atender às suas necessidades. Desse modo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova possibilitou "[...] o espirito novo, o gosto da critica e do debate e a consciencia da necessidade de um aperfeiçoamento constante [...]" (Azevedo et. al., 1932, p. 409). De acordo com Alves (2010, p. 167), com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova:

> Cria-se uma dinâmica pedagógica que privilegia a educação centrada na criança (em clara oposição à massificação e aos métodos pedagógicos que apostavam na quantidade dos destinatários), uma metodologia mais activa onde o aluno fosse interveniente no trabalho educativo e, objectivo central por exemplo dos republicanos, onde fosse cultivada a autonomia dos educandos para uma intervenção cívica mais activa e consistente. Nesta nova forma de pensar a escola e o ensino, as pedagogias não directivas ganharam espaço às fortemente hierarquizadas e unívocas do período anterior.

A defesa por uma educação integral dos sujeitos está presente nas discussões dos pioneiros da educação, pois estes acreditavam que a formação do indivíduo deveria acontecer de forma integral, tendo em vista que essa formação possibilita um desenvolvimento de diversas

habilidades capazes de possibilitar experiências formativas. Assim, “a ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (Cavaliere, 2010, p. 252-253).

Nessa perspectiva, o conceito de educação integral corresponde à formação do indivíduo em todas as dimensões (social, cultural, artística, cognitiva, histórica) que, por sua vez, o seu desenvolvimento acontece no processo da formação humana. Para Arroyo (2012) a educação integral vai além da educação em tempo integral, a qual também é importante para atender às necessidades do indivíduo. O autor destaca ainda que a educação em tempo integral não deve acontecer, necessariamente, na escola, mas em outros espaços da sociedade a fim de oportunizar experiências significativas na vida dos sujeitos.

De acordo com Ferreira e Colares (2015, p. 24):

> A qualidade do tempo é fator fundamental para a educação, para envolver as múltiplas dimensões do indivíduo. Esse indivíduo precisa de locais onde ocorram vivências que provoquem a reflexão, o discernimento e a inferência consciente diante da realidade que se apresenta. A escola pública precisa gerar essas condições de forma mais eficaz.

A educação integral favorece a formação plena do sujeito e, a escola, pode desenvolver um papel fundamental na concretização de práticas que evidenciam a construção de saberes que ultrapassam os muros escolares e o currículo tradicional e prescritivo, proporcionando aos sujeitos uma formação ampla, que seja capaz de desenvolver as potencialidades intrínsecas nos indivíduos. Para Silva, Souza e Rosário (2015, p. 194), “a educação integral aponta outras possibilidades de formação, coerente com o papel que o homem desempenha socialmente, numa perspectiva de tratá-lo como um sujeito ativo, ou seja, formá-lo em todas as suas dimensões”.

Nessa mesma perspectiva de educação integral, Ferreira e Colares (2015, p. 23) sinalizam que:

> O legado de Anísio Teixeira mostra que a sua concepção de educação integral vai para além da ampliação do tempo do aluno na escola [...] Anísio Teixeira idealizava um sistema educacional que além de garantir o acesso à escola, permitisse também ao aluno uma formação para a cidadania, dando-lhes as mínimas condições de saúde, cultura, esporte, lazer e alimentação. E, para tal, seria necessário que a instituição educacional funcionasse em tempo integral.

Compreende-se, dessa forma, que a concepção de educação integral posta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, evidenciava a formação do sujeito pleno, a qual viabilizasse uma formação crítica e reflexiva, tendo em vista que esse tipo de formação contribuía para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. O desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos no que diz respeito às diversas atividades vivenciadas na escola e fora dela, seria o

caminho para diminuir a desigualdade social no Brasil e possibilitar que os sujeitos envolvidos tivessem uma educação pública de qualidade. Logo, “os Pioneiros defendiam a formação completa dos sujeitos, pautada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 61).

O objetivo da educação nova é apresentado no documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo, *et. al*., 1932, p. 411):

> A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira funcção social, preparando-se para formar “a hierarchia democratica” pela “hierarchia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de accôrdo com uma certa concepção do mundo.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que as concepções de educação integral e educação em tempo integral não são sinônimas, mas complementares, pois “a educação integral passa a promover uma educação escolar diferenciada, a qual incluiria aspectos sociais, culturais e políticos no processo de ensino-aprendizagem” (Vasconcelos; Goergen, 2015, p. 67). Desse modo, a educação integral na perspectiva da escola de tempo integral possibilita aos sujeitos a participação em diversas atividades complementares à formação baseada nos conhecimentos adquiridos e acumulados historicamente. Assim, “a nova política educacional [...] impõe reformas profundas orientadas no sentido da producção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturaes” (Azevedo *et. al*., 1932, p. 418).

Inspirado nos ideais de John Dewey e os princípios da escola progressiva, Anísio Teixeira elaborou o seu projeto educacional visando a instituição do sistema de ensino no país, o qual fosse organizado e planejado de acordo com as propostas do modelo de educação concebido em escolas americanas.

3.2 Políticas Públicas Educacionais: conceitos básicos e elementares

A educação, como as demais políticas sociais, é compreendida e analisada como uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado (Höfling, 2001). Nos estudos de Martins (1994); Höfling (2001); Souza (2003; 2006) e Azevedo (2004), pode-se evidenciar a denominação de política pública como o *Estado em Ação*. Esse implementa e regula as políticas e os programas com a finalidade de executar a sua função em meio aos interesses político e social. Assim, “pensar em política educacional é também pensar nos seres humanos de hoje e

do futuro, enfocando principalmente os aspectos social, cívico e individual" (Martins, 1994, p. 12). Para Oliveira (2011, p. 331) o *Estado em Ação* se desenvolve quando:

> As sociedades e seus sistemas escolares são comumente comparados em relação aos seus níveis de integração, mais factíveis de serem medidos e averiguados. A integração de uma sociedade depende do papel que exerce o Estado em relação aos seus cidadãos, ou seja, as políticas públicas e sociais que desenvolve e põe em ação. Assim, a integração de um país é maior ou menor dependendo das políticas de saúde, segurança, previdência, regulação das relações de trabalho, entre outras que o Estado promove.

No contexto das políticas sociais, o Estado assume posição necessária para a concretização de políticas que são evidenciadas em uma realidade social na qual tem diferentes sujeitos e interesses (Oliveira, 2011). Assim sendo, "no estudo das políticas sociais, portanto, mais importante do que se centrar na análise do papel desempenhado pelas categorias sociais, é desvelar o padrão assumido pelas relações sociais em cada realidade" (Azevedo, 2004, p. 37). Os interesses que perpassam o desenho e o debate das políticas sociais são desenvolvidos através de conflitos e de tensões, consolidando uma arena política na qual se evidencia a relação de poder e as diferentes percepções de mundo, de política, de homem e de sociedade que se pretende construir mediante o paradigma social estabelecido.

A análise da conjuntura de cada governo possibilitará entender o projeto político e social mostrando a concepção de sociedade que cada governo estabelece através do referencial normativo de uma política (Azevedo, 2004). Na mesma perspectiva de interpretação, Martins (1994, p. 8) analisa que:

> A política educacional também não pode receber uma definição terminal. Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social.

A partir da análise das pesquisadoras (Martins, 1994; Azevedo, 2004), compreende-se a política educacional como um processo dinâmico, no qual vai ser ressignificada no contexto em que será vivenciada. Nesse sentido, é na prática escolar que as políticas educacionais, através dos programas, currículos, concepções de avaliação e de planejamento, será desenvolvida, podendo ser redirecionada a partir da concepção política dos profissionais que lidam diretamente com estas.

No contexto das políticas educacionais, diversos são os programas, os planos e as ações consolidados no cenário educativo pelos governos. É relevante diferenciar o significado desses aspectos para uma melhor compreensão das políticas. No processo de idealização das políticas

públicas sociais e educacionais, existe uma diferença entre políticas de governo e políticas de Estado. Cada uma dessas dimensões evidencia uma percepção de sociedade e de homem, configurando-se, assim, em políticas permanentes e/ou descontínuas. Oliveira (2011) e Martins (1994) concordam que essas diferenças causam importantes impactos na consolidação das políticas e sinalizam permanências e rupturas nas agendas dos governos.

Oliveira (2011, p. 329) ressalta a diferença apontando:

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

Na mesma direção, Almeida (2016, s/p.) apresenta que as políticas de governos:

> [...] podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais.

Acerca da política de Estado, Almeida (2016, s/p.) reafirma que "o trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado respondem efetivamente a essa designação". De acordo com Dias *et. al*. (2011, p. 27):

> Políticas de Estado, primeiramente, são assumidas como políticas estáveis, apoiadas em uma noção de consenso, apresentando, assim, uma continuidade em sua orientação. Políticas de governo, por outro lado, referem-se a um produto do jogo político à época, variando ao longo de diferentes governos e, portanto, sujeitas a maiores alterações.

Por meio dos conceitos apresentados pelos autores, percebe-se uma diferença entre as duas dimensões da política, configurando-se em ações que podem ou não contribuir com os problemas sociais. As políticas de governo evidenciam uma concepção fragmentada, sem um suporte técnico-jurídico que lhes possibilitem ter um tempo duradouro, a depender dos projetos dos governos. No caso das políticas de Estado, se tem uma garantia jurídica que lhes permitem ter um tempo definido de vigência, assim como ser o norte político das problemáticas da área, independente do partido político que esteja no poder.

No cenário escolar, em especial, muitas são as políticas de governo desenvolvidas para o contexto educacional. São programas e projetos que se constituem sem uma ampla discussão da sociedade e dos diferentes segmentos que compõem essa política social. Estes não são

problematizados pelos diferentes setores, os quais poderiam apresentar contribuições para o desenvolvimento de políticas de Estado, uma vez que as políticas de governo têm como principal característica as intenções do grupo político do governo vigente no processo de sua consolidação.

As políticas de Estado configuram-se como as propostas políticas ideais para a consolidação e a vivência das políticas educacionais, uma vez que essa dimensão é amplamente debatida e surge a partir dos conflitos e das tensões na arena política. A inserção dos movimentos da educação, das associações, dos sindicatos, dos estudantes possibilita um significativo embate de interesses no jogo decisório, caracterizando, na maioria das vezes, em um aspecto democrático e inclusivo. A política de Estado, nessa perspectiva, tem credibilidade, em especial, porque é construída coletivamente e possibilita que os diferentes participantes estejam integrados no processo.

Oliveira (2011, p. 335) apresenta a defesa de que todas as decisões políticas sejam configuradas por meio de políticas de Estado, uma vez que:

> A articulação entre os diferentes entes federativos não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução. Contudo, essa articulação não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as competições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações. As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda políticas de Estado.

A defesa de Oliveira (2011) é que, no contexto brasileiro, sejam efetivadas políticas de Estado que possam solucionar problemas históricos através da participação dos diferentes entes da federação, consolidando políticas que marquem o papel de cada um. Cabe ressaltar que, estas políticas configuram-se como mecanismos para a construção de um desenho no qual contribua para a redução da desigualdade social e, consequentemente, educacional (Oliveira, 2011).

A defesa da educação em tempo integral perpassa por vários aspectos educacionais, culturais, sociais, políticos e econômicos. A proposta da ampliação da jornada escolar pressupõe uma educação integral que apresenta características peculiares, ou seja, “uma educação completa, sem fragmentação vivenciada na perspectiva do currículo tradicional” (Silva; Oliveira, 2018, p. 75). A educação em tempo integral tem as suas especificidades, as quais apresentam necessidades e demandas para a efetivação desse modelo de educação. De acordo com Cavaliere (2009, p. 52):

> Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma

> que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

A educação em tempo integral necessita de políticas que conduzam as propostas planejadas, dando condições aos profissionais para a sua realização. Além dessa questão, outros fatores também são significativos para a concretização das propostas e atividades que permitam uma educação emancipatória, aliada ao escopo de buscar uma aprendizagem para todos, que são: o tempo, o espaço e o conteúdo. A articulação entre esses três eixos pode garantir a vivência de ações favoráveis para um currículo experienciado, com novas oportunidades de aprendizagens, uma vez que a socialização, o diálogo e a inserção na comunidade local implicam a consolidação das práticas educativas (Teixeira; Anaya, 2015).

A ampliação do tempo é uma das variantes na consolidação da educação em tempo integral, pois possibilita o compartilhamento e o aprofundamento de experiências vivenciadas no cotidiano. É importante que haja um desenvolvimento de práticas que motivem os estudantes no interior das unidades escolares, bem como a estabilidade dos profissionais, visto que as atividades propostas precisam estar articuladas e conectadas com o projeto político-pedagógico, que, por sua vez, deve indicar a abertura para a participação dos sujeitos em seu processo de elaboração, implementação, monitoramento e avaliação.

Contribuindo com essa discussão, Guimarães e Souza (2018, p. 166-167) ressaltam que:

> De fato, se for feita uma aposta a escola em tempo integral, que seja feita no modelo de escola, a partir de um projeto político pedagógico, consolidando sua centralidade enquanto instituição formadora e, que esse projeto possa ser construído coletivamente, buscando no poder público, verbas necessárias a sua consecução, sem interferências externas. Justamente por esta razão, a escola em tempo integral precisa deixar de ser experiência para ser uma política educacional, amparada por uma legislação regulamentadora e desafiada a responder pela concretização do seu maior objetivo histórico: a qualidade da escola pública.

Neste sentido, o tempo em que os estudantes permanecem na escola vivenciando as propostas e as atividades educativas no turno regular e no contraturno possibilita a experiência de ações integradoras. Essas ações devem estar relacionadas ao contexto local e cultural no qual a escola está inserida, levando em consideração as necessidades e as demandas da comunidade local e escolar. Dessa forma, não basta apenas a ampliação da jornada escolar para a efetivação da educação integral, faz-se necessário recursos financeiros suficientes para o investimento em

formação continuada e condições de trabalho dos agentes formativos, material didático, equipamentos, gestão democrática e participativa, ambiente físico adequado. Segundo Teixeira e Anaya (2015, p. 71), é fundamental também "uma ampla política pública efetiva para viabilizar a implantação, com competência e responsabilidade, de uma educação, de fato, inclusiva e integral".

O espaço físico é um dos elementos importantes para a consolidação da educação em tempo integral, pois determina o planejamento e as condições de trabalho. Desse modo, pensar na possibilidade desse modelo de educação pressupõe investir na estrutura física das unidades escolares para que possam oferecer educação integral em espaços formativos com qualidade. Assim, o papel do Estado é necessário na implementação dessa política para que os investimentos na área sejam significativos para a construção, a reforma, a adaptação e a ampliação de escolas em tempo integral (Leclerc; Moll, 2012).

Outro fator para a consolidação da Educação em Tempo Integral é a reorganização curricular como elemento primordial para viabilizar a proposta formativa, na qual haja uma articulação dos componentes curriculares com a finalidade de promover uma formação humanizadora, libertadora e emancipadora. Para Teixeira e Anaya (2015, p. 26-27), um currículo voltado para a formação do sujeito, o qual evidencia a formação humana e a formação para o trabalho, é necessário que faça uma articulação entre "os conhecimentos prescritos, dispostos no currículo oficial, quanto o currículo experienciado, trazendo vivências significativas e ampliando o cabedal de conhecimento disponibilizado para o aluno da escola pública". Nessa dimensão, Teixeira e Anaya (2015, p. 29) assinalam:

> *A priori*, educação integral reconhece e, portanto, viabiliza oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados e fragmentados do currículo tradicional e compreende o processo formativo de forma integrada, transformando o currículo prescrito na própria experiência formativa (grifos das autoras).

No contexto das políticas educacionais e na perspectiva de uma construção da educação em tempo integral, o financiamento é o principal aspecto para a implementação e a consolidação das políticas. Nesse caso, parece pertinente estabelecer-se uma reflexão em torno dos recursos financeiros que estão sendo investidos para a realização das atividades propostas no projeto de educação. Para Silva e Oliveira (2018, p. 77), "pensar o processo organizativo da educação em tempo integral requer desprender em um montante considerável para cumprir com os princípios e as finalidades da/na educação em tempo integral".

Assim, para a plena efetivação da educação em tempo integral, que, de fato, contribua no processo formativo, recursos financeiros suficientes são fundamentais para a formação dos

profissionais da educação, a melhoria na infraestrutura das unidades escolares, a aquisição de materiais e equipamentos adequados para a realização das atividades e, além disso, garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes inseridos na escola de tempo integral.

A luta pela educação em tempo integral é uma dimensão urgente e necessária nas políticas educacionais brasileiras, sendo papel do Estado a oferta para a concretização dessa demanda, uma vez que, sem condições materiais, profissionais e financeiras, não se pode ofertar com qualidade os trabalhos educacionais. Dessa forma, é preciso que a educação seja vista como prioridade para que seja uma educação inclusiva e integral.

3.3 Experiências da educação em tempo integral no Brasil: elementos de ilustrações das ações no país

O debate em torno da educação integral em tempo integral é recorrente no cenário nacional, destacando-se vários projetos e programas que foram implantados na tentativa de melhorar a qualidade na educação básica, uma vez que a baixa qualidade da educação pública e as desigualdades socioeducacionais prevaleciam em alta (Guimarães; Souza, 2018).

Dentre as ações implantadas na tentativa de contribuir na diminuição da desigualdade educacional e na melhoria dos índices de aprendizagem, salienta-se a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino que tem como finalidade oferecer subsídios para a consolidação de práticas educativas e sociais que possibilitem a formação integral dos sujeitos.

> A expansão da educação em tempo integral também é objeto de políticas e programas desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros. Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor qualidade na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais (INEP, 2015, p. 98).

O discurso da melhoria da aprendizagem e da redução das desigualdades educacionais e sociais no país foi o fator determinante para que a educação em tempo integral fosse inserida nas agendas políticas dos governos, tornando-se a pauta principal no que concerne ao avanço da educação pública brasileira. Nesse sentido, a discussão e a defesa de políticas de educação em tempo integral são retomadas com a elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), como uma política de Estado, o qual determina a oferta da educação integral em todas as redes de ensino. Esse discurso está presente nas agendas e demandas dos movimentos organizados que lutam em prol da educação pública (Barcelos; Moll, 2021; Cavaliere, 2014).

3.3.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

A década de 1950 foi marcada pela implantação da experiência pioneira de educação em tempo integral no Brasil e na América Latina. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), considerado o primeiro centro de educação popular do país, foi criado no governo de Otávio Mangabeira, governador da Bahia, da União Democrática Nacional (UDN), partido de oposição ao Estado Novo. O projeto do CECR foi idealizado por Anísio Teixeira, então secretário da educação do Estado, com o objetivo de atender as crianças que viviam em situação de vulnerabilidade social, na cidade de Salvador.

De acordo com Eboli (1969, p. 20), o CECR tinha como objetivos gerais:

> a) Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
> b) Torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
> c) Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros.

A educação em tempo integral na perspectiva do CECR, desenvolvia uma política de formação dos estudantes em que estes eram ocupados com atividades voltadas para o ensino de letras e ciências, ou seja, cumpria-se um currículo obrigatório da educação primária. A concepção de educação estava voltada para o desenvolvimento intelectual, moral e social, uma vez que formava o cidadão consciente de seus direitos e deveres, bem como proporcionava momentos de interação e participação na comunidade escolar. Assim, diversas estratégias de formação eram utilizadas para o trabalho no cotidiano da sala de aula, pois a intenção do CECR era manter o aluno por mais tempo na escola desenvolvendo habilidades que fossem contribuir para a sua formação integral.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado, parcialmente, no dia 21 de outubro de 1950, contando com três Escolas-Classe distribuídas em três bairros periféricos da capital baiana. Assim, o CECR atendia a educação primária. A escola foi construída em pavilhões, sendo quatro pavilhões de Escolas-Classe, e um pavilhão de Escola-Parque. As Escolas-Classe era uma escola parcial que funcionava em dois turnos e eram compostas por 12 (doze) salas, podendo atender até um mil alunos. A Escola-Parque, por sua vez, integrava as atividades artísticas, culturais, sociais e as aulas de educação física. Os alunos frequentavam-na no horário contrário para complementar o tempo integral de educação, oito horas diária (Eboli, 1969).

Terezinha Eboli (1969, p. 20) apresenta como era organizada as Escolas-Classe:

> Estas escolas contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque (e desta para as classes nos horários desencontrados) onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretoria, professôres e serventuários destas escolas são designados e mantidos pelo Estado, com gratificação do INEP.

As Escolas-Classe atendiam, aproximadamente, 4.000 (quatro mil) alunos, distribuídos nas quatros escolas localizadas nos bairros da cidade de Salvador, assim denominadas, Escola-Classe 1, Escola-Classe 2, Escola-Classe 3 e Escola-Classe 4. A oferta da educação nas Escolas-Classe 1, 2 e 3 era dos 7 (sete) aos 13 (treze) anos de idade, e os alunos eram distribuídos de acordo com os interesses em comum, tendo em vista um melhor aproveitamento das atividades didático-pedagógicas. De acordo com Eboli (1969, p. 22), o currículo desenvolvido nessas escolas contemplava "o ensino diversificado, o trabalho em grupos – nos 3 ou 5 em que a classe de divide - o estudo dirigido, a cooperação dos alunos mais desembaraçados, que se encaminham para a autonomia da aprendizagem e ao exercício da liderança".

Além das atividades curriculares, as Escolas-Classe desenvolviam atividades extracurriculares como, "escotismo, Associação de Pais e Professôres, Catecismo, clubes, excursões, campanhas para melhoria do aprendizado" (Eboli, 1969, p. 24). No que se refere à Escola-Classe 4, Eboli (1969, p. 24) apresenta que:

> Na ESCOLA-CLASSE 4, funcionam: a Educação Complementar (correspondente a 1ª e 2ª séries ginasiais), e a educação ginasial (3ª e 4ª séries ginasiais) de preferência para os alunos que cursaram o primário no CERC. A Educação Complementar é a ampliação e o melhoramento do ensino primário adaptado às necessidades atuais. Considerando que a maioria dos que freqüentam o CERC se encaminha para as atividades de trabalho, sua direção resolveu alongar o período de escolaridade comum obrigatória, introduzindo no currículo do complementar atividades e disciplinas tradicionalmente integradas ao curso secundário; há uma combinação de atividades práticas de trabalhos de iniciação profissional e artesanato com as disciplinas teóricas.

A oferta da educação na Escola-Classe 4 atendia os alunos de 13 e 14 anos de idade, tendo em vista que estes eram preparados para a atuação profissional. Logo, o currículo desenvolvido na escola era voltado para a capacitação profissional dos estudantes articulado com as demais disciplinas teóricas obrigatórias. Desse modo, "procura dar-lhes oportunidade de preparar-se melhor para a vida e integrar-se socialmente através do conhecimento mais

completo do meio em que vivem" (Eboli, 1969, p. 24), desenvolvendo nos estudantes uma formação crítica pautada no conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade, bem como possibilitando uma "formação técnica, de acordo com seus interesses e aptidões que lhes facilite futuras escolhas de uma atividade profissional" (Eboli, 1969, p. 24).

Nesse sentido, a escola complementar oferecia o ensino das disciplinas curriculares da escola primária, como Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais, e as práticas educativas, que correspondia à Educação Física, Artes Industriais e Domésticas, Atividades Comerciais, Atividades Artísticas e Extensão Cultural, as quais poderiam ser desenvolvidas em outros espaços da comunidade, desde que apresentasse comprovante de aproveitamento e frequência na atividade (Eboli, 1969).

Segundo Eboli (1969), essas escolas desenvolviam uma função importante com a finalidade de atender a educação integral dos jovens oriundos da classe popular. Na organização das Escolas-Parque, os estudantes eram organizados de acordo com suas preferências e interesses para desenvolver as atividades mediante os diversos setores: Setor de Trabalho, o qual os alunos podiam realizar atividades voltadas para as artes aplicadas, industriais e plásticas; Setor de Educação Física e Recreação, atividades com jogos, recreação, ginástica, entre outras; Setor Socializante, constituído por atividades envolvendo o grêmio, o jornal, a rádio escola, banco e loja; Setor Artístico, com música instrumental, dança, teatro e canto; Setor de Extensão Cultural e Biblioteca, envolvendo a leitura, o estudo e a pesquisa. Além desses espaços, a Escola-Parque oferecia, também, assistência odontológica e alimentar.

As atividades desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro apresentavam um currículo pautado nas diversas ramificações da aprendizagem, salientando para a necessidade de vivenciar experiências formativas que vão além dos conteúdos postos no currículo padrão, conforme aponta Eboli (1969, p. 23):

> Em todas as áreas do currículo proposto, o aluno deve tratar de conteúdos que o estimulem intelectualmente, que tenham significado para sua vida, que se relacionem com o que já lhe é familiar ou que possam ser usados na solução de problemas. Conteúdo que tem pouco significado para as crianças ou que represente uma ginástica mental (por exemplo, memorizar as capitais de todos os Estados), não tem lugar no currículo moderno. Um currículo escolar que dependa em grande parte de uma rotina de memória e recordação de fatos não estimula a curiosidade intelectual e a criatividade da criança. A aprendizagem é muito mais eficiente quando o aluno é um ativo participante na descoberta do conhecimento [...] as classes experimentais são organizadas pela iniciativa dos próprios alunos; há grande variedade de atividades nelas: correios, clubes, jornal, biblioteca, banco, lojas, rádioescola.

Percebe-se que as atividades no CECR estavam articuladas com as experiências em que os estudantes poderiam vivenciar no mundo do trabalho, e desenvolvessem habilidades

artísticas e culturais, tendo em vista que o objetivo do centro era promover atividades que tivessem sentido para os estudantes. Esse modelo de educação profissionalizante e integral previa aulas do currículo tradicional, bem como atividades complementares. Desse modo, na concepção de Anísio Teixeira, "era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre elas os alunos e de vivência em diferentes atividades" (Nunes, 2009, p. 123).

O corpo docente do CECR era composto por profissionais que atuavam na educação primária, e alguns com cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo INEP no estado do Rio de Janeiro. Estes professores exerciam suas funções nas escolas-classe. Para a atuação na escola-parque exigia-se do professor da educação primária, uma espécie de especialização em música, dança, artes industriais, desenho, biblioteca, recreação e jogos, educação física e atividades dramáticas, correspondente à área em que fosse atuar (Eboli, 1969).

Nessa perspectiva, a proposta de formação integral no CECR caracterizava-se como uma possibilidade de conhecimentos diversos da sociedade, uma vez que a realização das atividades nas Escolas-Classe e na Escola-Parque eram constituídas por vivências artísticas, culturais, e uma abordagem alfabetizadora para as crianças mais pobres da população baiana. De acordo com Nunes (2009. p. 123):

> Em sua concepção, a escola primária 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. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna.

O idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira, defendia uma educação pública com qualidade para todos, pois era preciso proporcionar às crianças das classes menos favorecidas as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola. Assim, a construção arquitetônica dos prédios do CECR representava um modelo de educação que deveria, na concepção do idealizador, ser propagado em todo o país. Necessariamente, novas aprendizagens e possibilidades deveriam ser atendidas, a fim de "integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros" (Nunes, 2009, p. 127).

3.3.2 Escola Parque de Brasília

A década de 1960 é fortemente marcada pela inauguração da nova capital do Brasil, a qual foi pensada e planejada por urbanistas e arquitetos brasileiros, como Oscar Niemayer, para ser uma capital moderna do País. Nessa conjuntura, foi inaugurada também a Escola Parque de Brasília, inspirada na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque na Bahia, em 1950. Seu idealizador, Anísio Teixeira, Diretor do INEP, à época, elaborou o plano educacional de Brasília, e propôs a implantação da Escola Parque no território brasiliense. Assim, o documento elaborado por Anísio Teixeira, o Plano de Construções Escolares de Brasília, foi aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado e encaminhado para a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), empresa responsável pela construção da cidade de Brasília.

A Escola Parque de Brasília teve como influência as ideias de John Dewey sobre uma educação pautada nas experiências de vida proporcionando uma comunidade socialmente integrada (Pereira; Rocha, 2006). Nessa lógica, tinha como objetivo ofertar, na educação elementar, atividades em que os estudantes pudessem desenvolvê-las em oito horas diárias, quatro horas na Escola Classe e quatro horas na Escola Parque, configurando-se como educação integral, conforme defendido por Anísio Teixeira, no Plano de Construções Escolares de Brasília, pois ele "[...] acreditava que o Novo Distrito Federal se apresentava como cenário propício para a criação de uma nova escola pública e de um novo sistema educacional [...]" (Souza, 2016, p. 41).

O Plano Educacional de Brasília apresentava-se como um documento relevante para a construção de uma educação pautada nos ideais escolanovistas, uma vez que defendia a educação integral como mecanismo necessário para a formação dos sujeitos, visando o desenvolvimento de ações e práticas educativas significativas na escolarização dos estudantes, bem como na formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Desse modo, fica evidente o modo como Anísio Teixeira pensava a escola, com qualidade e acessível para todos.

Nesse sentido, Souza (2016, p. 47) apresenta algumas diretrizes do Plano Educacional de Brasília:

> a) Elaboração de um original sistema de ensino, em que fossem eliminados do currículo temas inadequados e introduzidos os recursos da televisão, do rádio e do cinema;
> b) Dia letivo de tempo integral;
> c) Escola como centro de preparação para a vida moderna, firmando atitudes, cultivando aspirações;
> d) Escola oferecendo oportunidades à criança e ao adolescente para viveram uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação;

e) Divisão da escola em dois setores: 1. O da instrução propriamente dita, com o trabalho tradicional da classe; 2. O da educação, com as atividades socializantes, recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema, exposições, grêmios, educação física), trabalho manual e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, cerâmica, trabalhos em madeira e metal etc.);
f) Correção, enfim, do desajuste que existe entre o nosso progresso material e o atraso educacional.

Percebe-se que o Plano Educacional previa mudanças importantes na organização da escola pública e na condução das atividades propostas, uma vez que estava pautado em uma formação mais ampla, a qual os estudantes poderiam desenvolver diversas habilidades, com o apoio de recursos tecnológicos e culturais, importantes para a formação integral dos sujeitos. Assim sendo, "ao formular o novo modelo escolar, Anísio parte da crítica à escola tradicional, que, pelo seu caráter meramente intelectualista e propedêutico, considera inadequada à formação de cidadãos para a sociedade industrial moderna" (Pereira; Rocha, 2006, p. 5005). De acordo com Souza (2016, p. 47):

> A organização e os pressupostos da escola, que se defendia ser modelo para o país, indicavam a permanência em tempo integral em todas as etapas e/ou níveis da educação, inclusive para os professores, de modo que a educação pudesse alcançar, de forma integral e integradora, os aspectos educacionais, sociais e cívicos que comporiam a plena formação do estudante/cidadão.

A Escola Parque era composta por três edificações, organizadas em pavilhões e denominadas de Pavilhão de Salas de Aula (bloco principal), bloco do Auditório e o bloco das Oficinas. No Pavilhão de Salas de Aula aconteciam as aulas das diferentes disciplinas do Ensino Elementar, o qual abrigava também a administração da escola, o refeitório, os banheiros, além das salas destinadas às aulas de artes plásticas, de música e o espaço da biblioteca. No bloco do Auditório e das Oficinas funcionavam as atividades de palestras, oficinas e laboratórios. Logo, "a distribuição do espaço escolar é uma clara referência às inovações da proposta pedagógica" (Pereira; Rocha, 2006, p. 5006).

Cabe destacar que na Escola Classe os estudantes tinham acesso às aulas convencionais e eram distribuídos nas salas de aula de acordo com o seu grau de escolaridade. Enquanto na Escola Parque, eram organizados de acordo com a idade e com o interesse com as atividades culturais, artísticas, de educação física e da biblioteca, além do campo do trabalho, proporcionando-lhes uma formação integral (Pereira; Rocha, 2006). Assim, os estudantes que frequentavam a Escola Classe pela manhã, no período da tarde iam para a Escola Parque. As atividades no contraturno escolar favoreciam o contato dos estudantes com as diversas

atividades propostas no currículo da escola, bem como uma formação integral, concepção defendida por Anísio Teixeira.

A jornada escolar de tempo integral era um aspecto crucial no modelo de inovação pedagógica, ou seja, o modelo de educação adotado na Escola Parque. A ampliação da jornada escolar para 8 (oito) horas diárias de estudos e de trabalho, contemplava tanto os estudantes, quanto os professores que se dedicavam integralmente, ora em contato direto com os estudantes, desenvolvendo as atividades diversificadas, ora realizando o planejamento das propostas educativas, participando de reuniões e de estudos.

Nos moldes da educação em tempo integral da Escola Parque, "o aluno era o centro do processo educativo" (Pereira; Rocha, 2006, p. 509), que, por sua vez, poderia escolher quais atividades iria participar em cada semestre, podendo optar por até duas, de acordo com a sua preferência. Essas atividades eram realizadas no contraturno escolar, possibilitando que o estudante permanecesse mais tempo na escola. De acordo com os ideais de Anísio Teixeira, (Souza, 2016, p. 43) ressalta que "um aumento no tempo escolar resultaria em melhor qualidade nas práticas educativas, no momento em que a ampliação do tempo pudesse ser uniformizada e pudesse atender positivamente às necessidades de uma sociedade em construção".

Outro aspecto importante na Escola Parque era a integração das atividades curriculares entre as diversas disciplinas da Escola Classe e as ações desenvolvidas na Escola Parque. O planejamento coletivo possibilitava aos estudantes uma abrangência dos conteúdos, uma vez que o conhecimento não se limitava ao que foi trabalhado em sala de aula, mas proporcionava uma aprendizagem significativa através da arte, da música, do teatro, da educação física, entre outras atividades desenvolvidas. Desse modo, "a escola para todos era espaço e tempo integradores de uma formação baseada na ação e na participação coletiva e democrática, completadas por vivências que, combinadas, promoveriam a educação integral numa sociedade em transformação" (Souza, 2016, p. 49).

Pereira e Rocha (2016) e Sheuermann, Jung e Canan (2017) analisam que a Escola Parque de Brasília, assim como outras experiências de educação em tempo, sofreu com a descontinuidade da política, uma vez que o governo subsequente não prosseguiu com a proposta de ampliação da jornada escolar, desconfigurando a política já iniciada na nova capital do Brasil. Assim, com o aumento da demanda de matrículas, o tempo de permanência na escola dos estudantes e dos professores foi reduzido; a Escola Parque teve que receber os estudantes em dias alternados na possibilidade de atender a todos; das vinte e oito construções previstas na proposta inicial, apenas cinco se efetivaram.

3.3.3 Ginásios Vocacionais

Os Ginásios Vocacionais têm sua origem no ano de 1962, no Estado de São Paulo, os quais foram instaladas seis unidades escolares nos municípios de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul, visando ampliar a concepção de educação defendida por alguns professores da época, como a educadora Maria Nilde Mascellani, a qual atuava como coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional e tinha sido professora das Classes Experimentais.

Esta foi uma experiência vivenciada no Instituto de Educação, no município de Socorro, Estado de São Paulo, que teve seu início no ano de 1959 e tinha como propósito ofertar um ensino secundário com currículos, métodos e processos de ensino diferenciados daquele ofertado no ensino tradicional (Chiozzini; Marques, 2016). As Classes Experimentais buscavam a inovação educacional através de diversas atividades que proporcionassem aos estudantes uma formação integral e integrada com os conteúdos curriculares e a prática profissional. Essa experiência inspirou na criação dos Ginásios Vocacionais.

Com base na Lei nº 6.052 que aprovou a reforma do Ensino Industrial do Estado de São Paulo, e no Decreto 38.643 que regulamentou a lei do Ensino Industrial e estabeleceu a criação do Serviço de Ensino Vocacional, órgão da Secretaria de Educação que ficou responsável por coordenar as unidades de Ensino Vocacional, foram criados os Ginásios Vocacionais através da Lei nº 4.024 de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Cabe ressaltar que "a criação legal dos ginásios vocacionais foi viabilizada graças à sensibilidade e gesto hábil do secretário Luciano de Carvalho que, aproveitando uma "brecha" do Ensino Industrial, encontrou a forma legal para implementar as escolas que considerava capazes de trazer as inovações que almejava" (Tamberlini, 2016, p. 120).

Nos Ginásios Vocacionais funcionavam o ensino secundário e o ingresso dos estudantes acontecia através de Exames de Admissão, comum na época em todas as escolas públicas. O processo seletivo contava também com uma entrevista, no intuito de garantir que todas as classes sociais tivessem acesso. As séries eram compostas por 30 (trinta) estudantes entre 11 (onze) a 13 (treze) anos de idade. Em cada turma existia um orientador educacional, que acompanhava os alunos em toda a etapa secundária.

Conforme aponta Tamberlini (2016, p. 123):

> Os Ginásios Vocacionais tiveram a sua criação precedida de uma pesquisa de comunidade, foram, ao todo, seis escolas implementadas no Estado de São Paulo: uma na capital e cinco no interior. As cidades escolhidas tinham características diversas, por exemplo, em São Paulo, mais cosmopolita,

> Americana, industrial, Batatais, uma região agrícola e assim por diante. Antes de criar a unidade escolar era realizada uma pesquisa que verificava as principais características locais: atividades econômicas da região, nível sócio econômico da população, aspirações dos pais em relação à escola, seus interesses e expectativas, cultura local, etc. Todo este quadro era analisado para definir os objetivos e elaborar a proposta de trabalho da escola, das áreas de estudo e disciplinas: havia não só a preocupação em formar alunos e alunas de nosso país para a época em que viviam, como também importava considerar a realidade específica da comunidade onde a escola seria inserida.

Nesse sentido, percebe-se que a criação dos Ginásios Vocacionais pretendiam atender as demandas e necessidades da comunidade a qual a escola seria instalada, uma vez que as propostas pedagógicas e curriculares deveriam nortear as atividades que seriam desenvolvidas nas unidades de ensino a fim de responder aos anseios da comunidade no que se refere aos aspectos de uma formação cidadã e reflexiva, que fosse capaz de desenvolver nos estudantes uma visão crítica acerca das problemáticas existentes na sua comunidade e no país, bem como uma formação que estivesse alinhada com a realidade local, tendo em vista a reestruturação do ensino industrial que se apresentava à época. Assim, "o Ensino Vocacional tinha objetivos claramente definidos, elaborados pelas equipes de professores, orientadores e diretores a partir das pesquisas de comunidade inicialmente efetuadas e do perfil do alunado e sua realidade" (Tamberlini, 2016, p. 123).

O ensino renovado, desenvolvido nas Classes Experimentais do Instituto de Educação de Socorro, foi adotado como proposta do Ensino Vocacional nos Ginásios Vocacionais. De acordo com Tamberlini (2001, p.33):

> O ensino renovado (...) pode, então, ser definido como sendo um ensino de cunho transformador, que visa formar o educando integralmente, desenvolvendo-lhe tanto as aptidões teóricas, quanto as práticas, capacitando-o a atuar na sociedade em que vive. A educação é centrada no educando e o professor é uma espécie de orientador que deve criar situações educativas que permitam o "desabrochar" das capacidades do aluno. O conhecimento desenvolvido é visto como uma totalidade e a formação da consciência crítica, a inserção no meio social em que se vive, visando à transformação e à melhoria do nível cultural da comunidade, constituem pontos primordiais do projeto de ensino renovado. Para a consecução do objetivo primeiro de formar o aluno crítico, atuante, participativo e "engajado", é fundamental a implementação de uma metodologia que contribua para a formação de atitudes, ou seja, o recurso ao estudo do meio, trabalho em equipe, métodos ativos em geral, ligados à coordenação de disciplinas e um planejamento geral

Como é possível perceber, a perspectiva educativa da proposta apresentada era possibilitar uma formação integral para os estudantes, de modo que estes pudessem desenvolver diferentes habilidades que seriam necessárias para a sua atuação no contexto social. Desse modo, o currículo multidimensional, pensado a partir das múltiplas experiências, foi o campo

didático que contribuiu para as ações propostas, configurando-se em uma dimensão educacional que forma para a atuação crítica, política, cultural e educacional. Nessa lógica, "o currículo compreendia disciplinas, atividades e uma metodologia adequada ao cumprimento dos objetivos previstos, organizando-se em três áreas de estudo: cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas" (Tamberlini, 2016, p. 123).

A proposta curricular dos Ginásios Vocacionais apresentava-se como uma inovação pedagógica, diferenciando-se das demais escolas da época, pois proporcionava aos estudantes estudos teórico-práticos por meio de estratégias didático-pedagógicas, favorecendo uma ampliação dos conhecimentos desencadeados no currículo escolar. Assim sendo, a organização curricular e o planejamento visavam formar um sujeito integralmente, possibilitando diversas experiências educativas, tendo em vista que "o currículo era norteado por uma filosofia e visto como um todo do processo educativo e não um rol de matérias [...]" (Tamberlini, 2016, p. 124).

Nessa perspectiva, o currículo dos Ginásios Vocacionais, estava estruturado em bases filosóficas que o compreendia como elemento do processo educativo, rompendo com a visão pragmática de um currículo prescritivo para uma visão multidimensional. As atividades desenvolvidas estavam pautadas na articulação com as diversas disciplinas ofertadas, proporcionando uma formação integral dos sujeitos envolvidos. Assim, os estudantes poderiam cursar, além das disciplinas do currículo convencional, atividades técnicas de acordo com os seus interesses, podendo ser artes industriais, práticas comerciais e/ou agrícolas, e educação doméstica.

Ainda sobre a proposta de um currículo multidimensional, o qual oferece aos estudantes uma educação integral, Tamberlini (2016, p. 124), apresenta uma concepção de currículo dos Ginásios Vocacionais:

> 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 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.

Percebe-se que as atividades propostas no currículo dos Ginásios Vocacionais propiciavam um trabalho integrado com as diversas áreas do conhecimento, de modo que este possibilitava a elaboração de novos conceitos e visões de mundo, capazes de transformar os sujeitos para que eles pudessem compreender a realidade a qual estavam inseridos e, assim, modificá-la. Com esta abordagem interdisciplinar, multidimensional, crítica e reflexiva, os estudantes que frequentavam as unidades escolares, tornavam-se sujeitos ativos na sociedade em que viviam, refletiam sobre os problemas cotidianos vinculados à sua realidade e construíam alternativas possíveis para uma atuação cidadã e consciente da realidade socioeconômica, política e cultural.

No contexto das ações desenvolvidas pelos estudantes e pelos professores na experiência do Ensino Vocacional, o trabalho em grupo e o estudo do meio eram propostas fundamentais no processo educativo, uma vez que faziam parte do currículo dos Ginásios Vocacionais. Essas propostas consistiam em promover o espírito de liderança, atitudes de cooperação, responsabilidade e o diálogo para a resolução dos problemas concernentes ao cotidiano.

No que se refere ao estudo do meio, tinha como objetivo aproximar os estudantes das realidades existentes na comunidade, bem como na sociedade em geral. Define-se que "o Estudo do Meio eram atividades educativas desenvolvidas através de projetos, promoviam o envolvimento e engajamento da escola com a comunidade, os alunos adquiriam uma visão geral e crítica do Brasil [...]" (Tamberlini, 2005, p. 40). O contato direto com a realidade social e humana constituía-se como elemento relevante para a compreensão das relações de trabalho, sociais e integrava as disciplinas teóricas e práticas.

Dessa maneira, nos Ginásios Vocacionais, o trabalho com projetos de ação comunitária também era uma característica presente na prática educativa, pois tratava-se de contribuir com a demandas da comunidade local, elaborando projetos de alfabetização de adultos, de artes e de cinema, como exemplos. A vivência dos estudantes com este tipo de atividade, possibilitava o entendimento das problemáticas existentes na sociedade e, especificamente, na comunidade a qual a escola estava inserida. Logo, essa prática educativa incomodava o regime militar que, por sua vez, passou a questionar o currículo adotado nos ginásios e a perseguir pais, professores e estudantes (Tamberlini, 2005).

As atividades culturais também integravam o currículo do Ensino Vocacional, envolvendo estudantes, professores, pais e comunidade local. Nos finais de semana a escola desenvolvia ações que integravam a família, a fim de firmar parceria para a resolução dos problemas, como angariar recursos para o desenvolvimento dos projetos, bem como a

participação ativa nas tomadas de decisões, e na proposta curricular. A inserção dos discentes no mundo do trabalho também era uma característica dos Ginásios Vocacionais, pois eles administravam a cantina do colégio e o banco, onde depositavam suas economias. Essa atividade poderia desenvolver as habilidades matemáticas e os conceitos da administração.

A influência da Teologia da Libertação[3], os ideais de Paulo Freire[4] e as concepções de Emmanuel Mounier[5] foram importantes para a elaboração da proposta do Ensino Vocacional. Esses, defendiam veementemente a importância da cultura e dos movimentos sociais na construção de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, capazes de compreender as causas sociais. O modelo revolucionário de educação adotado nos Ginásios Vocacionais tornou-se alvo de críticas e de perseguição por conta do regime militar instaurado à época. Assim, os Ginásios Vocacionais, "[...] tendo-se iniciado em 1961, perdurando após o golpe militar de 1964 até o final de 1969 quando, após o recrudescimento do regime vigente, tiveram as seis escolas invadidas por militares, com muitos documentos queimados, outros apreendidos e pais e professores presos" (Tamberlini, 2016, p. 121).

A experiência inovadora dos Ginásios Vocacionais perdurou por 8 (oito) anos na rede estadual paulista. No curto período conseguiu demonstrar a importância de uma formação sólida, pautada em princípios educativos que favoreceram o desenvolvimento de práticas e ações significativas na vida dos estudantes e dos professores.

3.3.4 Centros Integrados de Educação Pública

O governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987) foi marcado por desenvolver uma política educacional que favorecia o acesso dos estudantes à escola pública de tempo integral. Esta política foi alvo de muitas críticas, discussões, embates entre os profissionais da educação, políticos, mídia, academia e sociedade civil, uma vez que estava

[3] A Teologia da Libertação foi um movimento criado dentro da Igreja Católica no qual buscava aproximar as classes mais pobres estimulando à autoconsciência política (principalmente no caso da situação de pobreza na América Latina) e tem como seus principais intelectuais no Brasil Leonardo Boff, Clodovis Boff, Frei Betto, Dom Adriano Hypólito [...]. O principal meio de proliferação de tais ideias libertárias era por intermédio das Comunidades Eclesiais de Base, isto é, núcleos de estudos para leigos e fiéis no qual se estudava clássicos marxistas e se mantinha fortes críticas ao regime vigente (Sana, 2015, p. 13).

[4] As ideias e os pensamentos pedagógicos de Paulo Freire consistem em uma educação libertadora, a qual proporciona aos sujeitos uma educação crítica e reflexiva sobre o ambiente no qual estão inseridos, na perspectiva de formar para a consciência crítica e política, por meio de uma educação dialógica.

[5] Emmanuel Mounier foi um filósofo francês, idealizador do Personalismo. De acordo com Braga e Severino (2017, p. 86-87), "o Personalismo se apresenta como proposta de uma "filosofia de ação", comprometida não só em interpretar essa realidade, mas, sobretudo, em transformá-la". Para Severino (2009, p. 4), "o Personalismo expressa significativo potencial tanto como filosofia quanto como pedagogia política, qualificando-se simultaneamente como instrumento de análise dessa realidade e como roteiro de ação transformadora".

voltada para uma parcela da população brasileira desprovida de condições socioeconômicas, culturais e educacionais.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram implantados no governo de Leonel Brizola, do Partido Democrático Brasileiro (PDT), tendo como vice-governador e Secretário de Ciência e Cultura, Darcy Ribeiro. Na ocasião, foi criada no primeiro mandato do governo, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, a qual tinha como objetivo definir a proposta pedagógica e arquitetônica dos CIEPs. O projeto fazia parte do Programa Especial de Educação (PEE), como uma das doze metas a serem atingidas no governo brizolista, como estava previsto no planejamento da agenda política educacional, correspondente à meta 11:

> Construir, até marco de 1987, 500 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, nas áreas de baixa renda e alta densidade demográfica. Tais centros serão de duas modalidades: para alunos de CA a 4ª série, mais numerosos, e para alunos de 5ª a 8ª série, de modo a separar crianças em condições etárias e requisitos educacionais diferenciados (Ribeiro, 1986, p. 36).

O projeto dos CIEPs, idealizado por Darcy Ribeiro, tinha como objetivo atender a camada mais pobre da população, uma vez que as condições sociais apresentadas não favoreciam o acesso a uma educação integral do sujeito. Dessa forma, "as novas escolas faziam parte de um plano de impacto que pretendia revolucionar o sistema educacional brasileiro e ajustar a escola pública ao "alunado popular" (Mignot, 1989, p. 46), proporcionando aos estudantes atividades culturais, alimentação, assistência médica, esportes e educação.

Nesse contexto, é importante destacar que o movimento de elaboração da proposta dos CIEPs estava relacionado a tentar solucionar o problema do fracasso escolar, caracterizado pela evasão e repetência. Outra preocupação do governo era promover uma política em que atendesse todas as crianças que estavam em situação de abandono a fim de preveni-las da violência e da marginalidade (Paro, 1988). Assim, no governo de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, a educação era prioridade e foi marcado pelo grande número de construção de escolas de tempo integral e "a nova escola pretendia ser, portanto, o novo padrão de educação popular, voltada para a criança pobre" (Mignot, 2001, p. 158).

Sobre a política educacional e a construção de escolas de tempo integral, Moreira (2020, p. 223-224) apresenta que:

> A política educacional brizolista tinha como principal objetivo acabar com o terceiro turno escolar. Para isso, o governo utilizava os dados educacionais na tentativa de construir uma consciência coletiva dos problemas educacionais (altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar na escola pública). O argumento governista indicava para necessidade de mudanças estruturais, tanto na quantidade de horas oferecida pela escola pública, quanto no aperfeiçoamento do magistério para aprender a lidar com as especificidades

> dos alunos das camadas populares, principalmente no processo de alfabetização. A solução encontrada para resolver esses problemas era de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola e mudar a forma como esse aluno das camadas populares era visto e atendido pelos professores da rede de ensino público.

Conforme apresentado, a política de educação em tempo integral tinha como premissa aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, uma vez que as crianças passariam mais tempo realizando atividades escolares com foco na alfabetização, tendo em vista a crescente taxa de analfabetismo no país. A proposta também oferecia atividades culturais e recreativas para as crianças pobres terem acesso a outros meios de interação através da arte. Para os idealizadores do projeto dos CIEPs, a ampliação do tempo escolar poderia resolver os problemas educacionais da escola pública, pois "o governo afirmava que a culpa pelo fracasso educacional não era da criança, mas do sistema público de ensino que não estava preparado para lidar com as carências e deficiências que o aluno pobre carregava" (Moreira, 2020, p. 224). De acordo com Paro (1988, p. 19):

> [...] o CIEP é apresentado como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral. Nos CIEPs, localizados preferencialmente em regiões de concentração de "população carente", oferecem-se aulas relativas ao currículo de 1º grau [...]. Além disso, os alunos devem receber assistência médico-odontológica e quatro refeições diárias. Por outro lado, os CIEPs se propõem a exercer a função de centros culturais e recreativos abertos à comunidade onde se situam. Pretende-se que os CIEPs se apresentem como padrão a ser generalizado a médio e longo prazos, de modo que, no futuro, todas as escolas da rede pública se conformem a esse padrão, a fim de ajustar a escola à clientela de baixa renda.

A construção dos CIEPs em áreas mais carentes pretendia atender um determinado público do estado do Rio de Janeiro que não tinha acesso a uma educação de qualidade e que não permanecia nas escolas porque as questões sociais de desnutrição, de falta de material didático, de problemas de saúde os impediam de terem um sucesso escolar, acarretando a evasão e a repetência dos estudantes oriundos das famílias de baixa renda. Assim, os CIEPs ofereciam um atendimento além do pedagógico, ou seja, os estudantes também tinham acesso a outros elementos importantes para a sua subsistência como, alimentação, saúde e lazer.

O projeto de arquitetura dos CIEPs foi elaborado por Oscar Niemeyer[6] e sua estrutura física era constituída por 3 (três) blocos. O primeiro bloco tinha 3 (três) andares onde ficavam instaladas as salas de aula, o centro médico, a cozinha, o refeitório e o espaço da recreação. O

[6] Oscar Niemeyer (1907-2012) foi um arquiteto brasileiro responsável pela construção dos edifícios governamentais da cidade de Brasília, capital do Brasil. Entre suas obras, destacam-se: o Palácio da Alvorada, o Congresso Nacional, o Teatro Nacional, o Supremo Tribunal Federal, o Palácio do Planalto, a Praça dos Três Poderes, entre outras espalhadas em todo o país e no exterior.

segundo bloco era composto por um ginásio coberto, o qual continha quadra de vôlei, basquete e futebol de salão. O ginásio era chamado de Salão Polivalente, pois também funcionava como espaço de eventos culturais da escola. O terceiro bloco era composto pela biblioteca e, sobre esta, a moradia dos alunos residentes. Cabe ressaltar que os CIEPs tinham a capacidade de atender até 1.000 (um mil) estudantes em uma área de 3.200 (três mil e duzentos) metros quadrados. Para Gomes (2010, p. 52) "a arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e, ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica".

Contribuindo com esta discussão, (Mignot, 2001, p. 158) analisa que:

> O projeto arquitetônico expressou a preocupação pedagógica em proporcionar aprendizagem, mas sobretudo em favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores. Em seu interior, as salas de aula, as salas de leitura, os gabinetes médico odontológicos, os refeitórios bem-equipados, as quadras de esportes, a casa dos alunos residentes, ajudaram a construir o mito de uma boa escola como uma escola diferente, protetora da infância e da sociedade, antídoto contra os perigos das ruas. A nova escola era apresentada como a solução para o combate à violência.

A estrutura física dos CIEPs representava uma nova concepção de educação e de escola pública para Darcy Ribeiro, destacando a ampliação do tempo escolar e uma proposta pedagógica que contemplava as vivências culturais, proporcionava atividades recreativas e esportivas e oportunizava momentos de interação com as diversas experiências escolares para professores e estudantes (Mignot, 2001). A ideia e defesa do governo era promover uma escola pública capaz de oferecer as condições necessárias para que o aluno pobre tivesse um rendimento satisfatório nos estudos e "o desafio da equipe gestora era construir uma escola de tempo integral que pudesse mudar a forma de ensinar e lidar com as crianças das camadas populares" (Moreira, 2020, p. 235).

De acordo com Guimarães e Souza (2018), a proposta de Darcy Ribeiro era promover uma mudança na tradição elitista de educação e possibilitar o acesso e a permanência de mais alunos na escola pública de tempo integral, tornando-a prioridade para as crianças das classes populares. Para a oferta da educação em tempo integral, a proposta pedagógica dos CIEPs procurou atender múltiplas atividades a fim de deixar a criança mais tempo na escola e oferecer uma formação integral, tendo em vista o alto índice de analfabetismo, evasão e repetência.

Contribuindo com as discussões, Guimarães e Souza (2018, p. 158) apresentam como eram organizadas as atividades educativas nos CIEPs:

> Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las todas no mesmo espaço, e com isso, promover uma maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilitar entendê-las, todas como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço de formação. A proposta dos Cieps tinha como objetivo proporcionar educação,

> esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. A ideia dos Cieps considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, com o intuito de evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

Para Castro e Faria (2002, p. 87):

> [...] a proposta pedagógica dos CIEPs entende que é na escola de horário integral que o aluno tem melhores condições de familiarizar-se com os conteúdos, com os professores e com a sociedade em geral, beneficiando-se das múltiplas atividades que lhe são oferecidas através da sala de leitura, oficinas de arte, espaços de estudo dirigido e bibliotecas.

Nesse contexto, percebe-se que a proposta pedagógica dos CIEPs contemplava atividades diversificadas para os estudantes, uma vez que a ideia central era ofertar uma educação de qualidade para a população mais carente. Para Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, não bastava construir escolas para atender a população, era necessário um trabalho pedagógico diferenciado, que fosse além dos estudos e que oferecesse condições mínimas para o aluno permanecer em sala de aula.

Os Centros Integrados de Educação Pública apresentavam um projeto pedagógico unificado e uma organização padronizada, assim, todas as unidades seguiam as diretrizes, orientações e propostas pedagógicas que eram formuladas pela Consultoria Pedagógica de Treinamento. Essa equipe orientava todo o trabalho educativo dos CIEPs na tentativa de equiparar a qualidade das escolas, preocupação dos idealizadores do projeto. Desse modo, “os CIEPs representavam, portanto, para o governo, resposta aos graves problemas educacionais e simultaneamente simbolizavam a prioridade pelo social: educação, saúde, alimentação” (Mignot, 1989, p. 58).

Os CIEPs também foram alvo de críticas e repercussões durante o processo de discussão, de elaboração e de implementação da política educacional. Professores, artistas, intelectuais, sociedade civil, viam na proposta dos CIEPs uma luta político-partidária, uma vez que era a prioridade do governo, transformando-os em símbolo do partido, e deixava outras áreas desassistidas, como a saúde, o saneamento básico e a segurança pública. Outros aspectos foram questionados, como o paralelismo pedagógico, administrativo e financeiro; o projeto arquitetônico que custava caro para os cofres públicos, uma vez que nas demais escolas faltavam materiais pedagógicos e didáticos; o número de escolas de tempo integral não atendia toda a população, caracterizando-se como seletiva e excludente; os professores contratados

eram considerados como os “melhores”, situação que desvalorizava os demais; o projeto visava a uma educação assistencialista e compensatória (Mignot, 1989).

3.3.5 Programa de Formação Integral da Criança

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi implantado no Estado de São Paulo entre os anos de 1986 a 1993, através do Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986. Cabe destacar que, nesse período, atuava no governo Franco Montoro, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No entanto, a proposta do Programa não surgiu da Secretaria da Educação, nem dos movimentos dos profissionais da educação, mas originou-se na Universidade de Campinas (UNICAMP), sob a coordenação do médico e professor universitário José Aristodemo Pinotti que, posteriormente, tornou-se Secretário da Educação do Estado entre 1986 a 1987.

No artigo 2º do Decreto que instituiu o PROFIC menciona que o Programa será desenvolvido através das Secretarias da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo. Assim, considerado como um projeto de Governo, o PROFIC “procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem” (Guimarães; Souza, 2018, p. 149). Desse modo, o objetivo central do PROFIC era atender as crianças marginalizadas da sociedade paulista, uma vez que o número de crianças abandonadas, na época de sua elaboração, era muito elevado, e as taxas de matrícula, a evasão e o abandono escolar reduzidas nas escolas públicas estaduais.

A preocupação do idealizador do Programa era solucionar os problemas médico-sanitários das crianças que viviam em situação de extrema pobreza e, consequentemente, garantir o acesso das crianças nas escolas públicas. Percebe-se, então, no PROFIC “[...] a preocupação, de um lado, com a integração das crianças marginalizadas e, de outro, com o atendimento imediato, pelos próprios integrantes das “comunidades”, dos seus problemas médico-sanitários mais simples” (Ferretti; Vianna; Souza, 1991, p. 8).

Nesse sentido, Ferretti, Vianna e Souza (1991, p. 6) apresenta que o PROFIC:

> Consiste num programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas da rede pública que optaram por aderir ao Programa. Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos freqüentam as aulas normalmente em sua escola; no período correspondente ao outro turno, entretanto, permanecem na escola ou dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes

> e de reforço escolar. Os critérios para seleção dos alunos a serem inscritos no Programa englobam características econômico-sociais e/ou seu desempenho escolar.

O Programa de Formação Integral da Criança caracterizou-se como um programa de repasse de verbas para as escolas, bem como para as entidades conveniadas ao Programa. Esses recursos eram cruciais para o desenvolvimento das atividades com as crianças, tanto no que diz respeito ao processo educativo de escolarização, quanto ao atendimento médico-sanitário provenientes ao Programa. É importante mencionar que o PROFIC foi "[...] a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes (Souza; Giovanni, 1999, p. 72).

Neste Programa, as parcerias estabelecidas com o terceiro setor e os municípios foram cruciais para o desenvolvimento das propostas ofertadas. Esse foi o diferencial do PROFIC em relação às outras experiências de educação integral no Brasil, pois visava articular várias secretarias e setores da sociedade, no intuito de compartilhar as responsabilidades para com o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que estas passavam o dia inteiro ocupadas com as atividades do Programa. Assim, "nessa nova proposta, a criança permanecerá na escola o dia todo, correspondendo o tempo escolar ao tempo de trabalho dos pais. Com isso, pretende-se fundamentalmente, prevenir o problema do menor abandonado" (Fonseca, 1986, p. 178).

De acordo com Fonseca (1986) o conceito de escola no PROFIC vai além do tempo-instrução, ou seja, o papel da escola não é somente a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados na sociedade, mas amplia-se para o tempo-proteção que, por sua vez, torna-se o fator principal nesse novo formato de educação, o qual possibilita o cuidado integral da criança. Na ocasião em que os pais precisavam trabalhar, o PROFIC surgiu como um compromisso social para atender as crianças mais pobres da comunidade e possibilitando-as uma escola de tempo integral.

Nas contribuições de Ferreti, Viana e Souza (1991, p. 9):

> Na prática, essa "educação integral" é entendida como a complementação da instrução com atividades curriculares supostamente não contempladas pelo que os autores consideram uma abordagem estreita do fazer pedagógico. As atividades complementares são as que, no entender dos propositores do PROFIC, têm caráter formativo, incluindo-se aí as que se referem à arte, à recreação, aos esportes, à cultura, aos ofícios, ao civismo, à iniciativa, ao senso crítico, à solidariedade, à saúde (principalmente das mães em processo de aleitamento). Assim, a "educação integral" seria composta pela "educação intelectual", obtida através da instrução e pela "educação moral", complementar àquela, em que se daria a formação de atitudes supostamente valorizadas, de modo positivo, pela sociedade em que vivemos. Na prática, a complementação curricular corporificou-se em atividades como reforço escolar, enriquecimento curricular (excursões, teatro, canto, dança, desenho e

> pintura, esportes e lazer) e pré-profissionalização, além de algumas aulas de higiene.

Conforme apresentado pelos autores, a educação integral defendida no PROFIC é composta por várias atividades, desde a instrução na sala de aula a atividades curriculares e complementares, como mencionado. A educação integral, nesse sentido, seria vivenciada pelas crianças de modo que elas abarcassem um número significativo de experiências educacionais e formativas para a vida em sociedade, destacando-se para as atividades de artes e de profissionalização. É importante destacar que o PROFIC era composto por outros quatro projetos que, juntos, formavam o ciclo de formação integral da criança: 1 - formação integral da criança nos dois primeiros anos (0 a 2 anos); 2 – formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos); 3 – formação integral do escolar (7 a 10 e 11 a 14 anos); 4 – atendimento ao menor abandonado (Fonseca, 1986).

A seleção dos estudantes para participar do PROFIC era uma das características do Programa. O critério para a seleção era a situação socioeconômica das crianças, uma vez que "o PROFIC revela um compromisso social com as crianças mais pobres cujos pais precisam trabalhar e que, portanto, necessitam de uma escola de tempo integral" (Fonseca, 1986, p. 184). Desse modo, o pré-escolar era a etapa de prioridade para o atendimento no PROFIC, pois os pais precisavam trabalhar e deixar os seus filhos nas creches. A preocupação, nesse sentido, não era a instrução da criança, mas o atendimento em tempo integral destas. Essa característica do Programa em atender as crianças mais pobres foi alvo de críticas, pois excluía uma parcela da população que também necessitava do atendimento em tempo integral.

Os autores Ferreti, Viana e Souza (1991) sinalizam que as principais críticas ao PROFIC se referem ao modo de implantação e ao conteúdo abordado. No que diz respeito à primeira situação, o Programa foi elaborado sem a participação dos profissionais da educação, agentes diretamente responsáveis pela implementação das atividades do Programa. Outra situação apontada pelos professores foi da elaboração de um Programa com a intenção de chamar a atenção da população, tendo em vista que estava em período preparatório para as eleições ao governo do estado. No que diz respeito ao conteúdo do Programa, as críticas voltaram-se para as atividades que, segundo os críticos, não contribuíam para a elevação da qualidade do ensino, bem como a descaracterização do papel da escola que seria de transmitir o saber.

Outro elemento a destacar, no contexto da experiência do PROFIC, é o caráter assistencialista que o Programa vislumbrava às crianças. O cenário para a educação das crianças em idade pré-escolar era sustentado fortemente pela defesa do assistencialismo, como condição necessária para a sua realização. Desse modo, a ênfase estava centrada no "discurso de caráter

sentimental e assistencialista a respeito da pobreza e das condições miseráveis de vida das crianças das classes populares, bem como sobre a necessidade de arrancá-las de tais condições através da proteção de órgãos governamentais" (Ferreti; Vianna; Souza, 1991, p. 9).

3.3.6 Centro de Atenção Integral à Criança/Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Na continuidade do projeto de uma educação em tempo integral no Brasil, foi criado no início da década de 1990, no âmbito do governo federal, o Ministério da Criança, e consequentemente, o Projeto Minha Gente, na perspectiva de integrar ações de educação, saúde, assistência e promoção social no atendimento de crianças e adolescentes que viviam em precárias condições de vida no país. Dentre as características do referido projeto destacava-se o atendimento em tempo integral e a implantação de unidades escolares denominadas de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIACs que, posteriormente, passou a ser chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Com a extinção do Ministério da Criança, o qual coordenava o projeto em questão, e com a criação do Ministério da Educação e Desporto, o projeto recebeu o nome de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA. Ambos foram implantados na gestão do Presidente da República, Fernando Collor de Mello (1990-1992), do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), já extinto.

Criado através da Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993 (Brasil, 1993), o PRONAICA tinha como objetivo melhorar as condições estruturais de crianças e adolescentes as quais estavam inseridas em situações de extrema pobreza, ao trabalho infantil, e o tempo de permanência na escola era muito reduzido. Assim, tendo em vista a desigualdade social que assolava o país, o governo federal criou o PRONAICA para "coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais" (Sobrinho; Parente, 1995, p. 8).

De acordo com Sobrinho e Parente (1995, p. 16):

> Seu objetivo é a "superação das carências das crianças e dos adolescentes". Suas estratégias: "a integração dos serviços", "o atendimento integral", "a participação da comunidade" e a "gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias". Seus pressupostos: a inovação e a flexibilidade. Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter as precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na Constituição Federal de 1988, que

> estabelece nos seus dispositivos relativos à área social importância primordial a essa questão, para o que o Estado deverá assumir e dispensar apoio e atenção especiais, provendo os meios necessários pelo desenvolvimento de programas de assistência social à criança e ao adolescente.

Nesse sentido, o PRONAICA apresentou-se como uma política de educação integral direcionada à criança e ao adolescente visando proporcionar a estes sujeitos melhores condições de acesso e permanência na escola e, sobretudo, melhorar as condições de vida através da educação. Assim, segundo Sobrinho e Parente (1995, p. 9), "a implantação gradativa da pedagogia da atenção integral nas escolas da rede oficial, estadual e municipal, constituída por diferentes modalidades que podem ser adotadas, concomitante ou separadamente, conforme as necessidades e disponibilidades locais", é uma das estratégias do programa.

De acordo com Sobrinho e Parente (1995, p. 9), outras estratégias são apresentadas para a realização do PRONAICA em diferentes localidades brasileiras, como:

a) Articulação e integração de serviços e experiências locais já existentes;
b) Adequação e melhoria de espaços físicos e equipamentos sociais disponíveis;
c) Construção de unidades de serviços especiais para a oferta da atenção integral, ou seja, os centros de atenção integral à criança – CAIC`s (integração físico-espacial);
d) Administração participativa integrada e;
e) Financiamento compartilhado.

Percebe-se que a experiência do Programa se consolidava, também, com a integração de outros projetos e ações já existentes na comunidade em que era necessário haver uma articulação entre as diversas atividades realizadas para que pudesse atender crianças e adolescentes do zero aos quatorze anos de idade, conforme previa a normatização do PRONAICA.

Uma outra finalidade do Programa era a construção de CAIC`s, espaços destinados para acolher as crianças e adolescentes. Implantado em todo o território nacional, os CAICs atendiam as crianças e adolescentes durante oito horas por dia e ofereciam assistência médica, dentária e educação sobre higiene. De acordo com Guimarães e Souza (2018, p. 159), os CAICs foram considerados como "centros voltados para a prestação dos serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude", e não como escolas.

Nesse sentido, é importante assinalar que a implantação/construção de unidades físicas não era, necessariamente, uma prerrogativa para o atendimento e realização dos objetivos do PRONAICA, uma vez que as atividades poderiam ser desenvolvidas em outros espaços da comunidade local. Assim, "já se reconhecia a ampliação da concepção de atenção integral para além das construções evidenciadas na origem. Persistia uma ideia de que o número de unidades

seria limitado para a abrangência da população a ser atendida e, para tanto, pretendia-se que outras instituições aderissem ao Projeto (Dutra, 2013, p. 51). No entanto, algumas construções arquitetônicas puderam ser observadas na década de 1990 nas regiões brasileiras a fim de integrar as ações e garantir que as crianças e os adolescentes pudessem ter acesso às atividades propostas com os diversos profissionais que faziam parte do PRONAICA.

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente apresentava uma estrutura programática correspondente aos subprogramas de Proteção Especial à Criança e à Família, Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, Educação Infantil, Educação Escolar, Esportes, Cultura, Educação para o Trabalho, Alimentação, Suporte Tecnológico, Gestão e Mobilização (Sobrinho; Parente, 1995). Estes subprogramas estavam pautados no desenvolvimento das ações de forma integrada com o propósito de garantir a atenção integral às crianças e aos adolescentes atendidos pelo Programa. Desse modo, é importante destacar a importância e o envolvimento de vários profissionais envolvidos no PRONAICA, como aponta Sobrinho e Parente (1995, p. 11):

> Como se trata de um conjunto de ações a serem desenvolvidas de forma integrada e a partir de pedagogia própria, todos os profissionais são treinados, desde o professor ao auxiliar administrativo, passando pelo médico, o psicólogo, o assistente social, o nutricionista e o cozinheiro, para que as diretrizes de integração e qualidade dos serviços sejam alcançadas.

Em relação às instalações dos CAIC´s, estava prevista a construção de cinco mil unidades físicas em todas as regiões do país. Até os anos de 1995 existiam 148 CAIC´s em construção; 81 já tinham sido concluídos; 81 já tinham sido inaugurados; 47 já estavam com a obra autorizada; e 2 com a obra suspensa, totalizando 359 CAIC´s em processo de implantação (Sobrinho; Parente, 1995). Porém, segundo informações divulgadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), no Diário Oficial da União, em agosto de 1997, os contratos de execução da obra sofreram alterações, autorizando apenas a construção de 2.337 (duas mil, trezentos e trinta e sete) unidades físicas. Do número previsto de construção dos CAIC´s, apenas se consolidou 444 (quatrocentos e quarenta e quatro), a maioria deles na região Sul do país. Na mesma ocasião, o PRONAICA foi extinto.

Sobrinho e Parente (1995, p. 19-20) apresentam alguns equívocos do PRONAICA e que cabem ser analisados:

> a) O programa é apresentado como algo “inovador”, fora dos padrões normais de organização dos serviços sociais, como forma de lhe garantir a legitimidade e a aceitação. Na área educacional, projetos inovadores já foram implantados, como as escolas de tempo integral na Bahia e no Distrito Federal em décadas passadas. [...] A experiência mostra que o caráter inovador não garante o sucesso do empreendimento. As

> experiências citadas, apesar do caráter inovador e da excelência de seus projetos, tiveram suas instalações abandonadas ou utilizadas para outros fins. A principal razão para a descontinuidade dessas inovações foi que ficaram restritas a um pequeno percentual da rede de estabelecimentos, bem como da clientela à qual se destinavam. Por serem restritas, pela incapacidade financeira do sistema de expandi-las para toda a rede de ensino, elas acabaram se transformando em um "quisto" dentro do sistema educacional, tornando-se a exceção, e não a regra;
> b) O programa é discriminador, pois concentra recursos substanciais para atendimento a uma pequena parcela da população-alvo, ou seja, crianças e adolescentes em situação de risco. Como os CAIC´s estão sendo construídos em áreas urbanas, excluem da proposta as crianças e adolescentes do meio rural, apesar das condições de pobreza e alijamento social serem ali mais intensas.

Dutra (2013, p. 52) também aponta que:

> Em termos de distribuição de recursos, a implantação dos CIAC´s poderia representar a diminuição de investimentos nas instituições escolares que já existiam e resultar em problemas administrativos em caso de repasse das responsabilidades às prefeituras, devido à "grandiosidade dos conjuntos arquitetônicos" e aos altos custos de manutenção.

Se os recursos gastos nos CAIC´s fossem utilizados para dotar as escolas já existentes de condições adequadas e dignas de funcionamento, a clientela beneficiada seria muito maior, e os efeitos para o sistema educacional, mais permanentes e significativos (Sobrinho; Parente, 1995).

3.3.7 Programa Mais Educação

Na década de 2000, mais precisamente no ano de 2007, foi criado o Programa Mais Educação, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar a jornada escolar, especialmente as que apresentavam menores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O decreto presidencial Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispôs as regras de institucionalização do Programa Mais Educação, como política de governo, ampliando-o para as escolas brasileiras que desejassem aderir.

O Programa Mais Educação foi gerido pelo Ministério da Educação, em parceria com os Ministérios da Cultura, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à fome, da Ciência e da Tecnologia e da Secretaria Nacional da Juventude (Brasil, 2013), tornando-se uma política de governo em uma perspectiva intersetorial, cujo objetivo foi "promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores

sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários" (Brasil, 2013, p. 4).

A discussão sobre a jornada ampliada da educação em tempo integral, nessa década, estava no auge, uma vez que o olhar para a política educacional vislumbrava o espaço para a análise do projeto de Lei 8.035/2010, fazendo referência ao atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Nessa dimensão, a concepção posta no Programa Mais Educação foi viabilizada a partir de um modelo que:

> Compreende-se que a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para os gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. Por isso, o Programa Mais Educação estimula a constituição do diálogo do tempo escolar estabelecido com o tempo ampliado, superando a lógica de turno e contraturno, e o entendimento de que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (Brasil, 2013, p. 5).

A dinâmica organizativa do Programa Mais Educação viabilizava a presença dos estudantes no contraturno, a partir de desenvolvimento de atividades que envolviam um amplo currículo por meio dos seguintes eixos: acompanhamento pedagógico (obrigatório para todas as escolas); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; e Promoção da Saúde. Cada eixo apresentado tinha uma lista de atividades a serem desenvolvidas e as escolas tinham autonomia para escolher quais seriam mais adequadas a sua realidade, com exceção do acompanhamento pedagógico.

Um destaque a ser apontado na dinâmica de organização do Programa Mais Educação foi a limitação de atendimento a todos os estudantes, uma vez que, em grande parte das escolas públicas brasileiras não há espaço para desenvolver as atividades no contraturno, bem como o próprio financiamento do Programa não viabilizava oportunidades para todos os estudantes. Assim, a normativa do Programa destacava a necessidade de estabelecer critérios de atendimento, como:

> Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem no escolar/idade; estudantes dos últimos anos dos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do ensino fundamental, entre os quais há uma maior saída extemporânea; estudantes de anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstrem interesse em estar na escola por maior tempo (Brasil, 2013, p. 13).

Desse modo, percebe-se que as atividades propostas pela escola, a partir das orientações do Programa, não incluíam todos os estudantes na questão da ampliação da jornada escolar, repercutindo em um modelo de educação em tempo integral que limitava a participação, sistematizando elementos de critérios para inserção no Programa. Nessa lógica, nota-se a perspectiva de exclusão dos estudantes, quando não eram oferecidas atividades para todos compunham a escola.

Os pesquisadores Scheuermann; Jung; Canan (2017, p. 436), refletem que a proposta do Programa Mais Educação é uma política que está condizente com a educação em tempo integral, uma vez que:

> Pode-se observar a amplitude de conhecimentos e aprendizagens que as oficinas pertencentes aos macrocampos podem oferecer aos alunos, entretanto, a participação é voluntária, ou seja, o aluno matriculado na escola pode optar por não aderir ao projeto. Considera-se a realidade de cada escola que, de acordo com a disponibilidade de espaço físico, pode definir quantos alunos serão atendidos, privilegiando aqueles que estão em vulnerabilidade. A proposta do Programa Mais Educação vai ao encontro da Educação de Tempo Integral.

A proposta de integração dos estudantes com as várias áreas da cultura, da arte, da música, da dança possibilita um viés pautado em uma educação integral, a qual proporciona um conhecimento amplo para os envolvidos, cumprindo um dos princípios da educação em tempo integral. No entanto, é válido destacar que as perspectivas de educação em tempo integral sinalizam para uma educação que atenda a todos os estudantes, com atividades permanentes, cujo teor central seja a formação cidadã e política dos envolvidos. Neste sentido, pensar em uma educação em tempo integral que "tenha objetivos relevantes é pensar em atitudes que promovam o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude. O tempo em que o aluno está na escola deve ser proveitoso e promover um aprendizado eficaz nas mais diversas áreas do conhecimento humano" (Scheuermann; Jung; Canan, 2017, p. 436).

Os desafios que permearam o Programa Mais Educação estiveram centrados em duas principais dimensões: a estrutura das escolas e o currículo escolar. As escolas brasileiras, em sua grande maioria não têm amplos espaços para o desenvolvimento de atividades extraclasses, bem como atender muitos estudantes no contraturno, dificultando as atividades do Programa. Por outro lado, o currículo posto no Programa Mais Educação, tinha, em algumas realidades, divergências culturais, pesos e medidas diferenciadas, o que congregava em valores simbólicos entre os currículos vivenciados no turno e contraturno escolar. Assim:

> A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político pedagógico, por isso, requer a superação do dualismo turno e contraturno. Essa reorganização curricular está implicada no fato de que as atividades diferenciadas não têm o mesmo peso dos conteúdos tradicionalmente compreendidos como escolares. Antes disso, o currículo escolar se configura como de tensão e de seleção cultural, que prioriza alguns aspectos da cultura em detrimento de outros. A articulação das atividades diferenciadas e de abertura das escolas aos finais de semana com a organização curricular não se limita a incluir as oficinas na grade curricular oficial, transformando-as em outras disciplinas curriculares, entendidas, muitas vezes, como de menor valor. Essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados "extraescolares" (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

Nota-se a problemática do currículo escolar em meio a proposta do Programa Mais Educação. Essa configuração foi uma realidade nas escolas brasileiras, dificultando a compreensão da relevância das atividades culturais e artísticas para a formação dos estudantes. Isso porque, a cultura massificadora de um currículo prescritivo é muito presente nas propostas curriculares, desconsiderando a existência de outras lógicas curriculares e articulação entre os sabres, de uso de tempos e espaços, "outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo" (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

O Programa Mais Educação, em toda a sua trajetória, 2007 a 2017, foi uma experiência de tentativa de execução da jornada ampliada escolar que teve um papel importante, enquanto política educacional, para as escolas do país. Nessa lógica, as proposições de educação em tempo integral no Brasil ainda são frágeis e permanecem distantes, "de forma geral, de uma política pública de educação que não seja permeável às descontinuidades das políticas governamentais em vigor, o que pode inibir a continuidade do crescimento de estabelecimentos e matrículas públicas em tempo integral por todo o país" (Parente, 2014, p. 631).

O processo de descontinuidade política é um fator que impede o avanço das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar, dificultando o aprimoramento das ações existentes, na tentativa de buscar melhorias e condições sócio-políticas na existência de uma educação em tempo integral que apontem "as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos [...] nas regiões mais pobres do país" (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

Desse modo, as propostas de educação em tempo integral evidenciadas devem ser analisadas e configuradas como experiências que tinham em sua concepção pressupostos que apontam para uma configuração educacional que priorizava a formação dos filhos da classe

trabalhadora, compreendendo que a educação é uma dimensão favorável para a transformação social, política, educacional, sendo a escola o espaço para consolidar novos horizontes e novos projetos de vida.

3.3.8 Programa de Educação Integral (PEI) de Pernambuco

O Estado de Pernambuco, atendendo ao que estava previsto no Plano Plurianual - PAA - Lei nº 12.427, de 25 de setembro de 2003, referindo-se à criação das Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) na Rede Pública do Estado, criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), através do Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. O Programa tinha como objetivo geral "a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco" (Pernambuco, 2004, p. 1).

Nesse sentido, o primeiro Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano passou a funcionar, na cidade do Recife, por meio da parceria com o Instituto de Corresponsabilidade para a Educação (ICE). Essa parceria entre a gestão público-privado ficou estabelecida através das entidades envolvidas em regime de colaboração, conforme aponta Dutra (2013, p. 77):

> Ao Governo do Estado cabia a responsabilidade de ceder professores com a devida pré-qualificação, liberação de recursos financeiros para custeio dos Centros, cogestão dos Centros e cessão e manutenção da infraestrutura dos prédios escolares estaduais; ao ICE, cabia a reponsabilidade pela mobilização da comunidade local, do meio empresarial e de instituições nacionais e internacionais, pelo financiamento de infraestrutura específica dos Centros (laboratórios, biblioteca e salas temáticas), por consultorias, transferência de novas tecnologias em conteúdo, método e gestão e pela cogestão dos Centros; às prefeituras/autarquias, cabia a responsabilidade pela cessão e manutenção da infraestrutura física dos prédios cedidos e cogestão dos Centros.

Para o funcionamento dos Centros, o Artigo 2º do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental apresentou os objetivos específicos, no entanto, destaca-se àqueles que estão, explicitamente, ligados à concepção, às nuances para a sua implementação, e à perspectiva ideológica do Programa, a saber:

> I – Participar da definição da Política Estadual de Educação Básica/Ensino Médio e gerenciar o processo de criação, sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais;
> II – Gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, associando a qualidade do ensino médio à inclusão social;

> VI – Promover e apoiar a implementação do modelo de gestão da rede de Escolas de Referência do Ensino Médio do Estado e o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de supervisão, acompanhamento e avaliação;
> VII – articular e dar suporte à elaboração de projetos de apoio à oferta e expansão de ensino médio de qualidade com inclusão social;
> IX – Estimular e apoiar a utilização da modalidade de ensino à distância no ensino médio;
> XIII – Promover ações de estímulo à adoção e fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino e pesquisa, empresas, organizações civis sem fins lucrativos, governos e agências nacionais e internacionais, favorecendo o intercâmbio do conhecimento e sua aplicação, visando apoiar oferta à expansão da educação básica de qualidade e inclusão social.

Os resultados do Procentro estavam associados à criação e à sistematização das diretrizes pedagógicas e gerenciais inovadoras, as quais deveriam ser transferidas para as Escolas de Referência; à elaboração dos projetos político-pedagógicos; à elaboração e implantação de projeto de formação para os docentes e os gestores; à construção do projeto de protagonismo juvenil, entre outros (Pernambuco, 2004). O prazo de execução do Programa era de 5 (cinco) anos, com avaliações periódicas a fim de realizar os possíveis ajustes para atender a comunidade escolar.

Os professores que atuavam no Procentro eram selecionados pela Secretaria de Educação e Cultura, tinham dedicação exclusiva, e recebiam uma gratificação para o desenvolvimento de seu trabalho na escola, em uma jornada de 32 ou 40 horas semanais. Morais (2013, p. 119) afirma que o trabalho docente nas EREMs "tem a ver com o controle político dos profissionais dessas escolas. Pois se por um lado há uma valorização financeira, por outro eles são impedidos de se organizarem coletivamente". Dessa maneira, o trabalho docente nas escolas de tempo integral no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco configura-se como "um controle da própria subjetividade do professor/a" (Morais, 2013, p. 119).

Para o desenvolvimento das primeiras experiências das escolas de tempo integral no estado de Pernambuco, foi feita uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), como já apresentado anteriormente, com o intuito de nortear as práticas educativas nas escolas, executar o modelo de gestão gerencial, através do planejamento estratégico. O trabalho das escolas estava voltado para a perspectiva de uma formação que valorizasse os resultados educacionais, a premiação das melhoras escolas, de acordo com a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), a educação profissional.

A função do gestor escolar, a qual era exercida por professores da própria rede estadual, com a implantação dos Centros de Ensino Experimental, foi transferida para cargos comissionados da Secretaria de Educação e Cultura, com o objetivo de "garantir o apoio organizacional, logístico, técnico e administrativo da implementação, acompanhamento e

controle do programa" (Pernambuco, 2004, p. 3). Dutra (2021, p. 78) apresenta algumas dificuldades na implantação do Ensino Médio em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco:

> Inexistência de referencial local a ser utilizada como guia orientador; descrédito da comunidade na escola pública; resistência à implantação da proposta pela comunidade e pelos órgãos de classe; quantidade reduzida de professores graduados e capacitados interessados na proposta; lacuna na formação dos educadores; compreensão/aceitação e prática pelos educadores da proposta gerencial e pedagógica; lacuna na formação dos estudantes; baixa autoestima dos estudantes; dificuldade de aceitação/adaptação dos estudantes, educadores e funcionários ao horário integral; liberação de servidores para a formação das equipes pedagógica, administrativa e de serviços gerais dos Centros.

É importante destacar que o Procentro foi considerado pioneiro na implantação de educação em tempo integral para o Ensino Médio, no Brasil. O Programa foi criado na gestão do Governador Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2006), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atualmente denominado como Movimento Democrático Brasileiro (MDB). No âmbito do governo federal, Luiz Inácio Lula da Silva estava no seu segundo mandato.

Em 2007, o estado de Pernambuco passou a ser governado por Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2014), do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Com a mudança de governo estadual, o decreto que tratava do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental foi revogado e, em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho, o então governador criou o Programa de Educação Integral (PEI), no contexto de reestruturação do ensino médio e, os Centros de Ensino Experimental, passaram a ser denominados de Escolas de Referência em Ensino Médio. Cabe destacar que o PEI é uma das metas estabelecidas no Programa de Modernização da Gestão Pública[7] para o desenvolvimento da educação integral no estado.

Outro aspecto importante na gestão de Eduardo Campos (PSB) foi a criação de políticas públicas educacionais vinculadas à juventude, como a implantação do Plano Estadual de Juventude, através da Lei nº 13.608, de 31 de outubro de 2008. Assim, os programas e as políticas implementadas por meio do referido Plano, deveriam ter como finalidade "impulsionar a cidadania integral da juventude pernambucana por meio da promoção e garantia dos direitos da juventude, da melhoria da qualidade de vida dos jovens e da criação de oportunidades para sua incorporação social e no desenvolvimento de suas potencialidades" (Pernambuco, 2008a).

[7] O Programa de Modernização da Gestão Pública foi uma política desenvolvida pelo estado de Pernambuco a partir das orientações dos organismos internacionais para os diversos setores da sociedade, incluindo a educação.

Nesse contexto, o PEI configurou-se como uma política de Estado para a educação pública na rede de ensino estadual, em que a educação em tempo integral passou a caracterizar-se por meio de um conjunto de elementos para a concretização de ações que possibilitassem o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como sua formação para o mercado de trabalho, por meio de cursos técnicos profissionalizantes.

Desse modo, o PEI apresenta as suas finalidades no Artigo 2º:

> Executar a Política Estadual de Ensino Médio em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação; sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural; promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado; consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado com aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola; viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito estadual; integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável [...] (Pernambuco, 2008, p. 1).

De acordo com Silva e Silva (2016, p. 746-747):

> O PEI foi criado a partir da mudança de forma da parceria público-privada realizada pelo Governo Eduardo Campos ao encerrar a parceria com o Instituto de Co-responsabilidade Educacional (CEI), que praticamente coordenou o Programa em voga anteriormente (desde 2004) – o PROCENTRO. No entanto, do ponto de vista de conteúdo, as parcerias público-privadas continuaram a existir neste novo Programa, assim como o modelo adotado de escolas de Ensino Médio de pequeno porte em condições de se tornarem Escolas por concessão, no modelo de Escolas Charters. Inclusive, um estudo encomendado à TREVISAN Consultoria, em 2007, concluiu que a opção por escolas de Ensino Médio, com mil aluno cada, espalhadas pelo Estado, como Centros Experimentais, daria conta de atender a metade da demanda de jovens com 160 escolas. A partir deste estudo, o PEI passou a envolver Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Na atualidade, temos 300 (trezentas) EREMs e 27 (vinte e sete) ETEs.

Na rede estadual de Pernambuco é um destaque a presença dos reformadores empresariais na formulação e na implantação da política de educação em tempo integral, uma vez que direcionam as propostas pedagógicas, o currículo escolar, a gestão da educação e da escola na perspectiva do modelo de educação gerencial, e “a pressão se dá especialmente em

torno dos indicadores de qualidade baseados no mérito" (Silva e Silva, 2019, p. 189). A política de premiação, de bonificação e de exposição dos resultados ganha ênfase na gestão da escola, causando competitividade entre os professores, entre as próprias escolas e uma busca incansável de se destacarem nas avaliações em larga escala, por meio dos testes estandardizados.

Morais (2013, p. 128-129) apresenta algumas parcerias efetivadas no governo de Eduardo Campos para a implantação do Programa de Educação Integral:

> Dentre os seus parceiros destacamos os seguintes: a Associação Vida e Natureza (AVINA) fundação de origem suíça, responsável pela formação de Gestores Escolares na Tecnologia Empresarial Sócio-educacional – TESE e em Protagonismo Juvenil, bem como de professores de Ciências Exatas e da Natureza e Laboratoristas; Governo da República Federal da Alemanha, cuja parceria acontece sob a forma de implantação de laboratórios para o ensino da língua alemã e introdução das escolas no Programa PASCH e intercâmbios; Governo dos Estados Unidos, com a implantação do Programa Access to the Future e intercâmbios; Junior Achievement, responsável pela implantação de programas de educação financeira, economia de mercado e empreendedorismo juvenil através dos programas Miniempresas e Torneio de Decisões Empresariais; e Modus Faciendi (MG), a parceria acontece através da implantação de ações formativas e desenvolvimento de instrumentos voltados à ação escolar nos âmbitos do Protagonismo Juvenil, da Educação para Valores, da Cultura da Trabalhabilidade, da Cultura da Paz e da Pedagogia da Presença.

A concepção pedagógica e a proposta curricular do PEI estão relacionadas com a educação interdimensional, a qual baseia-se nas competências e habilidades, em detrimento dos Quatro Pilares da Educação, descritos no Relatório Jacques Delors como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Unesco, 1996). Dessa maneira, as escolas do Programa de Educação Integral tornaram-se espaços de convivência de princípios gerencialistas e produtivistas, em consonância com as diretrizes e normativas legais que as instituíram. Logo, a meritocracia é o princípio basilar que rege a política educacional, uma vez que a busca incessante por resultados não condiz com uma educação de boa qualidade e referenciada socialmente.

No que diz respeito aos impactos das políticas neoliberais, Silva e Silva (2019, p. 191) enfatizam que:

> O efeito dessas políticas neoliberais se reflete em danos à juventude, pois há um processo de afastamento dos melhores professores daqueles alunos que mais precisam, tendo em vista que os critérios utilizados para qualificar esses professores vão se dar através do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Além disso, esse tipo de projeto de formação da juventude, promove uma formação limitada ao básico cuja defesa é que, para acessar conhecimentos mais complexos, depende-se de saber o básico.

O tempo escolar do Programa de Educação Integral, mais especificamente às EREMs, corresponde ao regime integral ou semi-integral, considerando 45 horas-aula semanais, 35 horas-aula semanais, ou 35 horas-aula semanais de dupla jornada, com uma carga horária de 4.500 horas para as escolas de jornada integral e 4.000 horas para as de jornada semi-integral. O currículo propedêutico é a base para a formação dos jovens estudantes e o espaço físico/infraestrutura segue os padrões básicos de "escolas com 09, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta" (Dutra, 2014, p. 48-49).

As atividades desenvolvidas nas escolas do PEI estão pautadas também "na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região", atendendo ao Artigo 2º, inciso III, da Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008. Neste sentido, a educação profissional também é uma vertente do Programa, a qual é ofertada nas ETEs. De acordo com Silva e Silva (2016, p. 748):

> Essas escolas oferecem cerca de 35 cursos presenciais (com 27.480 estudantes) e nove cursos à distância, em 61 polos (10.503 matrículas). Todas as unidades foram projetadas com o mesmo padrão: dois pavimentos; acessibilidades total dos usuários; 12 salas de aula; seis laboratórios (informática, língua estrangeira, química, física, biologia e matemática; dois laboratórios específicos para os cursos técnicos (conforme os cursos oferecidos), auditório, biblioteca; quadra poliesportiva (coberta e com vestiário); refeitório; cantina; área de convivência (coberta com quiosques e mesas de xadrez); com área média total de 13 mil metros quadrados na área construída. Elas oferecem educação profissional nas modalidades subsequente e integrada, sendo a primeira destinada a jovens e adultos que tenham concluído o Ensino Médio, com duração média de um ano e meio. O integrado tem duração de três anos e é voltado para estudantes que estejam cursando o Ensino Médio e que pretendam, além de concluir este nível de ensino, obter um diploma de formação técnica profissional.

Nessa perspectiva, o Programa de Educação Integral tornou-se uma política pública de educação integral que, de acordo com os seus preceitos, visa a melhoria da qualidade da educação, baseado nos princípios que regem a política neoliberal, bem como a ampliação das matrículas no Ensino Médio Integral que, por sua vez, no ano de 2021, o estado do Pernambuco atingiu a meta do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação sobre a expansão da educação integral nas escolas públicas, chegando a atingir sessenta e dois por cento (Dutra, 2021).

De acordo com Dutra (2021, p. 81):

> As EREMs foram criadas visando à formação de jovens autônomos, capazes de avaliar e decidir, baseados nas suas crenças, valores e interesses; solidários, capazes de atuar como parte da solução, e não apenas do problema, de se

> tornarem fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; e competentes, capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho, de apropriar-se de conhecimentos essenciais e de adquirir habilidades específicas requeridas pelo seu Projeto de Vida.

A base curricular do Programa de Educação Integral é a formação de jovens na perspectiva de uma educação mercadológica, preparando-os para atuar em uma sociedade que tem o mercado de trabalho como condição primária da vida humana. Reflete-se, portanto, que a educação deve ser vivenciada como princípio que qualifica diferentes dimensões como encaminhamentos sociais, destacando-se a ética, a cultura, a política, as relações sociais, o trabalho, a cidadania, entre outras.

3.3.9 Programa Ensino Médio Inovador

Criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), através do Parecer CNE/CP nº 11/2009, e instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), pretendia "estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País" (Brasil, 2009, p. 7). Desse modo, a proposta do Programa pautava-se na inovação curricular do Ensino Médio, com o intuito de melhorar os índices educacionais nesta etapa da Educação Básica.

O Programa Ensino Médio Inovador era uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve sua instituição em 2007, e tinha como uma das metas "promover a qualificação de ensino público por meio de diversificação das práticas pedagógicas e da ampliação do tempo escolar, tendo o trabalho como princípio educativo e a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos formativos" (Silva, 2018, p. 734). Assim, a perspectiva do ProEMI era reestruturar o currículo das escolas, a qual envolvesse as diferentes áreas do conhecimento em articulação com uma formação que proporcionasse "maior flexibilidade pedagógica e autonomia na elaboração das propostas curriculares pelas escolas" (Silva, 2018, p. 736).

O contexto de criação do ProEMI está atrelado ao enfoque do MEC no ensino médio, inserindo-o na agenda das políticas públicas, no momento em que o processo democrático possibilitava a participação dos estados da Federação vivenciado no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010 (Ferreira *et. al.*, 2021), tendo como Ministro de Estado da Educação, o professor e militante do Partido dos Trabalhadores, Fernando Haddad. Nesse sentido, a preocupação do governo federal era promover políticas públicas educacionais para atender as famílias mais pobres do país, na tentativa de superar as desigualdades sociais provenientes dos governos antecessores.

De acordo com Gentili e Oliveira (2013, p. 254):

> No campo educacional, o programa de governo que levou Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República foi chamado "Uma escola do tamanho do Brasil". Após mais de uma década de reformas neoliberais, na sequência de mais de vinte anos de ditadura militar, muitos eram os anseios por justiça social e democracia. A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate.

É importante destacar que, no governo do presidente Lula (2003-2010), a educação passou a ser prioridade e, consequentemente, teve mais investimentos na área, uma vez que "era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro" (Gentili; Oliveira, 2013, p. 254). Assim, o ProEMI é uma política pública do segundo mandato do presidente Lula, o qual buscou ampliar as possibilidades dos jovens estudantes do ensino médio para o acesso e a permanência na última etapa da educação básica.

De acordo com o Artigo 2º da Portaria que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador, a melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante era a premissa para a constituição de uma educação científica e humanitária, promovidas pelo Programa através de projetos pedagógicos elaborados pelas instituições escolares. Assim, cabe destacar os objetivos que tratam do ensino médio regular, na Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 (Brasil, 2009, p. 1):

> Parágrafo único. São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:
> I – Expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
> II – Desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar a formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
> III – Promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
> IV – Incentivar o retorno dos adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
> V – Fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
> VI – Promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual;
> VII – Desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
> VIII – Criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores;
> IX – Promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio;
> X – Incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.

A Portaria do Programa apresenta, ainda, que o apoio técnico e financeiro ocorrerá através de análise, seleção e aprovação do plano de trabalho apresentado pelos Estados que tenham

feito a adesão através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a avaliação externa ficará a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no intuito de acompanhar o processo de implantação, bem como os impactos na melhoria das escolas.

A Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB) era a responsável pela coordenação geral do Programa. Logo, a DCOCEB estabeleceu as proposições sobre as Diretrizes Políticas e Organizacionais do ProEMI, apresentando os critérios para a participação das escolas no Programa, bem como as condições para a orientação dos Projetos Escolares, os quais as escolas deveriam elaborar para fazer a adesão, conforme à adequação dos espaços escolares, a saber:

> a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (Brasil, 2009, p. 10-11).

De acordo com Silva (2018), o ProEMI passou por várias adaptações estruturais para atender as demandas das secretarias de educação dos estados. Assim, foram formulados alguns Documentos Orientadores do ProEMI entre os anos de 2009 a 2016, conforme pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5: Publicações dos documentos norteadores do ProEMI

Ano de Publicação	Denominação	Síntese
Abril/2009	Ensino Médio Inovador	Discussões e reflexões a partir do diagnóstico sobre o ensino médio no Brasil, propostas de um currículo inovador e o plano de implantação do ProEMI.

Setembro/2009	Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador	Informações às Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal à consolidação das discussões originadas no documento anterior e acrescenta as normas para participação a partir da elaboração de projetos denominados Planos de Ação respaldados no Parecer nº 11/2009 do Conselho Nacional de Educação, que trata da proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.
2010	Não houve publicação	
2011	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador	Orienta de forma prática as escolas sobre a necessidade de implementação do programa e os passos para adesão, funcionamento e avaliação deste.
2012	Não houve publicação	
2013	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador	Contextualiza o ensino médio quanto ao rendimento escolar e orienta a organização do programa.
2014	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador	Sem diferenças relevantes quanto à publicação anterior. Segue o mesmo padrão na orientação do ProEMI.
2015	Não houve publicação	
2016	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador – Adesão	Contém modificação quanto ao novo Programa Ensino Médio Inovador - EMI de acordo com a Medida Provisória 746/2016 que reestrutura o ensino médio no Brasil.

Fonte: Gomes (2017).

Cabe destacar que o Documento Orientador de 2009 apresenta a organização do ProEMI, principalmente no que diz respeito à elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP) das escolas participantes do Programa. Logo, as escolas deveriam contemplar os seguintes módulos para a aprovação do PAP: análise situacional da rede de ensino médio; Plano de Trabalho, detalhando as ações para a execução do projeto da Secretaria de Educação e das escolas; Plano Pedagógico e Organização Curricular, apresentando as atividades complementares inovadoras; e a Programação Orçamentária. O PAP era analisado pelo Comitê

Técnico da Secretaria de Educação Básica/MEC, através da inserção dos dados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC/Simec (Brasil, 2009).

No Documento Orientador de 2011, foram instituídos os macrocampos, compreendidos como "o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar" (Brasil, 2011, p. 14). Desse modo, um dos "elementos novos" do ProEMI são os Projetos de Reestruturação Curricular, os quais as escolas participantes do Programa deveriam elaborar para possibilitar um currículo diversificado, por meio dos macrocampos propostos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatórios), Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação estudantil e Leitura e Letramento.

O documento orienta que "as ações dentro de cada macrocampo deverão visar à interação direta com o estudante, podendo também, incluir ações de formação dos professores, da gestão, e adequação dos ambientes escolares. Os macrocampos deverão dialogar entre si e com o currículo" (Brasil, 2011, p. 13-14). Dessa maneira, as escolas deveriam organizar e reestruturar o currículo de modo a ofertar diversas atividades que propiciassem momentos de integração entre os estudantes, professores, gestores, uma vez que "o currículo do Ensino Médio deveria conceber o conhecimento escolar de forma mais integrada, o que implicaria em maior diálogo entre áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares" (Silva, 2016, p. 93).

De acordo com os resultados de uma pesquisa exploratória realizada por Silva (2016, p. 106), sobre as ações do ProEMI em 2.006 escolas participantes do programa, a autora sinaliza que:

> [...] grande parte das ações do ProEMI parece estar sendo organizada na forma de atividades, projetos ou oficinas temáticas e reforçaram a hipótese de que predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas, e que os macrocampos são percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas independentes e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular.

No que diz respeito à ampliação da jornada escolar em tempo integral, este é um critério para fazer a adesão ao ProEMI, como já foi sinalizado uma "carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa" (Brasil, 2009, p. 10-11). Esta descrição evidenciou a ampliação do tempo escolar dos estudantes nas escolas regulares para fins de receberem os recursos financeiros provenientes do Programa. Logo, a adesão dos estados e das escolas foi

progressiva, pois a reestruturação curricular e o financiamento por parte do governo federal aos programas estaduais chamaram a atenção da comunidade escolar.

Tabela 1: Número de estados e escolas: adesão e valores gastos com o ProEMI no período 2009-2014

Período	Número de estados participantes	Número de escolas inseridas no Programa	Valores
2009	14	161	10.800.000,00
2010	14	355	22.570.000,00
2010-2011	18	358	Complementação não identificada
2012	25	2004	109.006.000,00
2013-2014 (Ciclo)	Dado não identificado	5.671	169.004.000,00

Fonte: Silva (2018).

De acordo com Silva (2018, p. 748) o Programa Ensino Médio Inovador:

> Quando criado em 2009, o ProEMI apresentava a diversificação das práticas curriculares e pedagógicas como forma de reestruturar as escolas públicas e ampliar as experiências culturais dos estudantes do ensino médio. Embora a ampliação da jornada escolar fosse definida como necessária, não era esse o objetivo-fim do Programa. Todavia, por se ter tornado uma das poucas fontes de recursos financeiros para as escolas estaduais, a ampliação de atividades curriculares foi diretamente associada à ampliação do tempo escolar, visto que não houve um processo de discussão para reformulação das práticas pedagógicas e dos conteúdos das disciplinas clássicas. Logo, a interpretação imediata e autônoma realizada, visto que as escolas não recebiam formações específicas para o estabelecimento do Programa, foi que, para receber os recursos do ProEMI, era preciso ampliar o tempo escolar.

Nesse contexto, o ProEMI configurou-se como a principal política, no âmbito federal, de implantação do ensino médio em tempo integral no Brasil, destacando-se para a "superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante" (Brasil, 2009, p. 4). Assim, a concepção de educação integral, timidamente, apresentada no Documento Orientador é de que o ensino médio se configure como "identidade unitária" na busca de uma escola que ultrapasse os limites do interesse imediato, pragmático e utilitário, e que esteja em consonância com o conhecimento científico e tecnológico (Brasil, 2009). Desse modo, busca-se "a superação das dicotomias entre

humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica-instrumental (Brasil, 2009, p. 4).

É importante destacar que, com a ampliação da carga horária, a concepção política do ProEMI perdeu sua originalidade e passou a atender aos interesses das instituições do setor empresarial, os quais passaram a definir os conteúdos pedagógicos e as atividades que seriam desenvolvidas nas instituições de ensino, por meio do ProEMI/Jovem de Futuro.

A pesquisa de Silva (2016) indicou alguns resultados sobre a implantação do ProEMI em escolas públicas estaduais de todo o Brasil. De acordo com a pesquisa, "a redução dos índices de reprovação e de abandono; o fortalecimento da autonomia e do senso crítico; a implementação do tempo integral; e os recursos do ProEMI para adquirir materiais que propiciaram maior diversificação do que a escola oferece" (Silva, 2016, p. 104-105) foram pontos positivos e importantes do Programa.

Cabe destacar, ainda, outros elementos que foram apresentados por gestores e professores, participantes da pesquisa, como dimensões relevantes proporcionadas pelo ProEMI, através das experiências vivenciadas pelos sujeitos das escolas:

> Maior integração entre alunos, entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares; maior interesse dos alunos pela pesquisa; fascinação dos jovens estudantes com o aprendizado do uso de tecnologias digitais; retorno à escola de alunos que haviam desistido; maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que gerou maior vínculo entre alunos e professores (Silva, 2016, p. 105).

No entanto, aspectos como a "saída de jovens da instituição e busca por outra com jornada convencional", bem como o entendimento por parte de alguns professores de que "se trata mais de qualificar o tempo vivido na escola, com experiências de pleno sentido para os jovens, do que propriamente da ampliação do tempo de permanência nela" (Silva, 2016, p. 104) também foram sinalizados como uma avaliação insatisfatória/negativa do ProEMI.

Conforme Ferreira *et. al.* (2021, p. 748):

> A política que se estimava para o ensino médio visava superar os problemas históricos da dualidade (ensino profissionalizante e ensino propedêutico), da reprovação e do abandono, a partir do protagonismo das próprias escolas por meio do desenvolvimento das ações definidas nos macrocampos dos Planos de Redesenho Curricular (PRCs), com financiamento garantido pelo poder público. A escola seria responsável por definir, pelo PRC, onde os recursos do Programa deveriam ser investidos com a finalidade de alterar a configuração atual para superar as suas dificuldades e intervir diretamente na política educacional em curso.

Nesse sentido, o ProEMI surgiu na perspectiva do governo federal de assumir uma educação humanista prezando-se da reestruturação curricular como mecanismo de possibilidades de melhoria da qualidade da educação pública e favorecendo a autonomia pedagógica das escolas, pois “trata-se de uma política de indução do protagonismo dos trabalhadores docentes e dos alunos na construção do currículo (Ferreira *et. al.*, 2021, p. 748). Dessa maneira, o Programa consistia na construção coletiva do currículo inovador elaborado pelas escolas, envolvendo todos os profissionais da instituição educativa, de acordo com as necessidades e demandas dos envolvidos e da realidade local.

Na próxima seção, aborda-se as influências dos reformadores empresariais nas propostas de educação em tempo integral no Brasil, sua participação na elaboração de políticas educacionais para o sistema público de ensino.

4 OS REFORMADORES EMPRESARIAIS E AS SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção discorre sobre os reformadores empresariais e suas influências na elaboração de políticas educacionais, culminando em propostas com vieses mercadológicos, os quais têm interesses de atender ao sistema global de educação e ao sistema capitalista. Importante destacar que ao longo da história da educação brasileira, percebe-se um processo de avanços e recuos acerca da educação pública, mobilizando diferentes grupos que se inseriram em disputas a partir de seus interesses. Nessa conjuntura, o contexto social, político, histórico, cultural da sociedade brasileira sofreu interferências, consolidando-se em um modelo social que tem a educação como caminho para a sua consolidação.

4.1 As influências neoliberais no período da redemocratização do Brasil

A educação pública brasileira é um campo de disputas, de embates e de tensões que, ao longo do tempo, tem apresentado mudanças em sua organização, estrutura e concepções acerca do que se propõe para a oferta da educação. Logo, as configurações do papel da escola sofreram transformações no decorrer do processo educacional, tendo em vista o modelo de sociedade, a qual se pretendia formar, conforme destaca Leão (1999, p. 116) ao afirmar que "os debates sobre uma agenda de reformas educacionais no Brasil são intensos, mobilizando diferentes setores da sociedade civil em torno de questões referentes aos fins e à organização da educação nacional".

Na história da educação brasileira, vários segmentos, destacando-se o Movimento da Escola Nova, aparecem como interlocutores na defesa de uma educação pública de qualidade com interesses democráticos, pautada nos princípios e nos valores educacionais de uma sociedade que tenha o direito à educação como dimensão para todos. Por outro lado, outros movimentos, de cunho privatista, também ganharam força na disputa para determinar os fins e os meios da educação pública brasileira. Nesse sentido, percebe-se que "a relação público e privado é uma questão recorrente em variados momentos de disputas em torno da normatização da educação brasileira" (Leão, 1999, p. 115).

O processo de desenvolvimento capitalista no Brasil contribuiu, significativamente, para o confronto entre a relação público e privado, pois mesmo com a República em que houve a separação Estado/Igreja, o setor privado/confessional continuou predominando desde o período colonial (Brito, 1999). Esse período, por sua vez, tem como pano de fundo a Igreja

Católica na definição do sistema educacional, tendo os padres jesuítas como os responsáveis pela transmissão da doutrina do cristianismo e da cultura europeia, na educação da elite, uma vez que a classe subalterna não tinha acesso aos conhecimentos que eram trabalhados nos colégios e seminários dos jesuítas (Piana, 2009).

Cabe destacar que, no período da Primeira República (1889-1930), houve a fundação de escolas superiores, bem como a construção de escolas primárias e secundárias, no entanto, o sistema educacional permaneceu oferecendo uma educação para a elite brasileira, permanecendo, assim, um sistema elitista, seletivo e excludente (Piana, 2009). Pode-se considerar que, mesmo com a criação de escolas primárias e secundárias, o investimento por parte do Estado brasileiro aconteceu apenas no ensino superior, tendo em vista o interesse de formar a classe dominante, no intuito de permanecer no poder. Desse modo, "a iniciativa particular assumiu a responsabilidade sobre o ensino secundário, em função da ausência escancarada do Estado nesse nível educacional" (Piana, 2009, p. 62).

Os anos de 1920 demarcam um período de confrontos entre a Igreja Católica e os educadores que defendiam a escola pública e, segundo Brito (1999, p. 132), "esse processo conflituoso tem como pano de fundo as demandas públicas de educação que correspondessem às exigências da vida econômica, política e social". Nessa época, percebe-se a ineficiência do Estado e a atuação, fortemente, do setor privado.

A inserção do setor privado, no campo educacional, consolidou uma cultura de disputas, apresentando nos anos subsequentes uma formação pautada em responder aos apelos do sistema capitalista. De acordo com Brito (1999, p. 132):

> O período dos anos 30 configura uma etapa importante na modernização econômica, política e social articulada pelo Estado. A formação de uma sociedade capitalista vai se dar com características próprias: não há ruptura com padrões anteriores de organização social, mas há uma conciliação entre interesses econômicos e políticos tradicionais e as novas forças econômicas, que exigem padrões de organização, gestão e legislação favoráveis ao desenvolvimento econômico.

Nesse contexto de pleno desenvolvimento do Estado brasileiro, houve a expansão da rede pública de educação em todos os níveis, a qual exigiu-se um reordenamento do papel da educação na economia, a fim de atender as demandas da sociedade vigente (Brito, 1999). Assim, com o processo de crescimento do país, novas configurações foram exigidas no cenário educacional, voltando-se à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, a partir dos preceitos do sistema capitalista.

É importante salientar que, com o processo de industrialização vivenciado no Brasil naquela época, a Constituição de 1937 introduziu o ensino profissionalizante como sendo

obrigatório a sua oferta pelos sindicatos e indústrias para os filhos dos operários, a fim de promover uma educação específica para o ensino comercial. Através dessa concepção de sociedade e, consequentemente, de educação, é que surgem, em 1942, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); em 1946, o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros decretos que visavam a reforma do ensino, na perspectiva de uma educação tecnicista, agrícola e industrial (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

A partir dos anos de 1950, as ideias da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) tornaram-se propulsoras para a criação de uma política de industrialização, tendo a intervenção direta do Estado na economia. Assim, o projeto desenvolvimentista tinha como objetivo promover o desenvolvimento do país, bem como superar as desigualdades sociais (Brito, 1999). Com a intervenção do Estado na economia, os grupos empresariais ganharam notoriedade e o "Estado torna-se elemento central de acumulação e expansão do capital em detrimento do acesso da população a bens e serviços e excluindo dos direitos básicos grande parte da população" (Brito, 1999, p. 133).

Brito (1999, p. 134) destaca ainda que:

> No Brasil, o Estado intermediou os interesses das classes dominantes, associando-se a eles e criando condições para a reprodução da força de trabalho dentro de regras de submissão. As políticas educacionais tiveram papel importante na manutenção da ordem social, na dominação de corpos e mentes e na exclusão social.

A presença do setor privado na educação, também pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabeleceu que o ensino primário poderia ser ministrado pelo setor público e privado, uma vez que extinguiu a obrigatoriedade do ensino gratuito nessa etapa da educação. Outra situação apresentada na Lei n° 4.024/61, é a contrapartida do Estado nas instituições particulares através de bolsas de estudo, empréstimo e na construção, reformas e manutenção dos prédios escolares (Piana, 1999).

O período do regime militar no Brasil (1965-1985) também reforçou o fortalecimento do Estado, bem como os princípios conservadores pautados na formação de uma sociedade tecnicista que fosse capaz de atender às demandas do sistema capitalista em curso. Com isso, "o sistema educacional no período passa por grande expansão, modernização e tecnificação" (Brito, 1999, p. 135) e, consequentemente, tem-se um modelo de educação seletiva, fragmentada e excludente, em que a classe trabalhadora se torna alvo da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, através de uma educação profissionalizante.

O período de redemocratização do país foi decisivo para a elaboração da Constituição de 1988, uma vez que os princípios democráticos voltaram a ser debatidos, por meio da luta

dos movimentos sociais e de educadores em defesa da educação pública, bem como a reivindicação de políticas sociais que garantissem os direitos da população brasileira (Leão, 1999). Nesse sentido, a CF/1988 considerou o caráter público da educação ao definir a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Em relação à essa discussão sobre a existência do setor privado na educação, Brito (1999, p. 136) ressalta que:

> A Constituição de 1988 inovou, explicitando a existência de escolas privadas estrito senso diferenciadas das escolas privadas não-lucrativas, que abrangem as escolas comunitárias e confessionais. Esta explicitação permite à escola privada uma nova identidade. As instituições confessionais têm procurado, a partir da Constituição de 88 e da LDB/96, delimitar a sua identidade como não-lucrativa, com propostas de políticas educacionais concretas. Organizadas em associações e sindicatos (especialmente para o ensino superior), procuram intervir na formulação de políticas, pleiteando lugar no Conselho Nacional de Educação e elaborando propostas concretas que as diferenciem das instituições privadas sem sentido estrito.

Conforme pode ser analisado, a partir das legislações vigentes, as instituições privadas passaram a ser reconhecidas como coexistentes às instituições públicas, bem como a abertura dessas instituições no que diz respeito à liberdade de ensino, as quais visavam a lucratividade através da oferta da educação escolar (Cury, 1999). Desse modo, as propostas para a educação escolar se tonificam, ainda mais, no período de transformação da sociedade capitalista, exigindo do modelo econômico uma nova padronização para atender às exigências do mercado. Logo, as políticas educacionais cumpriram um papel fundamental na sua formulação e na execução de uma concepção de educação e, sobretudo, de sociedade.

Nesse sentido, as reformas educacionais empreendidas na década de 1990 pautaram-se em atender as demandas do setor econômico, com base nos princípios da esfera administrativa, como a competitividade, a eficiência, a eficácia, entre outros que passaram a incorporar a organização das instituições escolares, na defesa de que os "mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública" (Brito, 1999, p. 137). Esse era o discurso dos reformadores empresariais, uma vez que "é exatamente o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz" (Freitas, 2016, p. 141).

No Brasil, a implementação das reformas educacionais na perspectiva da agenda neoliberal, aconteceu, com mais precisão, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), então presidente da República. No entanto, cabe assinalar que, ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), realizou-se, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial Educação para

Todos, com o objetivo de reunir os governos, as instituições, as organizações não-governamentais, as agências internacionais, as associações de profissionais da educação e os intelectuais da educação, para discutirem acerca da situação educacional dos países da América Latina e do Caribe. Essa conferência foi financiada e organizada pelo Banco Mundial, em parceria com outras instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

De acordo com Lamosa (2020, p. 9):

> No horizonte político da Carta de Jomtien, foram estabelecidas metas e condições para os países signatários, dentre estas estaria a necessária mobilização dos empresários em cada país para que estes participassem do projeto de expandir a educação básica. Essa tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade e, nesse sentido, deveriam se somar ao Estado outras organizações sociais. A expansão da educação deveria ser encarada como uma questão fundamental para a paz mundial. No mesmo ano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) produziu o documento *Transformación Productiva com Equidad*, por meio do qual reforçou a necessidade de realização de uma ampla reforma educacional com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial.

Nesse sentido, a Conferência Mundial Educação para Todos, em 1990, teve como marco a presença dos empresários na educação, uma vez que estes participaram, ativamente, das discussões realizadas, na perspectiva de implementar políticas educacionais pautadas nas ideologias da política neoliberal, modelo implementado nos países norte-americanos que tinham como premissa a desregulamentação, a privatização, a flexibilização e o Estado mínimo, características principais do neoliberalismo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Desse modo, faz-se necessário destacar que os empresários e os organismos multilaterais tiveram forte influência na elaboração das políticas educacionais brasileiras, conforme apontam as autoras:

> Instado a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional - do qual é caudatário -, o Brasil procurou a adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições de efetivação das reformas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 63).

A Reforma do Estado instaurada nos anos de 1990 nas gestões de Fernando Henrique Cardoso foi o marco para a disseminação dos ideais mercadológicos na educação, uma vez que

os princípios dos organismos multilaterais determinaram a formulação das políticas públicas na educação. Desse modo, o Banco Mundial, um dos agentes internacionais responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, apresentou propostas educacionais que reformulavam o papel do Estado na educação. Segundo Brito (1999), para alcançar os objetivos indicados seriam necessários adotar mecanismos de mercado para melhorar a qualidade da escola pública. Alguns princípios como a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das instituições escolares foram sinalizados para garantir a política que estava posta pelos reformadores educacionais. De acordo com Martins (2016, p. 16):

> No primeiro mandato de Cardoso, algumas entidades de classe empresariais aderiram à agenda neoliberal. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), por exemplo, já havia publicado, em 1990, o documento Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno. Em 1993, contando com o apoio e o respaldo técnico da Confederação Nacional da Indústria (CNI), foi criada a Ação Empresarial, um movimento de articulação de empresas que, sob a liderança de Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, procurava exercer influência sobre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário na defesa dos postulados liberais, tendo como principal objetivo a reforma tributária.

Nessa conjuntura de movimentos empresariais para determinar as políticas educacionais no Brasil, as articulações tomaram uma dimensão significativa no intuito de tornar a educação um campo de crescimento econômico. Assim, algumas estratégias foram traçadas na perspectiva de reformular o papel do Estado, destacando-se uma reorganização da administração pública, com novos modelos de gestão, a qual preconizavam-se as parcerias público-privadas (Martins; Neves, 2015).

O movimento dos empresários na educação estendeu-se para os governos subsequentes, disseminando os princípios da gestão gerencial empreendidos pelos organismos internacionais e dando continuidade à elaboração e implementação de políticas públicas educacionais pautadas na formação mercadológica. Nesse contexto, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), deram continuidade ao modelo de educação já instaurado no Brasil em anos anteriores (Martins, 2016). É nesse contexto que surge, mais precisamente no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão de Fernando Haddad, como ministro da Educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi instituído através do Plano de Metas Todos pela Educação e regulamentado pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PDE tinha como objetivo a "instituição de novos mecanismos de regulação sobre a gestão do trabalho escolar e a realização de parcerias com a sociedade civil, em um processo de responsabilização (*accountability*) de professores e gestores" (Lamosa, 2020, p. 13). Desse modo, as políticas

educacionais formuladas nesse período, tiveram como foco as metas previstas no PDE, uma vez que este configurou-se como um conjunto de ações para alcançar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010). No entanto, Saviani (2009, p. 27) ressalta que "o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente entre este".

De acordo com Saviani (2009, p. 29):

> [...] o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de "plano", projeta a percepção de que se trata de um novo plano nacional de educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001. [...] O PDE foi lançado num momento em que se encontrava formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado.

Nessa mesma linha de pensamento, Nardi, Schneider e Durli (2010, p. 552) destacam que "[...] o PDE constitui-se por programas e medidas reunidos e transformados em um plano "executivo". O intento propalado é o de enfrentar o problema da qualidade educacional, especialmente a da educação básica, por meio de uma perspectiva sistêmica". Com o discurso de melhoria da educação básica, o PDE é lançado pelo Ministério da Educação como o programa de metas e ações que vai possibilitar o avanço e o desenvolvimento nacional por meio da educação. Em contrapartida, de acordo com Saviani (2009), foi efetivada uma política de interesses privados em parceria com o Estado, na justificativa de que as propostas educacionais com vieses mercadológicos seriam mais eficientes para tornar a educação pública brasileira de qualidade.

É importante destacar que o PDE caracterizou-se como um programa de ações que teve o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação como pano de fundo na sua operacionalização, conforme apontam Nardi, Schneider e Durli (2010, p. 553):

> O Plano de Desenvolvimento da Educação, composto por programas e ações também com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, é operacionalizado, assim, pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que prevê o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio da elaboração local do PAR. Através do convênio, os municípios se comprometem com as metas do PDE e implementação de programas e ações no campo educacional e, em contrapartida, podem contar com duas benesses: transferência de recursos e assessoria técnica da União.

Na perspectiva de melhorar a qualidade da educação básica, as alianças com o empresariado nacional e os demais entes federativos foram movimentos que tiveram o respaldo do Estado brasileiro, a fim de conduzir as políticas educacionais. Assim, "atento às

recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da classe empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação brasileira [...] (Martins, 2016 p. 25). De acordo com a autora, essa reorganização "atenderia ao mesmo tempo à demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e às novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade" (Martins, 2016, p. 25).

De acordo com Saviani (2009, p. 45):

> [...] a lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados": o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

O objetivo proposto pelo movimento dos empresários ganhou força política, uma vez que conseguiu ampliar uma rede de grupos empresariais, disseminando seus ideais no campo da educação, por meio da formulação das políticas educacionais. Logo, a participação do empresariado nacional deu-se através das alianças e parcerias com o Estado e a sociedade civil, com o discurso de que o funcionalismo público era ineficiente, propondo, assim, "uma reorganização do trabalho dos professores e dos gestores da educação pública, de modo a torná-lo "mais eficiente", relacionando o problema da educação aos aspectos técnicos e gerenciais" (Martins, 2016, p. 54).

Martins (2016, p. 114) destaca que:

> [...] o objetivo fundamental desse movimento, no âmbito da política educacional, consiste em alterar a forma de definição e implementação de políticas, em que a relação dos empresários com o Estado no processo decisório seria ampliada. Isso porque, para o TPE, o cerne da crise educacional encontra-se na suposta ineficiência histórica do Estado em relação às questões sociais. Logo, as mudanças estruturais na educação pública não poderão ser alcançadas apenas através do Estado, mas a partir de uma aliança entre governos e sociedade organizada. Nessa aliança, destaca-se o protagonismo do empresariado.

É importante destacar que a forte influência dos empresários na educação conseguiu a adesão de vários grupos empresariais, organizações sociais e movimentos da sociedade civil. O trabalho de cooptação era uma das finalidades dos empresários que estavam à frente do movimento, destacando-se um papel de articulação de propostas e ideais para a educação

pública brasileira, evidenciando a parceria público-privada na esfera estatal e, mais precisamente, no campo educacional.

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar a estrutura organizacional do Todos Pela Educação (TPE), para uma possível compreensão e análise de como os setores dos mais variados grupos empresariais participaram e/ou participam dos processos educacionais no país. A pesquisa de Lamosa (2020) apresentou as 32 (trinta e duas) organizações associadas ao TPE, divididas entre os mantenedores e os parceiros, conforme pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6: Organizações associadas ao TPE

Sócios mantenedores	Fundação Educar DPaschoal Fundação Bradesco Fundação Itaú Social Fundação Telefônica Gerdau Instituto Unibanco Banco Itaú BBA Banco Santander Suzano Fundação Lemann Instituto Peninsula Fundação Vale Instituto Natura Instituto Samuel Klein
Parceiros	Grupo ABC Rede Globo Editora Moderna Fundação Santillana Instituto Ayrton Senna Friends Audio Fundação Victor Civita McKinsey Brazil Microsoft Instituto Paulo Montenegro Banco HSBC Canal Futura Editora Saraiva Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) Fundo Patri - Políticas Públicas Luzio Itaú Cultural

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lamosa (2020).

Pode-se perceber um conglomerado de empresas que estão diretamente envolvidas nos processos de implantação de políticas educacionais e de modelos de gestão que correspondem aos princípios da gestão gerencial/empresarial. Esse modelo de gestão foi implantado de forma

sutil no espaço público, especialmente, na escola pública, apresentando-se como um novo modelo de educação capaz de melhorar a qualidade da Educação Básica, uma vez que as diretrizes do TPE sustentam-se nos pilares de uma educação pautada em princípios mercadológicos. É nesse contexto que os reformadores empresariais inserem-se na educação, como analisa Martins (2016, p. 41):

> Traçadas suas primeiras diretrizes, todos os setores da sociedade deveriam estar mobilizados em torno de um projeto que se materializava nas propostas do TPE. Além da busca por parcerias com empresas consideradas pelo TPE como socialmente responsáveis, o grupo deu continuidade a um importante processo de aproximação com organismos internacionais e outras instâncias governamentais, como o Consed e Undime. Mais do que estabelecer parcerias, o TPE buscava incorporar pessoas ligadas à alta burocracia estatal, incluindo o próprio ministro da Educação.

Percebe-se que a mobilização para a adesão ao movimento Todos Pela Educação seguiu um fluxo contínuo de influência em escala nacional e internacional, buscando-se parcerias que pudessem incrementar as ações no setor educacional. Desse modo, o TPE teve o apoio do governo, sobretudo, do ministro da Educação (Fernando Haddad), dos órgãos representativos dos profissionais da educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contribuindo para a propagação dos ideais e dos interesses do setor privado na educação.

Segundo Martins (2016), o discurso do movimento TPE é de que o Estado, sozinho, não conseguirá ofertar uma educação de qualidade, sendo necessária a aliança entre as diferentes esferas do governo, bem como a sociedade civil organizada. Logo, a articulação entre o poder público, a iniciativa privada e as organizações sociais, para o TPE, é necessária para o encaminhamento e o fortalecimento das propostas educacionais. Em contraposição ao que é defendido pelo movimento, Martins (2016, p. 118) sinaliza que "essa movimentação ultrapassa a descentralização para o mercado, apresentando agora elementos de um amplo processo de reestruturação da vida econômica, política e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas: o empresariamento do espaço de produção de políticas".

O empresariado, como movimento de construção das políticas, configurou-se como dimensão estrutural para as orientações das propostas educacionais, articulada às mobilizações políticas, econômicas e sociais, repercutindo nas proposições de diferentes entes da federação. O projeto empresarial no Brasil é formado por diferentes grupos que representam as forças do mercado, por meio das lideranças, que ampliam os compromissos por uma educação atrelada ao discurso de uma qualidade total e das habilidades e competências, vinculadas, exclusivamente, ao mercado. O quadro 7 mostra a estrutura organizacional do TPE em 2023.

Quadro 7: Estrutura organizacional do TPE em 2023/Conselheiros e associados do TPE

Presidente-executiva	Priscila Cruz (Fundação Itaú de Educação e Cultura)
Diretor-executivo	Olavo Nogueira Filho (Fundação Getúlio Vargas)
Conselho Deliberativo	Binho Marques (Consed) Edu Lyra (Instituto Gerando Falcões) Claudia Maria Costin (Fundação Getúlio Vargas) Eduardo Mazzilli de Vassimon (Banco Itaú) Nina Beatriz Stocco Ranieri (Instituto Articule) Paulo Sergio Kakinoff (GOL) Ricardo Ubiraci Sennes (PUC-SP) Priscila Cruz (Fundação Itaú de Educação e Cultura)
Conselho Consultivo	Ana Maria S. Diniz D'Avila (Instituto Península) Ana Amélia Inoue (Itaú BBA) Antônio Jacinto Matias (Fundação Roberto Marinho/TV Cultura/ABRAMARK) Fernando Luiz Abrucio (Fundação Getúlio Vargas) Jair Ribeiro da Silva Neto (Associação Parceiros da Educação) Maria Lucia Meirelles Reis (Instituto Ana Rosa) Mozart Neves Ramos (Conselho Nacional de Educação/Instituto Ayrton Senna) Rodolfo Villela Marino (Banco Itaú)
Conselho Fiscal	Américo Mattar (Fundação Telefônica Vivo) Anna Maria T. Pereira (Associação Comunitária Despertar) Gilberto Bagaiolo Contador (PricewaterhouseCoopers) Junio Fuentes (Suez Brasil)
Conselho de Fundadores	Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau) Daniel Feffer (Suzano) Danilo Santos de Miranda (SESC) Jayme Sirotsky (Grupo RBS) Luis Norberto Pascoal (DPaschoal) Milu Villela (Grupo Itaú) Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna) Wanda Engel Aduan (Instituto Unibanco)

Fonte: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/

Conforme pode ser observado, o movimento TPE é constituído por empresários dos mais variados ramos e instituições, bem como pessoas ligadas aos órgãos institucionais da sociedade civil organizada. Isso reflete diretamente nas concepções e modelos de educação que se instaurou no Brasil por meio das políticas educacionais para a educação. Esses agentes sociais planejam, articulam, implementam as políticas através dos princípios mercadológicos, visando a competitividade, a eficiência e a eficácia nos projetos educacionais. Logo, é possível perceber uma educação pragmática, voltada para atender os preceitos do mercado, formando mão de obra, principalmente, as classes menos favorecidas que têm acesso à educação pública.

4.2 A influência dos empresários na institucionalização das políticas educacionais na educação pública

A presença dos empresários na educação não é algo recente, tendo em vista que nos países da Europa e nos Estados Unidos, essa influência já remonta desde as transformações industriais que foram ocorrendo ao longo do período de desenvolvimento dos países (Laval, 2019). Essa presença tem forte ascendência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, caracterizados como as principais instituições que definiram os critérios para a participação dos setores econômicos na educação. Segundo Laval (2019, p. 254), "o objetivo político é, na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica".

Nesse sentido, a educação tornou-se o foco das empresas nacionais e internacionais para a consolidação de uma concepção de sociedade e de educação que atendesse às demandas do mercado, na perspectiva de transformar a escola em um espaço de realização de princípios mercadológicos, oriundos da administração gerencial. Esses princípios foram determinantes para a elaboração de políticas públicas educacionais nos diferentes governos dos países em desenvolvimento. Países como os Estados Unidos, o Canadá, a Nova Zelândia, bem como outros da Europa, introduziram, na administração pública, as empresas privadas para gerirem as escolas de acordo com as perspectivas de mercado (Laval, 2019).

De acordo com Christian Laval (2019, p. 29):

> O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" são referências do novo ideal pedagógico.

Esse modelo de educação, difundido em muitos países, como é o caso da França, apresenta um discurso de que os princípios que regem a área econômica e financeira são necessários para mudar o cenário de crise da educação, ora vivenciado à época da inserção das instituições privadas no campo da educação francesa. Para o autor, "escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico" (Laval, 2019, p. 17).

A perspectiva da lógica gerencial na educação tem como princípio basilar a transformação da escola em um ambiente de competitividade, o qual os seus integrantes sejam corresponsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações desenvolvidas para aferir a qualidade da educação. Consequentemente, as escolas que não apresentam bons resultados nas avaliações

são consideradas como ineficientes e incapazes. Isso faz com que os empresários legitimem, cada vez mais, seus propósitos de inserção na rede pública de ensino.

No que diz respeito às reformas implementadas com o viés ideológico dos princípios gerencialistas, Laval (2019, p. 18) aponta que:

> As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova "gestão" das escolas e a à "profissionalização" dos docentes são fundamentalmente "*competitivity-centred*". A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas -, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalecentes na economia globalizada.

Percebe-se que as reformas que foram implementadas nos diversos países tiveram como ponto fundamental gerar a competitividade entre os atores sociais envolvidos no processo educacional, uma vez que a própria função da escola reconfigurou-se para atender às demandas do sistema capitalista. Assim, "os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse" (Laval, 2019, p. 48). Cabe salientar que, com a mudança de paradigma, em que o papel da escola e dos profissionais tornaram-se elementos de uma política de resultados, a instituição escolar muda de sentido, uma vez que "ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento" (Laval, 2019, p. 48).

Diante do contexto apresentado sobre o papel da escola e dos profissionais da educação sobre as funções desempenhadas nesse "novo" modelo de educação, a escola é vista como uma empresa, destacando-se como uma instituição que deve ser regida pelos parâmetros e propósitos do mercado, a fim de atender as demandas que surgem na sociedade moderna (Laval, 2019). Logo, a perspectiva política de educação é de que as escolas apresentem resultados satisfatórios, através dos mecanismos que foram estabelecidos pelos reformadores empresariais. Para Laval (2019, p. 88), "essa nova ideologia escolar tem a ambição de resolver um problema real na economia moderna: a formação da mão de obra".

Percebe-se, portanto, que a profissionalização é o elemento principal do modelo de educação instaurado pelos reformadores empresariais a fim de produzir mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse caso, as escolas públicas tornam-se, segundo essa perspectiva de educação, um espaço de formação técnica para atuar no mercado de trabalho, respondendo aos apelos do sistema capitalista. Assim, faz-se necessário destacar que, no Brasil, essa política

também está inserida no contexto educacional, uma vez que os princípios e os propósitos das empresas nacionais e internacionais norteiam, em grande parte, os trabalhos que serão desenvolvidos nas escolas, por meio de políticas, programas, orientações e diretrizes.

Tratando-se das normatizações, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 (dez) anos (2014-2024), o qual "se configura como uma Política Pública, pois busca soluções, por meio de um planejamento coletivo, para a próxima década" (Silva; Santos; Silva, 2017, p. 6). No entanto, cabe ressaltar que o processo de elaboração e aprovação do PNE (2014-2024) se deu por meio de tensões, embates e conflitos, tendo em vista que vários grupos da sociedade civil, os intelectuais da educação, bem como os empresários/iniciativas privadas estavam presentes na discussão inicial do novo Plano da Educação.

Nesse sentido, as discussões que suscitaram a elaboração e a aprovação do PNE (2014-2024) tiveram como ponto de partida os interesses dos diferentes grupos da sociedade civil organizada, destacando-se, a relação entre o público e o privado. Desse modo, o documento final do Plano Nacional de Educação foi aprovado 3 (três) anos e meio depois do texto inicial ter sido apresentado ao Congresso Nacional. Durante esse período, aconteceram as Conferências nacional, estaduais e municipais de educação, com forte mobilização e participação da sociedade civil nos debates, além dos seminários e encontros dos profissionais da educação (Silva; Santos; Silva, 2017).

De acordo com Azevedo (2014, p. 266):

> O largo período de sua tramitação também pode ser o exemplo dos múltiplos e contraditórios interesses em disputa que constituíram o campo de forças pelo qual o Projeto de Lei tramitou. Esse movimento sugere o grau de importância atribuído ao PNE, certamente o principal instrumento das políticas educativas para o próximo decênio, o que nos leva a indagar a respeito da utilidade de um plano.

Diante do contexto apresentado por Azevedo (2014), compreende-se que as correlações de forças presentes nas discussões do PNE basearam-se nas concepções de educação e de sociedade que os diferentes grupos defendiam para a educação brasileira. Entende-se, portanto, que o Plano é um instrumento importante da política pública, pois pode refletir nas ações dos sujeitos e dos entes federativos para desenvolverem, através do que foi planejado, coletivamente, as metas estabelecidas no documento, a fim de alcançar uma educação de boa qualidade. Para Azevedo (2014), o PNE (2014-2024) apresenta avanços significativos, uma vez que houve a participação de diversos segmentos e forças progressistas no processo de construção.

Na contramão do processo de elaboração do Plano, outros movimentos conservadores e as instituições privadas também estiveram presentes nos momentos de discussões de elaboração do Plano, tendo em vista que se ampliou para toda a sociedade brasileira. Logo, o grupo que representa os empresários nacionais teve força política nas decisões e estabelecimentos das metas previstas no PNE (2014-2024). Desse modo, as concepções e os princípios gerenciais encontram-se na política pública em questão, destacando-se as discussões sobre a qualidade da educação, a gestão escolar, e o financiamento da educação.

No que se refere à qualidade da educação, o PNE (2014-2024) apresenta na meta 7 (sete): fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Quadro 8: Médias nacionais para o IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
EF anos iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
EF anos finais	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Sistematização do autor (2023).

Conforme pode ser observado, a qualidade da educação referida no PNE, trata-se de uma política de resultados quantitativos, em que as escolas do ensino fundamental ao ensino médio terão que alcançar as metas estabelecidas para cada ano de avaliação dos estudantes, tendo em vista seu desempenho nas avaliações em larga escala. Para Laval (2019, p. 216), "esse modo de avaliação pode conduzir a uma espécie de normatização do ensino, dos conteúdos e dos métodos, na medida em que o procedimento educacional passa a ser avaliado apenas a partir de resultados medidos quantitativamente".

Nessa perspectiva, tem-se um modelo de educação em que a qualidade é "medida" através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e é considerada como "sinônimo de resultado e produção" (Silva; Santos, Silva, 2017, p. 10). Contribuindo com essa discussão, Azevedo (2014, p. 276) considera que:

> As orientações para o sistema de avaliação privilegiam a estandardização de resultados, mostrando a forte interferência no PNE e na política educacional brasileira dos padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados. ao estimular o favorecimento de escolas com o melhor desempenho, premiando-as, a tendência é que sejam penalizadas aquelas unidades que, de princípio, necessitariam de maior

> estímulo e apoio em termos de recursos financeiros. Nesse quadro, avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos. Do mesmo modo, tem-se o estímulo para que sejam reforçadas políticas de valorização de professores por meio de avaliação por desempenho de resultados e bonificação, prática que vem trazendo para as escolas a competição de acordo com elementos do mercado, segundo parâmetros da qualidade total e que não vêm apresentando a eficácia esperada.

Nesse sentido, a busca pela qualidade da educação (alcance da meta do IDEB) transforma as escolas em ambientes de competitividade, produtividade e seletividade, princípios da gestão gerencial (Cabral Neto, 2009). Logo, têm-se, implicitamente, a concepção das instituições privadas na educação pública, delineando a política educacional brasileira. É importante sinalizar que essa concepção de educação pelo estabelecimento de metas, está relacionada com o que foi definido pelo Movimento Todos pela Educação que, por sua vez, foi fundado pelos empresários e também no Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado pelo MEC, com as orientações e influência desses interlocutores. Cabe destacar, ainda, que no processo de elaboração do PNE (2014-2024) e, nesta meta, especificamente, participou ativamente das discussões o presidente executivo do Todos pela Educação (2007-2010), Mozart Neves Ramos.

Os documentos/dispositivos legais dos organismos multilaterais, como a Unesco, o Banco Mundial, a OCDE, a Cepal, o Pnud e a Unicef, apresentam a concepção de qualidade da educação em consonância com o que foi estabelecido pelo PNE. Assim, para esses organismos multilaterais, a qualidade da educação deve ser aferida por meio de provas, avaliações, diagnósticos quantitativos, relacionados ao desempenho dos estudantes (Dourado; Oliveira; Santos, 2005). Os autores destacam ainda que o Banco Mundial realiza empréstimos ao Estado a fim de garantir sua participação na disseminação de uma concepção de educação mercadológica e, “nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação [...]” (Dourado; Oliveira; Santos, 2005, p. 13).

Nesse contexto, percebe-se, cada vez mais, na educação, a venda de materiais didáticos produzidos por instituições privadas; a capacitação de professores com o intuito de propagar as práticas consideradas como eficientes e eficazes para o desenvolvimento das atividades com os estudantes; a propagação do “empreendedorismo” na educação, estimulando os estudantes para a profissionalização precária; a venda de kits pedagógicos para auxiliar os professores em sala de aula; equipamentos de informática e tecnologia, entre outras ações que visam estabelecer a parceria entre o público e o privado.

A educação, conforme é apresentada pelos ideais mercadológicos, em que os princípios gerencialistas tomam conta do espaço público, não se configura como uma educação de qualidade (Dourado; Oliveira; Santos, 2005; Dourado; Oliveira, 2009; Azevedo, 2007). Para esses estudiosos, uma educação de qualidade perpassa por fatores intraescolares e extraescolares, os quais correspondem a vários elementos da esfera econômica, cultural, social e educacional.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2005, p. 18):

> A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola - entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

Nessa mesma perspectiva, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) acrescentam:

> Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Outro aspecto que se instituiu como uma parceria entre o público e o privado no PNE (2014-2024) é em relação à gestão escolar, expressa na meta 19 (dezenove): assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014). Segundo a meta 19, a gestão democrática se dará por meio da nomeação dos gestores escolares, através de “critérios técnicos de mérito e desempenho”, sinalizando a interpretação da perspectiva pragmática de educação, associada aos princípios empresariais.

Estudos realizados pela COLEMARX e ADUFRJ (2013) demonstraram que os cursos para os gestores escolares têm se destinado aos professores indicados pelo poder local. Ademais, a perspectiva de formação pauta-se nos princípios da gestão gerencial, tendo em vista que os gestores escolares são preparados para desenvolverem atividades que venham a alcançar a meta do IDEB, referente à escola a qual é/será gestor. Tal ação está relacionada com a

estratégia 19.8, a qual refere-se ao desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como a aplicação de uma prova nacional específica.

Atualmente, a partir do PNE (2014-2024), foram instituídas algumas orientações para a condução do trabalho desenvolvido pelo gestor escolar, como o Parecer CNE/CP Nº 4/21 que instituiu a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar); a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Nesse contexto, o modelo de gestão instaurado corresponde ao da Qualidade Total que, por sua vez, apresenta elementos pautados numa perspectiva empresarial, difundidos na década de 1990 (Gentili, 1994). Para Cabral Neto e Silva (2001, p. 15):

> Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público.

De acordo com Gentili (1994, p. 115) "o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias". Em relação ao financiamento da educação, também é possível destacar a presença dos empresários no que diz respeito à relação público e privado, conforme aponta Azevedo (2014, p. 276):

> Do mesmo modo, a prerrogativa que legitima a contabilização dos custos nos recursos dos 10% do PIB com as parcerias do setor público e instituições privadas constitui outra medida controversa. São casos em que se inserem a educação especial, o atendimento em creches conveniadas do público da educação infantil, e o desenvolvimento de programas como Universidade para Todos (Prouni), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Fies, o Ciência sem Fronteiras entendidos como passíveis de serem financiados com recursos provenientes dos 10% do PIB que deverão ser investidos no setor até 2024.

Para Azevedo (2014), o setor privado beneficia-se com os recursos dos 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB), uma vez que esse investimento deveria ser exclusivo da educação pública para garantir a qualidade da educação, o acesso, a permanência de todos que compõem o processo educativo. Assim, faz-se necessário destacar que o empresariado nacional e os organismos internacionais têm grande influência na política educacional brasileira, na elaboração de políticas e na oferta de equipamentos, materiais didáticos, formações continuadas, bem como formação inicial por meio da oferta do ensino superior em instituições privadas, já sinalizadas por Azevedo (2014).

Contribuindo com essa discussão, Silva, Santos e Silva (2017, p. 12) destacam que:

> Atualmente, as vantagens que os setores privados têm dos recursos públicos são inúmeros, gerando, na maioria das vezes, defasagem do serviço público por falta de um significativo financiamento. No âmbito da Educação, essas questões são notáveis mediante os programas e os projetos desenvolvidos em parceria com as instituições privadas.

Nessa mesma linha de pensamento, Saviani (2014, p. 234) aponta que:

> É necessária, sim, a organização dos educadores num grande movimento em defesa da escola pública para libertá-la da subordinação ao mercado e da pressão dos interesses privados - e nesse movimento se encaixa a histórica luta pela destinação das verbas públicas exclusivamente para a educação pública.

Portanto, se faz necessária que a luta em defesa dos recursos públicos para a educação pública seja a pauta dos movimentos da sociedade civil, dos profissionais da educação, e de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Desse modo, a participação da sociedade na mobilização, na fiscalização e no monitoramento dos recursos públicos é fundamental para tentar garantir uma educação de boa qualidade referenciada socialmente.

Outra dimensão que repercutiu no processo de influência dos empresários na política educacional foi a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo a presença dos empresários nas discussões, nos encaminhamentos e nos desdobramentos das orientações para a educação. A BNCC, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi aprovada em 20 de dezembro de 2017, como uma política padrão curricular para o Estado brasileiro (Tarlau; Moeller, 2020). A sua aprovação ocorreu no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), em agosto de 2016.

A discussão em torno da BNCC iniciou-se em 2015, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, e contou com a participação de diversos segmentos da sociedade civil, por meio de consultas e audiências públicas. Em 2016, a segunda versão do documento foi

disponibilizada para a sociedade a fim de debater e apresentar as contribuições necessárias. Esse movimento de mobilização foi possível por meio dos seminários estaduais realizados pela Undime e Consed. No ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação recebeu a terceira versão do documento, tendo organizado diferentes seminários regionais para a apresentação à sociedade civil. Em seguida, a BNCC foi aprovada pelo MEC e homologada a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Em relação ao retrocesso das políticas sociais vivenciado no governo de Michel Temer, Silva (2022, p. 85) ressalta que:

> O governo de Michel Temer teve o objetivo central de reduzir drasticamente os investimentos nas políticas sociais, com uma agenda de privatização e de transformação da educação em fonte de lucros para os empresários e toda a classe dominante, por meio de reformas educacionais desenvolvidas com uma predominância de corporações empresariais. As posturas do governo Michel Temer para a educação foram voltadas à agenda dos empresários, sinalizando os objetivos postos no documento lançado pelo Movimento Democrático Brasileiro em consonância com outros partidos políticos, sendo evidenciados o Democratas (DEM) e o PSDB.

Nesse contexto de elaboração e aprovação da BNCC, com forte presença das instituições privadas, destaca-se a Fundação Lemann, pois "operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base" (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555). Desse modo, a Fundação Lemann foi responsável por transformar a BNCC em uma política pública e, reforçar, ainda mais, a concepção de Estado mínimo, e de uma educação mercadológica, pautada nos princípios gerenciais, e na propagação de discursos sobre a qualidade de educação para todos.

> Por meio dessa lógica, no âmbito da educação, algumas políticas educacionais foram sinalizadas durante todo esse percurso, confirmando a visão do Estado mínimo a ser empregado nas políticas públicas, sistematizando os interesses da classe dominante em detrimento da defesa da educação pública de boa qualidade para todos (Silva, 2022, p. 84).

No governo de Michel Temer as parcerias público-privadas foram efetivadas com mais intensidade, fazendo com que as instituições privadas definissem as políticas públicas educacionais. No caso da Fundação Lemann, instituição privada criada pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, no ano de 2002, esta conseguiu ampliar o debate sobre a BNCC e as ideias pedagógicas que deveriam nortear todo o conteúdo prescritivo e obrigatório para toda a rede nacional, mediante a inserção de diversos atores políticos e educacionais no Ministério da Educação, uma vez que "lideranças da fundação ajudaram funcionários do governo a alcançar um consenso sobre quais políticas adotar para resolver os problemas

definidos, através de recursos para pesquisas e organização de seminários educacionais" (Tarlau; Moeller, 2020, p. 559). Além disso, a instituição também disponibilizava recursos financeiros para a organização de movimentos em defesa da BNCC, difundindo suas qualidades na perspectiva defendida pela fundação.

Tarlau e Moeller (2020, p. 558) destacam que:

> Em vez de oferecer recursos a pequenas ONGs ou a grupos da sociedade civil, a Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio.

Considera-se que a proposta da BNCC para a educação é uma ação que está pautada no cenário de uma educação pragmática e prescritiva, alinhada aos preceitos neoliberais. A efetivação de uma política curricular que preza pela padronização e homogeneização não considera as múltiplas realidades do país e as desigualdades regionais. Além do mais, a BNCC está atrelada às exigências postas nas avaliações em larga escala que dimensionam as habilidades e as competências a serem trabalhadas em cada ano/série escolar.

Em relação à proposta da BNCC, Sena (2019, p. 20), considera que:

> Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contrademocrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeinização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC. Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado.

Nesse sentido, a BNCC tornou-se uma política educacional obrigatória e excludente, pois desconsidera as diferentes realidades das regiões brasileiras e, sobretudo, das escolas públicas brasileiras, uma vez que se faz necessário contemplar nos currículos escolares as adversidades e as diferenças existentes em cada localidade. Desse modo, a BNCC torna-se uma complexidade para a maioria dos municípios brasileiros que, por sua vez, não apresentam as condições necessárias para a efetivação de um currículo que seja capaz de proporcionar diversas experiências para a formação integral dos sujeitos. É nessa perspectiva que "o currículo alijado da cultura, das especificidades das realidades distintas dos povos do Brasil, tem sido denunciado pela indiferença aos interesses da coletividade e por não contribuir com um projeto de nação que se coloque a favor da superação das desigualdades" (Sena, 2019, p. 20).

As avaliações em larga escala é outro fator evidenciado na BNCC, pois tem sido o instrumento de aferição da qualidade da educação nas escolas brasileiras. Essas avaliações estão atreladas aos modelos internacionais de educação que, por sua vez, reconfiguram o papel da escola, tornando-a um espaço de competitividade, em que os profissionais da educação, os estudantes e os gestores escolares, precisam cumprir com as metas estabelecidas por meio das políticas impostas de cima para baixo. Dessa forma, a concepção de qualidade da educação reduz-se "a assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações" (Lopes, 2018, p. 26).

Nesse sentido,

> É importante mencionar que a centralização das avaliações externas e do currículo no campo da educação transforma a experiência de ensino e de aprendizagem em objeto de mercadoria, transformando a escola em uma empresa, os estudantes em clientes e os saberes (conteúdos) em produtos, que, a depender das condições socioeconômicas, pode-se adquirir com maior ou menor qualidade. Essa designação limita e torna inoperante os princípios constitucionais, quando apontam a educação como uma política social de direito universal (Silva; Santos, 2022, p. 310).

Considera-se, portanto, que esse modelo de educação e de sociedade não contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e que sejam capazes de contribuir significativamente na comunidade em que vivem. As políticas impostas, como a BNCC, apresentam um currículo mínimo, em que as práticas curriculares estão atreladas às avaliações em larga escala; tem um enfoque curricular tecnicista e prescritivo; e o entendimento de um currículo conteudista.

> O viés de educação empresarial, pautada pelos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle, não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade. A presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de quem tem o poder de definir a ordem do dia na atual gestão do MEC. O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho, entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso (Sena, 2019, p. 24).

Corroborando com a discussão, Silva e Santos (2022, p. 307) apresentam que:

> Nessa complexa configuração, há, ainda, os interesses privados, dos conglomerados, formados pelos empresários, contribuindo diretamente com a formação dos profissionais da educação na rede pública e privada, com as consultorias para as redes e os sistemas de ensino, assim como com a difusão de materiais pedagógicos, destacando-se as apostilas e os jogos educativos,

> com a intenção de favorecer respostas rápidas e prontas para a educação, além de lucrar com os trabalhos realizados.

Os apontamentos sinalizados contribuem para a reflexão de que a educação é um campo complexo e que o jogo político influencia, diretamente, na implantação/definição das políticas educacionais, bem como na sua implementação por meio das parcerias privadas vinculadas ao setor público e que definem/determinam as concepções de educação que serão vivenciadas pelos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, enfim, todos os sistemas e as redes de ensino. No entanto, faz-se necessário destacar que a pauta da qualidade da educação deve ser uma constante nas discussões dos estudiosos, dos pesquisadores, dos movimentos sindicais, e das organizações dos profissionais da educação, uma vez que as correlações de forças são necessárias para travar uma luta em prol de uma educação emancipadora e referenciada socialmente.

4.3 A influência do movimento empresarial na proposta para o ensino médio integral

Os reformadores empresariais da educação tiveram participação ativa no processo de elaboração e nas proposições para a política educacional do ensino médio, uma vez que seus interesses estão voltados para a capacitação de jovens para atuarem no mercado de trabalho. Essa relação de capital e trabalho configura-se como uma medida capaz de promover as forças necessárias para circular a economia do país, logo, elaborar políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora é uma premissa dos empresários para responder aos ditames do mercado. Assim, a Reforma do Ensino Médio foi elaborada e imposta na sociedade brasileira com a intenção de "buscar soluções" para a crise da economia, bem como para transferir recursos públicos para a iniciativa privada, conforme analisam Beltrão e Taffarel (2017, p. 598):

> De um lado, verifica-se a pressão para se reduzir os custos da qualificação da força de trabalho (empurrada pela tendência decrescente da taxa de lucro), torná-la mais eficiente e desenvolver processos mais alinhados com o atual regime de acumulação (flexível); de outro, a necessidade de ampliação dos campos de valorização do capital, bem como a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Ainda de acordo com as autoras, "nas organizações e fundações empresariais, assim como nas empresas de educação, centros de pesquisas foram criados para disseminar "práticas educativas inovadoras" e desenvolver "soluções educacionais" para a nossa educação pública" (2017, p. 591). Desse modo, verifica-se que os reformadores empresariais da educação conseguiram reunir vários segmentos para o consenso da política educacional para o ensino

médio voltada para a classe trabalhadora, pois o modelo de educação pautado pela reforma do ensino médio está em consonância com os pressupostos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais defendem em suas agendas uma educação pautada nos princípios mercadológicos.

> Cabe destacar que esses organismos, geralmente, se apresentam como representantes de todos, defensores do bem comum, como instituições apartidárias e plurais, sem filiações ideológicas, acima das nações (transnacionais) e de seus interesses particulares, com a missão de combater a desigualdade e ajudar no desenvolvimento. Como estratégia atuam através de ampla e complexa rede, estabelecida por diversos meios (parcerias, cooperações, apoios etc. (Beltrão; Tafarell, 2017, p. 591).

A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral previu o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola que aderisse à educação em tempo integral a partir da data de início de sua implementação, bem como alterou as Leis nº 9.394/96 e a de nº 11.494/2007. Em consonância com o que foi preconizado, a MP materializou-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual instituiu a reforma do ensino médio transferindo os repasses dos recursos financeiros para as escolas pelo prazo de dez anos. Essas normativas foram impostas no governo de Michel Temer (2016-2018) como presidente da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, "em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe" (Ferretti; Silva, 2017, p. 386), tendo como ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho.

Cabe destacar que a MP 746 foi instituída logo após a primeira ação de retrocesso do governo Temer, a instituição da Emenda Constitucional nº 95, popularmente conhecida como a PEC do Teto dos Gastos Públicos, correspondente ao Novo Regime Fiscal, a qual restringiu/congelou as despesas públicas por vinte anos, dificultando os investimentos nas áreas sociais e, consequentemente, na educação pública (Ferretti, 2018). Logo, as proposições apresentadas na MP 746 e materializada na Lei nº 13.415/2017, mostram-se contraditórias, uma vez que, para a sua implementação, faz-se necessários investimentos significativos em políticas públicas para a educação, bem como melhores condições de trabalho e valorização profissional, melhoria da infraestrutura das escolas, entre outros elementos, no entanto, com a instituição da PEC 95, os investimentos em educação tornaram-se inviáveis.

A Lei nº 13.415/2017, destaca o ensino médio como uma etapa da educação básica que necessita de mudanças curriculares para atender as demandas dos jovens brasileiros. No

entanto, as alterações na formação básica dos estudantes do ensino médio correspondem aos interesses do capital, postulados pelos reformadores empresariais da educação, os quais "justificam sua intervenção pelo pressuposto da existência de uma crise de qualidade da educação pública e, consequentemente, do próprio Estado no oferecimento dos serviços públicos, que devem ser ajustados ao molde da gestão empresarial" (Bezerra; Araújo, 2017, p. 606).

É importante mencionar que elementos e conteúdos da Medida Provisória nº 746/2016, estão presentes no Projeto de Lei nº 6.840/2013, resultado das discussões iniciadas em 2012, com a instituição da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), tendo como presidente da comissão, o deputado de Minas Gerais, Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (Peroni *et. al.* 2022). Segundo os autores, "[...] na justificativa do parlamentar subjaz um projeto de educação oposto às DCNEM, aproximando-se de propostas mercadológicas e pragmáticas, conferindo centralidade às mudanças de estrutura curricular, com pouca atenção ao projeto de formação humana em questão".

Para as discussões nas audiências públicas e no Seminário Nacional sobre Reformulação do Ensino Médio, realizado em outubro de 2013, participaram diversos segmentos do setor público, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes, Unicamp); e do setor privado, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Instituto Alfa e Beto (IAB), o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e o Movimento Todos pela Educação (TPE) (Peroni *et. al*. 2022).

De acordo com Peroni *et. al*. (2022, p. 124):

> O relatório final da Ceensi, com uma proposta que ia ao encontro dos princípios defendidos pelo setor privado, foi aprovado em 26 de novembro de 2013. Nesse primeiro momento, portanto, houve um revés para a perspectiva dos trabalhadores, daqueles comprometidos com a educação pública, pois aprovou-se uma proposta de reforma que não tinha identidade com o projeto educativo constante nas DCNEM.

Em contraposição ao que foi aprovado na Ceensi, criou-se o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, pelas entidades acadêmicas e sindicais, com o objetivo de unir forças para a não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Desse modo, reuniram-se com o presidente da Comissão Especial, bem como com o Ministério da Educação para dialogarem sobre as proposições apresentadas no PL, as quais apresentaram retrocessos e entraves para o ensino médio. Nesse processo, a Consed recuou em algumas propostas, fragilizando o discurso do setor privado e o presidente da Comissão Especial, o Deputado Reginaldo Lopes, concordou

com os representantes do Movimento Nacional em alguns pontos que, por sua vez, comprometeu-se de apresentar um substitutivo ao PL nº 6.840/2013 (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2014).

Cabe destacar que a votação do Projeto Substitutivo não aconteceu "pois a crise do capital em curso definiu o contorno de uma conjuntura que se agravou, o que solapou as bases materiais do bloco até então hegemônico no governo, tendo à frente a presidente Dilma Rousseff" (Peroni *et. al.* 2022, p. 125-126). Com o golpe institucional, assumiu o poder Michel Temer, o qual deu mais ênfase às políticas neoliberais e aos interesses empresariais e privados. Assim, a MP nº 746/2016 resultou "em um projeto de ensino médio mais regressivo, quando comparado com as discussões da Ceensi" (Peroni *et. al*. 2022, p. 128), uma vez que os trabalhadores da educação não conseguiram espaço para propor alterações ao projeto, e "a correlação de forças estava mais desfavorável para o projeto de educação pública (Peroni *et. al*. 2022, p. 128).

Diferentemente do governo Lula, na gestão de Dilma Rousseff, as articulações para o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada, ganhou mais abertura e ênfase, no que diz respeito à educação profissional vinculada à educação básica, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (Ferreti; Silva, 2017). Segundo os autores, o governo Lula encontrou resistências no MEC e no Conselho Nacional de Educação para a viabilização da proposta de políticas curriculares para o ensino médio e a educação profissional. Apesar de um governo com maior abertura para os processos democráticos e com uma visão para a coesão social, alguns acordos ainda foram firmados com os reformadores empresariais, os quais têm se consolidado cada vez mais nos governos para propagar suas ideologias e interesses.

O governo de Michel Temer (2016-2018) foi marcado pelo golpe e pelos retrocessos em todas as áreas sociais (Ferreti; Silva, 2017). De acordo com as autoras (2017, p. 392), esse período "remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro". Nota-se um retrocesso, principalmente quando analisa-se a falta de diálogo de aproximação com a sociedade civil em suas diferentes dimensões.

Uma marca do distanciamento entre o governo e a sociedade civil foi a exoneração de alguns membros do Conselho Nacional de Educação. Com a consolidação deste fato, retomam aos cargos os mesmos integrantes que formularam as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, no governo FHC, o qual foi responsável pelas reformas no ensino médio e a educação profissional, contribuindo para a abertura da iniciativa

privada na educação. Mais uma vez, no governo Temer e com a cúpula do MEC, as "finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais" (Ferreti; Silva, 2017, p. 392).

De acordo com Beltrão e Taffarel (2017, p. 589), no que se refere ao ensino médio, "apesar de forte oposição popular à reforma, o empresariado saiu em defesa das alterações anunciadas pelo Ministério da Educação (MEC), reafirmando que a reestruturação deste nível de ensino é uma prioridade". A forma autoritária como foi imposta a reforma do Ensino Médio ocasionou repercussões entre os estudantes de escolas públicas de todo o país, os quais "ocuparam" as instituições de ensino, no sentido de manifestar suas indignações contra a reforma do Ensino Médio (Ferretti, 2018; Boutin, Flach, 2022). Foi possível notar as inquietações entre os movimentos sociais, os pesquisadores da área da educação e os sindicatos dos profissionais da educação.

As alterações no currículo foram as principais questões discutidas que ganharam maior repercussão, uma vez que se trataram de elementos importantes e condicionantes da formação das juventudes, evidenciando-se, principalmente, a flexibilização do currículo, a ampliação da carga horária e os processos privatizantes da educação, movimentos marcados pelo retrocesso da educação brasileira. Beltrão e Taffarel (2017, p. 592), consideram que:

> Não há dúvida de que essa medida merecia toda a atenção, especialmente da crítica, visto que revoga a conquista de uma formação básica comum a todos, fragmenta e fragiliza a formação, além de concorrer para o aumento das desigualdades. Entretanto, ao centralizar as atenções nesse ponto, outras alterações não receberam a importância devida ou não foram evidenciadas de forma suficiente. Referimo-nos às modificações legais, que favoreceram processos de privatização, já em curso, do sistema público de educação.

No que diz respeito à flexibilização do currículo, a reforma do ensino médio excluiu de sua obrigatoriedade os componentes curriculares importantes na construção dos sujeitos em formação como a Sociologia, a Filosofia, a Educação Física e a Arte. A negação dessas disciplinas implica também nos profissionais com formação nas respectivas áreas e, consequentemente, dificuldades de imersão no mercado de trabalho. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tiveram mais ênfase, as quais são as únicas a serem obrigatórias nos três anos do ensino médio. Isso justifica-se pelo fato de que estão alinhadas com as avaliações externas.

> Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências

> e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p. 1).
>
> Art. 35-A, § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (Brasil, 2017, p. 1).

Outra mudança proposta pela reforma do ensino médio[8] corresponde aos itinerários formativos, alinhados à proposta da BNCC. Percebe-se que os quatro primeiros estão integrados às áreas do conhecimento na perspectiva de uma formação propedêutica, enquanto que a formação técnica e profissional está vinculada ao mercado de trabalho. Com isso, tem-se uma formação fragmentada, a qual distancia os estudantes da escola pública do ensino superior, uma vez que estes, por suas condições socioeconômicas, tendem a escolher um curso técnico profissionalizante, com a ideia de que as possibilidades para o mercado de trabalho serão mais acessíveis.

Silva (2019, p. 131) apresenta que "os defensores da reforma dizem que os estudantes têm capacidade e devem ter o direito de escolher seus próprios caminhos formativos, podendo escolher as áreas e as prioridades de sua formação". Em contrapartida, essa não é a realidade das escolas públicas brasileiras, uma vez que os sistemas de ensino, por suas condições objetivas, não conseguem ofertar todos os itinerários formativos e, consequentemente, "o foco e o incentivo para essa parcela da sociedade serão o itinerário da formação profissional, contribuindo com os objetivos da lógica dos seus defensores que é preparar operários para o mercado de trabalho" (Silva, 2019, p. 131).

É importante mencionar que o ensino técnico e profissional favorece e incentiva a expansão de parcerias com o setor privado, bem como transfere recursos públicos do FUNDEB para as instituições privadas e empresariais no intuito de ofertar aos estudantes os cursos técnicos e profissionalizantes. Nas análises de Bezerra e Araújo (2017, p. 610):

> [...] a reforma busca flexibilizar as formas de cumprimento das atividades curriculares, possibilitando sua realização fora do ambiente escolar, por meio de demonstração prática e trabalho supervisionado - que se referem estritamente a experiências no mercado de trabalho -, além de possibilitar a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, aligeirando a formação técnica e profissional dos jovens.

[8] No atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), está sendo desenvolvida uma revisão da reforma do ensino médio. Foi enviado para a Câmara um Projeto de Lei que visa aumentar a carga horária da formação geral básica de 1.800 para 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias comuns. Outro aspecto apresentado no Projeto de Lei é a revogação dos itinerários formativos; além da proibição dos profissionais com notório saber e da possibilidade da educação à distância.

Além das questões sinalizadas, Silva e Sheiber (2017, p. 27) avaliam que o retrocesso dessa reforma amplia as possibilidades de mercantilização da educação e evidencia os entraves e os interesses dos grupos políticos e empresariais conservadores.

> [...] a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público.

No campo dessas discussões, cabe sinalizar, mais uma vez, os interesses que os empresários têm para com os objetivos que a educação está trilhando por meio do projeto social em percurso. Esses estão configurando uma concepção de sociedade na qual a classe trabalhadora é preparada apenas para o mercado de trabalho, desconsiderando as desigualdades social, cultural e econômica. A construção desse projeto de sociedade é posta em prática quando essas reformas são desenvolvidas sem a discussão e a participação da sociedade civil, dos profissionais e defensores da área e dos estudantes, os quais são os principais interessados no tipo de educação que se planeja.

Outro aspecto que merece destaque na reforma do ensino médio diz respeito à discussão sobre o notório saber, uma vez que está atrelada ao ensino técnico e profissional. A compreensão é de que, para a oferta de cursos profissionalizantes, principalmente, os mais simples, como aqueles ligados à educação para o empreendedorismo, possam ser ofertados por pessoas que tenham o mínimo de conhecimento prático sobre a proposta. Compreende-se, dessa forma, que a formação oferecida para os estudantes do ensino médio das escolas públicas é uma formação voltada para o mercado de trabalho, por vezes, o trabalho informal, bem como concebe-se uma formação aligeirada e excludente. Cabe destacar também que a flexibilização curricular dificulta a contratação de profissionais docentes para as diversas áreas do conhecimento, uma vez que diminuiu a carga horária das disciplinas curriculares, bem como a realização de concurso público.

Nas considerações de Boutin e Flach (2022, p. 9):

> [...] o compromisso maior da reforma do Ensino Médio, é o atendimento dos interesses particulares dos detentores da hegemonia econômica e política. Portanto, o novo Ensino Médio, situa-se na contramão das necessidades dos jovens vinculados à classe trabalhadora, na medida em que condiciona, molda e disciplina as mentes, cerceando as possibilidades da realização da sua hegemonia. Essa lógica contribui para elevar a dualidade estrutural de uma sociedade que já é dividida, fragmentada e desigual.

A educação em tempo integral é outra dimensão que ganhou notoriedade nas agendas políticas e mais visibilidade na reforma do ensino médio, atendendo uma demanda do PNE (2014-2024), correspondente à meta 6 de "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). Desse modo, "a ampliação da carga horária é prevista de dois modos: primeiro nas escolas regulares e de forma imediata, passando de 800 para 1.000 horas anuais; segundo, pela instituição de novas escolas de ensino médio de tempo integral, passando a 1.400 horas anuais" (Bugs; Tomazetti; Oliari, 2020, p. 87).

Para atender ao que foi preconizado no PNE (2014-2024) e, em consonância com a reforma do Ensino Médio, bem como dar continuidade ao projeto privatista da educação, Michel Temer, criou o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Assim, o PFEMTI tem como objetivo geral "apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal [...]" (Brasil, 2019, p. 1). Sobre o PFEMTI, Viana e Souza (2022, p. 208), sinalizam que "seus dispositivos normativos carregam uma gramática gerencialista e reforçam o processo de empresariamento e privatização da escola pública".

Nesse sentido, a educação em tempo integral "como toda política, tem se constituído um campo de disputa cujas forças são representadas, de um lado, pelo governo, organismos internacionais e a classe empresarial da educação [...]" (Barbosa, 2019, p. 95). Desse modo, a implantação dessa política tem consolidado a participação ativa dos reformadores empresariais, tendo em vista que estes defendem uma educação em que os jovens brasileiros respondam positivamente aos interesses do capital. Logo, a ampliação da jornada escolar está condicionada, segundo as perspectivas das iniciativas privadas e dos governos, de oferecerem uma formação mercadológica. É o que pode ser observado no discurso do Movimento Todos Pela Educação:

> Especialistas concordam que é impossível garantir uma aprendizagem de qualidade com a carga horária a qual os alunos são submetidos atualmente [...] O aumento da jornada dá possibilidade para a proposta de diversificação curricular, em que a flexibilização encontra espaço para o preenchimento de uma grade horária expandida. Além disso, a escola de tempo integral traz a oportunidade de preparar o aluno para o futuro levando em consideração suas forças e fraquezas, já que ele tem a possibilidade de trabalhá-las durante mais tempo (Movimento Todos Pela Educação, 2013, p. 86).

O PFEMTI é uma política de incentivo às escolas para aderirem à ampliação da jornada escolar e terá a duração de dez anos, conforme a Portaria 2.116, de 06 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Sendo assim, as instituições escolares receberão os recursos necessários para a implementação das atividades propostas, levando-se em consideração os critérios estabelecidos na Portaria que orienta tal política. No entanto, "seus dispositivos normativos, carregam uma gramática gerencialista e reforçam o processo de empresariamento e privatização da escola pública" (Vianna; Souza, 2022, p. 208).

Para Vianna e Souza (2022, p. 208):

> Central neste processo de empresariamento da escola pública através da Reforma do Ensino Médio e do próprio PFEMTI é a atuação capilarizada e articulada de instituições do setor privado que, através de parcerias com o poder público, acabam sendo os principais articuladores não apenas para a implantação das políticas, como também na formação de professores e gestores, chegando a alguns casos a serem responsáveis pela gestão de redes e unidades escolares.

O discurso dos reformadores empresariais está atrelado aos princípios mercadológicos que, por sua vez, orientam a elaboração da política pública para as juventudes brasileiras, visando a capacitação dos estudantes para corresponder às necessidades do mercado. Desse modo, "para atender aos interesses empresariais, a escola passa a ter a missão de formar indivíduos flexíveis, polivalentes que possam atender as demandas do sistema produtivo [...]" (Souza; Soares, 2018, p. 138). Um fator importante é que a escola tornou-se elemento central no processo de criação de um "mercado educativo", uma vez que o Ensino Médio de Tempo Integral corrobora para as formas de privatização da escola pública (Vianna, 2021).

Conforme Vianna (2021, p. 155):

> Com a participação do setor privado e o estabelecimento de uma racionalidade empresarial no Ensino Médio, a dimensão política da educação é substituída por uma lógica tecnicista que passa a ser orientada para o alcance de metas já pré-estabelecidas pelas políticas que a orientam.

Numa análise crítica sobre o Ensino Médio de Tempo Integral, sobretudo, o PFEMTI, Vianna (2021, p. 204) enfatiza que "o recente processo de sua expansão não garantiu sua universalização, implicando em desafios históricos relativos à sua estrutura e os caminhos possíveis em um cenário de disputa referente à formação das juventudes brasileiras no atual contexto". Um elemento a ser considerado é que a Educação Integral não está associada, necessariamente, à Educação de Tempo Integral ou à ampliação da jornada escolar, tendo em vista que essa segunda concepção não garante uma educação humanizadora e emancipatória, mecanismos importantes na construção de uma sociedade justa e igualitária.

> Neste contexto de empresariamento da escola pública presente também nas políticas de ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Médio podemos identificar uma tendência de deslocamento de sentidos relacionados à Educação Integral: nega-se sua perspectiva crítica e emancipatória e prioriza-se uma Educação Cosmopolita[9] de sujeitos flexíveis, produtivos e também comprometidos com a racionalidade neoliberal (Vianna; Souza, 2022, p. 211).

Os autores ainda afirmam que:

> [...] a partir de uma concepção crítica, a Educação Integral deve estar comprometida com um projeto político democrático que busque a superação das desigualdades, bem como seja capaz de transformar os sujeitos envolvidos no processo de formação em cidadãos autônomos, que sejam capazes de interferir na realidade e contribuírem para mudanças e melhoria não apenas de suas vidas, mas da sociedade como um todo. No entanto, a atual reforma do Ensino Médio, solidificada em valores pactuados pela racionalidade neoliberal e com as elites empresariais internacionais e locais, acaba deslocando os sentidos da Educação Integral ao reduzi-la a uma formação pragmática e utilitarista (2022, p. 205).

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais empreendidas para o Ensino Médio no Brasil, corroboram para a disseminação do "Neoliberalismo Escolar", uma vez que seus princípios e normativos legais condizem com uma política de minimização dos sujeitos envolvidos, transformando-os em indivíduos competitivos numa sociedade desigual. Desse modo, as propostas curriculares, bem como as orientações da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e do PFEMTI convergem para práticas mercadológicas e empresariais, na perspectiva de formar os estudantes para se adequarem às demandas do mercado de trabalho.

Vale ressaltar ainda que essa formação pragmática e utilitarista não se encaixa aos jovens da elite brasileira, os quais frequentam as escolas particulares, com outra perspectiva formativa, tendo acesso à cultura, à arte, a diferentes cursos e oportunidades que contribuem para uma visão macro de sociedade. Os filhos da classe trabalhadora, por outro lado, têm uma proposta que fragmenta as possibilidades de conhecimentos, de alternativas para escolhas e de acesso aos meios que ampliam a sua visão de mundo e apresentam novas perspectivas de vida.

As juventudes brasileiras, que frequentam o ensino médio, necessitam de políticas educacionais e sociais que vão de encontro à massificação dos jovens para o mercado de trabalho, que os considerem como sujeitos de direitos. A escola pública tem uma função social relevante para construir caminhos que garantam o acesso e a permanência dos jovens, bem

[9] De acordo com Vianna e Souza (2022, p. 205), a Educação Cosmopolita compreende-se "como um substrato das processualidades, disputas e dinâmicas na formulação de um paradigma educacional identificado com a racionalidade neoliberal onde seus agentes, através de ações articuladas nacional e internacionalmente, tomam para si a responsabilidade de formar cidadãos que acatem o modo de vida imposto pela nova configuração de poder".

como “abram possibilidades, ampliem leituras e visões de mundo e agreguem modos de viver entretecidos a partir da capacidade dialógica e de uma cultura de paz” (Canci; Moll, 2022, p. 149). Portanto, cabe ao poder público, “garantir as condições para que ninguém tenha que abdicar dos processos formativos em função do contexto social em que nasceu” (Canci; Moll, 2022, p. 149).

Como foi possível perceber, as influências dos reformadores empresariais na educação estão presentes na consolidação de propostas para o campo da política, repercutindo no contexto da prática escolar e nas orientações para o processo de ensino e aprendizagem. Na próxima seção, apresenta-se o Programa Alagoano de Ensino Integral, suas concepções teóricas e as normativas legais que orientam a política de educação em tempo integral no estado de Alagoas.

5 PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS LEGAIS

Esta seção tem como objetivo apresentar o Programa Alagoano de Ensino Integral. Nesse sentido, serão evidenciadas as orientações para o processo de formulação do PALEI, a partir das diretrizes, das normas e das orientações políticas que o regem, bem como a concepção de "educação integral" que está subjacente a ele e a organização curricular do Programa para atender aos seus objetivos. Faz-se necessário, portanto, apresentar as vozes dos participantes da pesquisa sobre as questões abordadas.

5.1 Contextualização do processo de formulação do PALEI: reflexões a partir dos planos de educação e das normativas institucionais.

Na realidade do estado de Alagoas, a educação em tempo integral passou a ser implementada no ano de 2015, por meio do Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015, que instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI) em escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual e foi reestruturado pelo Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, o qual ampliou as possibilidades de vivências formativas para o desenvolvimento integral dos estudantes, assegurando a participação da família e da comunidade e, levando em consideração todo o contexto de aprendizagens vivenciadas pelos adolescentes e jovens dessa etapa da educação básica.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2015), foram registrados um total de 98.005 (noventa e oito mil e cinco) estudantes matriculados no ensino médio na rede estadual de educação de Alagoas e, tendo em vista que a meta projetada para 2015 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - 3.7 - para essa etapa não foi alcançada, sinalizando um baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas - 2.8 -, o PALEI foi implantado com o objetivo de sanar os baixos índices da educação do estado, tornando-se uma política pública (DOPALEI, 2019).

Reportagem de 2014

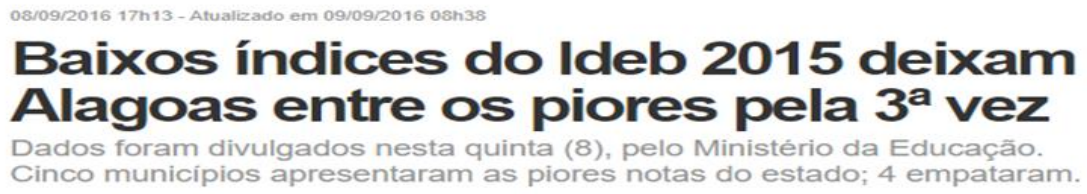
05/09/2014 16h19 - Atualizado em 06/09/2014 00h07

Alagoas apresenta o pior Ideb do país pela segunda vez consecutiva

A pontuação média do Ensino Médio da rede pública foi de 2,6. Estado ocupa a 27º colocação no ranking.

Fonte:https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2014/09/alagoas-apresenta-o-pior-ideb-pela-segunda-vez-consecutiva.html.

Reportagem de 2016



08/09/2016 17h13 - Atualizado em 09/09/2016 08h38

Baixos índices do Ideb 2015 deixam Alagoas entre os piores pela 3ª vez

Dados foram divulgados nesta quinta (8), pelo Ministério da Educação. Cinco municípios apresentaram as piores notas do estado; 4 empataram.

Fonte:https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/09/baixos-indices-do-ideb-2015-deixam-alagoas-entre-os-piores-pela-3-vez.html.

Outro elemento que contribuiu para a implantação do Programa foi a taxa de reprovação dos estudantes, considerada alta nas escolas públicas estaduais, ou seja, a cada 100 estudantes, 25 eram reprovados, segundo os registros oficiais (DOPALEI, 2019). Desse modo, O PALEI foi idealizado, como uma alternativa de alcançar a meta estabelecida no IDEB e aumentar o fluxo escolar, com a justificativa de que poderia melhorar a qualidade do ensino na rede estadual de educação.

Cabe destacar que Alagoas tem um histórico de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, configurando-se como uma situação emergente do poder público para melhorar os índices educacionais e possibilitar que a sociedade alagoana tenha acesso a uma educação de boa qualidade, garantindo o que preconiza o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, em que a educação é um direito público subjetivo.

Para as políticas educacionais atuais e a gestão governamental, a qualidade da educação é aferida através das políticas de avaliação, decorrente da nota do IDEB. Esta é calculada por meio dos exames nacionais do SAEB, os quais os estudantes dos quintos e nonos anos do ensino fundamental e dos terceiros anos do ensino médio, realizam, a cada 2 anos, avaliações de língua portuguesa e matemática. Além disso, é calculado junto com as notas das avaliações o percentual da taxa de reprovação e aprovação de cada escola. Assim, a nota do IDEB vai garantir mais recursos para o investimento das atividades pedagógicas.

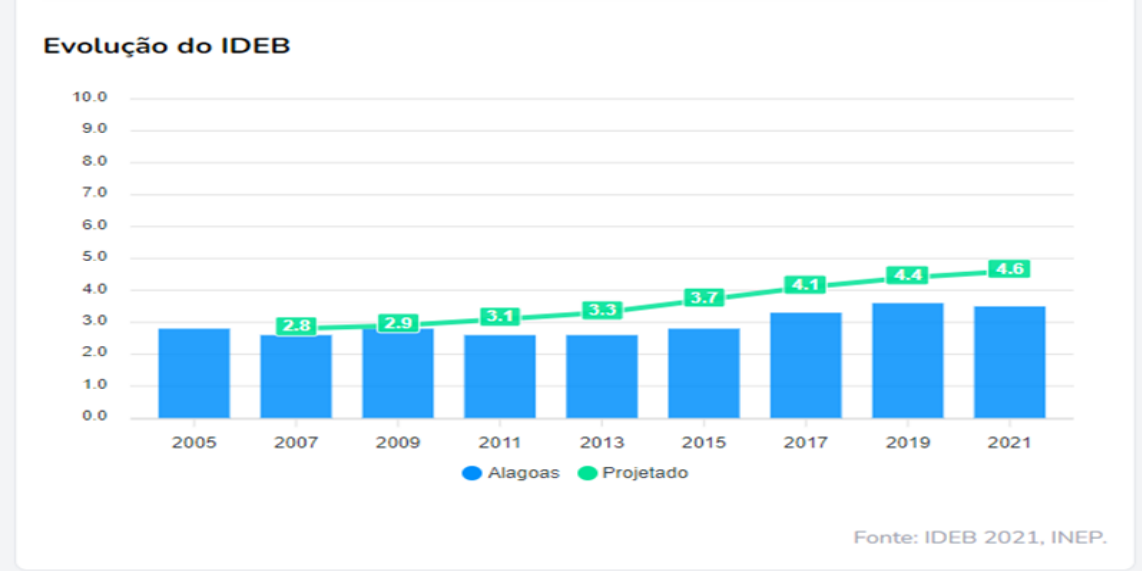
O modelo de educação pautado nas avaliações em larga escala está condizente às reformas neoliberais, as quais apontam os princípios da competitividade, da eficiência e da eficácia como elementos importantes para uma educação de qualidade. Para Azevedo (2007, p. 8), "o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade". Nessa perspectiva de educação, a escola torna-se um ambiente propício para a realização dos princípios da lógica do mercado.

Estudos evidenciam (Azevedo, 2007; Dourado, Oliveira, 2009; Azevedo, 2011) que a qualidade da educação vai além da nota do IDEB e que as avaliações podem ser importantes no

sentido de apresentar um diagnóstico do aprendizado dos estudantes, para servir como um parâmetro de planejamento das ações pedagógicas. Porém, é preciso considerar que outros fatores contribuem para a qualidade da educação, como a melhoria da infraestrutura escolar, as condições de trabalho dos profissionais da educação, a valorização docente, por meio da formação continuada e da remuneração salarial, a garantia da gestão democrática e participativa, entre outros aspectos.

Apesar da crítica ao sistema de avaliação educacional, que desconsidera os contextos e as diversidades locais e regionais aos quais os estudantes estão inseridos, é importante mencionar que houve um avanço na rede estadual de educação de Alagoas, considerando a nota do IDEB, como pressuposto de qualidade da educação.

Gráfico 1: Evolução do IDEB na Rede Estadual de Educação de Alagoas - Ensino Médio



Fonte: https://qedu.org.br/uf/27-alagoas/ideb

Desde o ano de implantação do PALEI, em 2015, até o ano de 2021, houve um avanço no resultado do IDEB, tendo em vista que o estado de Alagoas saiu do histórico de piores resultados do país, superando as metas do IDEB 2019, nos anos finais do ensino fundamental, etapa que também é contemplada pela política de ampliação do tempo escolar na rede estadual de Alagoas. Na etapa do ensino médio, pode-se verificar, no gráfico1, que o crescimento na escala progrediu, havendo uma queda em 2021, em consequência da Pandemia da COVID-19, a qual os resultados interferiram nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, mesmo o Estado não alcançando a nota projetada para 2019, 45 escolas da rede estadual superaram ou igualaram a média superior a 4.2 no IDEB. Dessas, 16 integravam o PALEI, dentre elas, a Escola de

Ensino Integral Marcos Antônio Cavalcante Silva, com a média de 4.4, de acordo com dados do INEP (2020).

Nesse sentido, considera-se que a rede estadual de educação de Alagoas vem avançando nos aspectos quantitativos, tendo em vista as notas do IDEB, mas não pode-se afirmar que o PALEI foi o instrumento principal para a consolidação desses resultados, uma vez que o governo de Alagoas, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), investiu em programas e projetos para a melhoria dos indicadores educacionais, pelo menos no que diz respeito ao IDEB, como é o caso do Programa Escola 10; Criança Alfabetizada; Professor Mentor: Meu Projeto de Vida; Foca no ENEM; Caravana IDEB.

A educação em tempo integral é uma demanda do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual apresenta, na Meta 6 (seis): "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). Através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar seus respectivos planos de educação ou adequá-los em consonância com as diretrizes, as metas e as estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação da Lei (Brasil, 2014).

Para atender a normativa legal, o Governo do Estado de Alagoas, elaborou o Plano Estadual de Educação (PEE-2016), em consonância com o PNE (2014-2024). Assim, na Meta 6 (seis) do PEE (2016), tem-se: "garantir a educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar a 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)" (Alagoas, 2016).

Nesse contexto, a criação do PALEI sinaliza para o cumprimento da oferta da educação em tempo integral, previstas no PNE (2014) e no PEE (2016). Como pode ser observado, há uma semelhança na meta 6 entre os planos de educação. No entanto, cabe ressaltar que no PEE (2016) aparece o termo "educação integral", o qual chama a atenção para o fato de que essa é uma concepção que vai além da ampliação do tempo escolar. Esse destaque contribui para a interpretação de que as experiências vivenciadas na escola de tempo integral e nos espaços educativos deverão possibilitar a Educação Integral dos sujeitos, a qual está voltada para "a formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões: afetivas, sociais, cognitivas, físicas, culturais, englobando assim a ampliação da jornada escolar que acontece, muitas vezes, não só no ambiente escolar, mas também em outros espaços oferecidos pela comunidade [...] (Amaral; Godinho, 2015, p. 91).

Nesse sentido, cabe salientar que a discussão sobre a educação integral também aparece no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, o qual destacou para a necessidade de uma formação humana que levasse em consideração a ampliação da jornada escolar e os espaços formativos - da escola, da comunidade, do território. Atrelado a essa abordagem de educação, faz-se necessário os investimentos na área, a valorização profissional, a dedicação exclusiva dos professores. Para Saviani (2009, p. 47), "isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender".

Nessa mesma linha de pensamento, Moll (2014, p. 373) acrescenta:

> Através do Programa Mais Educação, estratégia indutora para a retomada dessa possibilidade, a ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor per si, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, das abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares.

De acordo com Moll (2014), o Programa Mais Educação, como uma política indutora da educação em tempo integral, contribuiu para a formação humana, tendo em vista as diversas possibilidades educativas vivenciadas pelos estudantes por meio do Programa Mais Educação. Assim, as atividades desenvolvidas devem servir "como referências para a conexão da escola com os novos sujeitos, que finalmente chegam para ficar e construir trajetórias educativas significativas e conectadas com projetos de vida e de sociedade" (Moll, 2014, p. 373).

No que diz respeito à política local, o PALEI apresenta em suas diretrizes e orientações, perspectivas formativas que possibilitam a vivência de experiências educativas que favorecem uma formação integral dos sujeitos.

> Por isso, não se caracteriza apenas como uma ampliação da jornada escolar, mas como uma modalidade que busca a qualidade de ensino, com implementação de um currículo diferenciado que possibilita ao estudante o desenvolvimento de aprendizagens significativas e emancipatórias, necessárias ao planejamento e à execução do seu projeto de vida (DOPALEI, 2019, p. 12).

Em conformidade com o que foi apresentado, o GEFETI destacou como aconteceu a discussão para a efetivação da política de educação em tempo integral em Alagoas.

> A princípio parte de uma **universalização do ensino médio na oferta da educação integral**. Então, existe o **Plano Nacional de Educação que dentro desse plano temos as metas e, pactuado com cada estado, nós temos um pacto de oferta de quantitativo de matrícula e de escolas também dentro do estado, dentro do nosso plano estadual de educação**. Então foi a partir dessa universalização do ensino médio e também da ampliação em muitos

> estados, de início, **que foi o caso da gente também, da oferta da educação em tempo integral e, não, da educação integral,** que surge em 2015 a oferta do ensino médio aqui no nosso estado, com o decreto do governo (GEFETI, grifos nossos).

Diante do que é apresentado pelo GEFETI, reafirma-se que o PALEI foi elaborado na perspectiva de atender a meta seis do PNE e do PEE, que trata da oferta da educação em tempo integral, possibilitando às escolas o aumento do número de matrículas na rede estadual. A oferta da educação em tempo integral consolidou-se a partir do PNE nos estados brasileiros, configurando-se como uma necessidade das redes de ensino. De acordo com Parente (2017, p. 25), "[...] a elaboração de uma meta específica de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação de 2014 materializou-se como uma "janela política" importante para alavancar políticas públicas na área".

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação configura-se como um instrumento de planejamento educacional importante para a efetivação das políticas públicas (Azevedo, 2014). Cabe ressaltar que a discussão sobre planejamento da educação remonta desde a década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (Horta, 1982). Desse modo, "os Pioneiros, preocupados com a educação do país reivindicavam a elaboração de um plano para solucionar os problemas existentes na educação. Porém, esse debate se estendeu ao longo dos anos apresentando perspectivas e ideários diferentes em relação ao planejamento" (Silva, 2018, p. 42).

Nesse planejamento da educação, Anísio Teixeira já apontava para a ideia da educação integral, bandeira defendida pelas correntes liberais, às quais visavam à "reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático" (Cavaliere, 2010, p. 249). Desse modo, "o tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática imposta pela proposta educação que defendia, ou seja, foi decorrência de sua concepção abrangente de educação escolar (Cavaliere, 2010, p. 256).

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 visa o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Apesar da CF/1988 não se reportar diretamente, esse direito está associado à educação integral dos cidadãos, uma vez que possibilita experiências formativas mais amplas de educação. Essas experiências devem ser vivenciadas em escolas de tempo parcial, mas, sobretudo, de tempo integral, tendo em vista que a ampliação da jornada escolar e as condições objetivas podem servir como alicerces para as desigualdades socioeconômicas. Nessa perspectiva, "ao priorizar a formação de crianças, adolescentes e jovens em condição de vulnerabilidade social, a

educação integral busca promover equidade e inclusão social por meio da educação" (Teixeira; Anaya, 2015, p. 94).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também ressalta no artigo 53 que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (Brasil, 1990, p. 31). Assim sendo, a educação integral perpassa por vários vieses os quais devem ser consolidados a fim de garantir o que está estabelecido em lei.

O tema da educação em tempo integral também aparece na LDB de 1996, ao apresentar que o atendimento em jornada integral na educação infantil corresponde a 7 horas diárias; sobre o ensino fundamental, artigo 34, destaca que o tempo integral dar-se-á de forma progressiva; no artigo 87 ressalta que "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (Brasil, 1996).

O GEFETI também mencionou que a criação do PALEI *"a princípio parte de uma universalização do ensino médio na oferta da educação integral"*. Logo, a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e o aumento da taxa de matrículas está prevista na meta 3 do PNE. Porém, essa meta não foi materializada até 2016, como previa o Plano (Costa, 2018). Cabe destacar que a ampliação do número de matrículas é um fator importante que viabiliza a universalização do ensino médio e garante o direito à educação dos jovens dessa faixa etária, no entanto, a ampliação da oferta deve estar articulada com a qualidade do serviço ofertado.

Ao ser questionado sobre as diretrizes ou as orientações que nortearam a formulação do PALEI, o Supervisor EM2 relatou que o ProEMI foi uma política importante na construção da proposta da educação em tempo integral em Alagoas que, por sua vez, já tinha adotado essa política em algumas escolas da rede estadual de ensino. Segundo ele, o ProEMI foi um ensaio para a questão da flexibilização do currículo. De acordo com ele, *"o ProEMI tinha campos específicos de intervenções, então as escolas tinham que fazer uma PRC que era uma Proposta de Redesenho Curricular e isso também foi um ensaio para o novo ensino médio que vem depois"*.

O ProEMI teve início em 2010 e, no ano seguinte, através do Parecer CNE/CEB nº 05, de 2011, que propôs as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e homologado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, o ProEMI foi assumido como uma política de indução à reformulação curricular, servindo como referência para a atualização das DCNEM (Brasil, 2012).

Ao analisar as DCNEM e os documentos orientadores do ProEMI, Silva (2016, p. 93) destaca que “o currículo do Ensino Médio deveria conceber o conhecimento escolar de forma mais integrada, o que implicaria em maior diálogo entre áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares”. Os documentos mostram ainda para a proposição da ampliação da jornada e para a reestruturação curricular por meio de macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa, considerados obrigatórios nos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC). Para melhor entendimento, macrocampo é “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (Brasil, 2011, p. 13-14).

Os pressupostos filosóficos do ProEMI consideram a educação integral como a “[...] superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental” (Brasil, 2009, p. 8). No entanto, ao passar por várias reformulações, o documento de 2011 “possibilitava que o Programa se apresentasse como se fosse um subsídio financeiro para a implantação ou sustentação dos programas estaduais de reformulação curricular de perspectivas ideológicas diversas” (Silva, 2018, p. 738).

Nesse sentido, vários estados brasileiros passaram a aderir ao programa no intuito de receber recursos financeiros para as escolas se adequarem à nova proposta de Ensino Médio. Logo, por sua vez, o estado de Alagoas também aderiu ao ProEMI e seguiu as orientações da política de educação no âmbito federal. Os estudos de Ferreira et. al. (2021, p. 760) apontaram que “a gestão dos recursos recebidos via ProEMI proporcionou às escolas, aos seus estudantes e aos docentes experiências até então não vivenciadas por esses sujeitos, com novas relações de trabalho e de perspectivas de ensino-aprendizagem”. Segundo as autoras, essa política de financiamento por parte do governo federal foi algo simbólico e representativo, pois contribuiu na gestão das escolas públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o Programa Alagoano de Ensino Integral está organizado na mesma linha de orientações de outras políticas anteriores de âmbito federal, como o ProEMI. Assim sendo, o PALEI tomou como referências a ampliação da jornada escolar e a reestruturação curricular, seguindo as orientações do MEC e do Conselho Nacional de Educação. Mas, é preciso considerar que a perspectiva de educação integral tomou outros rumos com a aprovação da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, de 2017, que reestruturou o currículo das escolas, de modo a disseminar um currículo mínimo para os estudantes, com o foco na educação profissionalizante e tecnológica.

5.2 O processo de formulação da política de educação em tempo integral em Alagoas

O Programa Alagoano de Ensino Integral, considerando o que preconiza no Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, busca garantir o direito ao desenvolvimento integral dos estudantes, bem como as possibilidades de conclusão da educação básica; o acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior; e a permanência na escola em tempo integral (Alagoas, 2016). Essas premissas podem contribuir para a melhoria da educação pública alagoana, uma vez que a formulação de uma política pública é um mecanismo que pode garante os direitos da população, a partir das demandas postas pela sociedade. Logo, "a sua formulação está condicionada à correlação de forças políticas, econômicas e sociais, de grupos políticos, que ocupam ou não o governo do Estado" (Dutra, 2014, p. 111).

Conforme mencionado por Dutra (2014), a formulação de uma política pública está condicionada aos processos que permeiam a vida política e a sociedade, configurando-se como um campo complexo, pois envolve vários sujeitos na sua elaboração, o qual cada um vai expressar as suas intencionalidades individuais e coletivas. Desse modo, "a política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional" (Martins, 2004, p. 10).

Segundo Martins (2004), é necessário interpretar as intenções de uma política educacional para compreender as concepções de sociedade e de ser humano que prevalecem na política. Como as políticas são formuladas por pessoas e grupos diferentes é comum que haja discussões, embates, conflitos, pois são elementos intrínsecos aos processos democráticos.

Nessa perspectiva, Martins (2004, p. 19-20) considera que:

> Pelo fato de a política educacional ser estabelecida por meio do poder de definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade, ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo, em que todos os membros envolvidos com a tarefa pedagógica (professores(as), alunos(as) e seus pais) debatem e opinam sobre como ela é, como deverá ser e a que fim deverá atender, como também pode ser imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a grande maioria da coletividade.

No processo de elaboração da política de educação em tempo integral no estado de Alagoas, alguns atores participaram ativamente das discussões, das formulações das concepções que seriam adotadas, enfim, dos percursos que seriam trilhados para a efetivação da política. Para compreender melhor como ocorreu o processo de formulação do PALEI, foram entrevistados os 2 (dois) Supervisores[10] do Ensino Médio - Supervisor EM1 (atuou entre 2015

[10] Nomenclatura utilizada até o ano de 2022 para designar os técnicos da SEDUC responsáveis pela etapa do ensino médio.

a 2017); Supervisor EM2 (atuou entre 2018 a 2021); o Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar[11] - GEFETI, bem como a Gestora1 e o Coordenador Pedagógico1, os quais estavam na gestão da Escola Piloto no ano da implantação do PALEI em 2015 e permaneceram até 2018.

Os participantes da pesquisa relataram como ocorreu o processo de formulação do PALEI:

> Então, começou uma série de reuniões com a equipe do ensino médio, de políticas educacionais, junto com a secretária [...], pra gente **mapear os estados como referência que estavam dando certo e, a partir daí a gente começou a estudar e a fazer grupos pra fazer visitas a alguns estados** mais próximos, como Pernambuco e Ceará. A secretária também visitou outros estados, Goiás, São Paulo e a gente foi estudando e montando o programa. **O momento de discussão da montagem do programa foi bem coletivo, foi a equipe.** Primeiro com a supervisão, as gerências, conversou sobre o que esperava e, depois, a partir do momento que criou o esqueleto de padrão curricular foi que passou a discutir cada parte do PALEI com professores, equipe e foi lançado o desafio em 30 dias de ter uma escola modelo [...] (Supervisor EM1 - grifos nossos).

> Isso era início de 2015 e uma equipe foi conhecer **modelos de educação integral que existiam no país e, sobretudo, o modelo pernambucano e o modelo cearense.** De fato, ainda são os que têm mais tempo de implementação, estão mais sólidos e conheceram os outros programas e passaram a escrever um modelo pra Alagoas. A secretária nunca quis copiar as propostas dos outros estados e queria fazer **um programa que dialogasse com as territorialidades, com a cultura alagoana, com as nossas realidades locais** e criou-se a primeira experiência que foi a escola Marcos Antônio. Era uma escola nova, um prédio novo e aí ela já nasce pra ser a primeira experiência de tempo integral na rede estadual, isso em 2015. Quando chega em 2016 teve uma ampliação pra mais 16 escolas (Supervisor EM2 - grifos nossos).

> [...] teve muitos estudos com os professores do Marcos Antônio e teve muitas críticas com algumas situações, tinha sugestões e a gente pegava e analisava. Na escola, a gente olhava o que tava dando certo, o que era viável e o que não era viável, nesse processo tinha situações com o RH também [...] (Supervisor EM1).

Conforme pode ser analisado nos relatos dos entrevistados, o processo de formulação do PALEI ocorreu de modo participativo, envolvendo a equipe da SEDUC responsável pelas políticas de ensino médio para discutirem a respeito das normatizações, das concepções e das orientações da política de educação em tempo integral. De fato, as discussões, os debates, são mecanismos do planejamento coletivo, o qual envolve os diferentes segmentos no processo de

[11] Essa nomenclatura passou a ser utilizada a partir do ano de 2023, após uma nova reconfiguração na pasta da educação, com a mudança de governo do estado.

formulação da política pública, haja vista que as intencionalidades são características que estão presentes nas políticas educacionais, sociais, culturais, etc.

De acordo com o Supervisor EM1, aconteceram estudos com os professores da escola para que eles pudessem compreender a política que a SEDUC estava implantando. As críticas e as sugestões dos professores da escola, sinalizadas na fala do participante, conduzem para a compreensão de que foi um momento de conflitos entre as partes envolvidas, configurando-se como um processo necessário e democrático, pois nesse movimento de escuta e troca de experiências e aprendizagens, a política educacional constitui-se como um ponto de partida para a superação das dificuldades enfrentadas na organização da escola.

Percebe-se, ainda, que, nos momentos com os professores, eram feitas avaliações do que estava dando certo na materialização da política, bem como "*o que era viável e o que não era viável",* o que nos leva a reflexão de que foram momentos produtivos da equipe da SEDUC com a escola. Desse modo, o planejamento coletivo possibilita a discussão sobre a efetivação da política educacional e, como afirma Ozga (2000, p. 32) a política é entendida "como um processo que envolve negociação, contestação, ou mesmo, luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação".

O relato do Coordenador Pedagógico1 da escola apresenta aproximações e, ao mesmo tempo, distanciamentos sobre o que foi apresentado pelos supervisores.

> Passamos pelo processo de formação e a gente foi convocado pra uma reunião onde tudo foi apresentado ao mesmo tempo aos professores e à coordenação [...] a secretária e o superintendente foi quem nos passou a ideia do que eles tinham construído sobre a educação de tempo integral, de escola, de organização, de currículo e tal (Coordenador Pedagógico1).

O processo de formação é um elemento importante na prática pedagógica, sobretudo, quando se trata de compreender o funcionamento de uma política pública educacional, pois nesse processo as interpretações da política podem conduzir para caminhos diferentes e, consequentemente, para ações variadas para se alcançar o resultado da política. No entanto, o fato de terem sido convocados para uma reunião, conforme relatado, não se configura como um processo formativo, pois, nesse caso, foi apresentado o que já tinha sido planejado por um pequeno grupo. Os docentes e a equipe gestora participaram como ouvintes das propostas do PALEI, contrariando o que fora relatado pelo Supervisor EM1. Esses atores escolares não participaram ativamente do processo de formulação da política.

Nesse sentido, para a implantação de uma política educacional, faz-se necessário ouvir os sujeitos da escola, pois estes são os principais atores que atuarão na política, ou seja, a materialização da política depende dos profissionais da educação. Logo, a formação dos

professores é relevante para que estes compreendam a importância dos processos inerentes à política, bem como das orientações que norteiam a prática pedagógica e profissional.

Contribuindo com essa discussão, Nóvoa (1997, p. 27) considera que:

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

No que diz respeito a esse processo formativo, "os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação" (Nóvoa, 1997, p. 30). No planejamento ou na elaboração de uma política educacional não pode ser diferente, pois os mais interessados são os professores e a comunidade escolar, haja vista que toda política pública é elaborada para atender as demandas de uma população, grupo ou movimento.

Nos depoimentos da Gestora1 da escola, há relatos sobre a complexidade para o conhecimento da proposta de política de educação em tempo integral, o PALEI.

> Na gestão, foi tudo novo, novo pra gente e novo pra SEDUC. Então, não tinha conhecimento de nada. Quando disseram que ia ser esse programa, ficou todo mundo assustado. Eu andava de setor a setor e ninguém tinha uma informação a oferecer (Gestora1).

> Então assim, logo no início foi muito difícil. A escola surgiu e o que a gente tinha eram documentos baseados nas informações dos outros, mas a gente não tinha vivenciado nada daquilo, tanto é que a gente começou e depois que a gente viajou pra conhecer outras escolas. Eu e George viajou pra Recife. A outra gestão adjunta foi pro Ceará e aí a gente começou a ver a coisa realmente na prática como funcionava, então junto com a teoria porque a gente já estava estudando foi que a gente começou a consolidar as informações, mas foram muito complexos porque a gente teve que refazer várias vezes (Gestora1).

> Teve momentos da gente ter duas, três matrizes numa escola única [...] sofremos muito porque o desafio foi grande e construir algo novo no estado. A gente com aquela sede de que queria realmente que a coisa funcionasse perfeitamente. Então assim, tínhamos essa vontade, mas não tínhamos a experiência desse [...] o que eu tinha de experiência era do particular, então pra mim tudo era muito complexo, mas a vontade de fazer era o que estimulava a gente. Tinha reuniões que a gente fechava tudo, começava a articular na escola e organizar, colocar na prática. Na outra reunião já tinha algo novo, já tinha um novo desafio a gerecionar na escola. Era muita mudança, mudanças constantes (Gestora1).

Os depoimentos sinalizam uma certa angústia da parte Gestora1 por ter que vivenciar uma política da qual ela não conhecia e nem tinha orientações da SEDUC para o desenvolvimento das ações educativas. Segundo ela, as dificuldades na implementação da

política foram imensas, pois apesar de ter acesso aos documentos que foram produzidos, ela não tinha vivenciado ainda uma experiência de escola de tempo integral.

Reflete-se, nesse contexto, sobre o papel da SEDUC na orientação da política de educação em tempo integral, a qual o estado estava em fase de planejamento e "teste", conforme expressou o Supervisor EM1, *"primeiro foi um plano de governo mesmo [...] era um modelo teste, a gente foi muito testado, o professor era testado, a gestão foi muito testado, entende? Tudo tinha que dar certo. Claro que muita coisa não deu certo e ia tentando corrigir".* A política educacional é vivenciada no chão da escola e, os profissionais da educação, são os atores principais para a efetivação da política. Logo, o PALEI, constituiu-se como um mecanismo importante para a educação alagoana, portanto, cabia à secretaria de educação propiciar momentos de discussão, inclusive, no processo de elaboração da política, pois "quanto menor a distância entre aqueles que elaboraram as políticas e os que a executarão, mais chances elas têm de se concretizar com êxito" (Dutra, 2014, p. 116).

De acordo com Dutra (2014, p. 115), "os educadores e os demais profissionais de uma instituição escolar exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais". Ao concordar com o autor, considera-se necessário que os sujeitos envolvidos na implantação da política tenham conhecimento das normativas legais que a orientam. Com isso, pode-se evitar que a política sofra tantas alterações, como foi o caso da Escola Piloto, que precisou, num curto período de tempo, elaborar 3 (três) matrizes curriculares. Isso pode acarretar no planejamento dos professores e na aprendizagem dos estudantes, bem como nas concepções de educação, de educação integral e em tempo integral.

Ao ser questionado, o Supervisor EM2 destacou que a proposta do PALEI é de fácil compreensão, basta analisar os documentos orientadores para entender os pressupostos da política de educação em tempo integral. Por outro lado, ele também acredita que se faz necessário uma política de formação consolidada para que as ideias que foram propostas nas diretrizes do PALEI sejam, de fato, efetivadas no cotidiano da escola.

> Eu acho que a proposta é clara, ela tá bem desenhada. É preciso considerar também todos os outros documentos, acessórios, do documento mais central. O que eu penso é que precisa investir mais em formação permanente e continuada. O modelo só vai ficar claro para todos quando a gente tiver uma política de formação bem sólida com articulação dos articuladores de ensino que tem em todas as escolas. Os articuladores de ensino são os agentes de formação continuada e permanente. Então, eu acho que isso se amplia quando tiver cada vez mais o fortalecimento da política de formação.

É importante destacar que o Supervisor EM2 foi o segundo gerente do ensino médio, logo, passados três anos da implantação do PALEI, considera-se que outros documentos

orientadores, diretrizes, normativas foram formuladas para dar orientações às escolas. Nesse período, também já haviam outras escolas de tempo integral funcionando no estado. Mais uma vez, o supervisor menciona a formação continuada e permanente na rede estadual de educação, visando contribuir na formação dos professores e dos gestores.

Outro dado sobre o processo de formulação do PALEI diz respeito às experiências de educação em tempo integral de outros estados brasileiros que a SEDUC utilizou como referências, conforme já foi apresentado nos depoimentos dos Supervisores do Ensino Médio e da Gestora1. Desse modo, a equipe da secretaria de educação e, já com a política em andamento, a equipe gestora, foram conhecer outras experiências para entender a funcionalidade da política de ampliação da jornada escolar.

Esses dados nos revelam que a concepção de educação integral defendida no documento orientador está baseada em outras leituras e realidades distintas. Isso pode implicar no desenvolvimento das ações curriculares e pedagógicas, tendo em vista que as demandas locais não foram levadas em consideração para atender as especificidades da comunidade na qual a escola está inserida. Apesar do Supervisor EM2 destacar que *"a secretária nunca quis copiar as propostas dos outros estados e queria fazer um programa que dialogasse com as territorialidades, com a cultura alagoana, com as nossas realidades locais"*, o que se observa, na prática, é que o desenho da política e, principalmente, a proposta curricular não é muito diferente daquelas que já foram implantadas em outros estados, as quais têm como objetivo melhorar os índices educacionais, em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa de Dutra (2014) analisa a implantação da Política Pública de Ensino Médio Integral de Pernambuco, a qual tem como objetivo "[...] integrar o Ensino Médio à Educação Profissional de qualidade, como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável" (Pernambuco, 2008, p. 24). Desse modo, "a integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das características do Programa de Educação Integral" (Dutra, 2014, p. 47).

O Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI) apresenta como fundamentação teórico-metodológica a Educação Interdimensional, baseadas no desenvolvimento humano, a partir das dimensões: racionalidade, afetividade, espiritualidade e corporeidade. Além disso, está associada à Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (TEAR). Segundo Dutra (2014), o foco concentra-se no planejamento estratégico das escolas, visando alcançar as metas estabelecidas. Nesse modelo de educação prevalece as "concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), desenvolvida com o objetivo de

gerenciar as empresas da Odebrecht, e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors" (Lima, 2011, p. 23).

Os estudos de Morais (2013), Silva e Silva (2016) e Dutra (2021) demonstraram que o PEI de Pernambuco valoriza a Gestão por Resultados, possibilita a parceria público-privada, defende a bonificação e a premiação dos professores e das escolas que recebem as notas máximas nas avaliações externas por meio dos testes padronizados, a competitividade, a eficiência e a eficácia que são princípios da gestão gerencial estão presentes na política de educação em tempo integral.

No quadro 9, verificam-se os objetivos/princípios e a organização curricular das políticas/programas dos estados os quais Alagoas teve como referências para a elaboração da proposta de educação em tempo integral para o Ensino Médio.

Quadro 9: Políticas que influenciaram a elaboração do PALEI

Estado	Ano	Política/Programa/Escola	Objetivos/Princípios	Organização Curricular
Pernambuco	2008	Escolas de Referência em Ensino Médio	Formação do jovem-aluno protagonista; Formação Integral/Educação Multidimensional; Formação para a Formulação dos Projetos de Vida.	BNCC.
São Paulo	2012	Escola de Tempo Integral/Programa de Ensino em Tempo Integral	Formação integral; Formação do jovem-aluno protagonista; Formação do jovem-aluno do século XXI; Formulação do Projeto de Vida.	BNCC; Disciplinas eletivas.
Goiás	2013	Programa Novo Futuro/Centros de Ensino em Período Integral	Formação Plena/Educação Multidimensional; Formação do jovem-aluno protagonista; Pedagogia da Presença; Quatro Pilares da Educação.	BNCC; Pós-Médio; Práticas de Laboratório.
Ceará	2016	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Educação Interdimensional; Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (TEAR); Quatro Pilares da Educação.	BNCC; Clubes Juvenis/Clubes de protagonismo; Formação Profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no estudo de Silva e Chagas (2022).

Percebe-se, portanto, que os modelos de educação em tempo integral apresentam semelhanças em suas propostas, enfatizando a formação integral dos estudantes, o protagonismo estudantil e os Projetos de Vida. O estado do Ceará, por sua vez, destaca a gestão por resultados como referência para a educação integral. No entanto, os demais estados também abordam essa perspectiva ao serem analisados os seus respectivos documentos orientadores. Conforme mencionado, a BNCC é o referencial para a organização curricular das políticas de educação integral dos estados, uma vez que ela trata de "uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio)" (Cássio, 2018, p. 240).

Apesar da BNCC do ensino médio não ter sido aprovada quando alguns estados implantaram a política da educação em tempo integral, as propostas curriculares dessas políticas foram baseadas em outras políticas de educação dos anos de 1990, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Cássio, 2018). Os PCNs tinham como foco a centralização curricular e apresentou no processo de elaboração, alguns problemas que também puderam ser vistos na elaboração da BNCC como, "adesão acrítica a modelos curriculares estrangeiros, exclusão das universidades e sistemas de ensino do processo de elaboração do documento, contradição entre o detalhamento dos documentos e as especificidades das redes de ensino" (Cássio, 2018, p. 243). Cabe destacar, ainda, que o grupo político que estava coordenando o processo de elaboração e de implantação da BNCC, pós-2016, no MEC, era o mesmo que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, meados dos anos 1990, principalmente, quando diz respeito à pedagogia das competências, presente em ambas políticas curriculares.

Nesse sentido, cabe frisar que as políticas educacionais sofrem as interferências de outras políticas internacionais, nacionais e/ou regionais, as quais influenciam direta ou indiretamente nos contextos de elaboração e implantação, como é o caso do PALEI, que tomou como base outras experiências de educação em tempo integral para elaborar e orientar a sua prática pedagógica. Considera-se que as territorialidades, as especificidades de cada região e de cada estado precisam ser levadas em consideração para atender as necessidades dos estudantes, dos profissionais que atuam na escola e da comunidade local.

No próximo tópico será abordada a concepção de educação integral presente no Documento Orientador do PALEI, nas normativas legais e a concepção dos atores da escola.

5.3 O PALEI e a concepção de educação integral

A educação integral é uma perspectiva de educação que consiste em formar os sujeitos em seu desenvolvimento humano, exigindo-se uma formação que atenda os princípios pedagógicos, como também éticos, políticos e sociais. Nesse contexto, salienta-se que esta formação humana dos indivíduos não se limita aos aspectos cognitivos desenvolvidos no espaço escolar, mas compreende a formação integral dos sujeitos em todas as suas dimensões: afetivas, emocionais, físicas e culturais (Cavaliere, 2010).

Considera-se que a educação integral é uma necessidade básica fundamental para todos os sujeitos, logo, perpassa por todos os níveis e modalidades da educação. Desse modo, faz-se necessário repensar as práticas curriculares a fim de possibilitar atividades escolares que contemplem a formação dos sujeitos integralmente. Segundo Gonçalves (2006), as propostas extracurriculares na perspectiva de uma educação integral podem ser desenvolvidas em espaços não-escolares, por isto a importância da intersetorialidade das políticas públicas com foco na educação.

No contexto de realidades das escolas públicas brasileiras, é possível concordar com Gonçalves (2006, p. 134) quando destaca que é relevante refletir sobre "as diferentes abordagens de currículo em jogo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação (de tempo) integral". No entanto, se faz a defesa de que a educação integral aconteça por meio da ampliação da jornada escolar, ou seja, com a implantação de escolas de tempo integral, uma vez que pode representar "uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras" (Gonçalves, 2006, p. 131).

Gonçalves (2006) destaca ainda que a educação integral e, consequentemente, a escola em tempo integral deve cumprir com a sua função social, tendo em vista que se trata de um compromisso com a educação pública e que os interesses políticos partidários não podem estar acima da política pública em questão. Assim sendo, busca-se uma educação integral que aborde todas as dimensões dos sujeitos, proporcionando uma formação crítico-emancipadora, reflexiva, e que tenha acesso às artes, às culturas, ao esporte e ao trabalho.

Na perspectiva de Gadotti (2009, p. 32), "a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora". Isso significa dizer que, no Projeto Político-Pedagógico da escola faz-se necessário contemplar os diversos espaços de socialização da cidade, como "as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e

movimentos sociais" (Gadotti, 2009, p. 32-33). Para o autor, esses espaços de convivência podem contribuir na educação integral dos sujeitos, uma vez que "trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade" (Gadotti, 2009, p. 38).

As ideias de Gadotti (2009) e Gonçalves (2006) dialogam no que diz respeito à concepção de educação integral, a qual pode ser desenvolvida em outros espaços educativos e que podem favorecer para a formação dos sujeitos. Essas proposições também caminham na mesma direção do PNE (2014-2024) o qual apresenta que a educação em tempo integral, nesse caso, os espaços de desenvolvimento das atividades, poderão estar articulados com outras atividades desenvolvidas na comunidade.

Com base nos estudos de Cavaliere (2009), Mól (2017, p. 71) apresenta que "essas propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente quando as instalações não são próprias, mas trazem o risco da fragmentação da ação educativa e sua perda de coerência e sentido". Por sua vez, esse modelo organizacional tende a configurar-se como uma política assistencialista.

Na realidade de Alagoas, o Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, apresenta os objetivos do Programa Alagoano de Ensino Integral, a saber:

> I - Assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;
> II - Elevar a qualidade de ensino;
> III - Preparar o jovem para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e vida acadêmica;
> IV - Formar indivíduos autônomos, solidários e competentes;
> V - Intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade;
> VI - Proporcionar ao estudante acesso e alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação; e
> VII - Promover a participação das famílias e dos vários segmentos da sociedade civil no processo educativo dos estudantes, fortalecendo a relação entre escolas e comunidades nos diferentes territórios.

Diante do exposto, pode-se inferir que o PALEI pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que os seus objetivos direcionam para uma formação social, cultural, diversificando os conhecimentos necessários para a construção de uma cultura participativa e humanística que agregam os valores pertinentes para a construção de um ser humano crítico, autônomo e reflexivo. Desse modo, "a oferta do Ensino Médio integral constitui-se como o cumprimento de um direito público e subjetivo para aqueles que buscam alternativas para uma formação global" (Alagoas, 2016, p. 12).

Além de apresentar indícios de uma formação integral para os estudantes da rede estadual de Alagoas, o PALEI também possibilita, de acordo com o que está previsto nos documentos que o orientam, uma formação geral ou propedêutica, com os conhecimentos historicamente acumulados, e que são relevantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo. Estes conhecimentos, por sua vez, estão inseridos no contexto da vida acadêmica e do mundo do trabalho, os quais os jovens do ensino médio necessitam para a construção da cidadania, para as vivências cotidianas.

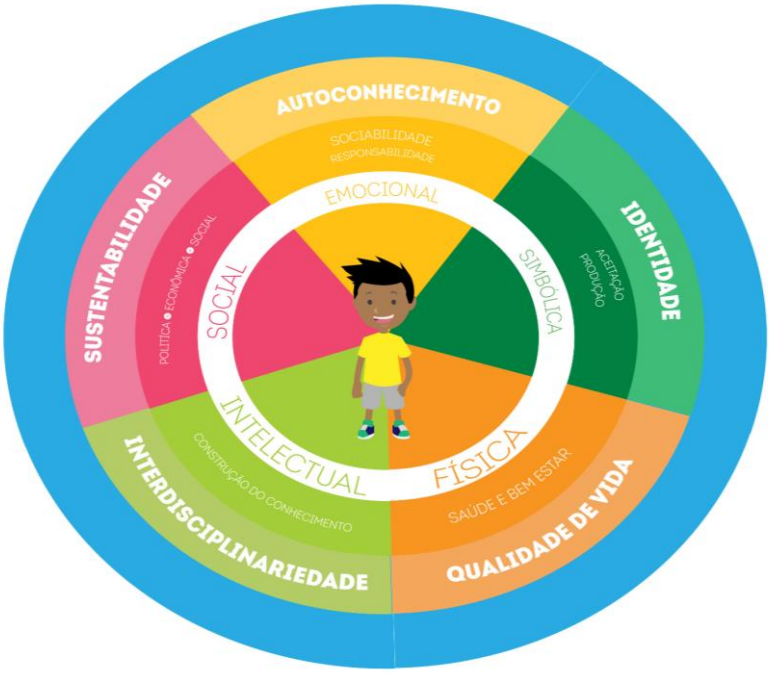
Nessa perspectiva, o documento orientador do PALEI apresenta que a educação integral é:

> [...] o pleno desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sociais ativos, autônomos e com liberdade de pensamento, a fim de prepará-los para construir uma sociedade mais democrática. Vale ressaltar que tais demandas são prementes e muito complexas e, por isso, convém refletir que a educação integral não se limita à ampliação do tempo na escola. Ao contrário, é apenas o azo que possibilita uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento humano efetivo, sem desconsiderar a base do currículo. Para tanto, é preciso que haja também uma estrutura física que a favoreça. Nessa perspectiva, como um contributo, é oportuno transpor os muros da escola para os estudantes aproveitarem outros espaços de aprendizagem. Assim, pensar o conceito de educação integral, é pensar uma formação intrínseca e interligada que concilie conteúdo didático, profissional, atitudes e valores que contribuam para uma construção eficaz da vida particular e pública e que se preocupe com o coletivo (DOPALEI , 2019, p. 8).

Desse modo, considera-se que o conceito apresentado no documento faz referência às normativas legais já apresentadas, como a CF (1988), o ECA (1990) e a LDBEN (1996), as quais enfatizam a formação integral dos sujeitos. A concepção de educação integral enfatizada pelo PALEI também está relacionada com outros estudos que consideram a ampliação da jornada escolar como um elemento importante, mas que deve possibilitar outros espaços de aprendizagem para o desenvolvimento das ações educativas como alternativas do desenvolvimento da educação em tempo integral.

Na imagem 2 é possível verificar as dimensões que são abordadas no PALEI e que cada uma delas apresenta elementos específicos em sua composição.

Imagem 2: Dimensões abordadas no PALEI



Fonte: DOPALEI, 2019.

No que diz respeito à dimensão emocional, são tratadas a sociabilidade, a responsabilidade e o autoconhecimento; na dimensão simbólica, a produção, a aceitação e a identidade; na dimensão física, a saúde e bem estar e a qualidade de vida; na dimensão intelectual, a construção do conhecimento e a interdisciplinaridade; na dimensão social, a política, a economia e a sustentabilidade. Essas dimensões são características que norteiam a proposta de educação integral do PALEI.

O documento acrescenta ainda que:

> Numa concepção emancipadora de Educação Integral, as Unidades de Ensino precisam estar atentas para efetivamente desenvolver ações, refletidas em práticas pedagógicas, que além de ampliar os tempos e espaços criam oportunidades educativas com a proposição de metas de aprendizagem. A Educação Integral tem como desafios favorecer o conhecimento e as aprendizagens dos sujeitos, integrando-se ao complexo contexto da vida escolar, envolvendo os agentes educacionais para alcançar os objetivos definidos nos projetos pedagógicos (DOPALEI, 2019, p. 10).

Percebe-se que o documento faz referência à educação emancipadora como aquela que desenvolve ações pedagógicas por meio da ampliação do tempo escolar e de diferentes espaços educativos, em prol de alcançar metas de aprendizagem. Para Gadotti (2009, p. 9), a educação emancipadora tenta superar "a lógica do individualismo, da competitividade sem solidariedade, que tantas vezes, mesmo falando em direitos humanos, em igualdade, em liberdade e em

democracia, promove a injustiça social, naturaliza a corrupção, a desigualdade e a injustiça social".

Em contrapartida, ao mencionar no documento que se pretende alcançar metas de aprendizagem, pode-se inferir que as escolas, podem ser espaços de disputa, gerando a competitividade, principalmente, quando estas metas estão atreladas ao conceito de qualidade da educação como a busca de resultados satisfatórios para alcançar a nota do IDEB. Há, na concepção de educação integral do PALEI, indícios de uma educação que responde à mercantilização, quando destaca as metas de aprendizagem como princípios escolares.

A aprendizagem e os conhecimentos acumulados historicamente devem fazer parte do processo escolar e da formação dos estudantes, mas dentro do movimento maior da construção formativa dos envolvidos, direcionando experiências amplas e que dialoguem com os seus anseios. A priorização de metas, a partir de resultados quantitativos, não contribui para a emancipação dos estudantes e da construção de uma escola democrática.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento da gestão escolar democrática, o qual apresenta os elementos para a prática pedagógica na escola, explicitando a concepção de ser humano, de sociedade, de educação, entre outras. Segundo Veiga (1995, p. 13), trata-se de "uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente". Por conseguinte, o PPP deve estar articulado aos interesses coletivos da comunidade escolar, pois remete-se à "valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa" (Neves, 1995, p. 110).

No que diz respeito ao PPP da escola pesquisada, este apresenta o compromisso social, político, cultural e educacional da instituição, destacando-se como um instrumento que norteia as práticas educativas e pedagógicas a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. No quadro 10, pode-se verificar as concepções de ser humano, de trabalho e de educação integral, defendidas pela normativa legal.

Quadro 10: Concepções abordadas no PPP da escola

Concepção de Ser Humano	Apresenta o ser humano como um ser em constante transformação, o qual produz, através da autonomia e da emancipação, a sua própria existência. Diferentemente dos ideários neoliberais e capitalistas do mundo globalizado, que busca transformar o homem em uma força de trabalho para atender as demandas do capital, a escola preocupa-se em oferecer práticas educativas que favoreçam a formação do ser humano em sua multidimensionalidade.

Concepção de Trabalho	Estabelece como princípio educativo, a perspectiva da educação politécnica, a qual possibilita a emancipação dos sujeitos.
Concepção de Educação Integral	Defende a educação integral em todas as dimensões do desenvolvimento humano e que acontece ao longo da vida. A educação politécnica é um dos princípios norteadores da prática pedagógica, a qual possibilita processos unitários e *omnilaterai*s, rompendo com as práticas reprodutoras, alienantes e bancárias. Enfatiza a emancipação dos sujeitos para a transformação da realidade, nos aspectos social, político, econômico e cultural a qual está inserido.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPP da escola.

Atrelada às concepções abordadas no PPP da escola, alguns apontamentos dos participantes da pesquisa foram necessários para a compreensão da proposta do PALEI e a concepção de educação integral:

> As nossas literaturas falam da educação integral no sentido de trabalhar o indivíduo nas diversas dimensões, que é uma das concepções das escolas do PALEI. Ela trabalha não só no aspecto cognitivo, mas no aspecto físico, afetivo. Então é educação integral nesse sentido, que pode trabalhar o indivíduo nas diversas áreas e em tempo integral, quer dizer, a extensão de horas, ao invés de o aluno passar 5 horas ele vai ter um tempo extensivo de 7, de 9 horas. A diferença tá aí (GEFETI).

> É uma formação que leva em conta além do cognitivo, a questão social, o território, o entorno da escola, através do projeto integrador, ou através da oferta eletiva, as questões afetivas, porque a gente tem um docente orientador de turma que está acompanhando o aluno em todas as suas dimensões. Ele acompanha o aluno na questão do rendimento, da aprendizagem, na questão do comportamento, nas suas questões individuais, pessoais, ele faz essa ponte com os pais, ele tá sempre nessa interação com a família, pra entender as dificuldades, pra tentar superar [...] (Coordenadora Pedagógica1).

> A gente fala de escola em tempo integral e trabalhar o aluno na sua integralidade, a gente pode imaginar o seguinte: trabalhar qualquer ser humano em sua integralidade requer muitas frentes de batalha (Secretário Escolar).

Segundo o relato do GEFETI, a concepção de educação integral abordada no PALEI é a que considera o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Desse modo, as atividades curriculares do Programa deverão contemplar os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, afetivos, culturais, os quais possibilitam que os estudantes envolvidos tenham uma formação além dos conteúdos do currículo tradicional/geral. Destaca, ainda, que essa formação é proposta em tempo integral, garantindo um tempo estendido para as práticas educativas. Esse posicionamento leva-nos à inferência de que "[...] não é o simples acréscimo do aluno na escola,

mas um aumento na questão qualitativa da aprendizagem" (Vasconcelos; Goergen, 2015, p. 67).

Para a Coordenadora Pedagógica1, a proposta de educação integral do PALEI também *"é uma formação que leva em conta além do cognitivo"*, pois aborda vários aspectos sociais, valorizando o território e a comunidade, a qual a escola está inserida. Para Amaral e Godinho (2015, p. 91), "a educação integral, portanto, diz respeito à integralidade do sujeito, ela propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla. O conceito de educação integral vai além dos aspectos da racionalidade ou cognição".

O Secretário Escolar ao afirmar que *"trabalhar qualquer ser humano em sua integralidade requer muitas frentes de batalha"*, está evidenciando o papel da escola na formação dos sujeitos em sua totalidade, bem como destacando que essa perspectiva formativa enfrenta vários obstáculos para a sua efetivação.

Pode-se perceber que os participantes entrevistados compreendem que a educação integral corresponde à formação do estudante em sua totalidade e em várias dimensões e que a ampliação do tempo escolar é uma condição secundária, porém, necessária para a superação das desigualdades educacionais e, consequentemente, sociais. Assim, "não basta ampliar o tempo; urge que se mude as práticas que não atendam às expectativas de uma escola disposta a acolher seus estudantes, com suas idiossincrasias, e colaborar para se tornarem sujeitos autônomos, partícipes do mundo que os cerca" (DOPALEI, 2019, p. 8).

A concepção de educação integral apresentada no documento orientador e sinalizada pelo GEFETI, pela Coordenadora Pedagógica1 e pelo Secretário Escolar, aponta para a mesma direção de uma educação pautada na constituição de homens e mulheres que estão em constante transformação por meio das dimensões necessárias para a construção de uma sociedade em que os indivíduos tenham as mesmas condições e direitos, portanto, uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa linha de pensamento, o movimento escolanovista "reforçava a importância da educação como instrumento de desenvolvimento, democratização e transformação do país" (Souza; Silva; Rosário, 2015, p. 198). Desse modo, pensar a educação integral nessa perspectiva, é possibilitar aos sujeitos várias experiências educativas que contribuam na sua formação. Ademais, para Cruz e Fonseca (2015, p. 179), "a Educação Integral pretende oferecer atividades voltadas para a formação integral da personalidade e do caráter humano, o que requer a ampliação do tempo escolar". Para os autores, o desenvolvimento da educação integral deve acontecer na escola de tempo integral, a partir das experiências que podem ser vivenciadas a partir da construção de um currículo dinâmico e diversificado.

Um outro elemento no depoimento do GEFETI é a diferença entre educação em tempo integral e educação integral, em que ele faz questão de mencionar, *"que foi o caso da gente também, da oferta da educação em tempo integral e, não, da educação integral"*, sem fazer maiores aprofundamentos. Logo, pode-se perceber que o participante compreende que a formação integral dos sujeitos não está condicionada à ampliação do tempo escolar e que esta associa-se a outros elementos. No entanto, Anísio Teixeira, na obra "A Educação não é Privilégio" (1994), defende que a formação da educação primária não poderia ser em tempo parcial, tendo em vista as reais necessidades da época (Teixeira, 1994). Conforme aponta Cavaliere (2010, p. 258), "a concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal".

Nos depoimentos dos professores encontram-se aspectos importantes para a reflexão sobre a concepção de educação integral.

> [...] os pais estão trabalhando, a gente tem aqui o aluno o dia todo, das sete da manhã até cinco e meia da tarde. O aluno tem refeições diárias, o café da manhã, o lanche, o almoço, o lanche novamente e a saída. Então, são refeições que eles nem têm em casa. Então, eles buscam ficar na escola e até se sentem mal quando tem férias [...] eu avalio como bastante positivo a questão do PALEI, a escola de tempo integral (Professora A).

> A política contribui e eu acho interessante porque eles já saem com o ensino médio e eles têm um passo na frente daqueles que não tem um curso técnico. Então isso já é de grande valia (Professor1 CT).

> A proposta é muito interessante, principalmente em locais de baixa vulnerabilidade que é o caso aqui da nossa escola, onde o aluno quando sai daqui ele entra uma pessoa, ele sai outra pessoa, com uma concepção mais de mercado, né? Até porque, devido à grande vulnerabilidade, o curso profissional, independente do mesmo trabalhar na área ou querer trabalhar na área ajuda muito, principalmente, na questão do primeiro emprego (Professor2 CT).

A concepção de educação integral da Professora A associa-se à ideia de uma educação assistencialista, uma vez que atende os alunos em vulnerabilidade social, contemplando-os com refeições ao longo do dia, e com um espaço para desenvolverem as suas atividades. Desse modo, pode-se compreender que o perfil dos estudantes pode ser representado pela expressão *"são refeições que eles nem têm em casa"*. Um dos objetivos do Programa Mais Educação, política indutora para a educação integral, era a garantia da proteção social da assistência social (Brasil, 2007). Mól (2017, p. 79) considera que "ao incluir a garantia da proteção e da assistência social, o documento revelava uma concepção que pretendia alcançar objetivos da

política de assistência social a partir de uma política educacional", caracterizando-se como uma educação compensatória.

A proposta de educação integral na perspectiva de Anísio Teixeira também contemplava as crianças com vulnerabilidade social, uma vez que sua preocupação era que essas crianças tivessem acesso à educação, à saúde, à higiene e, sobretudo, ao currículo formal do ensino fundamental. Portanto, oferecia também "saúde e alimentação à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive" (Teixeira, 2009, p. 79).

As concepções de educação integral apresentadas pelos Professores D e E, estão associadas ao desenvolvimento técnico e profissional dos estudantes, uma vez que são professores da área e a escola oferta o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissionalizante. Cabe destacar que essa reformulação do Ensino Médio foi alterada por meio do Decreto nº 5.154/2004, o qual acrescentou a modalidade de Ensino Médio Integrado, com a finalidade de desenvolver a formação geral e a formação técnico-profissional, de forma concomitante.

No Brasil, a dualidade entre a educação geral e a formação profissional já vem sendo discutida desde o século 20, uma vez que o debate sobre a natureza e a finalidade do ensino secundário "oscilou, ora na acepção de ensino propedêutico, ora na proposição de um caráter obrigatoriamente ou preferencialmente profissionalizante, ora numa conjunção dessas finalidades: preparatório para o prosseguimento nos estudos superiores e, ao mesmo tempo, profissionalizante" (Silva; Milliorin, 2022, p. 95). No entanto, esse modelo de educação tem um caráter elitista e, por vezes, excludente, pois os filhos dos trabalhadores tendem a escolher ou até mesmo seguir, diante das condições objetivas, uma formação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a formação no ensino médio integrado à educação profissional tem se caracterizado em um modelo de educação em que as classes sociais menos favorecidas têm acesso, haja vista a necessidade de conseguir um emprego para suprir as necessidades de sobrevivência. Porém, cabe frisar que nem sempre essa educação é uma garantia para o ingresso do estudante no mercado de trabalho, pois mesmo que tenha a qualificação exigida ou necessária, o mercado não consegue atender a todos, levando-os a pensar em outras estratégias ligadas ao chamado empreendedorismo.

Em contrapartida ao que foi apresentado em relação à concepção de educação integral, o Professor B ressalta que essa proposta ainda precisa ser compreendida por todos que compõem a escola, a fim de elaborar uma proposta que, de fato, contribua para a formação integral dos sujeitos em todas as suas dimensões.

> Em relação ao ensino integral ou escola em tempo integral, eu como pesquisadora em educação, tenho as minhas ressalvas que eu acho que ainda é um processo que ainda está engatinhando a dinâmica da educação em tempo integral, principalmente por eu ser uma pessoa de humanas, eu entendo que a escola em tempo integral, não necessariamente é uma escola de ensino integral. Então, eu acho que ainda falta a gente estudar um bocado para entender o que seria essa formação em tempo integral, porque não é só chegar e fazer um currículo, uma grade curricular que preencha todo o tempo do aluno, mas a gente precisa refletir muito pra que serve essa grade curricular e o que é que a gente tá formando, o que que é essa formação em tempo integral. Eu acho que isso ainda não tá muito claro, em todos os sentidos. No sentido dos professores, no sentido de gestão. Eu, particularmente, faço essa análise. Acho que a gente tá começando e que a gente precisa entender e formatar o que é uma escola de tempo e ensino integral. Eu acho que é mais ou menos isso... a gente precisa ainda discutir bastante pra ver qual é o tipo de aluno que vai sair daqui, dentro desse contexto de formação. Eu ainda vejo que a gente preenche o tempo desse aluno de segunda a sexta, manhã e tarde, mas ainda não entrelaçou as disciplinas para a formação desse ser humano que eu entendo que ele tem que sair daqui um ser humano formado integralmente, não só uma mão-de-obra formada, mas uma mão-de-obra qualificada, mas também um ser humano formado na sua plenitude, na sua alma. Às vezes são confundidas, né? Ah, uma escola de tempo integral, o tempo é uma coisa, mas a formação em tempo integral, eu acredito que seja outra coisa que acredito que a gente precisa ainda estudar (Professor B)

O conceito de educação integral ainda perpassa várias discussões, tendo em vista que a sua concepção e/ou defesa para a elaboração de políticas públicas pode depender do grupo político que estiver no poder, o qual vai apresentar seus interesses e ideologias a partir dos pressupostos que acreditam. Logo, é possível considerar que a definição sobre a educação integral pode apresentar diferentes acepções como, uma educação que busca a formação de sujeitos em sua multidimensionalidade, ou seja, “um ser humano formado integralmente”; uma educação integral na perspectiva de formar trabalhadores para o mercado de trabalho, atendendo às demandas do sistema capitalista; e uma ampliação da jornada escolar em que os estudantes passam o dia inteiro na escola desenvolvendo atividades de cunho pedagógico.

As sinalizações desenvolvidas pelos participantes contribuem para a compreensão de que ainda há muitos elementos para serem refletidos e analisados no contexto da educação integral no estado de Alagoas. As concepções parte do assistencialismo, perpassando para a preparação do mercado e encontrando reflexões críticas sobre o que está sendo vivenciado. Neste sentido, nota-se que há a necessidade de processos avaliativos, escutas aos envolvidos, diálogos permanentes para direcionar os caminhos a serem vividos.

Na próxima seção, dialoga-se sobre a organização curricular, a estrutura e o funcionamento do Programa Alagoano de Educação Integral, dando continuidade as reflexões realizadas até o momento.

6 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Esta seção tem como objetivo apresentar a organização curricular, a estrutura e o funcionamento do Programa Alagoano de Ensino Integral. Logo, faz-se uma articulação entre o PALEI e a Reforma do Ensino Médio, no intuito de apresentar as concepções postas no Programa e suas referências com a reforma educacional, imposta nas escolas públicas brasileiras, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, desdobrando-se também na apresentação e análise da proposta curricular do PALEI e a implementação do trabalho pedagógico, destacando-se as atividades que são desenvolvidas na escola.

6.1 A proposta curricular do PALEI e a implementação do trabalho pedagógico

O PALEI, como política de educação em tempo integral no estado de Alagoas, passou a seguir as orientações da Reforma do Ensino Médio, bem como a atender os critérios da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com a implantação da política, estados e secretarias de educação incentivaram as escolas a aderirem à política em questão, uma vez que possibilitariam o atendimento da educação em tempo integral, atendendo a meta seis do PNE (2014-2024) e passariam a receber os recursos financeiros advindos do governo federal para a realização das atividades da escola.

O documento da lei que trata da reforma do ensino médio apresenta as alterações na LDB/1996 e na Lei do FUNDEB/2007, uma vez que estão relacionadas ao currículo e aos recursos públicos para a educação básica, respectivamente. Assim, há uma reorganização na proposta do ensino médio para atender as demandas e os interesses dos adolescentes e jovens que frequentam essa etapa da educação básica. No entanto, a reforma configurou-se como um retrocesso para a educação, ao contrário do discurso apresentado pelos idealizadores da reforma que seria um propositivo para a melhoria do ensino médio (Barbosa e Colares, 2019).

A educação em tempo integral, na perspectiva do PALEI, compreende duas propostas pedagógicas definidas pela Secretaria de Estado da Educação: o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. Segundo o DOPALEI (2019), as duas propostas pedagógicas possibilitam aos estudantes do ensino médio uma formação voltada para o desenvolvimento de práticas que podem contribuir para a construção do projeto de vida, além de promover cursos profissionalizantes no intuito de inserir o jovem no mercado de trabalho. No caso da escola *lócus* da pesquisa, são vivenciadas as duas matrizes curriculares, a

primeira, apenas com os estudantes dos primeiros anos; e a segunda, com os estudantes dos segundos e terceiros anos.

Cabe ressaltar que nas duas propostas do PALEI, a jornada escolar mínima é de 9 (nove) horas e máxima de 11 (onze) horas para o atendimento dos estudantes, incluindo-se os tempos de alimentação e descanso. Segundo dados obtidos no Site da SEDUC (2022), no ano de 2022 (dois mil e vinte e dois) as escolas do PALEI também foram contempladas com uma jornada escolar de 7 (sete) horas, no entanto, ainda não há documentos oficiais que orientam essa nova proposta de ensino. De acordo com os dados apresentados no Site da SEDUC, não se trata apenas de uma ampliação da jornada escolar, mas de possibilitar aos estudantes uma perspectiva de educação integral pautada na emancipação e nas aprendizagens significativas que os tornem sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade em que vivem.

As duas propostas pedagógicas do PALEI estão em consonância com as normativas legais da reforma do ensino médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da BNCC do Ensino Médio que apresentam como devem ser organizadas as propostas curriculares das instituições ou redes de ensino que ofertam o ensino médio, as quais devem contemplar a formação geral básica, organizadas por áreas de conhecimento e o itinerário formativo.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta, no Artigo 6º, as definições de formação geral básica e de itinerários formativos, a saber:

> II - Formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre solução para eles;
> III - Itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

As matrizes curriculares da escola pesquisada foram, até certo ponto, organizadas de acordo com as orientações previstas nas DCNEM/2018 e na BNCC/2018 do Ensino Médio, as quais determinam que o ensino médio deve ser orientado a partir dos seguintes princípios (DCNEM, 2018, p. 2):

> I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
> II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

> III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
> IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal;
> V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
> VI - Sustentabilidade ambiental;
> VII - Diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e o mundo do trabalho;
> VIII - Indissociabilidade entre educação prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
> IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

A matriz curricular do Ensino Médio Integral, destina-se apenas aos estudantes que cursaram a 1ª série do ensino médio em 2022, subdividida em formação geral básica e itinerário formativo, com ênfase nas atividades complementares do PALEI. Já a matriz curricular do Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, subdivide-se em formação geral básica e flexibilização, com o itinerário formativo para a formação técnica e profissional e as atividades complementares do PALEI. Essa matriz curricular destina-se à 2ª e 3ª série do ensino médio.

Imagem 3: Matriz Curricular 2022 - Ensino Médio Integral

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR 2022

ENSINO MÉDIO - TEMPO INTEGRAL 9 HORAS*

	Ateliês Pedagógicos	UNIDADES CURRICULARES	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e Suas Tecnologias I	Língua Portuguesa	4	160	Implementação a partir de 2023		Implementação a partir de 2024	
	Linguagens e Suas Tecnologias II	Educação Física	2	80				
		Arte	1	40				
		Língua Inglesa	1	40				
	CH total do Ateliê de Linguagens e Suas Tecnologias		8	320				
	Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	4	160				
	CH total do Ateliê de Matemática e Suas Tecnologias		4	160				
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Química	1	40				
		Física	2	80				
		Biologia	1	40				
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias		4	160				
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40				
		Geografia	1	40				
		Filosofia	1	40				
		Sociologia	1	40				
	CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		4	160				
	Carga Horária Total da Formação Geral Básica		20	800				
ITINERÁRIO FORMATIVO	Parte diversificada	Projeto de Vida - Proturma	2	80				
		Eletiva 1	2	80				
		Eletiva 2	2	80				
		Eletiva 3	2	80				
		Estudos Orientados	3	120				
		Clube Juvenil	2	80				
		Projetos Integradores	2	80				
		Oficina de Leitura e Produção Textual	2	80				
		Oficina de Resolução de Problemas	2	80				
		Laboratório de Comunicação	2	80				
		Laboratório de Práticas Experimentais	2	80				
		Laboratório de Iniciativas Sociais	2	80				
		Total	25	1000				
	Aprofundamento		0	0				
Carga Horária Total do Itinerário Formativo			25	1000				
Carga Horária Total anual (FGB+IF)			45	1800				

Legenda: CH= Carga Horária, CHS= Carga Horária Semanal e CHA= Carga Horária Anual.

BASE LEGAL: LDB Nº 9.394/1996; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; LEI Nº 13.415/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 - DCNEM;

*Esta matriz destina-se apenas que cursarão a 1ª série do Ensino Médio em 2022.

No que diz respeito ao modelo pedagógico para o Ensino Médio Integral, as atividades curriculares do PALEI estão organizadas de modo a atender as dimensões do desenvolvimento físico, emocional, intelectual, simbólico e social, buscando construir o projeto de vida dos estudantes (DOPALEI, 2019). No Artigo 4º do Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, apresenta-se os 11 (onze) macrocampos das Atividades Curriculares, às quais dialogam com a proposta do Programa Mais Educação, política indutora da educação em tempo integral, implantada em 2007.

Quadro 11: Macrocampos das atividades do PALEI e do Programa Mais Educação

Macrocampos das atividades curriculares do PALEI	**Macrocampos do Programa Mais Educação**
I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados.	Acompanhamento Pedagógico
II - Experimentação e Iniciação Científica	Investigação no Campo das Ciências da Natureza
III - Artes e Mediações Culturais	Cultura e Artes
IV - Esporte e Lazer	Esporte e Lazer
V - Cultura Digital e Inovação	Cultura Digital
VI - Cultura Empreendedora e Inovação	
VII - Educação em Direitos Humanos	Direitos Humanos em Educação
VIII - Promoção da Saúde	Promoção da Saúde
IX - Mundo do Trabalho	
X - Juventude e Projeto de Vida	
XI - Educação Ambiental.	Meio Ambiente

Fonte: Sistematização do autor com base nos documentos do Programa Mais Educação.

Os macrocampos relacionados à Cultura Empreendedora e Inovação; Mundo do Trabalho; e Juventude e Projeto de Vida estão articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como com a Base Nacional Comum Curricular. Esses macrocampos têm como objetivo favorecer o protagonismo dos estudantes, no intuito de formá-

los para o desenvolvimento de competências e habilidades, tornando-os sujeitos produtivos. No entanto, é preciso salientar que essa proposta não condiz com uma educação emancipadora. Pelo contrário, proporciona uma educação mercadológica pautada nos princípios gerencialistas.

Em relação aos demais macrocampos, considera-se que, através das atividades desenvolvidas no currículo escolar, podem contribuir para a formação integral dos estudantes, uma vez que apresentam elementos que favorecem à aquisição de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e pessoal, além de um sujeito atuante capaz de promover a transformação da sociedade em que vive.

Na pesquisa de Magalhães e Sousa (2015), ficou evidente que, no município de Santarém, no Pará, o Programa Mais Educação contribuiu na qualidade da educação básica, uma vez que alcançou os resultados esperados, bem como possibilitou o envolvimento da comunidade no desenvolvimento das atividades propostas. As autoras destacaram ainda que "o PME tem participação eficaz para o desenvolvimento intelectual e social, pois na prática acontece uma transformação de valores por parte de alunos, professores e comunidade escolar em geral", pois, segundo elas, os sujeitos que participam do programa "adquirem mais liberdade de expressão, tornam-se sujeitos ativos, criativos, participativos, donos de suas decisões, redescobrem valores, além de estabelecer uma relação afetiva, segura e confiável, necessária ao convívio social e pessoal" (Magalhães, Sousa, 2015, p. 167).

Nesse sentido, os macrocampos das atividades curriculares do PALEI que se relacionam com o Programa Mais Educação podem ser um caminho para a construção da cidadania, da democracia e da participação. Logo, os macrocampos buscam integrar os conhecimentos de modo a torná-los acessíveis para a construção dos saberes necessários do mundo científico e tecnológico, bem como das experiências formativas que circundam a vida dos estudantes.

É importante destacar que a proposta pedagógica do PALEI também está articulada com a Base Nacional Comum Curricular, no intuito de conduzir as atividades educativas, principalmente, no tocante ao Projeto de Vida dos estudantes, conforme apresenta o Artigo 4º, parágrafo 2º do Decreto que reestruturou o PALEI:

> As escolas devem, desde o ingresso dos estudantes, fomentar o desenvolvimento do Projeto de Vida incluindo seu planejamento, articulação, socialização e execução, destinando-se a desenvolver no estudante uma articulação do conhecimento escolar com os propósitos de vida (profissionais, socioemocionais, culturais) do indivíduo.

De acordo com a orientação, as atividades propostas no PALEI apresentam uma organização na perspectiva de desenvolver nos estudantes o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil. Desse modo, "o jovem será desafiado a vivenciar sua autonomia, com

base nos valores éticos, sociais, políticos e culturais para fazer suas escolhas e instigado a desenvolver a solidariedade e a cooperação" (DOPALEI, 2019, p. 12). Percebe-se que o Projeto de Vida é o fio condutor para a realização das atividades nas escolas que compõem o programa, na intenção de estimular a participação dos jovens na vida escolar e social.

O DOPALEI (2019) apresenta as Atividades Complementares que devem compor o currículo das escolas de tempo integral do programa, a saber: Projeto Orientador de Turma; Projeto Integrador; Oferta Eletiva; Estudos Orientados e Clube Juvenil, além dos Ateliês Pedagógicos, os quais são realizadas as atividades pedagógicas dos componentes curriculares.

6.1.1 Projeto Orientador de Turma

O Projeto Orientador de Turma (PrOTurma) está relacionado à gestão da sala de aula para fortalecer a aprendizagem dos estudantes por meio do acompanhamento sistemático a fim de aprofundar os conhecimentos escolares e desenvolver a autonomia e o pensamento crítico e reflexivo. Desse modo, consiste também em proporcionar momentos de interação em que os jovens possam vivenciar valores éticos, princípios básicos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com o DOPALEI, o PrOTurma:

> É um acompanhamento sistematizado de orientação dos estudantes em sala de aula, pautado na atenção individualizada e humanizadora do sujeito, bem como no desenvolvimento do processo de aprendizagem, conduzindo cada estudante a aprender a viver e a conviver num contexto social mais amplo, combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação (DOPALEI, 2019, p. 29).

Para a proposta do PALEI, o principal objetivo do PrOTurma é garantir o desempenho escolar do estudante. Para isso, faz-se necessário a prevenção e o combate à reprovação, ao abandono e à evasão escolar, garantindo aos jovens do ensino médio uma formação integral por meio dos conhecimentos vivenciados na escola e na comunidade local (DOPALEI, 2019).

O Docente Orientador de Turma (DOT) é o professor responsável por acompanhar, orientar e mediar as aprendizagens e as relações da turma, "identificando e desenvolvendo as potencialidades e experiências dos estudantes de forma que os tornem protagonistas de sua própria história" (DOPALEI, 2019, p. 28). O DOT é considerado como professor mentor e cada turma é acompanhada e assistida por um docente da escola, com uma carga horária de 5 horas semanais, distribuídas em duas horas de orientação em sala de aula e duas horas para o preenchimento do dossiê individual de cada estudante e uma hora para o atendimento aos pais.

No entanto, foi relatado que tem sido uma dificuldade fazer com que os pais compareçam à escola, principalmente, dos estudantes que precisam de um acompanhamento mais específico.

> Dentro desse docente orientador vem uma proposta do projeto de vida. Qual é o objetivo principal? É fazer com que o estudante sonhe, tenha perspectiva, porque muitas vezes a gente recebe um aluno que por toda a questão de dinâmica familiar, desestruturação, digamos assim, ele vem apático, sem perspectiva. Dentro da nossa realidade, a gente recebe e o projeto de vida tenta trazer esse sonho, ele tenta com que o aluno, o estudante, o ser humano, a pessoa que está ali pensa lá na frente, queira alcançar o seu objetivo, queira mudar a sua situação de vida, tenha sonhos, tenha projetos, tenha planos pra o futuro. Aí entra a questão da profissão, entra a questão de resolver as suas questões, os seus problemas, ser um cidadão autônomo, protagonista, que tenha ética, que vá agir na sociedade com uma mudança de mundo, pra ele, pra sua família, pra sua comunidade, pra seu território (Secretário Escolar).

Segundo a Coordenadora Pedagógica2, as formações com a GEE e a equipe diretiva da escola acontecem mensalmente e são discutidos temas como engajamento, território, família e diversidade, os quais devem ser abordados, em sala de aula, no horário do DOT. Segundo ela, as formações tratam de *"tudo que vá ajudar o aluno a construir seu projeto de vida, a se conhecer, tudo tem a ver com o projeto de vida".*

Algumas atribuições do DOT foram elencadas por integrantes da pesquisa:

> [...] quando ela fala dos DOTs, esse novo governo, né, que saiu já junto com o secretário de educação, ele viu que essa história dos DOTs dava tão certo porque a escola de tempo integral tem um professor que ele é um pai da turma, que ele sabe tudo, ele acompanha os pais, tem reunião com os alunos, ele conhece as dificuldades dos alunos e aí ele ampliou isso para as outras escolas de tempo regular e começou a pagar uma bolsa (Gestora).

> Ele é responsável pela busca ativa, pra não deixar que o aluno saia, pra evitar a evasão escolar e pelo projeto de vida. Durante o período dele (aluno) na escola, a gente já vai colocando "precisa resolver uma situação", aí a gente direcionou o aluno pra que ele vá resolver, nem o DOT resolve, nem coordenação resolve. A gente diz "oh, vá lá e fale com fulano"; "vá lá e converse com o professor". A gente direciona, mas quem resolve são eles. Aí ele já sai daqui sabendo o que quer, se conhecendo melhor porque durante essas aulas do DOT eles vão entendendo. Não só o que ele gosta ou o que ele quer, ele vai fazer, tem que ver se ele é bom naquilo. Não adianta ter um sonho de fazer alguma coisa se ele não tem afinidade, não vai conseguir. Então, durante o processo ele vai vendo isso que tem que ser o que ele gosta somado com o que ele é bom. E aí tem mais chance de prosperar. Tem uns que vão fazer ENEM, outros não. Já saem trabalhando e outras coisas, mas durante o processo a gente vai direcionando eles, mas depende deles também (Coordenadora Pedagógica2).

> Dentro desse docente orientador vem uma proposta do projeto de vida. Qual é o objetivo principal? É fazer com que o estudante sonhe, tenha perspectiva,

> porque muitas vezes a gente recebe um aluno que por toda a questão de dinâmica familiar, desestruturação, digamos assim, ele vem apático, sem perspectiva. Dentro da nossa realidade, a gente recebe e o projeto de vida tenta trazer esse sonho, ele tenta com que o aluno, o estudante, o ser humano, a pessoa que está ali pensa lá na frente, queira alcançar o seu objetivo, queira mudar a sua situação de vida, tenha sonhos, tenha projetos, tenha planos pra o futuro. Aí entra a questão da profissão, entra a questão de resolver as suas questões, os seus problemas, ser um cidadão autônomo, protagonista, que tenha ética, que vá agir na sociedade com uma mudança de mundo, pra ele, pra sua família, pra sua comunidade, pra seu território (Coordenadora Pedagógica1).

Diante dos relatos, fica evidente o papel do DOT de contribuir no desenvolvimento dos estudantes, seja no sentido intelectual, cognitivo, uma vez que aprofunda os conhecimentos escolares, por meio de atividades em conjunto com os demais docentes e equipe gestora; seja no sentido social e emocional, procurando conduzir os estudantes aos meios mais favoráveis para a resolução dos conflitos, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico, principalmente, através do Projeto de Vida. Portanto, o DOT "é um docente que, além de lecionar um componente curricular nessa turma, assume atribuições de intervir e mediar às relações interpessoais entre os responsáveis e a comunidade escolar" (Alagoas, 2019, p. 29).

O discurso da Coordenadora Pedagógica1 está em consonância com o que é apresentado no documento orientador sobre o Projeto de Vida, o qual "busca motivar e estimular o jovem estudante a traçar metas para sua vida. Assim, a escola surge como importante parceira" (DOPALEI, 2019, p. 42). Desse modo, "é necessário elaborar objetivos, estratégias, alimentar sonhos e assim, constituir seu projeto de vida, que contribuirá para um maior engajamento nos estudos e na pesquisa, facilitando suas escolhas e determinando o lugar que ocupará no futuro" (DOPALEI, 2019, p. 42).

Em relação ao DOT, os estudantes, integrantes da pesquisa, relataram como um elemento importante na educação de tempo integral, pois orienta-os em todas as situações.

> Bom, a minha experiência com o meu DOT é muito boa. Ele sempre tratou a gente muito bem, desde que ele assumiu nossa turma porque no primeiro ano era outro DOT e, desde então, ele sempre busca projetos e tudo mais... ele sempre procura unir a turma e resolver o máximo os problemas (Estudante 8).

> Esse projeto eu acho muito interessante, acho muito bom porque o DOT se preocupa muito com a gente. Então, eu acho que deveria ter sim esse projeto que se espalhe em todas as escolas porque um DOT tá ali pra orientar você, pra te ajudar, pra te indicar informações importantes pra sua vida, pro seu ensino. É importante ter isso (Estudante 7).

> A minha DOT é ótima. Ela trabalha temas necessários na sala. Tenta unir o máximo as pessoas e ela sempre tenta resolver os problemas na sala (Estudante 9).

> Até porque se não for executada a aula do jeito certo, o DOT é cobrado. Quando tem alguém gazeando ou fazendo algo de errado pela escola é cobrado do DOT. Aí ele leva a responsabilidade pela turma. Então, se acontecer algum atrito em sala de aula, quem tem que resolver é o DOT (Estudante 2).

Percebe-se, portanto, que os estudantes avaliam o DOT de forma positiva. Isso acontece pelo fato dos DOTs estarem mais próximos deles, auxiliando-os, orientando-os, ajudando-os a resolverem os conflitos, a construírem seus projetos de vida e, sobretudo, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Estas são algumas das atribuições do DOT no PALEI. Cabe destacar que esse modelo de orientação foi baseado na proposta curricular do estado do Ceará, o qual o PALEI tem como referência. Sobre o projeto de vida, os estudantes relataram que:

> Eu acho a questão do projeto de vida indispensável. Toda pessoa que tá terminando o ensino médio precisa ter o projeto de vida, precisa ter em mente o que quer fazer. Porém, eu acho que no trabalho não é abordado de uma forma tão efetiva porque tem muita gente desinteressada nas aulas [...] as pessoas não têm tanto interesse no projeto de vida, mas eu acho a ideia do projeto de vida muito importante pra formação do aluno (Estudante 6).

> O projeto de vida, no meu ponto de vista, é muito bom. Pelo menos lá na sala tem sim esses alunos desinteressados, mas são poucos e ele ajuda bastante. A gente já planejou várias coisas. Eu acho também a forma que a professora passa pra gente, conversa com a gente porque não se torna algo cansativo. É bem dinâmico, às vezes. A gente consegue absorver o assunto. Tem hora que a gente calcula até como vai ser. Ela diz direto “a gente não pode determinar o tempo. Vai acontecer quando for pra acontecer”. A gente diz “quando eu fizer tantos anos eu vou fazer isso”; “não. Não pode”. Mas é muito bom o projeto de vida. A gente já planeja o que fazer depois do terceiro ano, depois que escolher a faculdade, caso não consiga passar no ENEM pra pegar uma vaga, né? Fazer um concurso público. A gente já planeja tudo pra ficar tudo bem direitinho pra não ficar aquela coisa em cima da hora (Estudante 5).

Na concepção dos estudantes, o itinerário formativo Projeto de Vida, conforme apresentado na matriz curricular da escola, tem um papel fundamental na vida deles, pois o planejamento do que serão no futuro, seja seguir uma carreira profissional, ao optarem por realizarem cursos técnicos, ou a vida acadêmica, ingressando na universidade, é uma dinâmica importante que vislumbra melhores condições de vida. Desse modo, pode-se inferir que a responsabilidade do sucesso ou do fracasso recai sobre os estudantes, pois se não conseguirem ascensão social e/ou profissional, foi porque não fizeram a escolha certa, por meio do Projeto de Vida que foi construído, ao longo do ensino médio, utilizando-se das Cartilhas do Projeto de Vida, destinadas aos estudantes em cada série/ano do ensino médio.

> Se o jovem tiver objetivo, projeto, aspiração e a lucidez de que a realização de seus sonhos depende muito de sua garra, comprometimento e força de vontade, manterá uma contínua parceria com a escola, que lhe ofertará condições para que alcance seu objetivo final, a concretização de seu sonho. Para isso, o estudante deve elaborar um plano de estudos que servirá de subsídio para alcançar seus objetivos e metas. Ele também poderá listar as

> perdas, os ganhos, e/ou as possibilidades que surgem. No entanto, é necessário acolher cada momento com maturidade e responsabilidade vendo cada fato novo, como uma chance de crescimento (DOPALEI, 2019, p. 42).

Um professor apresentou algumas problemáticas relacionadas ao projeto de vida, conforme mostra o depoimento:

> Enfim, eu tenho as minhas ressalvas em relação ao projeto de vida. Tenho todas as ressalvas possíveis porque eu vejo que ela não tem uma base científica sólida. Pra mim, eu vejo com uma autoajuda para esses alunos que tem enes dificuldades e a gente faz uma autoajuda. Enfim, o material didático também é imposto que é trazido e a gente tem que trabalhar essas questões do material imposto... e também eu vejo muita falha em relação ao critério do profissional que é escolhido para essa disciplina, ou seja, não tem critério. Então, essa disciplina trabalha muitas questões que eu acho que são especificamente da área de humanas e os professores de outras áreas, não que os professores sejam ruins, mas eles estão trabalhando e eu não vejo uma preparação para fazer essa disciplina. Eu vejo isso como muito complicado pra formação do aluno porque termina sendo um "coach", uma disciplina "coach" para a gente dar essa disciplina. Aí eu vejo que a área de humanas, no geral, talvez tenha melhor desenvoltura para essa disciplina. O que foi colocado assim sem nenhum critério pra que a gente possa dar e a gente faz o que pode. Eu faço o que posso dentro da minha perspectiva sociológica. Não que eu dê aula de sociologia, eu dou aula do projeto de vida, mas com uma perspectiva crítica, não só fazer aquela coisa de autoajuda. E aí o docente orientador de turma tem essa função... com várias formações têm essa disciplina, tem essa função que são todas as quartas-feiras, duas horas semanais (Professor B).

A discussão acerca do Projeto de Vida já vem sendo apresentada desde os anos de 1990 com a elaboração de políticas educacionais com essa conotação de desenvolver a autonomia e encaminhar a juventude para a construção de seu projeto de vida pessoal e social, articulados com o protagonismo juvenil (Alves; Oliveira, 2020). No entanto, os termos projeto de vida e protagonismo, ao longo do tempo, ganharam novos significados, principalmente, com os interesses dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais, que têm o objetivo de formar pessoas para o capital humano.

De acordo com Alves e Oliveira (2020), algumas políticas educacionais de âmbito estadual já vinham sendo implementadas com as orientações de interesses dos organismos internacionais e das fundações privadas, como é o caso do Ceará, o qual apresentava experiências de inovação articuladas à educação profissional. Para o desenvolvimento da política foi preciso a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, que também já desenvolvia uma política de educação em tempo integral, baseada no protagonismo estudantil e no projeto de vida dos estudantes.

Um acordo realizado entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também analisou outras experiências de ensino médio em alguns estados brasileiros, a fim de

conhecer escolas que “desenvolviam algum programa ou projeto inovador que explicasse o desempenho dos alunos nas avaliações estaduais e nacionais, como o Ideb e o Enem, bem como as taxas de aprovação satisfatórias” (Alves; Oliveira, 2020, p. 25), e, assim, aprimorar as políticas para o ensino médio.

Em relação às parcerias desenvolvidas, o Supervisor EM2 destacou:

> A gente iniciou uma parceria logo no início da pandemia, em 2020, com o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande. Os dois são referências em tempo integral e essa parceria rendeu muitos frutos. Outros documentos mais importantes que fundamentam o modelo pedagógico foram inscritos a partir dessas parcerias. Então, nós temos os cadernos pedagógicos de projetos de vida que hoje eu ouso a dizer, se não for o melhor do país, é um dos melhores [...] que é um documento lindíssimo que esmiúça a multidimensionalidade. Acho que isso é o grande estalo da educação integral, é o projeto de vida, é mola-mestre, é o alicerce. E aí com essas duas parcerias e tantas outras que foram mais pontuais, essas duas mais permanentes, né? Além dos cadernos pedagógicos dos projetos de vida, nós inscrevemos os cadernos pedagógicos de biblioteca ativa, cadernos pedagógicos de práticas experimentais, o caderno pedagógico de tutoria, o caderno pedagógico de estudos orientados, o caderno pedagógico de metodologias ativas e aí fizemos o primeiro encontro pedagógico do PALEI, desenvolvemos estratégias de acompanhamento bem sólidas, formações também. Eu posso dizer que o PALEI antes e depois deles dois cresceu bastante.

A partir do depoimento e da visão do supervisor, nota-se a defesa de que o Projeto de Vida é uma dimensão importante e que os cadernos pedagógicos, produzidos pelos movimentos que têm relação direta com os empresários, são necessários e relevantes para a construção de uma formação sólida para os estudantes. Nessa perspectiva, reflete-se que essa relação não é favorável à educação pública, pois os interesses dos movimentos privados para a educação estão na perspectiva de construir uma agenda global que favoreça o capital, formando pessoas para responderem positivamente o modelo social posto.

Ainda sobre esta dimensão, o professor B reflete que:

> As formações estão acontecendo pela iniciativa privada. Durante todo o ano a gente faz cursos on-line que é uma empresa privada que tá dando esses cursos, a Telefônica Vivo, que eu não entendo por que a Telefônica Vivo tá ... não entendo de forma sarcástica, né? Não entendo por que ela tá dando essa formação, mas a gente tá tendo uma formação que é uma plataforma que a gente fica atrelado o ano todo e a gente faz um curso atrás do outro, de diversas temáticas, por exemplo, a última foi sobre o combate ao racismo na escola, são temáticas bem legais, mas eu tenho as minhas ressalvas, porque eu acho que tem muita gente assim, por exemplo, profissionais qualificados dentro do nosso estado que poderiam tá dando essas formações e a gente tá tendo aula lá da Telefônica Vivo de um profissional vinculado a essa coisa. Também do Instituto Ayrton Senna também tá dando essas formações, enfim... aí tenho as minhas ressalvas. Porque tem muito coach aí dando formação pra gente. E também a gente tem as formações que são feitas pela articuladora da escola,

> aí as formações são presenciais, tanto pra gente quanto pros professores todos. Também dou formação, por exemplo, agora a gente tá marcado uma formação sobre a Base Nacional Comum Curricular e as implicações que elas estão trazendo para o ensino médio aí eu vou dar essa formação para os professores e junto com a articuladora a gente tem, no mínimo, uma formação por mês presencial sobre diversos temas, que são profissionais trazidos pela gente, profissionais bem qualificados da universidade federal, psicólogos, enfim, o pessoal da FUNDAJ eu já trouxe. Aí tem essas duas dinâmicas de formação: a que é imposta pelo governo do estado, que é na plataforma da Telefônica Vivo, chama Escolas Conectadas e essas formações são articuladas pela própria direção da escola que a gente faz presencialmente pelo menos uma vez por mês (Professor B)

Percebe-se, a partir dos apontamentos do professor B, que a mercantilização está presente no cenário da educação pública alagoana, incluindo os direcionamentos para o PALEI, no aspecto das formações continuadas e também na construção de materiais pedagógicos para os estudantes. Os empresários estão presentes na elaboração das políticas educativas e os seus representantes fazem parte do constructo de um modelo de educação para a classe trabalhadora.

Nessa dimensão, reflete-se que há relação complexa no campo da educação, uma vez que os interesses do setor privado estão presentes do espaço público, interferindo na formação dos jovens e consolidando um modelo de educação pautado na lógica do capital e nas dimensões político-econômicas. Considera-se, portanto, que o projeto de vida é uma proposta que está alinhada ao capital e ao movimento da nova gestão pública, a partir de um modelo de governança.

O quadro 12 apresenta como as instituições privadas determinaram os seus interesses nas políticas educacionais, sobretudo, a discussão sobre o Projeto de Vida, na BNCC.

Quadro 12: Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas de ensino médio brasileiras (2010-2018)

Institutos Documentos	Ações Recomendações	Recomendações/considerações
ICE	Caderno: Projeto de Vida (S/D)	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil.
IAS	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012)	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para, assim, contribuir com a educação plena dos mesmos.

Fundação Lemann	Pesquisa Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018)	Síntese: "Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes". A pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a realizarem os seus projetos de vida.
TPE	Pesquisa para subsidiar a BNCC, em parceria com a Fundação Lemann (2018); Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.

Fonte: Alves; Oliveira (2020, p. 29).

É nesse contexto que a reforma do ensino médio ganha notoriedade, principalmente, com o grupo que estava à frente do Conselho Nacional de Educação, tendo como presidente Maria Helena Guimarães de Castro, a qual já tinha conduzido a elaboração e implantação de políticas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso, 1995-2002, com a abertura dos organismos internacionais e das fundações privadas. As políticas foram implementadas na perspectiva da educação tecnicista, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho. Desse modo, a presença das instituições privadas na elaboração da BNCC foi determinante para definir o modelo de educação do país.

6.1.2 Projeto Integrador

O Projeto Integrador (PI) tem como objetivo identificar situações problemas das comunidades escolar e local e, diante disso, elaborar um projeto de intervenção com a intenção de solucionar as demandas encontradas no território. Cabe destacar que o território "é compreendido como o espaço geográfico, social e cultural com o qual a escola dialoga. Nesse sentido, corresponde a uma turma específica da unidade de ensino, na perspectiva micro, como pode ser o bairro ou a cidade, a qual a escola está inserida" (DOPALEI, 2019, p. 70).

As intervenções pedagógicas acontecem nos territórios possibilitando aos estudantes um olhar crítico sobre a realidade, a qual tem a sensibilidade de perceber os problemas da comunidade e apresentar possibilidades de resolução das demandas por meio do Projeto

Integrador, que pode ser de vários campos de abrangência, como científico, cultural e social. Desse modo, os projetos integradores devem trabalhar com a interdisciplinaridade, envolvendo outros componentes curriculares. No caso das escolas integrais integradas ao ensino profissional, podem abordar discussões referentes aos cursos técnicos ofertados.

Contribuindo com essa discussão, Cardoso *et. al.* (2022, p. 2) compreendem as práticas integradoras como "ações pedagógicas que vão além da interdisciplinaridade. São práticas que consideram o conhecimento uma unidade, em que a parte está inserida num todo, não de forma fragmentada e dividida, mas sim integrada". Desse modo, a proposta do PALEI como uma ação pedagógica integrada pode contribuir para a formação integral dos estudantes, pois "quando se aplica essas práticas de forma consciente, planejada e com compromisso ético e político, pode-se chegar a estudantes emancipados e com capacidade de transformar a realidade na qual estão inseridos" (Cardoso, et. al., 2022, p. 2).

Nesse sentido, os Projetos Integradores devem atender as demandas e as necessidades dos estudantes e, portanto, surgem das suas provocações a partir do que é vivenciado no local o qual está inserido. Desse modo, cabe ao docente orientador da turma "ser capaz de construir situações pedagógicas que mobilizem os estudantes para identificar problemas que existam no território, bem como elaborar metodologias para a intervenção durante o desenvolvimento do projeto" (DOPALEI, 2019, p. 70).

O papel do docente orientador é fundamental na construção de uma proposta integrada com as demais disciplinas curriculares, no intuito de promover uma educação emancipadora, crítica e reflexiva. Assim, pode-se afirmar que "a atitude docente integradora, parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática [...]" (Araújo; Frigotto, 2015, p.76).

Uma das estratégias que pode ser utilizada para fazer o levantamento das reais necessidades da comunidade é o Questionário de Levantamento de Necessidades e Interesses. Durante o ano letivo, são desenvolvidos dois Projetos Integradores por turma, um em cada semestre e, "devem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais à formação integral dos sujeitos e suas aplicabilidades para uma formação geral e profissional" (DOPALEI, 2019, 71).

Para melhor entendimento dos Projetos Integradores, foi disponibilizado, pela escola, um Plano de Trabalho, elaborado por um professor orientador.

PROJETO INTEGRADOR

TEMA: O combate às *fake news* no bairro do Benedito Bentes
CARGA HORÁRIA: 80h
PÚBLICO ALVO: Alunos da 3ª série do EM
DOCENTE RESPONSÁVEL: -
COMPONENTE CURRICULAR: Inglês

1. INTRODUÇÃO

As notícias falsas, comumente conhecidas como *Fake News*, tornaram-se uma questão extremamente debatida nos últimos tempos – em especial, por seu grande impacto no campo político. Apesar do amplo debate, não é possível afirmar que esse seja um tema já esgotado, principalmente quando levamos em consideração os diferentes meios em que notícias falsas são propagadas.

Diante disso, o presente projeto busca analisar os meios em que o gênero notícia circula, verificar as maneiras como as notícias falsas surgem e se propagam a propor maneiras de prevenir/evitar a divulgação de fatos noticiosos que não corroboram com a realidade.

2. PROBLEMA

O Benedito Bentes, bairro em que está localizada a Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva, é o mais populoso de Maceió. Diante disso, não é surpresa observar como as redes sociais se tornaram uma ferramenta de grande protagonismo quando o assunto é divulgar os principais acontecimentos de tal localidade.

Por um lado, temos aqui uma maneira simples de manter a comunidade informada; por outro, é comum que tais meios de comunicação sejam assolados por notícias falsas, que podem confundir a sociedade e causar pânico. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a divulgação de supostas ameaças de ataques direcionadas à escola em que este projeto foi desenvolvido, mostrando que esse é um tema de extrema relevância e merece ser discutido de maneira ampla por toda a comunidade escolar.

3. JUSTIFICATIVA

A propagação de notícias falsas atinge a sociedade de maneira geral e, naturalmente, é um tema que ganha uma relevância extrema quando analisado no contexto de um bairro como o do Benedito Bentes, em Maceió.

É preciso, portanto, que nossos alunos sejam capazes de discutir tal temática e conscientizar toda a comunidade escolar sobre os perigos da propagação de notícias falsas e – principalmente – sobre como identificar e evitar o compartilhamento de *fake news*.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

- Conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos da propagação de *fake news* e mostrar como identificá-las.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o meio jornalístico e compreender elementos que fazem parte da estrutura de gêneros que circulam nessa esfera;
- Compreender como os membros da comunidade escolar se informam sobres os fatos que ocorrem no contexto do Benedito Bentes;
- Conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos da propagação de *fake news;*
- Apresentar maneiras de identificar e impedir a propagação de notícias falsas.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os gêneros jornalísticos são amplamente discutidos no contexto da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), tendo em vista a multiplicidade de ganhos que os "tipos relativamente estáveis de enunciado" (BAKHTIN, 1997, p. 280) que circulam nessa esfera podem proporcionar ao processo de letramento dos estudantes do Ensino Médio.

Além disso, o debate em torno das notícias falsas – comumente chamadas de *fake news* – também se torna de extrema relevância, conforme explica SILVA (2008), que salienta ainda que o passo mais

importante é “a conscientização, tanto de professores quanto de alunos, de que é urgente e necessário dedicar um tempo para verificar as informações antes de compartilhar nas redes sociais e aplicativos de comunicação. Para que isso ocorra, as escolas precisam se engajar no assunto e tratar como fundamental” (SILVA, 2018, p. 44).

Sendo assim, em conformidade com a BNCC e as pesquisas que tratam sobre a temática em questão dentro do contexto escolar, o presente projeto toma como objetivo aprofundar o debate acerca da veiculação de notícias falsas no bairro do Benedito Bentes – analisando, de modo mais particular, a maneira como a comunidade escolar é afetada por esse fenômeno.

6. METODOLOGIA

- Público Alvo

Estudantes do 3º ano MAN da Escola Marcos Antônio Cavalcanti da Silva e toda a comunidade escolar.

- Matriz de Programação de Ações

Nome da Ação	Objetivo	Procedimento Pedagógico
Apresentação do projeto integrador	Apresentar e discutir sobre o plano de trabalho	Apresentação da proposta do Projeto Integrador e discussão com a turma sobre possíveis ações que poderiam ser tomadas durante o semestre.
Oficina 1 O que é notícia?	Discutir o que é notícia.	Debate, estudo dirigido, aula expositiva.
Oficina 2 Conhecendo os gêneros jornalísticos.	Discutir outros gêneros textuais que circulam na esfere jornalística.	Apresentação de seminário.
Oficina 3 Série: *The Newsroom*	Assistir episódios/trechos da série *The Newsroom.*	Exibição de série.
Oficina 4 Debate sobre o meio jornalístico e a circulação de notícias.	Debate sobre o meio jornalístico e a circulação de notícias a partir da série *The Newsroom* e demais textos trabalhados em sala de aula.	Debate sobre o tema em questão.
Oficina 5 O que são *fake news*?	Discutir o que são fake news e como identificá-las.	Debate, estudo dirigido, aula expositiva.
Oficina 6 Como o Benedito Bentes se informa?	Pesquisa de dados sobre como os moradores do Benedito Bentes se informam acerca dos fatos ocorridos na localidade.	Desenvolvimento de pesquisa de dados.

Oficina 7 Análise de dados: "como o Benedito Bentes se informa?"	Analisar e discutir a maneira como os moradores do Benedito Bentes se informam acerca dos fatos ocorridos na localidade tendo como base os dados colhidos.	Análise de dados; trabalho em grupos.
Oficina 8 Debate: PL 2630/2020 - Lei das Fake News	Análise e discussão do Projeto de Lei 2630/2020, conhecido como PL das Fake News.	Debate em sala de aula.
Culminância do projeto	Expor o projeto desenvolvido durante o semestre para a comunidade escolar.	Apresentação dos resultados para toda a comunidade escolar.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que, ao final deste projeto, haja uma maior conscientização sobre os perigos das *fakes news* no âmbito escolar e em toda a comunidade, assim como um maior domínio acerca dos meios de identificar e evitar a propagação de notícias falsas.

Fonte: Dados fornecidos pela escola (2023).

A coordenadora pedagógica2 também destacou outra proposta abordada pelos Projetos Integradores:

> Nesse primeiro bimestre foi trabalhado a questão da reciclagem, a gente teve um projeto do aproveitamento do óleo, transformação em sabão que tem a ver tanto com o meio ambiente e pra trabalhar com a renda familiar, né? Que eles podem utilizar isso tanto pra não descartar em qualquer lugar indevidamente pra não atingir o meio ambiente quanto pra sua fonte de renda, que eles podem fazer pra vender. Os alunos se empolgaram muito. A questão da reciclagem pra ver se diante de tanto lixo que a gente tem ao redor [...] aí eles trabalham essa reciclagem com materiais do dia a dia, eles fizeram jogos, fizeram puffs, tudo com lixo, transformando o lixo em algo que possa ser utilizado. No caso é pra fazer com que o aluno, ele veja o que é que ele quer, o que é que ele é bom, porque muitas vezes o aluno nem sabe do seu potencial, vem pra cá, mas aqui ele trabalha várias e percebe que gosta mais de uma coisa que de outra, vai trabalhando pra que o aluno tanto se conheça. Não adianta ele querer ser alguma coisa, mas ele é bom naquilo?

Os Projetos Integradores da escola apresentam temáticas relevantes para serem abordadas, tendo em vista o impacto social, ambiental e financeiro que podem proporcionar à comunidade escolar e local, tendo em vista que abordam conteúdos político-pedagógicos comprometidos com ações formativas, rompendo com práticas fragmentadas e descontextualizadas. Para Araújo e Frigotto, essas ações formativas são "capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente" (2015, p. 63).

O currículo integrado envolve um olhar atento e reflexivo da gestão escolar na proposição do que será abordado. Sua principal característica é a interdisciplinaridade, envolvendo outras áreas do conhecimento e conteúdos que estejam articulados entre si, na perspectiva de contribuir para uma formação integradora e integral dos estudantes. No entanto, as duas propostas apresentadas pela escola (o combate às *fake news* e o aproveitamento do óleo), não foram desenvolvidas em articulação com outros componentes curriculares, o que pode caracterizar-se como uma ação isolada das disciplinas dos professores orientadores.

A finalidade dos projetos integradores é justamente tratar de questões sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais que estejam relacionadas com as demandas dos estudantes e da comunidade escolar e local. Logo, é importante que a proposta de intervenção contribua para ampliar os horizontes e disseminar os conhecimentos acerca do que está sendo abordado. Por isso, mesmo que as propostas da escola, ora apresentadas, não estejam articuladas com as outras áreas do conhecimento diretamente, é preciso considerar a sua importância para a formação dos estudantes, conforme foi relatado por estes, quando questionados sobre a importância desta atividade complementar do PALEI:

> Acredito que a ideia do projeto integrador é que seja um trabalho por fora, tipo um projeto (que) está no ensino médio, mais causa social ou algum movimento, esses assuntos mais sérios ou alguma coisa que se precise. Bom, aqui no colégio, eu acredito que, pelo menos, a minha turma trabalhou com boas causas até então. Soube abordar de um jeito certo, pelo menos com a nossa turma. E uma dificuldade que eu tive foi de passar para outras turmas, por exemplo, porque todo projeto integrador aqui a gente tem um projeto e passa no final de um semestre para as outras turmas. Eu acredito que a nossa dificuldade foi essa... a gente entendeu a ideia do projeto, mas não conseguiu passar para as outras. Essa foi a minha dificuldade (Estudante 1).
>
> Na minha opinião, o PI serve pra ser uma aula mais dinâmica, pra sair da rotina de estudos só teóricos. A minha turma, ano passado, trabalhou com assunto super importante que também foi importante pra escola. A gente trabalhou com saúde mental e isso serviu pra gente prestar mais atenção que a escola também suga um pouco da gente. E esse ano a nossa temática foi pra agregar no financeiro das famílias e isso é muito importante porque além da gente tá estudando, a gente tá estimulando a nossa mente pra tá fazendo outras coisas diferentes. E a nossa dificuldade também foi passar para as outras turmas. Ano passado a gente teve algumas iniciativas pra englobar todo mundo, só que não funcionou tão bem (Estudante 2).
>
> Eu acho que o PI tá sendo muito importante pra gente porque tá abordando temas importantes e é algo pra gente levar pra vida, né, por causa dos temas. Eu acho que a dificuldade também é passar para as outras turmas. Pelo fato da gente entender sobre o assunto, mas não conseguir repassar para as outras turmas, questão de explicar e tal (Estudante 3).
>
> Eu acredito que há uma dificuldade de ensinar a ensinar, digamos assim. Tipo, eles ensinam pra gente e a gente aprende, mas não aprende a ensinar que é a ideia do projeto. Eu acredito que seja a nossa dificuldade (Estudante 4).

Os estudantes avaliaram de forma positiva as temáticas abordadas, a dinâmica utilizada pelos professores, fazendo-os enxergar e discutir os temas variados de modo que haja uma participação ativa no decorrer do semestre letivo. Isso fica evidente quando todos eles relatam como as aulas dos projetos integradores acontecem. Assim, Araújo e Frigotto (2015, p. 76) ressaltam que existem várias possibilidades de serem abordados os PIs, como "aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado [...]". Para os autores "não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade" (2015, p. 67).

Portanto, considera-se que, os projetos integradores têm um papel relevante na escola e, sobretudo, na vida dos estudantes, pois "contribuem para a formação integral, formando cidadãos emancipados e com capacidade de articular pensamento e ação, teoria e prática, possibilitando a compreensão e transformação da realidade" (Cardoso *et. al.* 2022, p. 10). Essas sinalizações apontam para um aspecto positivo na estrutura curricular do PALEI.

6.1.3 Oferta Eletiva

A Oferta Eletiva compreende a um currículo diferenciado, o qual proporciona aos estudantes o acesso aos conhecimentos que vão além dos conteúdos dos componentes curriculares instituídos historicamente. Os conteúdos e as áreas do conhecimento da Oferta Eletiva devem ser do interesse e necessidade dos estudantes, de modo a proporcionar o desenvolvimento integral, a autonomia e a reflexão. Assim, "a ideia é incentivar o protagonismo juvenil, de modo que os estudantes sejam ativos, corresponsáveis na escolha daquilo que pretendem estudar, com o objetivo de proporcionar maiores possibilidades de aprendizagem" (DOPALEI, 2019, p. 92).

De acordo com o DOPALEI (2019, p. 92):

> [...] a Oferta Eletiva garante o aprofundamento em um dado objeto do conhecimento, permitindo um debruçar amplo de reflexões intensas e articuladas com o saber academicamente instituído. [...] define um conteúdo, ou conjunto de conteúdos, escolhidos pelos estudantes e que seja essencial para a sua aprendizagem, uma vez que passará um ano letivo inteiro, com carga horária específica.

Nessa perspectiva, a Oferta Eletiva tem como objetivo aprofundar as discussões acerca de um determinado objeto do conhecimento, a qual promove-se experiências que estimulem a

dinamicidade, a criatividade, por meio de ações pedagógicas inovadoras, as quais façam sentido para os jovens, estudantes do PALEI. Logo, "deve ser criada a partir dos interesses e aspirações dos estudantes e discutida na articulação geral com os docentes e equipe pedagógica" (DOPALEI, 2019, p. 93).

Na matriz curricular do Ensino Médio Integral, as turmas da 1ª série do ensino médio contam com três eletivas com carga horária de 2 horas semanais cada uma. Já na matriz curricular do Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional é ofertada apenas uma eletiva, com carga horária de 2 horas semanais. Cada estudante escolhe, a partir de seu interesse, a oferta eletiva que deseja cursar, cumprindo a carga horária e obedecendo as regras de assiduidade e aproveitamento do curso.

O relato do Professor F confirma que a ação da escola corresponde com o que é solicitado nas orientações, ou seja, a proposta da escola está em consonância com o modelo pedagógico do PALEI:

> Nos primeiros anos são três ofertas eletivas, anualmente, podem ser duas ou três. Essa oferta eletiva é uma problemática dentro dos temas transversais [...] a gente vai pra sala de aula, faz questionamento, conversa com os alunos, leva um questionário no sentido da área que eles se identificam, que eles teriam interesse de abordar outro tema. E eles que fazem as escolhas dentro do programa, das ofertas que lá apresentam. Aí a gente leva, faz uma votação e o que mais chamam a atenção, de acordo com a necessidade da turma em si eles fazem a escolha. [...] no meu caso, eles escolheram em oferta eletiva 3, suicídio, principais causas e como combatê-las. [...] primeiro a gente conversa, leva textos, eles fazem pesquisa, a gente trata sobre as principais causas [...] foi muito legal porque à medida que a gente vai tratando eles mesmos vão se identificando, vão questionando alguns sentimentos que são deles. Eu uso dinâmicas que não precisam, necessariamente, a pessoa se mostrar, mas pelas perguntas a gente já sabe que é uma necessidade da pessoa, filmes, músicas, então a gente trabalha com várias opções, o ano inteiro. [...]

O DOPALEI (2019) destaca os campos de investigação, os quais podem ser contemplados por meio das ofertas eletivas: Artes e Mediações Culturais; Experimentação e Iniciação Científica; Empreendedorismo; Educação Ambiental; Cultura Corporal de Movimento; Cultura Digital e Inovação; Educação em Direitos Humanos; Mundo do Trabalho; Promoção da Saúde; Gênero e Sexualidade; Juventudes; Tecnologia; Etnia dos Povos, além de temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

No DOPALEI (2019) também são apresentadas algumas propostas de ofertas eletivas, a saber: Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura, Sarau Literário, Produção Textual, Letramentos, Espanhol (quando não contemplado na matriz curricular), Café Filosófico, Cultura Corporal, Fruição das Artes, Comunicação e Cultura Digital, Uso de Mídias, Participação Estudantil, Modalidades Esportivas (Futsal, Natação, Voleibol, entre outras),

Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, Estatística, Matemática Financeira, Lógica, Informática Básica, Economia Solidária, Noções de Direito, Empreendedorismo, Robótica, Tecnologias Sociais, Associativismo e Cooperativismo, Jogos Cooperados, Ética e Cidadania, Gênero e Sexualidade, Sociedade e Cultura, Promoção da Saúde, Astronomia, entre outras.

A Professora B destacou a sua eletiva, ofertada no ano letivo de 2022:

> Eu dou uma oferta eletiva que eu trabalho o estilo musical do rock, fazendo uma análise sociológica e histórica a partir do rock dos anos 50 até agora. Então, eu trabalho com os alunos. Eu apresento aos alunos o rock como estilo musical e o que ele transmitia em cada década, o que estava acontecendo em cada década para que aparecesse aquelas bandas ou aqueles cantores de rock e qual era a mensagem que eles estavam falando dentro do seu contexto histórico, político e social da época. Essa é uma das disciplinas que é uma oferta eletiva. A oferta eletiva funciona todo o ano, onde a gente trabalha, os alunos produzem e, ao final do ano, tem a culminância do que eles produziram, as apresentações do que foi produzido ao longo do ano.

Cabe destacar que a oferta eletiva é uma disciplina da parte diversificada do currículo do novo ensino médio. A figura do professor é importante na condução das disciplinas eletivas, tendo em vista que seu papel é proporcionar aos estudantes a criticidade, a reflexão e a autonomia. A autonomia, aqui, não é entendida apenas como o fato de o estudante poder fazer a escolha da disciplina eletiva que quer cursar. No entanto, considera-se que as ofertas eletivas têm contribuído, significativamente, no processo de compreensão dos conhecimentos, tendo em vista os temas abordados e a dinâmica dos professores para a realização da proposta, conforme os depoimentos abaixo:

> O meu professor de oferta eletiva trabalha com raciocínio lógico, ele traz vários jogos pra gente desenvolver na sala, criar jogos também e é uma aula bem dinâmica e ajuda na matéria, ajuda a gente a se desenrolar mais na matéria (Estudante 9).

> As aulas de OE nos primeiros anos são bem dinâmicas. O professor tira a gente da sala, traz para o auditório, vai pra quadra, faz coisas pra tirar a gente da sala, mas com tema disciplinário pra ensinar a gente. Às vezes rola uma aulinha de inglês com as músicas pra gente aprender, um espanhol que é bem difícil ter agora, educação física, até matemática a gente aprende de um jeito mais divertido, de acordo com o professor que tá lá. [...] geralmente é depois do almoço que ajuda a não dormirem e fica uma coisa legal e divertida e que ajuda a gente a aprender (Estudante 4).

> O meu professor de oferta eletiva dar uma aula bem descontraída sobre o assunto. Ele não foge muito, ele dá uma atenção a mais pra turma, entendeu? Pra explicar de um jeito bem descontraído que todo mundo consiga prestar atenção na aula (Estudante 6).

> O meu professor de oferta eletiva trabalha com assuntos pra preparar a gente pro futuro. Lá na sala a gente tá trabalhando sobre Trabalho e tudo mais... sobre o que cada um quer seguir. O meu professor é muito atencioso a isso. É

> uma aula bem mais descontraída, bem mais solta, onde ele conversa mais com a gente e querendo entender a gente também, ver o que a gente quer seguir e tudo mais (Estudante 8).
>
> Em relação a essas atividades, eu acho que tem que ver muito o tema que é trabalhado nas salas. No primeiro de Manutenção o tema é jogos e brincadeiras. Então, a gente já iria sair mais da sala de aula, porém sem fugir e recuperar as raízes perdidas, as brincadeiras que a gente brincava na infância que futuramente os nossos filhos não vão brincar. Então, o tema interfere muito de como vai ser essas aulas (Estudante 5).

Estudos (Sousa e Pereira, 2020; Acosta Fróes, 2023) demonstraram a importância das disciplinas eletivas na formação dos estudantes de escolas públicas brasileiras. Sousa e Pereira (2020, p. 400) defendem "a necessidade da manutenção das disciplinas eletivas e de sua relevância nas escolas de tempo integral". Para os autores, as eletivas contribuem para o processo pedagógico e sociocultural. Já Acosta Fróes (2023) destacou que, mesmo com a inquietação do novo ensino médio, principalmente com o ensino de filosofia, as disciplinas eletivas configuram-se como possibilidades de discussão acerca das temáticas que envolvem o processo formativo dos estudantes. De acordo com a pesquisa, o autor foi "buscar na Eletiva um meio de oportunizar, para os estudantes e para os professores que se interessassem pela temática, espaços de experimentação da filosofia" (Acosta Fróes, 2023, p. 98).

As ofertas eletivas já são comuns no ensino superior, seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação. Com a reforma do ensino médio, esse modelo também foi implantado como integrante da parte diversificada do currículo. Conclui-se, portanto, que as ofertas eletivas podem contribuir para a formação integral dos estudantes, desde que as discussões abordadas apontem caminhos para a construção da cidadania, bem como envolvam as múltiplas dimensões da formação dos sujeitos em sua integralidade.

6.1.4 Estudos Orientados

Os Estudos Orientados (EO) tratam-se de desenvolver nos estudantes hábitos de estudo, no intuito de aprofundar os conhecimentos das diversas áreas e componentes curriculares. A busca pela autonomia dos estudantes é uma constante nos estudos orientados e na escola de tempo integral, pois faz-se necessário que estes sujeitos desenvolvam suas capacidades e habilidades de maneira satisfatória (DOPALEI, 2019). Para isso, são apresentados os Estudos Orientados para que sejam mais um elemento de aprendizagem capaz de proporcionar a interação, a reflexão, a capacidade intelectual e as estratégias de estudo para uma efetiva aprendizagem.

> [...] um dos maiores propósitos dos Estudos Orientados é o aprender a fazer, um lugar em que se desenvolve habilidades e incentiva-se o aparecimento de novas competências. Por isso, é fundamental que a unidade de ensino mobilize-se e proporcione condições para que esta ação ocorra de maneira plena. Desse modo, aos estudantes serão oferecidos tempo e espaços diversos para suas aprendizagens e condições preliminares para que possam organizar seus próprios estudos (DOPALEI, 2019, p. 108).

Nesse sentido, os Estudos Orientados representam uma condição de aproveitamento dos estudos, uma vez que os estudantes, durante todo o ensino médio, terão a oportunidade de desenvolver seu Plano de Estudo a partir de suas necessidades. Assim, possibilita aos estudantes a autonomia, os quais "deverão desenvolver o senso crítico, a capacidade de autogovernar-se, de refletir sobre suas necessidades de aprendizagem e de tomar decisões" (DOPALEI, 2019, p. 108).

É importante salientar que essa atividade não é específica do PALEI, tendo em vista que outros estados, como Ceará, Pernambuco e São Paulo, já desenvolvem essa ação pedagógica nas escolas de educação em tempo integral, os quais tiveram como referência a proposta curricular elaborada pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação, de Pernambuco. Com isso, muitos estados brasileiros firmaram parceria com a instituição privada, a fim de que esta conduzisse o processo de implantação da educação em tempo integral. Apesar do ICE não ter atuado diretamente no estado de Alagoas, a SEDUC visitou os três estados citados para conhecer a proposta de educação em tempo integral e elaborar a sua "própria" política de educação em tempo integral.

Conforme sinalizado pelo DOPALEI, um dos propósitos dos estudos orientados é o "aprender a fazer". Logo, verifica-se que está articulado com o relatório da Unesco (1998), o qual trata dos quatro pilares da educação e da aprendizagem ao longo da vida. Apesar de a Unesco e o ICE terem como referência os princípios da gestão gerencial, a proposta dos estudos orientados pode ser considerada como uma ação para orientar os estudantes na condução dos estudos e, assim, garantir uma aprendizagem. Não significa afirmar que se defende a existência dessas parcerias nas orientações político-pedagógicas na escola pública, mas considera-se como uma ação que pode contribuir no processo de desenvolvimento dos estudantes.

Os objetivos dos Estudos Orientados estão descritos no Documento Orientador do PALEI (2019, p. 108-109):

> a) Reconhecer a necessidade de desenvolver hábitos de estudo e os elementos imprescindíveis para o ato de estudar;
> b) Estabelecer a diferença entre a qualidade e a intensidade do estudo;
> c) Desenvolver a capacidade de organizar-se para estudar;
> d) Solidificar hábitos de estudo;
> e) Compreender e aplicar técnicas de estudo.

O acompanhamento do estudo orientado deve ser feito com um docente de cada componente curricular, sempre mediando as dúvidas por meio do plantão (momento em que os docentes recebem os estudantes) e seguindo o Plano de Estudos, que corresponde ao planejamento mensal realizado pelo estudante de acordo com sua necessidade. A carga horária da disciplina Estudos Orientados é de duas horas semanais para todas as turmas da escola do PALEI.

O papel do professor é necessário no processo dos estudos orientados, pois agem como mediadores. Desse modo, são atribuições do docente: a) discutir com os estudantes a importância dos Estudos Orientados para o seu crescimento intelectual; b) conscientizar sobre a importância de aperfeiçoar, desenvolver e ampliar competências e habilidades, facilitando e mediando a aprendizagem; c) orientar os estudantes na construção dos Planos de Estudos, entre outras atribuições (DOPALEI, 2019).

Os professores, responsáveis pelos estudos orientados da escola pesquisada, parecem não ter compreendido a proposta da atividade e, desse modo, há algumas incoerências entre o que está posto nas orientações legais com o que está sendo praticado na realidade observada. Há, também, um desconhecimento da sua função como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

> [...] o Palei não diz que ele é uma aula de revisão, mas a base pra gente no dia a dia é como se fosse isso. É pegar conteúdos que a gente dá, inclusive eu, como professora de educação física e trabalhar numa temática de revisão, questionamentos, dúvidas dos alunos para que fique bastante claro (Professor C).

> Tem também estudos orientados que são os professores que dão à tarde suporte para justamente trabalhar aqueles pontos e as disciplinas que eles têm uma certa dificuldade de entendimento na hora da aula. Não seria bem um reforço, mas seria um tira dúvidas [...]. Eu acho que aqui, levando em conta todos os perrengues, que a gente sabe que existe mesmo no sistema, eu acredito que tá dando conta. Não é o ideal. Até porque o ideal não depende só da escola, do ambiente aqui, mas depende da família, depende de uma série de coisas que tudo que envolve o aluno, a sociedade. Então, tem um contexto todo (Professor F).

> Agora é uma dificuldade pra gente trabalhar estudos orientados porque assim... muito solto. A orientação nessa área não foi muito esclarecida e o documento não quer que a gente trate como algo de revisão, mas você lendo o documento dá pra subentender que é algo para se revisar. Porque existe a disciplina, eu dou o conteúdo de acordo com o planejamento que foi feito, qual a perspectiva dos estudos orientados? É justamente orientar aquele aluno que ele está vivenciando, é como se fosse uma revisão. Então, eu trabalho nessa perspectiva (Professor C).

Nesse sentido, faz-se necessário que haja formações específicas para as atividades que são desenvolvidas na perspectiva do PALEI para que os responsáveis, professores, gestores compreendam a proposta pedagógica e os caminhos que devem ser trilhados para que possa haver um desenvolvimento de todos os atores envolvidos, principalmente, os estudantes que estão inseridos na proposta de educação. A ideia, nesse caso, é tornar o estudante protagonista e autônomo no seu processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como facilitador e mediador. Para Freire (2003) o estudante precisa assumir-se como sujeito da produção do saber e o professor compreender que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2003, p. 12).

Os mais interessados pelos estudos orientados, ou seja, os estudantes, revelaram algumas dificuldades enfrentadas por eles. Os relatos abaixo demonstram melhor o que e como é vivenciado na prática.

> Essa questão de estudos orientados, pelo menos nos terceiros anos, eu **acho um pouco fraca por conta que as aulas acabam sendo muito repetitivas**. Era pra ser um professor diferente a cada semana do mês, mas acaba repetindo duas ou três vezes. No caso, os Estudos Orientados são só nas sextas-feiras e acaba que repete o professor duas ou três vezes e **querendo ou não as dúvidas de outras matérias que seriam mais importantes para o aluno que tá com dificuldade nela não acaba tirando essa dúvida porque não tem esse contato nos estudos orientados.** Creio que esse ponto aqui no colégio é um pouco fraco (Estudante 8 – grifos nossos).
>
> Os Estudos Orientados, no meu ponto de vista, são ótimos porque lá não acontece isso. Sempre é variado, sempre tem um professor diferente, nunca é repetitivo. A única coisa que eu tenho pra questionar é que eu acho que eles deveriam passar, tipo a coordenação passar na sala e perguntar qual era a matéria que tava em dúvida pra botar eles, não fazem isso. Eles simplesmente montam e botam. **Às vezes o professor vai pra lá e a gente não tá nem com dúvida e a gente fica sem esse apoio** (Estudante 5 – grifos nossos).
>
> Eu concordo com (fala o nome do colega), mas eu entendo que isso é uma questão especificamente dos terceiros anos por conta do foco em si ser os primeiros e boa parte do segundo. **Só que isso acaba sendo, de certa forma, injusta também porque como ele falou ainda tem muita coisa que a gente tem dúvida e aqui é tratado de um jeito totalmente fraco**. **Muita coisa a gente vai continuar com a dúvida ou vai acrescentar algo que a gente não precisava**, digamos assim (Estudante 1 – grifos nossos).
>
> **Na minha opinião, cada aluno deveria escolher a matéria que tem dúvida porque funcionaria melhor,** por exemplo, tá tendo estudos orientados de português e você não tem nenhuma dúvida e você se dar bem naquele assunto pra você ali vai ser insignificante. Então, na minha opinião seria melhor se cada aluno escolhesse a matéria que tem mais dificuldade pra fazer o seu estudo orientado (Estudante 2 – grifos nossos).
>
> Bom, eu penso que nesse ponto de vista que ela falou é mais positivo do que como é trabalhado. Porém, **eu acho que também deveriam fazer o seguinte: os alunos entrarem num consenso e escolherem a matéria que eles estão**

> **com mais dúvida. Aí sim transforma a aula numa aula mais produtiva** (Estudante 6 – grifos nossos).

Os depoimentos dos estudantes revelam que os estudos orientados, de um modo geral, não têm surtido efeito positivo, uma vez que não há uma organização institucional na distribuição dos professores orientadores, de modo que possam atender as necessidades dos estudantes. No entanto, segundo o DOPALEI (2019), para essa atividade é designado um professor para cada turma. Talvez, o que pode estar faltando é uma formação com os professores e o entendimento dos estudantes sobre o trabalho pedagógico.

Os relatos dos estudantes deixam transparecer que não há um planejamento dos estudos orientados e a atuação da gestão escolar na articulação na escola: “eu acho um pouco fraca por conta que as aulas acabam sendo muito repetitivas” (Estudante 8); “Às vezes o professor vai pra lá e a gente não tá nem com dúvida e a gente fica sem esse apoio” (Estudante 5); “tem muita coisa que a gente tem dúvida e aqui é tratado de um jeito totalmente fraco. Muita coisa a gente vai continuar com a dúvida ou vai acrescentar algo que a gente não precisava” (Estudante 1); “cada aluno deveria escolher a matéria que tem dúvida porque funcionaria melhor” (Estudante 2); “eu acho que também deveriam fazer o seguinte: os alunos entrarem num consenso e escolherem a matéria que eles estão com mais dúvida. Aí sim transforma a aula numa aula mais produtiva” (Estudante 6).

Convém destacar que a disciplina de Estudo Orientado deve contemplar as necessidades dos estudantes, visando uma metodologia de ensino que seja capaz de orientá-los por meio de técnicas de estudo, contribuindo para a melhoria da aprendizagem. O professor, portanto, é um elemento importante nesse processo, pois deverá elaborar, juntamente com o estudante, o Plano de Estudo, de acordo com as dificuldades apontadas.

6.1.5 Clube Juvenil

O Clube Juvenil é uma proposta educativa que já vem sendo implementada no estado de São Paulo desde o ano de 2012, por meio do Programa Ensino Integral. É considerado como uma metodologia inovadora e constitui “um dos espaços privilegiados de prática e vivência do Protagonismo Juvenil na escola, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão dos estudantes” (São Paulo, 2021, p. 10).

No estado de Alagoas, o Clube Juvenil traduz-se em atividade complementar do PALEI e proporciona aos jovens do ensino médio, experiências coletivas visando a construção da autonomia e do protagonismo estudantil. Dessa maneira, o Clube Juvenil “possibilita a criação

de tempo e espaço para que a condição juvenil seja traduzida em diversas atividades relacionadas aos seus interesses, necessidades e experiências" (DOPALEI, 2019, p. 118).

Segundo o DOPALEI (2019), o objetivo principal do Clube Juvenil é promover a autonomia do estudante, princípio relevante para o processo formativo; o trabalho em equipe, dimensão necessária para o desenvolvimento das ações; a auto-organização, elemento norteador da prática educativa; e as tomadas de decisões, as quais são importantes para o desenvolvimento da reflexão e da autonomia.

Nesse sentido, os clubes são organizados por estudantes que se reúnem para desenvolver um Plano de Ação sobre algum tema que seja de seus interesses, como por exemplo, Clube de Estudos, Clube de Tecnologia, Clube Gastronômico, Clube do Carnaval, Clube de Moda, Clube de Matemática, Clube de Teatro, Clube de Preservação Ambiental, Clube do Jornal Escolar (DOPALEI, 2019). A partir de cada temática escolhida pelos participantes, estes devem planejar e executar atividades que possibilitem a compreensão do tema em questão.

Para a criação dos clubes juvenis deve-se levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico para que as ações estejam alinhadas à proposta pedagógica da instituição escolar. Logo, se faz necessário que ao elaborar os clubes, os anseios da juventude sejam contemplados, pois, "ao participarem dos Clubes Juvenis, os jovens desenvolverão competências importantes para sua formação escolar e atuação no contexto social em que vive e para a sua história de vida" (DOPALEI, 2019, p. 121).

Na elaboração do Plano de Ação, deve contemplar os fundamentos exigidos pelo clube: Missão, Objetivo, Valores, Resultados Esperados, Prioridades, Estratégias, Funções e Resultados Alcançados. Sobre o entendimento e o funcionamento do Clube Juvenil, dois estudantes relataram como tem funcionado a dinâmica.

> O clube juvenil é mais pros alunos dividirem a sala em grupos pra fazer o que eles gostam, teatro, música, esportes, jogos de tabuleiro, aí nisso a gente escolhe um líder pra administrar tudo. Aí faz atividades didáticas, escreve, faz trabalhos, apresenta para os professores, pra direção, porque além de ser uma aula dinâmica pra gente, também vale a nota e o desenvolvimento da gente, por exemplo, teve agora um torneio de xadrez. Todos os dois primeiros anos que participaram do torneio de xadrez utilizavam aulas de clubes juvenis pra poder treinar e aprender mais sobre o jogo e poder competir e por lazer mesmo, por gostar do jogo em si (Estudante 4).

> A minha experiência com o clube juvenil foi parecida com a dela. Ano passado quando eu tava no primeiro ano, a gente tinha que fazer algo que fosse voltado à educação. Algo que a gente gostava de fazer, sim, porque era um momento divertido, tipo um lazer, era aqui na escola só que voltado a alguma temática que a escola poderia proporcionar, que a gente aprendia na escola. Não podia ser só um jogo, tinha que ter um jogo, mas com um assunto sério por trás. Algo que realmente fizesse com que a gente absorvesse algum assunto, aprendesse algo diferente. Mas era desse jeito, bem divertido. A gente ficava

> sem professor. A gente não tinha esse negócio de ganhar nota ou apresentar. A gente ficava livre, mas a gente era cobrado nesse sentido porque tinha que ser algo que fizesse com que a gente adquirisse conhecimento. Não só ficar sem fazer nada, só jogando, não. Tinha que adquirir algum conhecimento (Estudante 5).

Na escola pesquisada, o clube juvenil é uma atividade voltada apenas para os estudantes dos primeiros anos do ensino médio, os quais realizam, livremente, diversas atividades de seus interesses, sendo estas administradas por eles, sem que haja a interferência ou mediação de algum professor, embora a gestora relatou, no grupo de discussão que, por haver uma falta de interesse dos estudantes em participar dos clubes juvenis e, muitas vezes, ficarem ociosos no pátio da escola ou até mesmo em sala de aula, sem nenhuma atividade específica, foi dada ao DOT, a responsabilidade de mobilizar os clubes juvenis, no entanto, o docente tem enfrentado dificuldades nessa direção.

A Coordenadora Pedagógica1 destacou que o clube juvenil é um componente que tem o objetivo de exercer no estudante o protagonismo juvenil, para que ele busque o conhecimento sem a mediação, orientação, supervisão de um professor. Ela enfatizou que "eles precisam se disciplinar, eles precisam ter iniciativa, eles precisam se engajar. E isso, muitas vezes, não acontece porque são meninos de primeira série do ensino médio, vem de escola de tempo parcial". Apesar da pouca experiência dos estudantes dos primeiros anos, foi possível perceber que alguns ainda desenvolvem atividades relacionadas ao clube juvenil, tais como, o clube juvenil de jogos de tabuleiro e o clube de leitura.

A Coordenadora Pedagógica2 apresentou como ela avalia os clubes juvenis:

> Eu acho que, talvez, se os clubes juvenis fossem nos terceiros anos ao invés do primeiro, os alunos com mais maturidade, estão mais acostumados com a dinâmica da escola, fosse melhor, talvez, né. Porque a gente vê os meninos muito dispersos, ainda estão conhecendo a dinâmica da escola. Eles vêm de escola parcial aí chegam aqui e tem o dia todo. Eles entendem como aula vaga, na maioria das vezes. Infelizmente. Por mais que a gente converse, tente acompanhar, mas nem sempre a gente tá e nem é pra tá. É pra eles ficarem livres. A gente acompanha assim: sempre que tem o clube juvenil, eles trazem quem estava, o que estava fazendo e a turma. É esse o acompanhamento da gente. O ideal é deixá-los à vontade.

Percebe-se que há um desencontro entre a fala da gestora e das coordenadoras pedagógicas e, possivelmente, não planejamento e/ou conhecimento da proposta pedagógica do Clube Juvenil dentro da formação curricular. Enquanto que a gestora apresentou que os clubes juvenis são orientados pelo DOT, as coordenadoras enfatizaram que os estudantes ficam livres para realizarem as atividades, sem nenhuma mediação do professor. Acredita-se que, por não haver um possível acompanhamento por parte do professor, os estudantes tendem a não se envolverem de forma significativa na proposta dos clubes juvenis. A falta de participação ou

interesse também pode estar relacionado com a realidade dos estudantes, uma vez que não estão acostumados a realizarem atividades sem que haja a presença de um professor.

Seria interessante que, para alcançar o objetivo da atividade pedagógica, a comunidade escolar promovesse momentos de diálogos com os estudantes para apresentar a proposta pedagógica, os objetivos e as finalidades, bem como a importância da participação deles nos clubes juvenis. Com isso, institui-se, de forma gradativa, o protagonismo estudantil e a cultura da participação dos estudantes na escola.

Assim como o grêmio estudantil "caracteriza-se como um instrumento de participação dos estudantes na escola da rede básica como garantia de uma gestão consolidada por meio do protagonismo estudantil" (Silva; Santos, 2021, p. 122), o clube juvenil também é um espaço de participação e construção coletiva, pois os estudantes organizam-se para planejarem as ações pedagógicas e sociais.

Ao serem questionados se os clubes juvenis eram importantes para a escola e para a sua formação, os estudantes responderam que:

> Eu digo que sim porque o clube juvenil ajuda o pessoal que tá começando agora, o pessoal do primeiro ano que tem menos experiência com pessoas e tudo mais... a trabalhar com a coletividade. Então eu penso que ajuda sim a... nessa questão da coletividade. Ajuda a pessoa a conseguir trabalhar em grupo, a incluir pessoas pra fazer uma certa atividade sem depender de uma pessoa ou de outra, entendeu? Conseguir se virar sozinho, entendeu? (Estudante 6).

> Não, porque como eu acho que tá no primeiro ano deveriam passar conteúdos, matérias mais importantes porque primeiro ano é ano de evolução, de crescer, de aprender, entendeu? Então, eu acho que assim... na prática não daria certo porque eu acho que muitos alunos levassem como brincadeira, alguns não iam fazer e o professor tá lá sentado sem fazer basicamente nada, só olhando (Estudante 7).

> Eu concordo com um pouquinho dos dois porque realmente tinha turmas que aproveitavam a hora do clube juvenil pra não fazer nada, mas por um lado é bom porque, tipo, é primeiro ano, estão chegando agora. Ainda não se conhecem, a maioria. Então, isso é uma forma de se conhecer, de aprender a trabalhar em grupo. A minha turma, ano passado, era muito problemática em trabalhar em grupo e foi, graças ao clube juvenil, trabalhando, trabalhando, trabalhando que eles hoje conseguem trabalhar em grupo. Então, eu acho bem importante por isso, porque incentiva isso e tira aquele peso do integral porque muitos já vem pra cá dizendo "é integral, eu não vou aguentar. Eu vou sair. É muito chato ". E acaba aliviando esse peso, essa coisa que a gente bota na cabeça (Estudante 5).

> Eu acho importante ter o clube juvenil, principalmente para os primeiros anos, por conta que, muitas vezes uma sala é muito grande, tem muitos alunos, acabam que uns ou outros se sentem excluídos e isso pode afetar, causar problemas mentais, problemas psicológicos. E como é que a pessoa vai adquirir conhecimentos se ela não tá bem mentalmente pra isso? Pelo menos

> eu penso nisso. Então, eu acho que é muito importante também ter esse tempo para todos os primeiros anos (Estudante 8).

Na concepção dos estudantes, o Clube Juvenil é um mecanismo importante na proposta pedagógica do PALEI, uma vez que pode promover a participação, o engajamento, o trabalho em grupo, a cooperação e, além desses fatores que contribuem para a formação integral, as diversas propostas de atividades desenvolvidas podem servir como estratégias de inclusão dos estudantes mais tímidos e os problemas psicológicos gerados pela timidez ou pelo fato de passar o dia inteiro na escola podem ser minimizados por meio dos clubes juvenis.

Diante do contexto, destaca-se a importância dos clubes juvenis na proposta pedagógica do PALEI, tendo em vista que "o protagonismo estudantil é configurado pelas propostas designadas por todos os participantes, tendo como epicentro do projeto educativo os ideais e os anseios do coletivo" (Silva; Santos, 2021, p. 132). Nessa perspectiva, a proposta dos clubes juvenis, configura-se como um processo formativo relevante, no entanto, precisa ser melhor alinhado e/ou reconfigurado para que os estudantes percebem a sua necessidade para a atuação político-social no ambiente escolar e fora dele.

6.1.6 Ateliês Pedagógicos

Os Ateliês Pedagógicos não estão relacionados às atividades complementares do PALEI, mas compreendem os espaços físicos da escola de tempo integral. A orientação do DOPALEI (2019) é que cada ambiente seja organizado de acordo com as disciplinas curriculares, possibilitando aos professores e estudantes aulas dinâmicas que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, as salas de aulas transformam-se em ambientes temáticos, com recursos e equipamentos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das aulas. Essa organização dos espaços físicos proporciona "o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais, de modo a estabelecer a relação entre eles e os conteúdos trabalhados, assim como o diálogo entre o ensino e a aprendizagem para a sua formação integral" (DOPALEI, 2019, p. 17).

A Coordenadora Pedagógica1 destacou que:

> Os ateliês seriam aquelas salas temáticas que o aluno iria para a sala. A gente não tem esse formato dos ateliês. Houve uma reestruturação por conta da pandemia e até agora com a nova proposta do novo ensino médio, não veio com esse formato. A gente não sabe ainda se vai ser implantado. Foi muito falado, mas nesse formato a gente não tá trabalhando ainda.

A proposta dos Ateliês Pedagógicos é otimizar o tempo do docente, uma vez que os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas de cada componente curricular estarão disponíveis, sem precisar deslocar para outro ambiente o equipamento/instrumento de trabalho. Assim, com a organização do tempo e do espaço, esses ambientes proporcionam uma aprendizagem, uma vez que possibilitam condições de trabalho ao docente e um ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades concernentes aos aspectos cognitivos e socioemocionais (DOPALEI, 2019).

A proposta dos Ateliês Pedagógicos é relevante, pois proporciona importantes interações do estudante com o espaço e contribui para favorecer laboratórios de aprendizagens específicos por área do conhecimento, bem como favorece o pertencimento aos docentes. No entanto, como pontuado, não foi possível de ser instituído na cultura organizacional da escola, devido à pandemia.

6.2 Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional

No ano de 2022, a Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva ofertou quatro cursos técnicos de nível médio, a saber: Marketing, Manutenção e Suporte em Informática, Recursos Humanos e Eventos. As aulas dos cursos técnicos acontecem intercaladas com as disciplinas da formação geral básica.

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR 2022

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MARKETING

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz Curricular de 2022 - Ensino Médio em Tempo Integral 9 horas		5	200	5	200
		Arte			2	80	2	80
		Educação Física			2	80	2	80
		Língua Inglesa			2	80	2	80
	Matemática e suas	Matemática			4	160	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			2	80	2	80
		Física			2	80	2	80
		Química			2	80	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia			2	80	2	80
		Geografia			2	80	2	80
		História			2	80	2	80
		Sociologia			2	80	2	80
CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					29	1160	29	1160
FLEXIBILIZAÇÃO	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Fundamentos da Legislação e Organização empresarial			0	0	0	0
		Marketing			2	80	2	80
		Princípios da Logística			2	80	0	0
		Comunicação e Telemarketing			2	80	0	0
		Concepções e Análise de mercado			0	0	2	80
		Merchandising e Publicidade			0	0	2	80
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL				6	240	6	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Oferta Eletiva			2	80	2	80
		Projeto Integrador			2	80	2	80
		Projeto Orientador de Turma			2	80	2	80
		Estudos Orientados			2	80	2	80
		Clube Juvenil			0	0	0	0
	CARGA HORÁRIA TOTAL DAS ATIVIDADES				8	320	8	320
	Oficina de Leitura e Produção Textual**				1	40	1	40
	Oficina de Resolução de Problemas**				1	40	1	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA					45	1800	45	1800

BASE LEGAL: LDB Nº 9.394/1996; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6/2012; PORTARIA MEC Nº 1.145/2016; LEI Nº 13.415/2017; PORTARIA MEC Nº 727/2017-EMTI; PORTARIA MEC Nº 1.023/2018 - EMTI; DECRETO/AL Nº 50331/2016 - PALEI; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 - DCNEM; PORTARIA SEDUC Nº 1182/2016 - PROTURMA; CNCT-3ª EDIÇÃO.

Legenda: CHS= Carga Horária Semanal e CHA= Carga Horária Anual.

Para o desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada, os componentes curriculares que contribuem para formação técnica profissional deverão destinar 10% da carga horária anual em atividades pedagógicas que se realcionem com a prática do profissional da formação do técnico. Estas atividades pedagógicas devem acontecer no cômputo da carga horária anual dos componentes curriculares contribuem com a formação técnica profissional. As Unidades de Ensino deverão reunir documentos comprobatórios das atividades pedagógicas desenvolvidas, tipo relatórios, portifólios, diários de bordo etc, bem como horas cumpridas no desenvolvimento de projetos integradores no território.

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR 2022

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz Curricular de 2022 - Ensino Médio em Tempo Integral 9 horas		5	200	5	200
		Arte			2	80	2	80
		Educação Física			2	80	2	80
		Língua Inglesa			2	80	2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática			4	160	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			2	80	2	80
		Física			2	80	2	80
		Química			2	80	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia			2	80	2	80
		Geografia			2	80	2	80
		História			2	80	2	80
		Sociologia			2	80	2	80
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					29	1160	29	1160
FLEXIBILIZAÇÃO	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Programação e Arquitetura de computadores			0	0	2	80
		Tópicos de Infraestrutura de informática			2	80	0	0
		Fundamentos dos Sistemas operacionais			2	80	0	0
		Organização e Redes de			0	0	2	80
		Montagem e manutenção de computadores			2	80	2	80
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL				6	240	6	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Oferta Eletiva			2	80	2	80
		Projeto Integrador			2	80	2	80
		Projeto Orientador de Turma			2	80	2	80
		Estudos Orientados			2	80	2	80
		Clube Juvenil			0	0	0	0
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES				8	320	8	320
	Oficina de Leitura e Produção Textual**				1	40	1	40
	Oficina de Resolução de Problemas**				1	40	1	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL					45	1800	45	1800

BASE LEGAL: LDB Nº 9.394/1996; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6/2012; PORTARIA MEC Nº 1.145/2016; LEI Nº 13.415/2017; PORTARIA MEC Nº 727/2017-EMTI; PORTARIA MEC Nº 1.023/2018 - EMTI; DECRETO/AL Nº 50331/2016 - PALEI; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 - DCNEM; PORTARIA SEDUC Nº 1182/2016 - PROTURMA; CNCT-3ª EDIÇÃO.

Legenda: CHS= Carga Horária Semanal e CHA= Carga Horária Anual.

Para o desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada, os componentes curriculares que contribuem para formação técnica profissional deverão destinar 10% da carga horária anual em atividades pedagógicas que se realcionem com a prática do profissional da formação do técnico. Estas atividades pedagógicas devem acontecer no cômputo da carga horária anual dos componentes curriculares contribuem com a formação técnica profissional. As Unidades de Ensino deverão reunir documentos comprobatórios das atividades pedagógicas desenvolvidas, tipo relatórios, portifólios, diários de bordo etc, bem como horas cumpridas no desenvolvimento de projetos integradores no território.

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR 2022

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM RECURSOS HUMANOS

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz Curricular de 2022 - Ensino Médio em Tempo Integral 9 horas		5	200	5	200
		Arte			2	80	2	80
		Educação Física			2	80	2	80
		Língua Inglesa			2	80	2	80
	Matemática e suas	Matemática			4	160	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			2	80	2	80
		Física			2	80	2	80
		Química			2	80	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia			2	80	2	80
		Geografia			2	80	2	80
		História			2	80	2	80
		Sociologia			2	80	2	80
CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					29	1160	29	1160
FLEXIBILIZAÇÃO	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Fundamentos da Legislação Trabalhista e Previdenciária			0	0	0	0
		Tópicos de Avaliação de Desempenho, Motivação e Liderança			2	80	2	80
		Princípios do Recrutamento e Seleção			2	80	0	0
		Princípios da Gestão e organização do Trabalho			2	80	2	80
		Princípios do Plano de Carreira e Rotinas de Pessoal			0	0	2	80
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL				6	240	6	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Oferta Eletiva			2	80	2	80
		Projeto Integrador			2	80	2	80
		Projeto Orientador de Turma			2	80	2	80
		Estudos Orientados			2	80	2	80
		Clube Juvenil			0	0	0	0
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES				8	320	8	320
	Oficina de Leitura e Produção Textual**				1	40	1	40
	Oficina de Resolução de Problemas**				1	40	1	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL					45	1800	45	1800

BASE LEGAL: LDB Nº 9.394/1996; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6/2012; PORTARIA MEC Nº 1.145/2016; LEI Nº 13.415/2017; PORTARIA MEC Nº 727/2017-EMTI; PORTARIA MEC Nº 1.023/2018 - EMTI; DECRETO/AL Nº 50331/2016 - PALEI; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 - DCNEM; PORTARIA SEDUC Nº 1182/2016 - PROTURMA; CNCT-3ª EDIÇÃO.

Legenda: CHS= Carga Horária Semanal e CHA= Carga Horária Anual.

Para o desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada, os componentes curriculares que contribuem para formação técnica profissional deverão destinar 10% da carga horária anual em atividades pedagógicas que se realcionem com a prática do profissional da formação do técnico. Estas atividades pedagógicas devem acontecer no cômputo da carga horária anual dos componentes curriculares contribuem com a formação técnica profissional. As Unidades de Ensino deverão reunir documentos comprobatórios das atividades pedagógicas desenvolvidas, tipo relatórios, portifólios, diários de bordo etc, bem como horas cumpridas no desenvolvimento de projetos integradores no território.

ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR 2022

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM EVENTOS

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Matriz Curricular de 2022 - Ensino Médio em Tempo Integral 9 horas		5	200	5	200
		Arte			2	80	2	80
		Educação Física			2	80	2	80
		Língua Inglesa			2	80	2	80
	Matemática e suas	Matemática			4	160	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia			2	80	2	80
		Física			2	80	2	80
		Química			2	80	2	80
	Ciências Humanase Sociais Aplicadas	Filosofia			2	80	2	80
		Geografia			2	80	2	80
		História			2	80	2	80
		Sociologia			2	80	2	80
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					29	1160	29	1160
FLEXIBILIZAÇÃO	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Fundamentos da Legislação			0	0	0	0
		Concepções de Eventos			2	80	2	80
		Princípios de Protocolo, cerimonial e etiqueta social			2	80	2	80
		Gestão, Planejamento e Processos comerciais			2	80	2	80
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL				6	240	6	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Língua Espanhola			1	40	1	40
		Oferta Eletiva			1	40	1	40
		Projeto Integrador			2	80	2	80
		Projeto Orientador de Turma			2	80	2	80
		Estudos Orientados			2	80	2	80
		Clube Juvenil			0	0	0	0
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES				8	320	8	320
	Oficina de Leitura e Produção Textual**				1	40	1	40
	Oficina de Resolução de Problemas**				1	40	1	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL					45	1800	45	1800

BASE LEGAL: LDB Nº 9.394/1996; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6/2012; PORTARIA MEC Nº 1.145/2016; LEI Nº 13.415/2017; PORTARIA MEC Nº 727/2017-EMTI; PORTARIA MEC Nº 1.023/2018 - EMTI; DECRETO/AL Nº 50331/2016 - PALEI; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 - DCNEM; PORTARIA SEDUC Nº 1182/2016 - PROTURMA; CNCT-3ª EDIÇÃO.

Legenda: CHS= Carga Horária Semanal e CHA= Carga Horária Anual.

Para o desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada, os componentes curriculares que contribuem para formação técnica profissional deverão destinar 10% da carga horária anual em atividades pedagógicas que se realcionem com a prática do profissional da formação do técnico. Estas atividades pedagógicas devem acontecer no cômputo da carga horária anual dos componentes curriculares contribuem com a formação técnica profissional. As Unidades de Ensino deverão reunir documentos comprobatórios das atividades pedagógicas desenvolvidas, tipo relatórios, portifólios, diários de bordo etc, bem como horas
cumpridas no desenvolvimento de projetos integradores no território.

Em continuidade ao que está previsto nas DCNEM/2018, apresenta-se que os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional. Sobre a formação técnica e profissional, o documento ressalta que se trata de:

> Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (DCNEM, 2018, p. 7).

Foram entrevistados dois professores dos cursos técnicos. Um do curso de Marketing e outro do curso de Recursos Humanos, os quais relataram como ocorre essa dinâmica. A equipe gestora também apresentou um panorama da educação que é ofertada a partir dessa proposta pedagógica. A Coordenadora Pedagógica2 destacou como funciona a escola de tempo integral.

> Na escola integral ele vê um pouco no que ele é bom, no que ele pode realmente fazer. Não adianta eu dizer "ah, eu quero ser isso, mas será que vai dar certo pra mim?" Aí o aluno vai se conhecer, ver suas habilidades, seu potencial, pra ver o que é que ele vai fazer quando terminar a escola. Não trabalha só a questão da formação acadêmica, nem todo aluno da escola do PALEI é encaminhado para faculdade. Se ele quiser ir pra faculdade, tem toda uma preparação também, mas é que ele saia daqui sabendo o que ele quer e saindo pronto para uma profissão. Ele já tem uma profissão. Se ele quiser sair daqui e já atuar, ele também pode. Ele sai com um curso técnico, pelo menos nessa escola porque nem toda escola do PALEI é técnica.

Conforme observado, os estudantes da escola têm, segundo a coordenadora, duas possibilidades de formação, uma vez que dar as condições necessárias para ingressar no ensino superior e outra para atuar no mercado de trabalho, através da formação em cursos técnicos profissionalizantes. No entanto, pode-se inferir que esse modelo de educação nem sempre vai contribuir para uma formação acadêmica, tendo em vista que os interesses mercadológicos estão em primeiro plano no Novo Ensino Médio. Com isso, a procura dos jovens pelos cursos técnicos profissionalizantes será de maior interesse porque suas realidades os levam a querer ter seu primeiro emprego cada vez mais cedo.

Apesar da Coordenadora Pedagógica2 relatar que a escola oferta as duas propostas pedagógicas, o Secretário Escolar destacou que:

> Agora tem uma situação aí, porque assim, embora a nossa escola seja técnica, ensino profissionalizante, tem agora a questão do novo ensino médio e os alunos que fizeram as escolhas e as escolas que fizeram as escolhas e transferiram pra cá com o técnico, nós estamos trabalhando agora com a outra

> matriz de novo ensino médio, que as primeiras séries desse novo ensino médio não têm disciplinas profissionalizantes. Então, os alunos vieram nessa perspectiva da educação profissionalizante quando chegou aqui se deparou com o novo ensino médio na primeira série que eles não veem aquilo que eles achavam que iam ver aqui na primeira série. Aí isso causou um problema com a comunidade porque alguns alunos saíam da escola porque não estavam vendo disciplinas técnicas (Secretário Escolar).

O fato de a escola não ofertar o ensino técnico profissionalizante nas primeiras séries do ensino médio ocasionou na transferência de alguns alunos para outras escolas. Percebe-se, portanto, que o foco dos estudantes é a qualificação profissional para atuarem no mercado de trabalho, tendo em vista os discursos que são propagados pela mídia e outros setores de que o mercado de trabalho está aberto para atender as expectativas dos jovens. Essa ideologia, segundo Laval (2019, p. 88), "[...] tem a ambição de resolver um problema real na economia moderna: a formação da mão-de-obra". Neste sentido, a formação acadêmica, que possibilita ao jovem o ingresso no ensino superior, fica em segundo plano ou, até mesmo, sem perspectivas.

Em relação a esse aspecto, a Gestora destacou que:

> Na verdade, o curso técnico é o chamativo dessas escolas de tempo integral porque as escolas de tempo integral perdem muitos alunos, o aluno entra numa fase que está procurando emprego e aí quando ele arruma emprego, ele sai da escola de tempo integral. Aqui a gente consegue segurar exatamente por isso, por causa do curso técnico porque ele sabe que quando ele sair daqui que ele já vai sair formado, ele vai ter uma profissão, né? Então fica mais fácil se colocar no mercado de trabalho (Gestora).

A situação de a escola ser de Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional facilita a permanência dos estudantes na escola, mesmo a oferta dos cursos técnicos profissionalizantes serem ofertados a partir do segundo ano do ensino médio. Embora haja desistência e/ou transferência de alguns alunos, os que permanecem na escola acreditam que a formação técnica os garantirá a sua inserção no mercado de trabalho. A visão da gestora também corrobora para essa afirmação, no entanto, não faz uma análise da importância de uma formação integral em suas múltiplas dimensões. Pelo contrário, há uma defesa da formação técnica e profissional como se o papel da escola pública fosse formar mãos de obra para o mercado de trabalho.

Essa visão pode ser evidenciada na fala do Professor2 CT:

> Muitos alunos aqui conseguiram empregos em empresas de renome porque tinham agregado um curso técnico. É o que eu digo a eles, é oportunidade que não pode ser perdida porque às vezes a gente consegue trazer gente de fora que quando olha "vixe que aluno bom". Quantas pessoas vieram aqui e me perguntaram "eu tô precisando de alguém, de jovem aprendiz. Me indique um aluno bom seu". Aí eu vou e dou 3, 4 e mando pra lá. [...] então é uma vitrine,

> porque a gente sabe que tudo hoje é conhecimento, é o que indica. Então, quando a gente tem essas parcerias, ajuda.

De acordo com as DCNEM/2018:

> Artigo 14. A critério das instituições e redes de ensino, em observância às normas definidas pelo sistema de ensino, os currículos e as matrizes podem ser organizados de forma que a distribuição de carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos sejam dispostos em parte ou em todos os anos do ensino médio.
> Parágrafo único. Os currículos podem permitir que o estudante curse:
> I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio;
> II - itinerários formativos de forma concomitante ou sequencial.

O Secretário Escolar relatou, no grupo de discussão, que a escola também recebe estudantes de outras unidades escolares da região para os cursos que são ofertados por ela. A SEDUC disponibilizou, através da matrícula *online*, vagas para os cursos técnicos para que os estudantes de outras escolas pudessem ter acesso ao itinerário da formação técnica e profissional. Isso prejudicou a matrícula dos estudantes da própria escola nos cursos disponibilizados porque praticamente as vagas são ocupadas por estudantes de outras escolas.

Na concepção do Secretário Escolar, a transferência interna de uma escola para a outra, *"atrapalhou um pouquinho o nosso andamento porque problemas dessa escola que aconteciam lá, de até interação desses alunos foi trazido também para a nossa escola porque a turma veio completa. Então a comunidade não pode, de fato, escolher o curso já que a cada escola determinava X vagas [...]".* Segundo ele, o quantitativo de alunos que chegam na escola para cursar o ensino técnico e profissional preenche praticamente as vagas e *"[...] a comunidade mesmo aqui que pertence a escola pública brigou por poucas vagas"* (Secretário Escolar).

A gestora da escola confirmou a afirmação do Secretário Escolar ao destacar que *"depois que está na escola, ele não escolhe, ele já vem no momento da matrícula com o curso que ele vai fazer. A escola oferta e manda pra secretaria de educação e a secretaria já manda essas matrículas para escola".* Os relatos dos entrevistados demonstram a fragilidade da oferta da formação técnica e profissional na escola, uma vez que não consegue atender as demandas dos estudantes e estes não têm o direito de fazer escolhas, conforme preconiza as DCNEM/2018, no Artigo 12:

> § 10. Os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante;
> § 11. As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

O Professor1 CT também destacou que a não escolha dos estudantes pelo curso técnico de seu interesse, dificulta no rendimento das aulas e que os estudantes que conseguiram fazer a

escolha do seu curso, apresentaram melhores resultados nas aulas, ou seja, têm mais interesse em participar ativamente dos processos que são desenvolvidos em sala de aula. Ele afirmou que "antes de mais nada, na minha concepção, seria interessante também ao aluno ao se matricular numa escola de tempo integral ele fazer a opção pelo curso, ter um direcionamento e não ser matriculado de forma aleatória".

Ao ser questionado sobre o rendimento dos estudantes, o Professor1 CT destacou que:

> De certa forma eu posso dizer que o rendimento é de regular pra bom. Tem alguns alunos que realmente se descobrem: "é isso que realmente eu quero fazer. Eu quero trabalhar nessa área". Por outro lado, há alguma rejeição de outros alunos que relatam que não era aquele curso. Por exemplo, "eu vou fazer um curso de marketing, mas eu tenho a intenção de trabalhar na área da saúde, eu quero fazer enfermagem, eu quero fazer medicina, fisioterapia". Então, são áreas distintas, né, a área de gestão de negócios para a área da saúde. Mas, no meu ponto de vista, de modo geral, tem uma aceitação boa. Até porque o curso profissional, principalmente o primeiro emprego para o jovem, ele ajuda muito, muito. E nós, do técnico, pelo menos eu da minha parte, eu busco trazer o mercado pra dentro da sala de aula. A gente tenta fazer diferente.

A proposta curricular do Ensino Integral Integrado à Educação Profissional, de acordo com os relatos dos profissionais envolvidos, pode favorecer aos estudantes o ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista que, mesmo com as condições limitadas, o estudante conclui o ensino médio com uma formação técnica, podendo atuar na área a qual foi formado. No entanto, há outros interesses dos estudantes que não são contemplados na matriz curricular da escola, o que pode prejudicar o rendimento destes em sala de aula, o qual gera a desmotivação e a rejeição, conforme assinalado pelo professor.

A visão de mercado e dos princípios que regem o neoliberalismo são disseminados no ambiente escolar com a proposta do Novo Ensino Médio, a qual sua intenção é proporcionar um currículo flexível que diminui a possibilidade de uma educação na perspectiva da formação integral. Quando o professor afirma que busca "trazer o mercado pra dentro da sala de aula", ele coloca em evidência que "se a escola é vista como uma empresa atuando em um mercado, é obrigatória a recomposição simbólica além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo que diz respeito à escola pode ser parafraseado em linguagem comercial" (Laval, 2019, p. 124).

Sobre o modelo da educação profissional proposto pelo PALEI e pela reforma do ensino médio, o Professor1 CT, apontou que:

> A proposta é muito interessante, principalmente em locais de baixa vulnerabilidade que é o caso aqui da nossa escola, onde o aluno quando sai daqui ele entra uma pessoa, ele sai outra pessoa com uma concepção mais de mercado, né? Até porque, devido à grande vulnerabilidade, o curso profissional, independente do mesmo trabalhar na área ou querer trabalhar na área ajuda muito, principalmente na questão do primeiro emprego. Quantas

> vidas não foram transformadas aqui dentro com o ensino tecnológico? Porque é um ensino pra vida. A minha área, principalmente, que RH é desenvolvimento humano. A gente prepara ele para o mercado de trabalho independentemente dele seguir a carreira de RH.

A afirmação do professor condiz com a concepção de educação para o mercado de trabalho, transformando os estudantes em um exército de reserva, por meio da mão de obra barata. Essa idealização perpassa pelos princípios da competitividade, da eficiência, da eficácia, contribuindo, ainda mais, para uma educação mercadológica, a qual o objetivo é transformar a escola em uma empresa. Desse modo, a lógica do mercado de trabalho ganhou notoriedade nos discursos e práticas dos professores, a partir do currículo e das orientações políticas.

Laval (2019, p. 128) destaca que "globalmente, a escola existe no interior de uma economia de mercado na qual as empresas mais poderosas veem os jovens como "alvo" comercial que podem ser atingidos por meio de estratégias específicas [...]". Considera-se que a questão do primeiro emprego, destacada pelo professor, é um aspecto que chama a atenção dos estudantes de baixa renda, pois visualizam os cursos de formação técnico-profissional como uma oportunidade para atuarem no mercado de trabalho, tendo em vista suas condições socioeconômicas. E, consequentemente, "a maioria das famílias, de todas as classes sociais, apoia a escolarização de seus filhos com a esperança de que um "bom emprego" venha depois de uma boa escolaridade" (Laval, 2019, p. 89).

Ao serem questionados sobre os cursos ofertados pela escola, os estudantes apresentaram suas concepções sobre a formação técnica e profissional.

> No caso do curso de Marketing, ele trabalha bem na teoria, por exemplo, a gente já teve atividades, uns trabalhos até legais, por exemplo, como se a gente vendesse empresas, ou como se a gente administrasse empresa, mas no caso só na teoria porque era um trabalho fictício. Não que a gente teria que ter uma empresa, mas ver de perto (Estudante 1).

> O meu curso é de RH. A gente não tem uma sala específica pra isso. É a nossa mesmo e a professora chega na sala, ela dá o assunto, explica, faz uma atividade, mas não é uma coisa que é pra gente acrescentar. É só mais coisas básicas do curso. Eu acho que o que poderia melhorar, principalmente no curso de RH e no curso de Marketing também, é sair da escola um pouco, ir pra empresas pra gente ver como funciona porque eu acho que falta muito isso também pra gente não só saber na teoria e na prática como funciona lá na empresa, como realmente vai ser. Não ficar batendo na mesma tecla, aprendendo coisas que... coisas só na teoria que vai ser uma explicação rasa, entendeu? (Estudante 6).

> No curso de Marketing se torna uma coisa muito repetitiva porque a gente trabalha mais na teoria e não na prática. É um curso que, normalmente, dura três anos e durante esses três anos a gente trabalha a mesma coisa. A gente não faz aulas práticas, a gente não foi ver como trabalha profissionalmente e se torna uma coisa muito cansativa (Estudante 9).

> Bom, o meu curso não é muito produtivo, sendo bem sincero. Porque o professor… o meu curso é de informática e manutenção de máquinas, aí ele leva a gente pro laboratório, tem lá um gabinete aberto. Ele mostra algumas peças e tudo, uma aula ou outra e deixa a gente bem à vontade. Eu creio que ele não fixa bem o assunto e não passa atividade, não faz nada, entendeu? (Estudante 11).
>
> [...] eu acho que falta mais sair do colégio e ver na prática exatamente como seria (Estudante 1).
>
> [...] creio que só falta a prática no curso pra agregar (Estudante 6).

Esses relatos indicam a insatisfação dos estudantes em relação aos cursos técnicos e profissionalizantes, uma vez que estes não têm contribuído com a formação prática. De um modo geral, os estudantes destacam que a teoria é importante para a compreensão dos processos que regem a formação, no entanto, sem a prática, torna-se algo sem sentido. As aulas práticas acontecem em formas de oficinas, em que os estudantes demonstram suas "habilidades e competências" através de atividades "improvisadas", uma vez que não saem da escola para aplicarem o que aprenderam na prática.

Nas falas dos estudantes ficam evidenciadas que as aulas práticas são importantes para a complementação dos conhecimentos adquiridos teoricamente. Logo, os estudantes sentem a necessidade de terem esse momento na escola ou fora dela, nas empresas, para que consigam aprender aquilo que foi apresentado nas aulas teóricas. Essa problemática também foi apresentada pelos professores dos cursos técnicos.

> [...] E quando eu digo aos meios pudesse ser até materiais pra ser trabalhados, disponibilidade de transporte para levar os alunos para um local para aprender na prática ou observar na prática como é que funciona porque a teoria é importante, mas um curso profissional se faz interessante também a prática (Professor1 CT).
>
> Então, principalmente na área técnica eu sinto falta disso, pelo fato de às vezes eu conseguir uma visita fora pra levar eles pra verem a prática do RH e, muitas vezes, tem uma certa burocracia pelo fato do ônibus, da distância, por eles serem de menor, por ter que os pais assinar, por ter que ir alguém da direção. Então, às vezes, isso faz com que eles percam essa oportunidade e, muitas vezes, eu acho que a escola e o governo, eles deviam ter um olhar pra esse curso técnico um pouco voltado pra empregabilidade, deles terem um estágio que eles reclamam que não tem. Tudo que eu faço em sala de aula eu faço simulação pra eles entenderem essa prática. [...] A gente tenta fazer o máximo que pode pra trazer essa prática pra dentro da escola, mas a gente sente falta de ter essa parceria do governo no sentido de ele também ter parceria com outras empresas lá fora, nem que seja o setor público ou a própria escola que tem uma secretaria. Então, de repente, o aluno vai... tem um estágio dentro da secretaria, vai ajudar a escola e, ao mesmo tempo, vai colocar em prática o que ele aprendeu em sala de aula [...] se tivesse essa prática dentro da escola eu acho que também ajudaria muito porque eles sentem falta, por mais que o professor seja prático, dinâmico, criativo, mas eles querem ver lá fora, eles têm uma noção lá fora. Então, a nossa didática é essa. Então, se o governo

> tivesse esse leque de oportunidades lá fora, eu acho que abrangia todos e isso os alunos teriam um olhar mais diferenciado pra o curso técnico de escola integrada (Professor2 CT).

Percebe-se que, tanto os estudantes quanto os professores, apresentam a atividade prática como um dos entraves da educação técnica e profissional. Na visão do Professor2 CT, faz-se necessário que o governo possibilite estágios nas áreas específicas dos cursos. A fala do professor está de acordo com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) através da Resolução CNE/CP nº 01/2021, Artigo 16, parágrafo 3º, as quais enfatizam que:

> A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

Ainda de acordo com as DCNEPT/2021, é possível analisar o que trata o Artigo 25:

> III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos diversos ambientes de aprendizagem; e
> IV - estágio supervisionado, para vivência da prática profissional em situação real de trabalho, nos termos da Lei nº 11.788/2008 e das normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, assumido como ato educativo, quando previsto pela instituição de ensino ou obrigatório em função da natureza da ocupação.

Nesse sentido, na realidade investigada, há um distanciamento entre o legal e o real, pois a escola não apresenta condições de proporcionar os estágios, bem como as atividades práticas para os estudantes, conforme deve acontecer a aproximação entre as redes de ensino e as empresas, a fim de viabilizar estratégias de aprendizagem que contribuam para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho (DCNEPT, 2021).

Um aspecto que merece destaque é a parceria público privada em que o professor menciona como algo importante no âmbito da formação. Não foi por acaso que a reforma do ensino médio instituiu o itinerário da formação técnica e profissional, pois as escolas, por não terem recursos suficientes para a oferta desse itinerário, são obrigadas a realizarem parcerias com as instituições privadas, a fim de ofertarem os cursos técnicos. No entanto, no caso da escola pesquisada, os cursos são ofertados pela SEDUC e os professores são contratados, por meio de processos seletivos, para ministrarem aulas nos cursos técnicos.

A articulação para a realização dos estágios dos respectivos cursos ofertados pela escola, fica a cargo dos próprios professores, dependendo de seus contatos profissionais. Se o professor tiver conhecimento com as empresas, é possível um diálogo para que os estágios aconteçam.

Caso o professor não tenha conhecimento com os empresários, os estudantes concluem o curso sem terem tido o contato com o possível ambiente de trabalho em uma visita técnica. Desse modo, o que pode ser observado é uma responsabilização do trabalho docente e a insatisfação dos estudantes em relação aos cursos, além de uma formação precária.

Esse modelo de educação pautado na formação técnica e profissional foi proposto pelos reformadores empresariais da educação e por grupos setoriais que influenciaram e participaram da proposta do novo ensino médio, visando uma formação técnica e aligeirada para o mercado de trabalho. Segundo Laval (2019, p. 129), "a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia". Logo, os princípios mercadológicos e gerenciais se fazem presentes na base curricular e nas DCNEM, enfatizando o objetivo político de "transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica" (Laval, 2019, p. 254).

É preciso considerar ainda que o modelo de educação pautado na formação técnica e profissional está em conformidade com a pedagogia tecnicista, a qual o que importa é aprender a fazer (Saviani, 2008). Desse modo, a proposta pedagógica assemelha-se ao modelo fabril em que são desenvolvidos os princípios da produtividade, da competitividade e da eficiência. Assim, na pedagogia tecnicista "a educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade" (Saviani, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, "a razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado" (Laval, 2019, p. 68). É nessa lógica que a escola pesquisada tem desenvolvido sua proposta pedagógica, visando a formação técnica e profissional dos estudantes para a atuação no mercado de trabalho. Considera-se que há um distanciamento entre os pressupostos da reforma do ensino médio com a formação integral dos sujeitos, uma vez que o currículo proposto não contribui para a formação das múltiplas dimensões.

Conforme pode ser verificado, tanto a matriz curricular do Ensino Médio Integral, quanto as do Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, contemplam as áreas do conhecimento descritas nas DCNEM/2018 e na BNCC/2018 do Ensino Médio, bem como a carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas. De acordo com o Artigo 14 das DCNEM, "[...] os currículos e as matrizes podem ser organizados de forma que a distribuição de carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos sejam dispostos em parte ou em todos os anos do ensino médio".

A estrutura curricular das duas propostas pedagógicas do PALEI, correspondem com os ideais dos reformadores empresariais, uma vez que estes estiveram presentes no processo de elaboração da BNCC e defenderam que "há no Ensino Médio um engessamento por conta das disciplinas obrigatórias, que são muitas. Isso impede escolhas" (Todos pela Educação, 2013, p. 80). Nisso, a proposta curricular do ensino médio acoplou as disciplinas obrigatórias da educação básica em áreas do conhecimento, promovendo uma flexibilização curricular e acrescentando o ensino técnico como elemento importante na formação dos estudantes, na defesa de que "hoje tem uma gama enorme de possibilidades em função de inúmeras profissões que não param de surgir, também se desprenderia das amarras do grande número de disciplinas obrigatórias e seria uma outra opção muito mais atraente para o jovem" (Todos Pela Educação, 2013, p. 83).

De acordo com Bezerra e Araújo (2017), o Todos Pela Educação teve uma grande participação e influência na elaboração da BNCC, o que resultou em um modelo de educação tecnicista, priorizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, constituindo-se também por um itinerário formativo à escolha do estudante. Esse modelo de proposta curricular corresponde com os currículos de outros países que fazem parte da OCDE, os quais destacam em suas bases curriculares a flexibilização, a formação técnica e profissional e a expansão do ensino em tempo integral (Bezerra; Araújo, 2017).

No que diz respeito às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Barbosa e Colares (2019, p. 304), ressaltam que "tal hegemonia desses componentes deve assegurar aos estudantes secundaristas as mínimas competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de mão de obra barata e desqualificada ao término do ensino médio". Por sua vez, essa formação pode levar os estudantes a situações de trabalhos precários.

A flexibilização curricular não contribui para a formação integral dos sujeitos, tampouco para o processo de ensino e aprendizagem, pois o estudante não tem o direito de fazer escolhas formativas, uma vez que os itinerários formativos já são definidos pelas redes de ensino. Por trás do discurso da flexibilidade, a reforma do ensino médio "esconde um processo de precarização do ensino. Precarização porque esconde um currículo fragmentado e esvaído de consciência crítica" (Barbosa; Colares, 2019, p. 309).

A Professora G destacou que o novo ensino médio tem apresentado dificuldades para a sua implementação na escola pesquisada, uma vez que a proposta não está condizente com a realidade dos estudantes. Na visão dela, não é possível trabalhar no desenho da proposta e que a interdisciplinaridade é um elemento importante para desenvolver o protagonismo dos estudantes. Segundo ela, *"a gente tem trabalhado a temática, mas o conteúdo em si que chega*

ele não satisfaz pra realidade do alunado", acrescenta ainda que *"[...] o próprio material vem pra trabalhar aquela base que o aluno já tenha e a gente recebe aluno que não tem base e como não tem a gente tem que trabalhar a base".*

A lógica dos reformadores empresariais da educação está presente nas políticas educacionais traduzindo seus ideais nas propostas curriculares. Segundo Laval (2019, p. 87), "a profissionalização é um dos sustentáculos da nova ordem escolar. Embora seja uma tendência antiga e derive da própria forma da sociedade salarial, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica". Nessa perspectiva, as políticas educacionais tendem a corresponder às expectativas do mercado, transformando as escolas em espaços de formação de mão de obra para que os estudantes possam atender aos objetivos do mercado de trabalho.

Na próxima seção, os atores envolvidos na pesquisa, apresentam os desafios para a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral na escola, bem como uma avaliação da política de educação em tempo integral em Alagoas.

7 OS DESAFIOS (CAMINHOS E DESCAMINHOS) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL

Esta seção tem a finalidade de apresentar os desafios vivenciados pelos atores escolares para a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral e os desdobramentos da política para a efetivação da proposta curricular. Há, também, uma apresentação da avaliação da política de educação em tempo integral na visão dos participantes da pesquisa e os caminhos possíveis para a concretização de uma educação pautada na perspectiva da formação humana e integral. Logo, considerar as vozes dos participantes foi um elemento relevante para a compreensão, as concepções e as projeções da política.

7.1 Os desafios para a implementação do PALEI na escola

A educação é um campo complexo (Lima, 2003) que emerge de correlações de forças na elaboração e implantação de políticas públicas no enfrentamento da desigualdade social educacional. Por sua vez, as políticas efetivadas no campo da educação sofrem interferências e conflitos de interesses, os quais refletem na sua implementação e entendimento, uma vez que a escola é formada por vários atores que apresentam perspectivas e concepções diferentes de mundo, de sociedade, de homem e de educação.

Nessa perspectiva, a elaboração de uma política pública requer um amplo processo de discussão coletiva, a fim de elencar as estratégias e práticas cabíveis para a sua efetivação. É sabido que para a concretização do planejamento, seja a nível local ou global, é necessário que o Estado garanta as mínimas condições de acesso e permanência na escola. Desse modo, é possível perceber, no contexto geral da educação, que os desafios para a implementação de políticas, programas, projetos permeiam o cenário educacional.

No caso do Programa Alagoano de Ensino Integral, alguns desafios e entraves perduram desde o período de sua implantação, em 2015. Uma política educacional é interpretada e reconfigurada no chão da escola, a partir das leituras, interpretações e compreensões dos atores que estão no cotidiano da ação. Toda política pública precisa que os atores compreendam a sua concepção, a finalidade, o desenho curricular, a estrutura organizacional para que, de fato, ela possa ser vivenciada no chão da escola. Esse foi e continua sendo um dos desafios vivenciados, conforme relataram os participantes da pesquisa:

Quadro 13: Entendimento da política entre os atores da escola

Eu acho que o principal é o entendimento... pra mim a principal agonia é o entendimento de forma geral dos professores em relação ao que é a educação integral, porque pra mim isso é o mais importante. Eu acho que a educação integral pode e deveria ser colocada em todas as escolas, mesmo que a escola não fosse em tempo integral. O meu principal desafio é esse. Fazer com que os alunos tenham essa educação integral e não sejam formados, que é a minha principal preocupação, pra reproduzir uma mão-de-obra barata. Eu gostaria que o mundo e que a escola proporcionasse a eles a possibilidade de escolhas de serem profissionais bem remunerados, profissionais bem qualificados [...] (Professor B).
Eu acho que os principais desafios [pausa] primeiro o processo de sensibilização dos docentes sobre a proposta pedagógica, as famílias também foi um grande desafio porque ainda era muito forte naquela época a compreensão de que eles tinham que estudar um horário e trabalhar em outro. Então, quebrar com essa cultura foi muito difícil, os estudantes mudavam de escola quando tinham uma oportunidade de emprego, de subemprego, na verdade. Então a evasão foi um ponto significativo no início [...] (Supervisor EM2).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como pode-se perceber, por meio do relato do Professor B, o entendimento da política é um elemento importante para a prática que será vivenciada na escola, uma vez que só é possível desenvolver as atividades quando se conhece a proposta pedagógica que está sendo viabilizada. Cabe destacar que o desdobramento da política acontece mediante a sua compreensão educacional por parte de todos que compõem a escola. Para que isso aconteça, faz-se necessário que as secretarias de educação, a equipe gestora proporcionem momentos de estudos e discussões que tratem da política educacional.

Destaca-se, portanto, que compreender o sentido da política é um elemento necessário para perceber as nuances e as concepções de sociedade, de educação e de ser humano que estão em vigor na proposta pedagógica. O depoimento do Professor B deixa evidente a sua preocupação com o que está sendo proposto para os estudantes. Seu entendimento de educação integral como uma perspectiva de formação humana em sua totalidade é um aspecto importante, tendo em vista que dialoga com os pressupostos defendidos para uma educação emancipatória, dialógica e permanente (Cavaliere, 2002).

A concepção de educação integral para além dos conteúdos curriculares e da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, os quais estão associados a uma política mercadológica e gerencialista, pode refletir na prática do professor em sala de aula, rompendo com os paradigmas de uma educação clientelista que visa à formação de trabalhadores para atuarem em situações precárias. Para o Professor B, *"a educação integral pode e deveria ser colocada em todas as escolas, mesmo que a escola não fosse em tempo integral".* Entender essa diferença de que a educação integral não corresponde à ampliação da jornada escolar é o

ponto crucial para que o planejamento e a prática do professor seja, mesmo que dentro de um sistema avaliativo e meritocrático, um caminho de possibilidade para a formação integral em todas as suas dimensões.

Nessa perspectiva, a escola e o professor poderão se sensibilizar com a proposta pedagógica, entendendo-a e analisando-a do ponto de vista das intenções que estão atreladas a ela. O discurso do Supervisor EM2 demonstra que há, na rede estadual de ensino, uma necessidade de formação para os professores. Outro aspecto destacado é o entendimento por parte da família dos estudantes. De acordo com Silva (2015), o modo como os pais são recebidos na escola faz toda a diferença na atuação, no envolvimento das atividades e na construção de elementos que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quadro 14: Permanência do estudante na escola

Com a implementação do PALEI um dos desafios é manter o aluno na escola. É um dos grandes desafios. A gente lida muito com pais que vêm buscar a transferência, e a gente senta, a gente conversa, a gente mostra que o filho dele vai sair daqui com uma profissão, mas aí vem a questão financeira, vem uma série de questões. Que a gente é uma luta todo dia para que o aluno permaneça na escola. É um dos grandes desafios da escola do PALEI é essa. É fazer com que o aluno permaneça (Gestora).
É desafiador pra um adolescente desse, numa idade que o mercado de trabalho já... De certo modo, ele estar nesse colégio de 9 horas sabendo que dentro de casa tá faltando... Os pais, muitas vezes, contam com eles pra essa força ativa, né? Então, mantê-los aqui... o acesso consegue, a permanência até certo ponto e a continuidade que a gente fica brigando porque o próprio cenário econômico e social que não deixa eles ficarem aqui (Secretário Escolar).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A permanência do estudante é um desafio constante na escola de tempo integral, uma vez que a realidade das juventudes brasileiras e, mais especificamente, alagoana, obriga-os a trabalharem desde cedo para contribuir no sustento das famílias. Essa é uma realidade que perpassa a vida dos jovens de todo o país, pois mesmo em idade escolar, muitos se veem obrigados a romper o ciclo escolar para se submeterem a trabalhos precários que não garantem seus direitos trabalhistas.

Nessa perspectiva, a transferência do estudante trabalhador para outra escola tem mudado o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, cada vez mais cedo, são públicos dessa modalidade da educação. Por vezes, há também a desistência dos estudos por considerarem que a escola não faz mais sentido para eles, uma vez que o foco é trabalhar para complementar a renda da família.

O governo do estado de Alagoas, visando minimizar a situação de evasão escolar criou o Cartão Escola 10. Trata-se de um programa de combate à evasão escolar de repasse de incentivos à Educação para estudantes da rede pública estadual. Segundo as informações do Site da SEDUC (2023), foram investidos mais de 215 milhões de reais no programa e todos os estudantes do ensino médio e EJA médio têm direito a receber o incentivo: 1 - Bolsa Retorno: R$ 500,00 para todos os estudantes do Ensino Médio regular e EJA Médio que retornaram às aulas presenciais em 2021; 2 - Bolsa Permanência: R$ 100,00 para todos os estudantes do Ensino Médio e EJA Médio com frequência acima de 80% em sala de aula; 3 - Bolsa Conclusão: R$ 2.000,00 para todos os concluintes do Ensino Médio da rede pública estadual.

O programa foi criado em 2021 visando o retorno dos estudantes às escolas depois da pandemia da Covid-19. Como forma de contribuir para a permanência dos estudantes e combater a evasão escolar, o governo ainda mantém o programa. A partir do exposto, considera-se que foi uma iniciativa importante no cenário da educação alagoana, tendo em vista as realidades objetivas as quais se encontram os jovens das escolas públicas da rede estadual de ensino.

Além dos desafios apontados, há uma preocupação da equipe gestora em proporcionar aos estudantes propostas que chamem a atenção, como aulas de campo, a exemplo do que foi relatado pela gestora: *"[...] a gente vai levar toda a escola para o museu. Então isso foi pensado porque vai tirar o aluno do campo escolar onde ele vai vivenciar uma aula diferenciada no museu junto com seus professores [...]".* O papel da gestão escolar é importante na elaboração de atividades que possibilitem um amplo conhecimento por meio da interdisciplinaridade. As diversas estratégias para deixar o aluno na escola o dia todo são caminhos que contribuem para o bom funcionamento da escola de tempo integral.

O depoimento do Professor G chama a atenção para o fato de que a escola precisa pensar *"[...] a parte prática, momentos recreativos direcionados que eles tenham um aproveitamento de aprendizado, mas que traga uma ludicidade pra que eles se sintam... seja mais dinâmico".* O professor destacou ainda que os estudantes necessitam *"[...] ter horas mais de descanso ou atividades que sejam mais prazerosas".* Desse modo, a oferta de modalidades esportivas, aulas de campo, atividades artísticas e culturais contribuem para a permanência dos estudantes na escola, bem como é um viés para a formação integral dos sujeitos (Penin; Vieira 2002).

A infraestrutura escolar é um elemento necessário na consolidação de uma educação de qualidade, tendo em vista que os espaços escolares, como laboratórios, biblioteca, refeitório, quadras poliesportivas, salas de leitura, são considerados como espaços pedagógicos que, por

sua vez, podem implicar diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizado dos estudantes (Silva; Aguiar, 2019).

Nessa perspectiva, os respondentes destacaram que a infraestrutura escolar é um aspecto positivo da escola, pois contempla o que foi estabelecido nas normativas legais do programa, mas que precisa de pequenos reparos e reformas, como banheiros com chuveiro para o banho, um espaço para o descanso, para melhor atender as necessidades de acomodação dos estudantes e dos profissionais da escola. Os desafios perpassam na aquisição de recursos materiais e pedagógicos para o desenvolvimento das atividades, conforme pode ser analisado nos depoimentos.

Quadro 15: Recursos materiais e pedagógicos da escola

Estrutura mínima. Precisaria melhorar. Não é nem a estrutura física e, sim, os equipamentos que precisaria melhorar, sala de robótica, a gente tem laboratório de informática, mas são poucos computadores, tem biblioteca, mas o acervo é pequeno. Então, assim, a gente tem a infraestrutura, mas a questão de equipamentos precisa melhorar (Coordenadora Pedagógica1).
Em espaço físico, sim. Ela tem um espaço bem amplo. Se você observar as áreas externas só precisam mais de um incentivo de material. Material tem que chegar mais pra... como laboratório de ciências completo, robótica, estão um pouco defasados. Tem de robótica, tem de informática, tem de ciências, mas tá defasado. Eles não são atualizados a cada dois, três anos, precisaria mais desse investimento, né? Mas o espaço físico é excelente, dar pra diversificar bastante nas áreas (Professora A).
Tem como desenvolver as atividades, agora pouquíssimas ressalvas que eu diria, por exemplo, ter mais projetor porque são muitos professores, mas de qualquer forma a nossa escola tem auditório, tem laboratório de química, tem uma biblioteca, tem uma quadra de esportes, tem um refeitório muito legal, as refeições também são de bastante qualidade. De forma geral, é uma escola de estrutura muito boa. Eu acho que tem pouquíssima coisa para ser incluída, mas que não traz grandes prejuízos [...] (Professor B).
Não é suficiente hoje porque a gente tem uma defasagem de recursos na situação de materiais. Inclusive, a gente solicitou agora porque tava com problema de conselho, de verba, se ajustando (Professor C).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No caso da escola pesquisada, ela atende aos critérios exigidos pelo Ministério da Educação para a oferta da educação em tempo integral, conforme apresentado na Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI). O PFEMTI apresenta algumas recomendações na infraestrutura das escolas: 1. Espaços Administrativos: Almoxarifado, Circulação, Coordenação, Diretoria, Secretaria, Sala dos professores, Sanitários; 2. Espaços Pedagógicos: Biblioteca, Informática, Laboratório, Circulação, Salas de aula (12), Sanitários; 3. Espaços Esportivos: Quadra poliesportiva, Vestiários masculino e feminino; 4. Espaços para Serviços.

Para atender os critérios da política de implantação da educação em tempo integral do governo federal e garantir os recursos financeiros repassados pela União, foi necessário reformar as escolas, conforme relatado pelo Supervisor EM1 *"[...] questão da infraestrutura, então a gente teve que fazer reformas nas escolas"*. Na escola em questão, não houve essa necessidade por se tratar de uma construção nova, mas a falta de materiais pedagógicos, recursos didáticos e equipamentos continua sendo um entrave na implementação do programa, tendo em vista que são materiais básicos para uso do professor e do estudante.

Outro programa do Estado é o Equipa Escola que tem como finalidade proporcionar a aquisição e a distribuição de equipamentos para infraestrutura das escolas da rede pública estadual de Alagoas. O programa contempla os equipamentos de ar condicionado, carteiras escolares, kit de cozinha, material pedagógico, computadores e impressoras para as unidades de ensino. Foram investidos mais de R$ 45 milhões para atender as 310 escolas da rede de ensino (Site da SEDUC, 2023).

A iniciativa do governo local é um avanço importante para garantir a infraestrutura escolar, um dos aspectos que contribuem para a consolidação de uma escola de qualidade (Silva; Aguiar, 2019). Porém, faz-se necessário que haja um acompanhamento para saber se, de fato, o programa Equipa Escola está sendo efetivado e quais são os critérios de contemplação dos equipamentos fornecidos por ele, uma vez que faltam esses recursos na escola Marcos Antônio, como evidenciaram os participantes.

De acordo com Silva e Aguiar (2019, p. 202), "as preocupações do campo da arquitetura escolar envolvem as dimensões do conforto, o programa de construção e as respectivas possibilidades de uso". Desse modo, os autores afirmam que essas dimensões precisam ter uma relação com "um programa pedagógico, seus objetivos e recursos financeiros, organicamente articulados aos avanços científico-tecnológicos, bem como com as dimensões do trabalho e valorização docente" (2019, p. 202).

A arquitetura escolar é uma dimensão relevante para refletir sobre as múltiplas possibilidades de desenvolvimento de trabalho e consolidar objetivos educativos que evidenciam a importância da configuração entre o que é planejado e executado, a partir dos espaços disponíveis. Desse modo, destaca-se que a arquitetura escolar também evidencia as condições pedagógicas e políticas vivenciadas pelos envolvidos.

Ao serem questionados se os recursos financeiros e humanos eram suficientes para a organização das atividades planejadas, a equipe gestora respondeu o seguinte:

Quadro 16: Recursos financeiros e humanos

Não. Nunca é. Não são suficientes. A gente faz malabarismo pra que a gente consiga dizer assim "o que é prioridade? Vamos escolher as prioridades". E eu, como gestora que sou, fico protelando, então me pedem uma coisa hoje, eu faço que esqueci, então vou deixando. Quando eu vejo que não tem mais jeito aí eu vou lá e compro porque, principalmente num ano eleitoral desse, o recurso fica muito escasso, né, a gente tem que ter muito cuidado. Acho que escola nenhuma vai lhe dizer que tem recurso suficiente e, no caso dessa escola, tem um motivo mais forte também, a prestação de contas estão atrasadas e, com isso, o governo federal não envia recursos se a escola estiver com a prestação de contas atrasadas. Então, essa escola desde 2015, 2016 vem com umas pendências de algumas prestações (Gestora).
E o outro motivo é porque o governo realmente não manda dinheiro suficiente porque quando o dinheiro vem, já vem direcionado. Então, não há realmente dinheiro suficiente porque só quem conhece a realidade da escola é quem está nela, já vem direcionado o dinheiro, mas nem sempre o dinheiro é suficiente pra isso (Gestora Adjunta).
E o humano, uma escola em tempo integral dessa onde a gente passa aqui o tempo todinho, eu acho muito pouco duas coordenadoras pra o universo de alunos que nós temos. A gente ainda precisa de um psicólogo porque a escola deveria ter porque diante dessa pandemia, esses alunos não têm acompanhamento psicológico (Coordenadora Pedagógica2).
Deveria ter um orientador educacional, deveria ter alguém que olhasse estes meninos que estão nos corredores, que a gente chama de auxiliar de disciplina. Então, como é que uma escola de tempo integral, os alunos passam 9 horas dentro de uma escola e você não tem um auxiliar de disciplina? (Coordenadora Pedagógica1).
A questão do almoço aqui sempre foi muito complicada, né? Você ter que servir 400 e poucas refeições com todo mundo com fome ao mesmo tempo. Então, a gente fundou o grêmio para que nos ajudasse. Então, o grêmio vem fazendo uma grande contribuição pra escola nesse momento da organização do almoço. A gente passava uma hora e meia pra servir o almoço e hoje tem dias que a gente serve em 40 minutos, às vezes 35 minutos. Então, houve uma grande melhora, mas porque a gente teve ajuda do grêmio. Antigamente eram as meninas que ficavam sem o almoço delas, sem o descanso delas, mas hoje em dia a gente já conseguiu tirar elas do meio do fogo. Mas é complicado (Gestora).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No conjunto das narrativas dos entrevistados, é possível perceber que as dificuldades enfrentadas pela gestão em relação aos recursos financeiros e humanos perduram desde o ano de implantação do PALEI na escola, em 2015, uma vez que as prestações de contas atrasadas dificultaram o recebimento das verbas do governo federal, mediante à Política de Fomento às Escolas de Tempo Integral, além de outros programas de repasse de verbas para a escola.

Para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, o governo federal, criou em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com a finalidade de prestar assistência financeira às escolas. Segundo Silva e Silva (2019, p. 363), o PDDE "foi consolidado e apresentado para a comunidade escolar com o objetivo de promover mudanças voltadas para a organização, a gestão e o gerenciamento da escola". Com a efetivação do referido programa, as escolas passaram a receber os recursos para a manutenção da estrutura física e a aquisição de

equipamentos didático-pedagógicos, conforme especifica a Resolução nº10 de 04/2013, em seu artigo 4º:

> Os recursos do programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:
> I – na aquisição de material permanente;
> II – na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
> III – na aquisição de material de consumo;
> IV – na avaliação de aprendizagem;
> V – na implementação de projeto pedagógico; e
> VI – no desenvolvimento de atividades educacionais (Brasil, 2013).

Cabe destacar que o PDDE "objetiva oferecer um suporte para as instituições que são beneficiadas na qualidade de ensino e contribuir nas necessidades pedagógicas presentes no cotidiano escolar" (Silva; Silva, 2019, p. 367). Desse modo, a prestação de contas é um elemento necessário para que a escola receba os recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e estruturais. É papel da gestão escolar, por meio do conselho escolar, realizar a prestação de contas para não prejudicar a organização e o funcionamento da escola e poder garantir os recursos advindos dos programas do FNDE[12].

Outro aspecto para refletir é que o recurso que chega à escola não é suficiente para suprir as demandas que, por sua vez, precisa realizar outras atividades para angariar recursos, além de pedir uma contrapartida aos fornecedores e buscar doações com os pequenos empresários do bairro. Essa situação demonstra que "a insuficiência das verbas do PDDE para as escolas públicas favorece, cada vez mais, para práticas interpretativas de que o governo não investe com qualidade nas atividades e propostas educacionais, assim como não prioriza a educação como mecanismo de mudança social" (Silva; Silva, 2019, p. 368).

Silva e Silva (2019) ressaltam a importância de a escola promover momentos de discussões com o colegiado escolar, a fim de decidir em que serão investidos os recursos e as atividades que serão realizadas por meio do dinheiro do PDDE. Cabe destacar que a autonomia administrativa, financeira e pedagógica do programa se trata de uma autonomia relativa, pois os recursos por ele advindos já direcionam e definem o que pode ser comprado.

Na perspectiva de Barroso (1996, p. 3), a autonomia é um princípio relevante para configurar a "descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de

[12]Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Banda Larga nas Escolas.

decisões na escola; e. em alguns casos, a possibilidade de os pais poderem escolher livremente a escola onde querem colocar os seus filhos". Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 15:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro público (LDBEN, 1996).

Desse modo, as limitações relacionadas aos recursos financeiros é uma problemática no cotidiano das escolas, pois não é possível ofertar uma educação sem os recursos necessários para o desenvolvimento das ações e atendimento das demandas da escola. Nessa perspectiva, o Estado se exime de suas obrigações e transfere para a escola a responsabilidade de realizar diversas estratégias para conseguir os recursos para a realização das atividades e, assim, promover as mínimas condições para a efetivação do trabalho escolar. Portanto, há uma defesa de que o Estado seja o responsável "pela construção de uma escola pública, inclusiva, laica e referenciada socialmente" (Silva; Silva, 2019, p. 372).

Em relação aos recursos humanos, faz-se necessário que a escola tenha uma equipe suficiente de funcionários para atender as demandas específicas da escola de tempo integral. Para que uma escola de tempo integral funcione, é importante que conte com um número de pessoal suficiente e capacitado para desenvolver a função. A coordenação pedagógica é uma função importante na instituição escolar, uma vez que tem o papel de acompanhar, orientar e planejar as ações pedagógicas (Silva; Gomes; Silva, 2023). Uma escola com mais de 400 estudantes e um universo de professores, requer um acompanhamento qualitativo das práticas e das ações desenvolvidas para que se tenha um planejamento condizente com a realidade apresentada e, assim, oferecer uma educação que atenda aos anseios das comunidades local e escolar.

De acordo com a gestora da instituição, o grêmio estudantil foi criado para contribuir na distribuição da merenda escolar, uma vez que a falta de funcionários estava sobrecarregando as coordenadoras pedagógicas. Destaca-se que a falta de funcionários não pode descaracterizar o papel do grêmio estudantil, pois trata-se de um órgão colegiado que tem a função de contribuir na gestão da escola, por meio das tomadas de decisões. Desse modo, atribuir ao grêmio estudantil a tarefa de organizar e distribuir a merenda escolar não contribui para a construção da autonomia, da participação e de processos democráticos.

Entende-se o grêmio estudantil como um movimento histórico, político e social que representa os anseios do grupo mais importante da escola, portanto, tê-lo em uma situação de atuação permanente faz-se necessário, no entanto, em uma função política e não da forma que

foi apresentada pela gestora da escola. Na visão de Silva e Santos (2021, p. 130), o grêmio estudantil é “um canal de participação da gestão democrática que possibilita aos estudantes um movimento na escola no intuito de contribuir para o andamento da instituição escolar, por sua vez, garante a autonomia, a representatividade e a atuação ativa e interventora nos direcionamentos da escola”.

Nota-se, portanto, que a escola perpassa por muitos desafios os quais estão inseridos em uma seara complexa da educação, uma vez que sofrem diversas influências, impactando na organização e na dinâmica organizativa da escola. As sinalizações apresentadas pelos participantes da pesquisa mostram que, mesmo com uma estrutura adequada, ainda há necessidade de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento da proposta de educação em tempo integral.

7.2 A avaliação da política de educação em tempo integral em Alagoas

Esta subseção tem como objetivo apresentar a avaliação da educação em tempo integral no estado de Alagoas e, mais especificamente, na escola *lócus* da pesquisa, pelos participantes. Nesse caso, apresentar as concepções dos sujeitos que estão inseridos diretamente no processo de implementação de uma política (equipe gestora, professores e estudantes) é um aspecto relevante, pois possibilita a compreensão de como a política está sendo executada no chão da escola e, sobretudo, na formação dos estudantes.

Nesse sentido, é possível afirmar que a política pública tem o papel de contribuir nas questões sociais, econômicas, culturais e educacionais. No que diz respeito à educação, Moll (2014, p. 372) considera a “educação integral como uma condição para enfrentamento das desigualdades educacionais”. Diante das realidades dos estudantes do ensino médio, a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora (Gadotti, 2009).

A escola de educação em tempo integral é um espaço no qual pode contribuir para a formação ampla dos envolvidos, congregando princípios, ações e atividades que tenham como objetivo central a formação dos estudantes. Nesse sentido, ouvir os segmentos que estão no contexto da escola é necessário para avaliar o processo vivenciado.

A equipe gestora da escola evidenciou elementos que são necessários para a reflexão do processo cotidiano da escola. Notam-se destaques de diferentes dimensões:

Quadro 17: A visão da equipe gestora

O que a gente sabe é o que os pais nos relatam, que gostam, que não quer que o filho saia, que gosta do sistema de ensino da escola. Então, eu acho que a gente caminha na trilha certa, tentando acertar. [...] A escola tem a escuta. A escola tem o acolhimento. A escola tem a boa vontade de acertar. Eu vejo uma equipe engajada, motivada. A gente dá o que a gente pode e a gente tá em constante aprendizado junto com eles. Então, se isso é um bom termômetro, nós estamos com uma temperatura boa (Gestora).
A contribuição é para a vida do aluno. Ele será um adulto com mais responsabilidade sobre a vida dele, sobre os rumos da vida dele porque a gente tenta fazer com que ele vá em busca de uma vida melhor, vá em busca do conhecimento, que ele vá em busca dos seus direitos enquanto pessoa, enquanto ser humano. Nós avaliamos positiva mesmo para a vida do estudante. Leva em conta aqui também que ele sai com o curso técnico [...] (Coordenadora Pedagógica1).
Olha, ela tem seus ônus e bônus. É interessante porque realmente o aluno tem uma grade muito vasta, tem um conhecimento muito grande. Eu só acho que... hoje em dia se preza muito essa questão de saúde, por exemplo, os nossos alunos ficam muito tempo parados, sentados, não tem atividades que façam eles se movimentarem, a não ser quando os professores de educação física fazem as aulas práticas. E também que os nossos alunos não têm o estágio no último ano do curso [...] acho que falta essa questão. Muitos dos nossos alunos não conseguem exercer o curso porque eles não têm essa vivência da prática. A gente sabe que as empresas exigem essa prática. Eu acho que a falha do ensino integral seria essa, mas fora isso é excelente. A proposta é muito boa. (Coordenadora Pedagógica2).
Outra coisa também... os professores deveriam ser exclusivos, dedicação exclusiva, facilitaria pra gente porque o modelo do ensino integral, os ateliês pedagógicos, né, os alunos é que se deslocaria e não o professor, mas como nossos professores não são exclusivos, muitos trabalham em outras escolas, aí fica complicado cumprir essa proposta do ensino integral. Essa parte a gente não cumpre [...] (Articuladora de Ensino).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O primeiro elemento posto pela gestora é o retorno dos pais para a escola em relação aos trabalhos realizados e às sinalizações de aprovação do espaço escolar e da forma de trabalho da equipe. Percebe-se, a partir do depoimento da gestora, que há uma comunicação e um retorno dos pais para a escola, o que se caracteriza como um ambiente de diálogo e da presença dos pais no contexto da organização da escola. Os princípios apontados pela gestora "escuta", "acolhimento", "motivação", "engajamento" são necessários para a construção de uma escola que preza pelas relações sociais e pela busca da construção de formação de pessoas.

Nesse sentido, assim como Silva (2015), destaca-se que a escuta dos diferentes segmentos ao que é vivenciado na escola é um elemento pertinente para avaliar e redirecionar as ações, pois são eles quem estão vivenciando no dia a dia as práticas educativas planejadas. Nessa lógica, a cultura da participação, da escuta, do acolhimento, do engajamento é uma

prática que necessita está em constante atuação, com a finalidade de evidenciar um espaço que tem como propósito a construção coletiva de um projeto pedagógico.

A coordenadora pedagógica2 apresenta duas questões que são importantes para a reflexão. A primeira diz respeito ao modelo de educação em tempo integral, a estrutura e as atividades desenvolvidas, destacando-se a falta de movimentos propostos para os estudantes, de modo que ficam muito presentes na sala de aula, sentados. A segunda questão destaca a falta de atividades práticas para os estudantes dos cursos técnico-profissionalizantes, uma vez que não desenvolvem o estágio para os cursos que são realizados.

As configurações sinalizadas em relação à primeira questão, podem-se mencionar a concepção de escola, de currículo, de aprendizagem que se tem como ponto de partida, com a finalidade de perceber a disciplina, a permanência do estudante em sala de aula, a centralização de atividades que permitam a inércia do estudante sentados, ouvindo ou escrevendo. A inquietação da coordenadora é pertinente, pois consegue perceber que a escola de educação em tempo integral, necessita ofertar em seu currículo atividades que mobilizem os estudantes e demais profissionais a estarem em movimento, em construção, em permanente diálogo, criatividade e aprendizagem.

O currículo escolar requer uma atuação constante de práticas que caracterizem dinâmicas que deem sentido aos envolvidos, que repercutam na forma de compreensão da escola e de sua proposta educativa. A organização da escola, como destaca Lima (2003), apresenta elementos complexos, os quais requerem disposição de enfrentamentos, de construção e de reorientação das práticas realizadas. Os modelos organizacionais da escola são resultado da compreensão que se tem sobre a sociedade e a formação dos estudantes (Lima, 2003), portanto, a sua organização é reflexo de uma seara política.

Defende-se a vivência de experiências que sejam dinâmicas, pensadas por todos que fazem a escola – gestores, professores, estudantes, avaliando as possibilidades de atuação dos diferentes segmentos na construção/vivência de atividades que sejam mobilizadoras e integradoras para os estudantes, repercutindo em movimentos significativos para a formação humana, política, social e educacional. Assim, na perspectiva de Cavaliere (2002, p. 261), para concretizar um projeto de educação em tempo integral requer pensar “fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual possibilitará, por meio da comunicação de experiência, a construção de alguma identidade coletiva”.

Sobre a segunda questão – realização dos estágios ao fim dos cursos técnico-profissionalizantes – apontada pela coordenadora pedagógica, nota-se, mais uma vez, a inquietação ao perceber que os estudantes necessitam de experiências que deem sentido ao que

estão aprendendo e que a concretização de um estágio seria a culminância de um processo formativo que contribua para as aprendizagens. Destaca-se que a realização dos estágios deve ser vista como uma atividade necessária, indo além da visão de mercado de trabalho, como sinalizado pela participante, mas como uma ação integrada à proposta educacional da escola.

A oferta da educação em tempo integral e integrada à educação profissional pelo estado de Alagoas, tendo como referência a escola Marcos Antônio, para ter a sua função social atingida necessita ter o cuidado para não fragmentar a formação dos estudantes, realizando ações que sejam frágeis e incompletas, como a questão do estágio, apontada pela coordenação pedagógica. Nesta dimensão, a articuladora de ensino mostra que a atuação do profissional na escola poderia ser um caminho importante para consolidar a proposta de educação em tempo integral.

A atuação integral dos profissionais da educação, destacando-se os professores, poderia apresentar maiores condições de acompanhamento aos estudantes, a consolidação dos ateliês pedagógicos, maior disponibilidade para planejar e desenvolver projetos que estivessem interligados com os anseios dos estudantes e da comunidade local, aprimorando, assim, a perspectiva formativa. Na visão de Sander (2005), é urgente efetivar políticas educacionais que garantam a permanência do professor em uma única escola, a fim de que o profissional se dedique integralmente às atividades de ensino, de acompanhamento e da formação dos estudantes.

Percebe-se, mais uma vez, que a realidade apresentada mostra questões importantes para serem refletidas, na perspectiva de pensar não apenas o local, mas o global, redimensionando dilemas educacionais que são complexos, mas que precisam estar em evidência na problemática social. Em relação à avaliação da oferta da educação em tempo integral, a partir da visão da equipe gestora, nota-se que há indícios relevantes, como a participação e o retorno da comunidade em relação ao trabalho realizado; mas há, também, questões para serem repensadas pelos profissionais da escola, como as dinâmicas vivenciadas; e, por fim, dimensões que necessitam ser vistas pela Secretaria de Estado da Educação, como a dedicação exclusiva dos professores.

Dando continuidade ao processo de avaliação do PALEI, os professores destacaram que:

Quadro 18: A visão dos professores

Eu avalio como positiva. Por que a gente tem aqui... os pais estão trabalhando, a gente tem aqui o aluno o dia todo, das sete da manhã até cinco e meia da tarde. O aluno tem refeições diárias, o café da manhã, o lanche, o almoço, o lanche novamente e a saída. Então, são refeições que eles nem tem em casa. Então, eles buscam ficar na escola e até se sentem mal quando tem férias [...] eu avalio como bastante positivo a questão do Palei, a escola de tempo integral (Professor A).

[...] Mas essa é a minha grande questão: a gente precisa estudar o que é escola em tempo integral, o que é ensino integral, o que é educação integral e a minha grande angustia é essa, né? De a gente não tá reproduzindo o que Paulo Freire combatia tanto. [...] Então, eu tenho essa preocupação de trazer o mais reflexivo possível. Então eu acho que esse é o grande desafio. Não está fazendo simplesmente o que o sistema quer que faça. E trazer os professores para essa reflexão porque o sistema faz com que os professores se tornem também sem reflexão desse sistema, do que que eles estão fazendo, do que que eles estão formando. Esse pra mim é o grande desafio. Fazer com que o corpo docente entenda que a gente precisa resistir ao sistema e não dizer para os alunos se conformarem em ser uma mão-de-obra barata (Professor B).
É um projeto maravilhoso. No meu ponto de vista isso deveria expandir pra todas as escolas que é o objetivo, né? Mas que deveria expandir de uma forma mais rápida, porque assim... não contempla só as disciplinas obrigatórias como a parte complementar e tenta envolver o aluno. [...] a proposta é maravilhosa. Se ela tiver o compromisso dos profissionais, da escola, da equipe gestora, coordenação e tiver essa questão de dinamizar, pode ter certeza que é uma proposta que ela vai contemplar realmente o que a LDB pede no sentido do desenvolvimento integral, na qualificação pro trabalho, na questão do exercício da cidadania porque com os projetos que a gente tem é algo que é possível realizar. Agora tem que ter comprometimento que às vezes é o que falta (Professor C).
Eu vejo alunos fantásticos que tem interesse realmente, se empolga com a área, vai na pesquisa, liga pra mim, pede pro pai pesquisar. Então assim... os alunos se encantam pela área do técnico e muitos não querem seguir carreira acadêmica, eles querem sair daqui e ter a oportunidade de ter um emprego e atuar naquela área. Às vezes a escola foca muito na área acadêmica, ENEM, mas tem muitos que não tem esse olhar porque precisa ajudar a família, os pais não têm essa abertura de querer que eles continuem estudando. Tem muitos que estão aqui no terceiro ano aperreados porque "professora eu tô aqui preso na escola. Em casa precisando, ligaram pra mim pra fazer uma entrevista e a escola não pode liberar porque é integral e eu tô aperreada". "se você for sair você vai perder seus estudos. Dê preferência, falta tão pouco pra terminar". Então a gente sempre fica orientando eles a não sair do estudo, mas mostrando a eles também a importância deles focarem nessa parte técnica porque lá fora é muito competitivo e se você não tiver um diferencial já viu, né? Então eu acho que é de grande valia as escolas investirem nessa área técnica realmente porque faz um diferencial pra esses alunos, principalmente aqueles que não querem seguir a carreira acadêmica. Não querem fazer ENEM, não querem fazer faculdade, eles querem realmente empregabilidade (Professor D).
Ela contribui para o cidadão ser uma pessoa de bem, entendeu? Para o cidadão ser uma pessoa de bem. Eu acho muito válido (Professor E).
Foi um ganho pro estado, foi um ganho pra comunidade a escola integral que ela é competitiva, agora precisa de uma atualização maior pra 2022, pra 2023, tem que ser atualizada mais um pouco. Ela tá ficando defasada. A gente sabe que a todo momento com a globalização ela exige mais dinamismo e atualizações constantes (Professor F).
Eu acho bem extenso, são muitas horas e eu acho bem cansativo. Por ser muitas horas, muitas atividades pra eles. [...] diminuir a carga horária, atividades mais abertas que eles possam ter mais liberdade de fazer, ser protagonistas eles mesmo, que tenha um direcionamento, mas que seja mais prazeroso pra eles (Professor G).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na avaliação dos professores, percebem-se dois movimentos. O primeiro, aquele que aprova as experiências vivenciadas; e o segundo, que apresenta algumas ressalvas acerca do modelo desenvolvido. Os depoimentos trazem à tona situações complexas, como já sinalizadas,

e que são discussões para serem tratadas em processos de avaliação da política de educação em tempo integral.

Em relação ao primeiro movimento, destaca-se que os professores veem o PALEI como um programa que possibilita que os estudantes estejam em tempo integral na escola, tendo a possibilidade de alimentação, salvos da violência diária, tendo contato com a "cidadania", formando-se para atuar no mercado de trabalho, desenvolvendo-se integralmente, entre outras dimensões.

Reflete-se, a partir da visão do primeiro grupo, que a educação em tempo integral, no caso das escolas da rede estadual de Alagoas, por meio do PALEI, apresenta indícios de um movimento que tem como objetivo a oferta de ampliação do tempo escolar. No entanto, faz-se necessário destacar que a ampliação do tempo escolar tem que ser direcionada com propostas pedagógicas que contribuam para a formação dos estudantes em uma perspectiva ampla, sistêmica e política.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2006, p. 132) destaca que "a concepção de educação integral também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado". A vivência da educação em tempo integral necessita possibilitar experiências que são formativas em todas as dimensões, traduzindo uma proposta pedagógica que considere a formação integral como o ponto de partida. Desse modo, "a realização de atividades culturais, desportivas e de outra natureza entre comunidade escolar em sentido estrito e amplo, favorece e colabora no estabelecimento de um clima de confiança e compreensão mútua" (Penin; Vieira, 2002, p. 36).

A visão dos professores, inseridos no primeiro movimento destacado, apresenta o PALEI como uma possível "salvação" dos males sociais, descaracterizando, em algumas situações, a realidade social na qual os estudantes estão inseridos, a configuração política, social e desigual que influencia a dinâmica escolar. No cenário da educação, cabe repensar e redimensionar as propostas educacionais, pensando no ambiente escolar de forma coletiva (Gonçalves, 2006).

O segundo movimento reflete um olhar para além do sinalizado anteriormente. Nota-se que os professores avaliam a experiência vivenciada na escola, a partir do PALEI, como um caminho que ainda há dimensões a serem revistas e avaliadas para aprimorar o processo de formação das juventudes. Um elemento importante para análise, apontada pelo professor B, é a concepção de educação em tempo integral e os objetivos formativos desse modelo escolar. Reflete-se que, mesmo com experiências que sejam relevantes para os estudantes, a partir da

vivência e do olhar do referido professor, a escola ainda segue as orientações que são pautas em uma perspectiva das políticas educacionais centradas em apresentar respostas ao sistema.

A partir dessa constatação, evidencia-se que a escola está em um contexto sistêmico, logo suas ações pautam-se em dimensões que respondem e correspondem aos elementos que são orientados por órgãos superiores, retirando, muitas vezes, a autonomia da escola e dos profissionais da educação. De modo geral, salienta-se que as orientações políticas globais influenciam as experiências micros, pois, muitas vezes, são pensadas para responder aos apelos macros das políticas.

No contexto das orientações educacionais atuais, há uma predominância da inserção dos princípios gerenciais nas escolas, de modo que "a educação escolar fica caracterizada como uma mercadoria" (Gonçalves, 2006, p. 132), indo de encontro aos preceitos de uma formação integral e emancipatória, que repercute na formação voltada à solidariedade, à justiça, a uma vida social em permanente aperfeiçoamento (Cavaliere, 2002).

O professor D apresenta uma reflexão necessária para a compreensão do público que a escola recebe, a condição político-social e as intenções dos estudantes para com a escola. Essa análise é relevante, uma vez que possibilita uma discussão acerca do papel da escola, a partir do público que ela atende, bem como a função social desenvolvida em meio à sua comunidade. Aponta-se, nessa perspectiva, que a função social da escola corresponde ao objetivo que as orientações político-educacionais lhes apresentam, de modo que as práticas vivenciadas contribuem para alcançar o objetivo central do sistema.

A discussão sobre o objetivo de os estudantes estarem exclusivamente na busca pela empregabilidade é uma dimensão que requer reflexão, uma vez que são oriundos de uma situação complexa, pautada em um contexto político com ampla desigualdade, repercutindo na escola. No entanto, para além da empregabilidade é necessário redirecionar práticas e direcionamentos aos estudantes para que possam compreender a importância da escola e das aprendizagens culturais, históricas, filosóficas, sociológicas, entre outras. Isso porque, na visão de Gonçalves (2006, p. 131), só faz sentido a ampliação da jornada em tempo integral que "represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias".

A realidade social dos estudantes, em grande maioria filhos da classe trabalhadora e desempregada, esbarra em uma situação na qual os obriga a não ver sentido em estar na escola, pois as demandas materiais são urgentes e requerem uma pronta resposta. Diante desse cenário, a escola e os seus profissionais competem em situação desigual, sendo o caminho, para alguns

estudantes, a escolha de um curso técnico, pois veem nesse direcionamento a possibilidade para resolver, mesmo que provisoriamente, as necessidades básicas.

Há, ainda, a visão de que a estrutura curricular não atrai os estudantes. A avaliação evidenciada pelo Professor G salienta a relevância de momentos mais dinâmicos, com atividades interativas, recreativas, saindo de um modelo que tenha, exclusivamente, a sala de aula como espaço de aprendizagem. Nessa direção, como já foi evidenciado, a educação em tempo integral é um paradigma de educação que requer uma diversidade de experiências e que seu currículo seja pautado em momentos de aprendizagem de conteúdos historicamente acumulado (Saviani, 2022); experiências reflexivas que demonstrem a relevância da práxis, por meio da relação teoria-prática; atividades que contribuam para a construção da autonomia dos estudantes; práticas que dinamizem o estar na escola, indo além da sala de aula.

Para Gonçalves (2006), historicamente, a escola se estruturou de uma forma pré-definida por idade/série, em salas de aula, com horários demarcados. Para o autor, "estas formas de organização são muito devedoras de outro tempo, outros contextos históricos e políticos" (p. 133). Assim, nota-se que há um olhar semelhante ao que sinalizou o professor G, quando reflete sobre a inquietação na falta de movimentos e estruturas curriculares que deem bases para uma nova organização escolar.

Por fim, o professor F dimensiona uma discussão necessária, apontando a relevância de uma constante avaliação dos objetivos da escola e do programa, com a finalidade de perceber se estão alcançando as propostas e se, diante do contexto experienciado, não requer novos direcionamentos e novas perspectivas. Essa visão é interessante, pois sinaliza a importância de uma constante avaliação, tendo, principalmente, a escuta aos estudantes e à comunidade na qual a escola está inserida.

Os estudantes, principais interlocutores da proposta do PALEI, também sinalizaram a avaliação do programa. Eles destacaram que:

Quadro 19: A visão dos estudantes

Eu tenho também uma avaliação boa, mas é como todo mundo diz, é muito cansativo (Estudante 12).
Bom, eu não tenho muito o que falar porque a maioria das coisas que eu avaliaria eu falei sobre a rotina, que é bastante cansativa e querendo ou não poderia mudar algumas coisas, aulas mais dinâmicas e tudo mais... minha avaliação é boa, é ótima. É importante a gente ter o ensino integral porque por mais que seja cansativo a gente consegue ficar mais tempo na escola, produzir demais sem atividade pra casa. Tem os pontos positivos e negativos como qualquer coisa (Estudante 8).
A minha avaliação é boa, mas é cansativo. Quando a gente chega no ensino médio a gente pensa em outras coisas, no trabalho pra ajudar em casa, mas eu acho que por conta do que ele falou agora no

final que a gente vai passar mais tempo na escola, não vai ter muito trabalho em casa da escola e a minha avaliação é boa (Estudante 10).
Não discordo do que eles falaram até porque a gente já vem comentando isso de ser cansativo, eu só acrescentaria que não é tratado de uma forma correta por conta, digamos, de não, não vai ter algo diferente pra gente, digamos assim, por exemplo, no nosso currículo. Nós temos um período a mais de ensino, mas é basicamente só isso. É nosso conhecimento que é para nós. Não vai acrescentar a gente ter estudado em integral ou não, além do conhecimento. Não vai ter algo profissional, não vai ter algo a acrescentar no meu currículo (Estudante 1).
A avaliação do ensino integral em si não é ruim aqui. Eu acho bom. Porém, o que atrapalha mesmo é a vida pessoal da gente porque a gente só tem a parte da noite pra fazer as nossas coisas e final de semana que nem é mais porque agora tem aula dia de sábado também. Mas o ensino é bom. A avaliação é positiva (Estudante 10).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O grupo de estudantes, participantes da pesquisa, de modo geral, faz uma avaliação positiva do PALEI, dimensionando alguns limites para serem refletidos. Estes são dimensões necessárias para serem pensadas, pois quase todos os participantes destacaram, sendo, portanto, relevante para analisar. Em qualquer política, ao passar por uma avaliação, a escuta aos sujeitos que a vivenciam, deve se configurar como elementos basilares, pois são eles quem estão no contexto desenvolvido e podem explanar o que sentem e o que vivenciam.

Nesse sentido, quase que por unanimidade, a questão de ser uma experiência cansativa estar na escola integralmente foi apontada como um aspecto para ser revisto. Ao longo da pesquisa, já foi apontada que o currículo extenso, a falta de atividades mais dinâmicas é um desafio a ser enfrentado. Essa situação é importante porque a escola de educação em tempo integral, no ensino médio, lida com juventudes, emoções, descobertas, inquietações, repercutindo na forma de se enxergar, de ver o outro, de aprender, etc.

Considera-se que se existissem atividades mais dinâmicas, modelos de aulas mais desconectados do espaço da sala de aula, possivelmente, os estudantes não iriam sentir o peso e o cansaço ao estarem na escola. Há uma lógica de ao estarem na sala aula, estão aprendendo. Situação que necessita ser desmistificada para propor novos horizontes e modelos de educação. Nessa dimensão, Gonçalves (2006, p. 135) reflete que:

> Uma aula-atividade em um ambiente diferente propicia um novo olhar sobre as relações. A discussão quanto a sua preparação, sua avaliação e os conflitos ocorridos não representa prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos propostos. Significa, sim, que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade, ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas.

Há outra dimensão, apontada pelos estudantes, que merece atenção. A empregabilidade para contribuir com as despesas da família, isso porque são estudantes oriundos da classe trabalhadora. De modo geral, nota-se que há um anseio dos estudantes para conseguir um emprego. Percebe-se, novamente, que para alguns se a escola possibilitar este objetivo já terá feito um importante papel na sua vida. No entanto, faz-se a ressalva de que o papel da escola pode ser mais amplo, redirecionando caminhos, mostrando possibilidades e contribuindo na construção de sonhos e perspectivas individuais.

Assim, reflete-se que o papel da educação em tempo integral é contribuir para a ampliação de horizontes políticos, sociais, culturais, econômicos, educacionais, etc. A função social da escola, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, é despertar para dar continuidade aos estudos acadêmicos, fazer com que os estudantes se vejam como seres em construção e em transformação, portanto, podem vislumbrar e alcançar novos patamares sociais.

O olhar para o modelo de educação em tempo integral, a partir do PALEI, na perspectiva dos gestores, professores e estudantes, foi relevante a análise dos encaminhamentos que estão sendo realizados e das possíveis mudanças que podem ser efetivadas, tendo os sujeitos escolares como base para a escuta. A seção que aqui se finda, pode despertar novas pesquisas, uma vez que há muitos elementos a serem revistos, pensados, propostos com a finalidade de melhorar a oferta da educação em tempo integral na rede estadual de Alagoas, mediante o PALEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção do relatório de pesquisa para sistematizar parte dos achados na tese, foi possível perceber as influências que as políticas educacionais sofrem para consolidar uma visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem. No contexto da educação pública do estado de Alagoas, a gestão educacional, a partir da concepção política, tem estabelecido parcerias com instituições privadas, destacando-se o Instituto Natura, o Instituto Sonho Verde e a operadora de telefonia Vivo, na atuação educacional do estado.

As formas de atuação dos referidos institutos e empresas, consolidam-se para tratar da formação dos professores, na construção de sentidos às políticas educacionais, ao currículo escolar, à concepção da avaliação e à política de resultados educacionais. Cabe sinalizar, ainda, que a inserção destes movimentos no campo da educação pública alagoana interfere diretamente na concepção de educação que é pensada e vivenciada na escola, impactando a formação dos estudantes e o modelo de sociedade que está em construção.

As referências de educação pautadas pelos institutos e empresas resultam da lógica gerencial, decorrente das reformas e orientações neoliberais, presente no cenário brasileiro e internacional na perspectiva de globalizar os ideais e os modelos sociais. Na conjuntura global, os organismos internacionais ditam as regras, os modelos e os caminhos a serem seguidos para alcançar a perspectiva "ideal" de educação, desconsiderando a conjuntura local, os anseios das comunidades nas quais a escola está inserida.

Há, nessa lógica de referências empresariais, políticas que são globais e que acabam sendo reproduzidas em diferentes países e estados. Cabe destacar, ainda, que a perspectiva não é avançar na democratização da educação, na sua qualidade e na vida dos envolvidos, mas responder positivamente ao sistema capitalista, de modo que a sua reorganização possibilite novas roupagens e novos desenhos para o capital. No contexto das políticas globais, em sentido literal, a formação das juventudes pauta-se como o elemento central nas discussões emanadas na lógica do capital. Sendo assim, a conjuntura global orienta/determina que a formação se estenda na jornada ampliada na escola, de modo que seja possível desenvolver habilidades e competências na formação dos estudantes.

A discussão sobre a jornada ampliada do tempo escolar ou a educação em tempo integral não são recentes, remontam, na educação brasileira, a década de 1930, com os Movimentos dos Pioneiros da Escola Nova e, posteriormente, nas experiências que surgiram em vários estados, decorrentes da influência do referido movimento. No entanto, ressalta-se que a gênese do movimento buscava uma percepção de educação pautada na formação integral, considerando

as múltiplas dimensões afetiva, social, intelectual, cultural, política, educacional, contribuindo para uma sólida formação humana.

A estrutura da formação humana defendida com a jornada ampliada do tempo escolar ou a educação em tempo integral tem como referência um conjunto de ações e experiências escolares que contribuíssem para uma percepção política e social do mundo, configurando-se em dinâmicas educativas que repercutissem nas relações sociais, na lógica instituída e possibilidade de transformação, por meio da atuação político-social.

No contexto das políticas educacionais atuais, influenciadas pelos movimentos globais, a concepção de educação em tempo integral perpassa por outros paradigmas e objetivos, reproduzindo modelos, com propósitos iguais, a serem desenvolvidos em localidades diferentes. Nesse cenário, o estudo desenvolvido sobre a Política de Educação em Tempo Integral no estado de Alagoas, conhecida como PALEI, está inserido nessa lógica global, tendo como influências setores sociais que compõem o grupo do empresariado e que orientam e encaminham as políticas locais.

O ponto de partida para que se evidencie a relação entre o PALEI e as influências globais, por meio da concepção empresarial, é a demonstração da tese que foi desenvolvida ao longo do percurso da pesquisa. Ela configura-se do seguinte modo: “a formulação e a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral, ao tomar por base a Reforma do Ensino Médio, distorceu o princípio da formação humana integral, deixando de incluir objetivos que se contrapõem às demandas imediatistas do mercado”.

Outra dimensão que requer evidência antes da apresentação dos resultados encontrados é a questão que norteou a pesquisa, “como ocorreu o processo de formulação e implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral, como política de educação em tempo integral para o Ensino Médio no estado de Alagoas”? A partir da exposição da tese e da problemática de pesquisa, apresentam-se, ancorados nos seus objetivos, os principais resultados.

O PALEI foi implementado no ano de 2015, tendo como projeto piloto a escola Marcos Antônio, construída no bairro do Benedito Bentes, na capital alagoana. De acordo com o que foi encontrado, o PALEI surgiu a partir de uma demanda posta do Plano Nacional de Educação (2014/2024) e do Plano Estadual de Educação de Alagoas, configurando-se como uma política de Estado. No entanto, para além do marco político-educacional, há, também, a questão dos resultados nas políticas de avaliação, uma vez que o estado de Alagoas, obtinha índices educativos muito baixos e o governo local, sob influências de outras experiências do país, percebeu que poderia ser um caminho a ser seguido, com a finalidade de superar a questão.

O processo de formulação do PALEI teve como horizonte a melhoria dos resultados educacionais da educação, tendo como referências os estados do Ceará e de Pernambuco. Estes, por meio de suas experiências, são referências em políticas de avaliação e de resultados, pautando-se, como estados exitosos na educação pública. Na atualidade, o estado do Ceará, em particular, é referência internacional quando trata-se de educação de qualidade, na perspectiva dos testes em larga escala.

A lógica dos estados visitados que nortearam a proposta alagoana é a da gestão por resultados, pautados em uma perspectiva da qualidade total, influenciada pelo gerencialismo, por meio de políticas de premiação, bonificação e padronização das experiências, resultando em um modelo empresarial. Em relação à proposta do estado de Pernambuco, a política de educação de tempo integral foi efetivada na perspectiva de aumentar os índices educacionais, mediante a gestão por resultados. Nesse sentido, a concepção posta está atrelada à gestão gerencial e à mercantilização da educação.

De acordo com os participantes, a influência dos estados visitados tinha como objetivo conhecer uma realidade exitosa de jornada ampliada de tempo escolar. Há, também, o destaque de que a proposta foi trazida para os profissionais da escola, sem nenhuma participação política e sem compreensão da concepção do que estavam sendo pensado, situação que, inicialmente, dificultou o processo. Os primeiros profissionais que lidaram com a proposta, mencionaram que foi um processo de aprendizagem e uma busca coletiva para encaminhá-la, sendo que em muitas situações nem os profissionais da SEDUC sabiam como lidar com as demandas que surgiam.

Essa situação pode ser justificada por ser uma experiência recente no estado e que todos estavam aprendendo. A complexidade da política é tida como um processo que requer idas e vindas, mudanças de paradigmas, modelos organizacionais, enfim, são proposições recorrentes quando se inicia um modelo educacional, em que todos estão aprendendo. No caso do PALEI, tendo como referência a primeira escola, houve um momento em que estavam sendo desenvolvidas 3 (três) matrizes curriculares, decorrentes das mudanças, dificultando a organização e a dinâmica da escola.

Nota-se que o processo da política educacional, principalmente quando se trata de uma construção recente, necessita de interação entre o governo, a SEDUC e os executores para que juntos consigam dirimir as dúvidas, superar os desafios e caminharem na perspectiva de resolver os dilemas. Na escola em análise, os participantes revelaram que sentiram falta de uma formação que pudesse contribuir com os dilemas existentes, bem como dialogasse sobre a concepção de educação em tempo integral.

Em relação à concepção de Educação Integral do PALEI, os documentos orientadores e os participantes trazem à tona importantes percepções que auxiliam na compreensão de que não se trata apenas de uma ampliação da jornada escolar, no entanto, há evidências de que as influências dos movimentos globais de educação têm impactado o modelo vivenciado. Sendo assim, notou-se que há uma visão sobre a função ampla da educação, possibilitando a emancipação a partir de experiências formativas que contribuam para as ações afetivas, emocionais, culturais, físicas e sociais.

O PALEI é apresentado pelos interlocutores como uma ação política de direito aos estudantes, no qual contribua com a relação escola-comunidade, com a formação global, a partir da socialização de experiências coletivas e individuais para as juventudes. No documento orientador fica explícita a visão de que a formação integral não se limita apenas ao espaço físico, mas requer a exploração de espaços do bairro, da cidade, transpondo, assim, os muros da escola.

Há evidências no documento orientador da busca por metas de aprendizagem, configurando-se como um modelo de educação que tem os resultados quantitativos como ponto de chegada do processo educacional. Nesse quesito, problematiza-se a vinculação entre a concepção posta no PALEI e o paradigma de educação defendido pelos movimentos dos empresários, vinculando o objetivo da educação ao modelo de mercado.

A aprendizagem é natural aos processos vivenciados, portanto, a lógica deveria ser possibilitar condições estruturais e humanas para que os estudantes pudessem aprender, desenvolver-se, construir possibilidades de autonomia, emancipação e reflexões sobre a realidade. Desse modo, consequentemente, os resultados educacionais, micro e macro, iriam espelhar as experiências e aprendizagem vivenciadas pelos estudantes.

Há, ainda, segundos os professores participantes, a visão de que a concepção do PALEI é pautada no assistencialismo, pela alimentação oferecida; na preparação para o mercado de trabalho, por meio da educação técnico-profissional; e uma visão crítica sobre as experiências, as dinâmicas e o currículo vivenciado. Considera-se que cada uma das visões traz consigo uma percepção de mundo e de educação, sendo, portanto, influenciada pela visão político-social da qual os participantes refletem. Contudo, a ótica analisada também deve ser um ponto a ser problematizado, pois ela influencia na vivência, na reprodução de práticas e sentidos, na transformação e mudanças locais, enfim, configura-se como um ponto de alerta para os construtores e avaliadores de políticas educativas.

Acerca da organização curricular, da estrutura e do funcionamento da proposta do PALEI, tem-se duas: o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. O PALEI está em consonância com as Diretrizes atuais para o ensino médio (2018)

e com a Base Nacional Comum Curricular. Percebe-se a influência desta última na proposta curricular do PALEI por meio da cultura empreendedora e inovação, a insistência pelo mundo do trabalho e pelo Projeto de vida, ambos atrelados às competências e habilidades, a partir de uma cultura produtivista. Nota-se o movimento global no modelo proposto, assemelhando-se à proposta do mercado, como preceitua o gerencialismo.

No entanto, há também ações que decorrem de um modelo amplo de educação integral com perspectiva para o desenvolvimento cognitivo e pessoal; a formação integral e a transformação da sociedade. Na estrutura organizacional do PALEI, há o acompanhamento do estudante por um Docente Orientador de Turma, o qual tem o papel de orientar, acompanhar os estudantes em uma determinada turma. Esse modelo de acompanhamento foi trazido da experiência do estado do Ceará. No entanto, avalia-se como um aspecto positivo a presença de um professor que acompanha e orienta os estudantes, conhecendo os seus anseios, sua realidade, estando mais próximo dos estudantes, configurando-se como uma dimensão importante do PALEI.

Já o Projeto de Vida, oriundo de modelos cuja meritocracia está no centro do processo educacional, também é um campo que está presente na política alagoana. A proposta é apresentar aos estudantes que o sucesso dependerá do esforço individual, do nível de comprometimento e da força de vontade de cada um; destacando-se que cada estudante é responsável por si, portanto, as regras estão postas e para obter o sucesso, depende, exclusivamente, deles.

Esse discurso está alinhado aos ditames do capital e do mercado de trabalho, disseminando a ideia de que cada um é responsável por si, e, caso não tenha sucesso, a culpa é do sujeito. Essa falácia neoliberal projeta-se como justificativa para as desigualdades sociais; a exclusão política, social e educacional; estando o Estado se eximindo do seu papel na busca de contribuir com os princípios formativos das juventudes, por meio da igualdade e da equidade.

Os professores relataram que não têm formação para atuar como *coach*, na perspectiva de atividades de auto ajuda, reproduzindo os materiais que chegam para a escola, produzidos pelos institutos privados. Uma das professoras destacou que o Projeto de Vida não tem base científica, empobrecendo as oportunidades para os estudantes. Nota-se a influência do capital na proposta da elaboração do Projeto de Vida, por meio da presença do material didático-pedagógico e das formações para os professores. Essa proposta está em consonância com o modelo global para a educação, inclusive está posta na reforma do ensino médio.

Outra dimensão que faz parte da organização curricular é o Projeto Integrador. Ele tem como objetivo possibilitar o conhecimento das problemáticas locais e desenvolver reflexões

sobre a realidade. A proposta pode ser considerada como uma dimensão necessária para a formação integral dos estudantes, uma vez que contribui para a reflexão da realidade e a construção de possíveis propostas a serem desenvolvidas.

Os participantes, professores e estudantes, relataram que consideram uma experiência positiva para a formação, a partir da leitura de mundo e do envolvimento de diferentes áreas do conhecimento. A partir dos relatos, foram evidenciadas temáticas importantes e necessárias para a atualidade como Fake News, saúde mental, reciclagem, apresentando impactos sociais e políticos e despertando para ações formativas com caráter reflexivo e consciente.

A Oferta de Eletiva também faz parte da estrutura curricular, acontecendo, segundo os participantes, a partir da escuta aos estudantes. O documento orientador do PALEI apresenta uma série de possibilidades, dentre elas o propagado "empreendedorismo", que está presente nas orientações políticas e na Base Nacional Comum Curricular. De acordo com os participantes, as eletivas têm um caráter pedagógico, social e sociocultural, a partir de uma perspectiva formativa para os estudantes em diferentes dimensões.

Os Estudos Orientados compõem a estrutura curricular do PALEI, configurando-se como um planejamento para estudos dos estudantes, a partir da orientação docente. Cabe sinalizar que a proposta também é desenvolvida pelos estados do Ceará, Pernambuco e São Paulo, sob a perspectiva dos movimentos globais. A lógica centra-se na dimensão do aprender a fazer, em uma perspectiva tecnicista, conforme as orientações dos documentos dos organismos internacionais, destacando-se a UNESCO.

No entanto, na realidade da primeira escola alagoana a ofertar o PALEI, a comunidade escolar não compreendeu a proposta ou não quer vivenciá-la da forma que está no documento orientador do programa. Há, na verdade, momentos de revisão dos conteúdos pelos professores, situação que, na visão dos estudantes, torna-se muito repetitiva. Considera-se, portanto, que falta de compreensão da proposta ou até mesmo a decisão de não a vivenciar de acordo com o propósito, desconfigura a política, passando a uma vivência cansativa e repetitiva para os estudantes, conforme eles apontaram.

Neste sentido, o diálogo e a escuta aos estudantes se fazem necessários para um redirecionamento da política, bem como a importância da formação sólida para os professores na perspectiva de compreender a proposta em ação, a fim de repensarem novos encaminhamentos a serem desenvolvidos.

Os Clubes Juvenis também fazem parte da estrutura curricular do PALEI, caracterizando-se como a busca de experiências coletivas, da autonomia e do protagonismo e engajamento estudantil. Considera-se uma experiência importante para a formação integral dos

estudantes, mas, problematiza-se a vivência apenas no primeiro ano do ensino médio, não sendo uma ação formativa permanente em todas as séries.

Os relatos dos participantes refletem que há uma dificuldade de desenvolvimento da proposta, uma vez que os estudantes não se engajam e não contribuem para a vivência. Reflete-se que, possivelmente, o não engajamento dos estudantes dá-se pela falta de cultura de participação, de envolvimento em grupos sociais que dialogam problemáticas, sendo papel da escola construir essa cultura, no entanto, apenas em um ano (primeira série) não haverá êxito.

Considera-se os Clubes Juvenis como uma dimensão necessária para a atuação dos estudantes na sociedade, configurando-se como aprendizagem para o diálogo, a escuta, a resolução de conflitos e a dinâmica político-social, necessária para a atuação em sociedade. Assim sendo, dialoga-se que cabe uma reflexão acerca dessa proposição, redirecionando a ação para todo o percurso formativo dos estudantes, realinhando possibilidades de formação aos envolvidos.

Os Ateliês Pedagógicos compõem a proposta curricular do PALEI, no entanto, não foi instituído na cultura organizacional da escola. Eles têm o objetivo de organizar na escola espaços para as disciplinas específicas, contribuindo para a existência de aulas dinâmicas em espaços próprios, por eixos temáticos, com recursos e equipamentos didático-pedagógicos da área. Nota-se que a não efetivação dessa proposta pode ser por conta que os professores não têm dedicação exclusiva à escola, dificultando a organização. Por fim, defende-se que a experiência de construção de Ateliês Pedagógicos é uma proposta interessante, pois poderia dar identidade de cada área, fazendo com que os estudantes pudessem compreender melhor ao que cada uma se propõe, contribuindo para as escolhas futuras.

Os estudantes que cursam o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional participam de todas as propostas mencionadas, adicionando cursos profissionalizantes. De acordo com os profissionais da escola, professores e gestores, os cursos técnico-profissionalizantes são ofertados a partir da segunda série do ensino médio, situação que faz alguns estudantes pedirem transferência para outras escolas, pois esperavam cursá-los ainda no primeiro ano.

A partir do resultado da pesquisa, ficou evidenciado que há um discurso pela defesa da oferta dos cursos técnico-profissionalizantes, como sendo uma possível solução para a resolução das desigualdades sociais. Para a gestora, os estudantes anseiam pelo curso profissional, pois serão inseridos no mercado de trabalho. Para a coordenadora, a escola, por meio da oferta do Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, prepara para a atuação profissional e a inserção ao mercado de trabalho.

Cabe, portanto, fazer uma reflexão de que há uma falácia da garantia da inserção dos estudantes ao mercado de trabalho, ao concluírem um curso técnico-profissionalizante. Há, ainda, a necessidade de enfatizar que este modelo de educação está alinhado ao projeto global que prepara os estudantes para atuarem em condições de precarização de trabalho, além de contribuir para a manutenção da lógica de um exército de reserva para o mercado/sistema capitalista. As configurações deste modelo de educação não são condizentes com as perspectivas de uma formação integral que prepara para a vida, para a transformação e a conscientização político-social.

Ficou enfatizado que, para muitos estudantes, a formação acadêmica, necessária para a compreensão das múltiplas dimensões sociais, inclusive a do mundo de trabalho, fica em segundo plano, pois anseiam por um emprego, mesmo que precário. Essa condição estabelecida pode ser justificada pela desigualdade social e pelas condições socioeconômicas a que os estudantes e seus familiares estão submetidos, prejudicando a sua formação integral.

Outra problemática mencionada pelos participantes refere-se à fragilidade na possibilidade de escolher os cursos profissionalizantes pelos estudantes, pois a SEDUC, por meio da matrícula on-line, quem faz a seleção de qual curso cada estudante vai fazer. Para os envolvidos, essa ação contribui para a falta de interesse dos estudantes, fazendo com que, muitas vezes, tenha desistência durante a oferta dos cursos.

Na escuta aos estudantes sobre essa questão, outra dimensão problemática foi pontuada. Eles não vivenciam experiências de desenvolver o que aprendem no curso técnico-profissionalizante, não visitam um espaço que possam ver como são realizadas as atividades e o seu funcionamento, dificultando o processo de aprendizagem. Para os estudantes, as discussões tornam-se repetidas e, muitas vezes, não têm sentido. Apenas o curso de Informática e Manutenção utiliza o laboratório da escola para desenvolver algumas experiências.

Em relação aos professores dos cursos técnico-profissionalizantes, que compõem parte do corpo docente do Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, são todos contratados. Eles destacam as mesmas problemáticas evidenciadas pelos estudantes, sinalizando que não têm transportes para realizar uma visita técnica a uma empresa com os estudantes, bem como cabe a eles, se desejarem, buscarem parcerias com empresas para realizar atividades práticas com os aprendizes.

Nessa lógica, problematiza-se o papel da SEDUC e do estado de Alagoas na configuração de uma educação integral para os estudantes. Além disso, é papel da SEDUC efetivar uma política institucional para a oferta da educação técnico-profissionalizante. Sem essa política estabelecida, a educação ofertada no Ensino Médio Integral Integrado à Educação

Profissional estará fragmentada, dificultando os processos formativos dos estudantes e o trabalho desenvolvido pelos professores, prejudicando, sobretudo, o papel social da escola na construção de experiências amplas e diversificadas para os estudantes.

Nessa perspectiva, reflete-se que o modelo de currículo ofertado ao Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional está centrado em atender uma formação básica e fragmentada, atreladas aos ditames do capital. Outro aspecto a ser destacado é a ênfase nas disciplinas de português e matemática, como condição basilar para a formação básica dos estudantes, alinhada ao receituário da Base Nacional Comum Curricular.

A hegemonia da Base Nacional Comum Curricular no currículo do PALEI é perceptível, principalmente nas propostas que têm como orientação o mercado de trabalho, projeto de vida e a oferta dos cursos técnico-profissionalizantes. Nota-se que essa situação pode encaminhar os estudantes para uma formação fragmentada, deslocada da realidade político-social, influenciando para situações de precarização do trabalho na preocupação para reproduzir mão de obra barata.

Em relação aos desafios da proposta do PALEI, os participantes da pesquisa destacaram como principais: o entendimento da política entre os atores da escola; a permanência do estudante; a realização de aulas de campo e atividades artísticas e culturais; a atualização de recursos materiais e pedagógicos, destacando-se os laboratórios – ciência, química, robótica e informática -; os recursos financeiros e humanos; e, por fim, a descaracterização do grêmio estudantil.

Os destaques apresentados foram sinalizações que são emblemáticas para a oferta de uma educação em tempo integral, pois necessitam de todos os aspectos mencionados para que a escola possa funcionar com um mínimo de qualidade/condições. Dentre os destaques, questiona-se o papel do Estado para solucionar os desafios da escola, na configuração da oferta da educação em tempo integral, a partir do PALEI.

Finalizando os resultados encontrados na pesquisa, apresenta-se a avaliação do PALEI pelos atores escolares. Para os gestores os destaques estiveram centrados na presença dos estudantes na sala de aula por muito tempo, na falta de um estágio no fim do curso para os estudantes que fazem os cursos técnico-profissionalizantes, e a falta de uma política do estado de Alagoas para a dedicação exclusiva dos docentes que atuam em escolas de tempo integral.

Na concepção dos professores, o PALEI é visto como a salvação para os males sociais, contribuindo para a cidadania dos estudos, com a oferta da ampliação da carga horária escolar; foi destacado, ainda, que a estrutura curricular do PALEI é pautada em um modelo escolar tradicional, necessitando ser revisto; outra dimensão esteve centrada para a compreensão da

concepção de Educação Integral e, por fim, na necessidade de se ter uma constante avaliação da política.

Na visão dos estudantes, principais atores afetados com o PALEI, a proposta é cansativa, mas as experiências podem ser avaliadas como importantes para a sua formação. Há, ainda, destaques que foram apresentados pelos gestores e professores, como a falta de aulas de campo, visitas às empresas e estágio no final dos cursos técnico-profissionalizantes.

Diante dos resultados apresentados, cabe dialogar sobre os pressupostos que nortearam a tese da pesquisa "a formulação e a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral, ao tomar por base a Reforma do Ensino Médio, distorceu o princípio da formação humana integral, deixando de incluir objetivos que se contrapõem às demandas imediatistas do mercado". Notou-se, ao decorrer da síntese dos resultados, apresentados nestas considerações, que muitas das propostas do PALEI estão alinhadas à lógica do capital, na perspectiva de ofertar uma educação básica para os filhos da classe trabalhadora. Esse objetivo é resultado da forte relação entre a presença dos empresários nas orientações das políticas educacionais.

No conjunto dos direcionamentos para a vivência do PALEI, centra-se o discurso da educação mercadológica, resultando da concepção política neoliberal, pautando-se em ações pontuais e fragmentadas para a formação das juventudes. A oferta da educação em tempo integral, nessas condições, é resultado de um movimento global que tem como objetivo padronizar o ensino, as avaliações, a profissão docente e a formação das futuras gerações. É um movimento que compreende a gestão educacional, mediante as políticas educacionais, como um caminho propositor para os anseios de uma globalização educacional.

Considera-se que a ampliação do tempo escolar é uma dimensão favorável para a educação pública, desde que sejam vivenciadas experiências político-pedagógicas que contribuam para a formação integral dos estudantes e tenham condições de serem cumpridas as propostas planejadas, direcionando formações permanentes para os profissionais, a partir de suas necessidades, da escuta aos estudantes no processo de avaliação das experiências e dos que estão no cotidiano das escolas.

A pesquisa suscitou uma variedade de possibilidades para novos estudos acadêmicos, com a finalidade de ampliar as visões descritas no presente relatório, bem como cabe sinalizar que, atualmente, há 107 escolas que funcionam a partir da estrutura orientada pelo PALEI, inclusive no interior do estado de Alagoas, sendo importante e necessário pesquisar como funcionam e quais as experiências vivenciadas.

Espera-se, portanto, que a pesquisa contribua para elucidar possíveis debates sobre o funcionamento do PALEI e as suas lacunas, favorecendo uma análise aos formuladores e

avaliadores de políticas educativas. Espera-se, ainda, que as sinalizações destacadas sejam compreendidas na perspectiva de uma educação em tempo integral, cuja defesa esteja fincada na formação político-social, nas dimensões afetivas e emocionais, na leitura da realidade e na transformação social.

Defende-se, portanto, que a educação em tempo integral pautada na emancipação, nos direitos humanos, na justiça, na igualdade e na equidade é um modelo para atender os filhos da classe trabalhadora, de modo que sejam oferecidas condições de acesso ao conhecimento acumulado historicamente, destacando os diferentes movimentos que permeiam a lógica social e os distintos interesses que rondam a educação. Distinguir esse cenário, por meio da contextualização político-social, é um caminho necessário e urgente para uma educação integral.

REFERÊNCIAS

ACOSTA FRÓES, T. **Prática de ensino com a disciplina eletiva:** uma experiência filosófica sob o viés do cuidado de si na perspectiva de Michel Foucault. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2023.

ALAGOAS, Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015. **Institui o Programa Alagoano de Ensino Integral**, e dá outras providências.

ALAGOAS, Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016. **Reestrutura o Programa Alagoano de Ensino Integral**, e dá outras providências.

ALAGOAS. Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015. **Institui o programa alagoano de ensino integral.** Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOEAL) de 22 de abril de 2015.

ALAGOAS. Decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016. **Reestrutura o Programa Alagoano de Ensino Integral.**

ALAGOAS. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral** - Versão 2019. Governo do Estado de Alagoas. Maceió: Alagoas, 2019.

ALMEIDA, P. R. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado:** distinções necessárias. 2016. Disponível em: https://institutomillenium.org.br/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/ Acesso em: 16 de março de 2022.

ALVES, L. A. M. República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras** - História - Porto, III Série, v. 11, 2010, pp. 165-180.

ALVES, Míriam Fábia; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, Projeto de Vida e Currículo no ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7. n. 8, 2020.

AMARAL, H. S. do; GODINHO, C. S. Os desafios da educação integral e do Programa Mais Educação na rede municipal de Santarém. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.) **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém, PA. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARCOVERDE DE SOUZA SANTANA, Dulce Cristina. **Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando de Azevedo (et. al.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados** 21 (60), 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BABALIM, Valéria de Souza. **Escola de tempo integral:** relato de uma experiencia na rede estadual de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, C. S. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (CAp-UERJ), v. 8, n. 19, set./dez. 2019.

BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares:** suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2016.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, set./dez. de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola**: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco:** um protótipo de gestão da educação em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. A reforma do ensino médio: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. F. A influência dos agentes privados na reforma do ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.29, p. 1-24, e023, 2022, ISSN: 1983-1730.

BRAGA, L. F.; SEVERINO, A. J. Breves reflexões sobre o personalismo em Emmanuel Mounier. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 86-96, jan./jun. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961. **Regulamenta a Lei n.6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sôbre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais.**

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispões sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.**

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.**

BRASIL. **Decreto Nº. 6.094**, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto n. 25.469, de 7 de julho de 1986. **Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas.**

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. **Censo Escolar**, 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014:** Plano Nacional de Educação**.** Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:** Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961. **Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências.**

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.**

BRASIL. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. **Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) e dá outras providências.**

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Medida Provisória n° 746, de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.**

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2013.

BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 4/2021. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar).**

BRASIL. **Parecer CNE/MEC nº 11/2009.**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024: Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-246. Jul./dez. 2014.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de out. 2016.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. **Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em**

Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. **Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.**

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).**

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.**

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).**

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.**

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUGS, Jonathan Dalla Vecchia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 14, n. 1, p. 86-97, 2020.

CABRAL NETO, A.; SILVA, J. G. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e sua transplantação para o campo educacional. **Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 16, n.62, p. 7-30, 2001.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégia. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA Maura C. (Orgs). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020):** diálogos e perspectivas. Brasília: Liber livro, 2009.

CANCI, C. A.; MOLL, J. O direito à educação: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar. In: Silveira et. al. (Organizadores) **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina.** Curitiba: CRV, 2022.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio:** Revista de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CARDOSO, et. al. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio e a formação integral. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, 2022.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. **Programa Escola Integral no Amazonas:** um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARDOSO, Maria Estela Gonçalves. **Escolas de Tempo Integral:** possibilidades e dificuldades no Ensino de História – um Estudo de Caso. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016a.

CARVALHO, Derick H. Paranhos de. **A disciplina Educação Física no contexto do ensino médio integral na Escola Estadual Temístocles de Araújo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. In: **Retratos da Escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília: CNTE, v. 12, n. 23, jul./out. 2018.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, Ana R. V.; FARIA, Lia C. M. **CIEP:** o resgate da utopia. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Ribeirão Preto, 2010, 20.46: 249-259.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MARQUES, Sandra Machado Lunardi. O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 582-598, maio-ago. 2016.

CISI, Pedro Henrique Reato. **A implantação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista.** Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2019.

CLEMENTE, Vanilda Aparecida Pereira da Silva. **Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

COLEMARX & ADUFRJ. **Plano Nacional de Educação 2011-2020:** Notas críticas. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2013. Disponível: http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf.

CONCEIÇÃO, Maria Sandra da. **Ensino Médio Integral no Agreste de Pernambuco:** um diagnóstico à luz da implementação de estratégias. Dissertação (Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

COSTA, Cláudio Nascimento da. **O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará:** caso da Escola Miriti. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e o projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUSOÉ, Nilma. Procedimentos de análise de dados. In: AMADO, João (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

CRUZ, A. F.; FONSECA, M. C. X. O Programa Mais Educação e suas contribuições para o ensino-aprendizagem: experiências vivenciadas no cotidiano de escolas das zonas urbana e do campo. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.) **Escola de tempo integral:** registros, analise e perspectivas em Santarém, PA. Curitiba, PR: CRV, 2015.

CURY, C. R. J. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DEL ARCO, Débora Boulos. **A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo:** possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP, 2018.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de set. 2016.

DIAS, Carolina Sanches Lecornec. et. al. Política brasileira para refugiados: política de Estado ou política de governo? **Revista Fronteira**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 25-39, jan./jun. 2011.

DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife, ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental:** Textos para Discussão, Brasília: DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUTRA, P. F. de V. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2021, 297 páginas.

DUTRA, Paulo F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco:** uma política pública para o ensino médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

DUTRA, Rosiane de Fátima Pereira. **O futuro no passado:** a organização da escola municipal de educação básica (EMEB) Nossa Senhora dos Prazeres do centro de atenção integral à criança e ao adolescente (CAIC) Nossa Senhora dos Prazeres de Lages (SC na perspectiva do tempo de permanência. Dissertação (mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, 2013.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1969.

ELISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. **Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas:** um estudo sobre a implementação do tempo integral em escola de Manaus. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação integral: diálogo entre os programas federais e as iniciativas locais. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém, PA. Curitiba: CRV, 2015.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2012.

FERREIRA, Robson Rubenilson dos Santos. **Ensino médio em tempo integral em Picuí-PB:** a experiência participativa no âmbito da Escola Estadual Professor Lordão. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 5-17, fev. 1991.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás:** o ensino médio de tempo integral em Goiânia. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2019.

FONSECA, J. P. da. O PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança. **Revista Faculdade da Educação.** São Paulo, 1986.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. Edl. São Paulo, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GAVIOLI, Vera Lúcia. **A implementação de programas de educação (em tempo) integral na Coordenadoria de Cacoal (RO).** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. IN: (Org.) Emir Sader. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A.N. Crianças na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.67, 1999.

GOMES, Candido A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O Programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 58 - 86, set./dez. 2018.

GOMES, Tania Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI:** singularidades desta política em uma escola estadual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Santarém, Pará, 2017.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e Formas de Uso. Cascais, Portugal: Editora Principia, 2006.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Educação em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 143-169, set./dez. 2018.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes,** Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, Tecnocracia e planejamento educacional no Brasil:** uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

JACOB, Maria Cecilia Grieco Puppio. **Trabalho docente:** avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2015.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. In: **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. (Orgs.) LAMOSA, R. A. C.; VIEIRA, N. S. Curitiba: Appris, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. "Novas" estratégias da gestão privada da educação pública. In: **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba:** uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019.

LIMA, I. A. A. P. **TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação:** gestão e resultados. Olinda: Livro rápido, 2011.

LIMA, L. L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIRA, Yakamury Rebouças de. **A pedagogia de projetos e a educação com tempo integral no ensino de Química.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2019.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; LOPES, Fátima Abadia de Oliveira. **Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI:** uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MAGALHÃES, S. G.; SOUSA, F. M. L. de. As contribuições do Programa Mais Educação para o ensino aprendizagem em escolas públicas do município de Santarém/PA. In: COLARES, M. L. I. S. **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba, PR: CRV, 2015.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido:** análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Educação Básica:** tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto,** Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1989.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MÓL, Saraa César.. Aportes Normativos da Ampliação da Jornada Escolar no Brasil: e o Programa Mais Educação com isso?. In: Ana Maria Villela Cavaliere; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral:** Histórias, Políticas e Práticas. 1ed.Curitiba: CRV Editora, 2017, v. 1, p. 67-86.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

MONTEIRO, Neusa Setúbal. **O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MORAIS, E. V. de. **Utilizações das escolas de referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco:** uma análise do Programa de Educação Integral. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2013, 198 páginas.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco:** uma análise do Programa de Educação Integral. (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MOREIRA, Luiza Silva. **Dos barracões aos CIEPs:** a Elaboração da Política Educacional Brizolista (1983-1987). Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1997.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abri. 2009.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O essencial é invisível aos olhos:** a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais:** terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PAES, Marcela Soares Polato. **Educação para o trabalho e escola em tempo integral:** análise da formação oferecida aos jovens no ensino médio no estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2019.

PARENTE, C. M. D. Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 618-633, set./dez. 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção da meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista.** Marília, v. 18, p. 23-42, 2017.

PARO, Vitor Henrique (org.). **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

PENIN, S.T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Carlos Alberto. **Formação continuada de professores de Biologia em escolas estaduais de tempo integral de uma cidade do interior paulista.** Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

PEREIRA, Daniela Lima. **O sucesso escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantônio Vilaça I.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018a.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia.
PERNAMBUCO. **Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004.** Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008.** Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 de jul. 2008.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.427, de 25 de setembro de 2003.** Plano Plurianual do Estado para o quadriênio 2004-2007.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.608, de 31 de outubro de 2008**. Aprova o Plano Estadual de Juventude.

PERONI, V. M. V.; et. al. Consentimento e coerção na política educacional: reflexões sobre a relação público/privada no processo de construção da reforma do ensino médio (2013-2017). In: **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina.** Curitiba: CRV, 2022.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PICANÇO, Tânia Maria Leal Vieira. **Educação integral em tempo integral:** um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, no município de Macapá/Amapá. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

REGO, T. C. F. Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Multitexto**, 2013, v. 2, n. 01.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Bloch Editores, 1986.
RODRIGUES, Genivaldo Batista. **Projeto de Escolas em Tempo Integral:** desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

RODRIGUES, Renata do Monte. **As dificuldades de implementação da proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral:** um estudo de caso no CETI Áurea Pinheiro Braga em Manaus/AM. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017a.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro:** entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Góias, Goiânia, 2016.

SANA, Peter. **A dimensão educativa do pensamento e da ação de D. Adriano Hypólito nas lutas sociais da Baixada Fluminense no período da ditadura militar (1964-1985).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2015. 119 f.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Clairton Lourenço. **Política estadual de educação em tempo integral:** desafios de implementação em uma escola do ensino médio do Ceará. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, Edjane Ribeiro dos. **Desafios do ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Inalda Maria dos; PRADO, Edna Cristina do. A gestão da educação e o Programa Mais Educação. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 5, n. 1, p. 156-173 jan./jun. 2014.

SANTOS, Kennedy Pinheiro dos. **A atuação do conselho escolar em um Centro de Educação de Tempo Integral da rede estadual do Amazonas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás:** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Góias, Goiânia, GO, 2018a.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação.** Caderno do Gestor – Clube Juvenil, 2021.

SAVIANI, D.; DOURADO, L. F.; FILHO, H. A. Entrevista. **Revista Retratos da Escola.**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHEUERMANN, A. E.; JUNG, H. S.; CANAN, S. R. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 422-439, 2017.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In: **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Humanismo, personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. G. A.; CHAGAS, M. I. S. Ensino Médio de tempo integral no Brasil: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais. In: SILVEIRA *et. al.* (Orgs.) **Ensino Médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina.** Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, A. V. da; SANTOS, V. A. S. O grêmio estudantil e a política de participação dos estudantes na escola pública. In: SILVA, G.; PALMEIRA, L. L. L. **Cenários da política**

educacional frente às políticas públicas brasileiras: os 20 anos do GAE. Goiânia, GO: Editora Phillos Academy, 2021.

SILVA, A. V.; SANTOS, V. A. S. O grêmio estudantil e a política de participação dos estudantes na escola pública. In: SILVA, G. PALMEIRA, L. L. L. (Orgs.). **Cenários da Política Educacional frente às políticas públicas brasileiras**: os 20 anos do GAE. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

SILVA, Adriano Carvalho Cabral da. **A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados.** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SILVA, Alex Vieira da Silva. **O Plano Municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018a.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Ensino (em tempo) integral:** as propostas oficiais na dinâmica do real. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018b.

SILVA, Fernanda Cavalcante da. **Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI):** os desafios dos conteúdos da jornada ampliada. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SILVA, G. ; SANTOS, I. M. ; SILVA, A. V. . A qualidade da educação, o financiamento e a relação público-privada no Plano Nacional de Educação (2014-2024): perspectivas, tensões e desafios. **Pesquisa em foco** (UEMA), v. 22, p. 5-16, 2017.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da. O Programa Dinheiro Direto na Escola como mecanismo da descentralização financeira na gestão escolar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 5, n. 14, 2019.

SILVA, G.; GOMES, E. P. S.; SILVA, A. V. A atuação dos coordenadores pedagógicos em tempos de pandemia. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-30, 2023.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais. **ECCOM**, v. 13, n. 25, jan./jun. 2022.

SILVA, Givanildo da. **As políticas educacionais para a Educação Infantil pós-1988:** uma análise no município de São Raimundo Nonato - PI. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019a. 393 f.

SILVA, Givanildo da. Os caminhos da Educação Infantil no governo Temer (2016-2018). In: ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E.; SOUZA, E. L.; TAVARES, M. J. B. S. (Orgs.) **Infância(s) e Educação Infantil:** pesquisa, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Givanildo da; OLIVEIRA, Welson Dias de. Os desafios dos gestores na escola estadual de tempo integral no município de São Raimundo Nonato/PI. **Debates em Educação**, vol. 10, nº 21, maio/ago. 2018.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos; SILVA, Alex Vieira da. A qualidade da educação, o financiamento e a relação público-privada no Plano Nacional de Educação (2014-2024): perspectivas, tensões e desafios. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 22, n. 2, p. 05-16. Jul./Dez. 2017.

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no ensino médio:** um componente curricular na formação integral do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019b.

SILVA, Herbert Gondim da. **Apropriação dos resultados do SADEAM pela equipe gestora de uma escola em tempo integral do ensino médio da rede estadual do Amazonas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Ivanilso Santos da; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O espaço escolar na política educacional: Análise da política de infraestrutura escolar em Pernambuco. In: SANTOS et. al. (Orgs.) **Políticas educacionais no estado de Pernambuco:** discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. ANPAE, 2019.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. O Programa de Educação Integral no Ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 185-201, maio/ago. 2019.

SILVA, Jadilson Miguel da. **Reformas pró-capital na educação escolar:** a reestruturação do ensino médio pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 736-256, set./dez., 2016.

SILVA, Lúcia de Fátima Farias da. **De escola regular a escola de referência:** trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim-PE. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017a.

SILVA, Lucimar Avelino da. **A formação continuada dos/as docentes das Escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco:** uma análise do Programa de Educação Integral. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018c.

SILVA, M. R. da; MILLIORIN, S. A. Ensino médio e educação profissional no Brasil: a experiencia dos Institutos Federais. In: SILVEIRA *et. al.* (Orgs.) **Ensino Médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina.** Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, M. R.; SHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 91-110, abril/junho, 2016a.

SILVA, Oberlan da. **Uma trajetória de educação integral em Pernambuco:** limites e possibilidades de opções metodológicas e organizações de espaço e tempo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SILVA, Rafaela Brito da. **Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019c.

SILVA, Valdemberg Dias da. **Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar:** uma análise da escola de ensino médio regular de Quixabá e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013a.

SILVA, Vitória Régia Mustafá Borges da. **Projeto Ensino Médio Integrar:** desafios na implementação e descontinuidade do projeto. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018d.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, Emanuele Canafístula Lima. **Reorganização Curricular:** um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza – CE. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOARES, Nilene Farias. **O Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual do Pará na perspectiva do financiamento.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M.M.A. **CAIC:** Solução ou Problema? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, 1995.

SOUSA, A. N. de; PEREIRA, E. P. R. A banda marcial como disciplina eletiva no ensino fundamental em escola de tempo integral. **Revista da Abem**, v. 28, p. 384-404, 2020.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio:** análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019.

SOUSA, Michele Augusta de Moraes. **Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral em Catalão-GO.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2020.

SOUZA, A. N. de; GIOVANNI, G. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, agosto, 1999.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH,** Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Edilson de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, pp. 39-52. 2016.

SOUZA, M. F. M. S.; SILVA, L. M.; ROSÁRIO, M. J. A. educação integral: de um ideário dos percussores do manifesto dos pioneiros da educação ao amparo legal. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém, PA. Curitiba: CRV, 2015.

SOUZA; M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 113 - 142, set./dez. 2018.

STAKE, R. E. **A arte da Investigação com Estudos de Caso.** Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa, 2016.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. 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, dez. 2016.

TAMBERLINI, Ângela. R. M. de B. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Ensino Vocacional:** uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-49.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio; 1936.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é Privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 26, n. 63, p. 3-31, jul.-set. 1994.

TEIXEIRA, Célia Regina; ANAYA, Viviani. **Educação integral:** bases iniciais. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Site oficial. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/ . Acesso em: abril de 2023.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em Debate:** por um salto de qualidade na Educação Básica. Editora Moderna: São Paulo, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Editora Cortez, UNESCO, MEC. Brasília, 1996.

VALENTIM, Gustavo Antonio. **Programa Ensino Integral e escola de tempo integral no estado de São Paulo:** permanências e mudanças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2018.

VASCONCELOS, Hudson Miguel de. **Os desafios na formação dos professores da política de educação de tempo integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia-MG.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

VASCONCELOS, M. O. de; GOERGEN, P. A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores. In: COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém, PA. Curitiba: CRV, 2015.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo Escolar e Educação Integral no Brasil:** sentidos, contextos e limites da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - PFEMTI (2016-2022). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

VIANNA, Rafael de Brito; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. Ensino Médio de Tempo Integral: notas sobre o Neoliberalismo Escolar no Brasil. In: Silveira et. al. (Organizadores) **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina.** Curitiba: CRV, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell; revisão: Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Lista completa das escolas estaduais que ofertam a educação em tempo integral em Alagoas.

MACEIÓ

1. Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva – Ensino Médio;
2. Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo – Ensino Médio;
3. Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos – Ensino Médio;
4. Escola Estadual Princesa Isabel – Ensino Médio;
5. Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes – Ensino Fundamental II e Médio;
6. Escola Estadual Professor Afrânio Lages – Ensino Médio;
7. Escola Estadual Theonilo Gama -Ensino Médio;
8. Escola Estadual Dra. Eunice Lemos Campos – Ensino Médio;
9. Escola Estadual Maria das Graças de Sá Teixeira – Ensino Fundamental II e Médio;
10. Escola Estadual Maria Ivone Santos de Oliveira – Ensino Médio;
11. Escola Estadual Maria Salete Gusmão de Araújo – Ensino Fundamental II e Médio;
12. Escola Estadual Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral – Ensino Médio;
13. Escola Estadual Professor Eduardo da Mota Trigueiros – Ensino Fundamental II e Médio;
14. Escola Estadual Teotônio Vilela – Ensino Fundamental II;
15. Escola Estadual José Vitorino da Rocha – Ensino Fundamental I;
16. Escola Estadual Maria Rita Lyra de Almeida – Ensino Fundamental I;
17. Escola Estadual Professor Virgínio de Campos – Ensino Fundamental I e II;
18. Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima – Ensino Médio;
19. Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino – Ensino Médio;
20. Escola Estadual Moreira e Silva – Ensino Médio;
21. Escola Estadual Laura Dantas Santos da Silva – Ensino Fundamental II;
22. Escola Estadual Maria Rosália Ambrozzio – Ensino Fundamental I;
23. Escola Estadual Professora Maria José Loureiro – Ensino Fundamental II;
24. Escola Estadual D. Pedro II – Ensino Fundamental II;
25. Escola Estadual Professor Tarcísio de Jesus – Ensino Fundamental II e Médio;
26. Escola Estadual Professor Rosalvo Lobo – Ensino Fundamental II e Médio;
27. Escola Estadual Professor Benedito Moraes – Ensino Fundamental II e Médio;
28. Escola Estadual Ovídio Edgar – Ensino Fundamental II;
29. Escola Estadual Professor Theotonio Vilela Brandão – Ensino Médio;
30. Escola Estadual Professor Pedro Teixeira de Vasconcelos – Ensino Médio;
31. Escola Estadual Professora Guiomar de Almeida Peixoto - Ensino Médio;
32. Escola Estadual Romeu de Avelar – Ensino Fundamental II;
33. Centro Dicionarista Aurélio Buarque de Holanda - Ensino Médio.

ARAPIRACA

1. Escola Estadual Professora Izaura Antônia De Lisboa- Ensino Médio;
2. Escola Estadual Senador Rui Palmeira – Ensino Médio;
3. Escola Estadual Lions Club – Ensino Fundamental II e Médio;
4. Escola Estadual Aurino Maciel – Ensino Fundamental II;

5. Escola Estadual Costa Rego – Ensino Médio;
6. Escola Estadual Moacir Teófilo – Ensino Médio.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS

1. Escola Estadual Graciliano Ramos- Ensino Médio;
2. Escola Estadual Humberto Mendes – Ensino Fundamental II e Médio;
3. Escola Estadual Nova Jersey – Ensino Fundamental II;
4. Escola Estadual Almeida Cavalcanti – Ensino Médio;
5. Escola Estadual José Victorino da Rocha – Ensino Médio;
6. Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva – Ensino Médio;
7. Escola Estadual Monsenhor Ribeiro Vieira – Ensino Médio.

SANTANA DO IPANEMA

1. Escola Estadual Professora Laura Chagas- Ensino Fundamental II e Médio;
2. Escola Estadual Professor Mileno Ferreira – Ensino Médio;
3. Escola Estadual Padre Francisco Correia – Ensino Médio;

PENEDO

1. Escola Estadual Professor Ernani Méro - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Comendador José da Silva Peixoto – Ensino Fundamental II e Médio;
3. Escola Estadual Dr. Alcides Andrade – Ensino Médio.

PIRANHAS

1. Escola Estadual Xingó II- Ensino Fundamental II e Médio;
2. Escola Estadual Xingó I – Ensino Fundamental II e Médio;
3. Escola Estadual José Sena Dias – Ensino Médio.

RIO LARGO

1. Escola Estadual Francisco Leão - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Fernandina Malta – Ensino Médio;
3. Escola Estadual Rosalvo Ribeiro – Ensino Médio.

DELMIRO GOUVEIA

1. Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Luiz Augusto de Azevedo Menezes – Ensino Médio.

VIÇOSA

1. Escola Estadual Joaquim Diégues - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Monsenhor Machado – Ensino Médio.

UNIÃO DOS PALMARES

1. Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Paulo de Castro Sarmento – Ensino Fundamental II.

MURICI

1. Escola Estadual Professora Benedita Rufino Chagas- Ensino Médio;
2. Escola Estadual Professor Loureiro – Ensino Médio.

MARECHAL DEODORO

1. Escola Estadual Rosa da Fonseca- Ensino Médio;
2. Escola Estadual José Correia da Silva Titara – Ensino Médio.

CORURIPE

1. Escola Estadual Deputado João Beltrão- Ensino Médio;
2. Escola Estadual Professor Lima Castro – Ensino Médio.

MAJOR IZIDORO

1. Escola Estadual Constança de Góes Monteiro - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Deraldo Campos – Ensino Médio.

PORTO REAL DO COLÉGIO

1. Escola Estadual Firmo de Castro - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Dona Santa Bulhões – Ensino Médio.

MATRIZ DE CAMARAGIBE

1. Escola Estadual Professora Maria Antônia de Oliveira - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Saturnino de Souza – Ensino Médio.

MATA GRANDE

1. Escola Estadual Gentil de Albuquerque Malta - Ensino Médio;
2. Escola Estadual Santa Cruz do Deserto – Ensino Médio.

SÃO MIGUEL DOS CAMPOS

1. Escola Estadual Professora Edleuza Oliveira da Silva - Ensino Médio.

TEOTÔNIO VILELA

1. Escola Estadual José Aprígio Brandão Vilela - Ensino Médio.

CAMPO ALEGRE (DISTRITO DE LUZIÁPOLIS)

1. Escola Estadual Dorgival Gonçalves - Ensino Médio.

BOCA DA MATA

1. Escola Estadual Josefa Cavalcante Suruagy - Ensino Médio.

BARRA DE SÃO MIGUEL

1. Escola Estadual Misael Gonçalves Ferreira - Ensino Médio.

QUEBRANGULO

1. Escola Estadual Professora Elza Soares Cavalcante - Ensino Médio.

MARIBONDO

1. Escola Estadual Odete Bonfim - Ensino Médio.

MINADOR DO NEGRÃO

1. Escola Estadual Belarmino Vieira Barros - Ensino Médio.

IGACI

1. Escola Estadual Coité das Pinhas - Ensino Médio.

CAPELA

1. Escola Estadual Professora Edite Machado - Ensino Médio.

CHÁ PRETA

1. Escola Estadual Izidro Teixeira - Ensino Médio.

GIRAU DO PONCIANO

1. Escola Estadual Deputado Gilvan Barros - Ensino Médio.

OLHO DAGUA DAS FLORES

1. Escola Estadual Ângelo de Abreu - Ensino Médio.

POÇO DAS TRINCHEIRAS

1. Escola Estadual Ana Maria Teodósio - Ensino Médio.

OURO BRANCO

1. Escola Estadual Professora Joanita de Melo - Ensino Médio.

OLIVENÇA

1. Escola Estadual Desembargador Augusto Costa - Ensino Médio.

APÊNDICE B

Função que desempenha	Faixa etária	Graduação/Área de formação	Tempo de exercício no magistério/Tempo de atuação	Tempo de trabalho na escola	Tempo de exercício na função
Supervisores do Ensino Médio	41 a 50 anos	Licenciatura em Física; Especialização em Tutoria em EAD para as diversas licenciaturas e Gestão Escolar; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática.	24 anos	-	3 anos
	41 a 50 anos	Graduação em Psicologia; Graduação em Educação Física; Especialização em Metodologia do Ensino de Educação Física.	18 anos	-	3 anos
Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar	41 a 50 anos	Graduação em Letras; Especialização em Docência do Ensino Superior.	26 anos	-	1 ano
Primeira equipe gestora da Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva.	Acima de 50 anos	Especialização em Psicopedagogia.	-	-	-
	41 a 50 anos	Especialização em Gestão Escolar; Educação Integral; Cursando Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.			
Gestora Geral	Acima de 50 anos	XXX	24 anos	2 anos	10 anos
Gestora Adjunta	Acima de 50 anos	Licenciatura em Letras/Português.	22 anos	2 anos	7 anos
Coordenadoras Pedagógicas	41 a 50 anos	Licenciatura em Psicologia e Ensino Religioso/Especialização em Psicopedagogia.	16 anos	XX	9 anos
	31 a 40 anos	Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia/Especialização em Coordenação Pedagógica e em Ensino de Biologia.	16 anos	2 anos	4 anos
Articuladora de Ensino	41 a 50 anos	Letras-Português/Espanhol/Especialização em Língua Estrangeira Moderna-Espanhol.	16 anos	3 anos	5 anos
Secretário Escolar	41 a 50 anos	Graduação em Administração; Letras Português/Espanhol; Especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão e Organização Escolar.	5 anos	XX	16 anos

Professor CT[1]	41 a 50 anos	Bacharel em Administração; Especialização em Gestão de Pessoas -RH.	8 anos	4 anos	-
Professor CT[2]	31 a 40 anos	Bacharel em Administração; Especialização em Gestão Mercadológica; Mestrado em Educação.	10 anos	4 anos	-
Professor A	Acima de 50 anos	Licenciatura em Geografia; Especialização em Ecologia e Gestão Ambiental.	21 anos	4 anos	-
Professor B	41 a 50 anos	Licenciatura em Ciências Sociais; Especialização em Formação para a Docência; Mestrado em Sociologia.	21 anos	1 ano	-
Professor C	31 a 40 anos	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Educação Física e Cultura.	7 anos	2 anos	-
Professor D	Acima de 50 anos	Licenciatura em História; Especialização em Psicopedagogia.	37 anos	1 ano	-
Professor E	31 a 40 anos	Licenciatura em Letras/ Português; Mestrado em Linguística.	14 anos	1 ano	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

APÊNDICE C

Dissertações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Nº	Ano	Autor	Título da Pesquisa	Instituição	Orientador/a
01	2012	Janilce Negreiros Ferreira	O ensino médio nas escolas de tempo integral	Universidade Federal do Amazonas (Programa de Pós-graduação em Educação)	Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão
02	2013	Fátima Abadia de Oliveira Lopes	Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI: uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)	Profa. Dra. Rogéria Dutra Campos de Almeida
03	2013	Jadilson Miguel da Silva	Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-graduação em Educação)	Prof. Dr. Daniel Alvares Rodrigues
04	2013	Valdemberg Dias da Silva	Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco.	Universidade Federal da Paraíba (Programa de Pós-graduação em Geografia)	Prof. Dr. Josias de Castro Galvão
05	2014	Edima Verônica de Morais	Utilização das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea)	Prof. Dr. Jamerson Antônio Almeida da Silva
06	2014	Maria Cecilia Grieco Puppio Jacob	Trabalho docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral.	Universidade de Taubaté (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais)	Profa. Dra. Ana Maria dos Reis Taino
07	2014	Valéria Lima Andrioni Benittes	A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-	Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva

			educação em tempo integral.	graduação em Educação Contemporânea)	
08	2014	Oberlan da Silva	Uma trajetória de educação integral em Pernambuco: os limites e as possibilidades de opções metodológicas e organizações de espaço e tempo.	Universidade Estadual da Paraíba (Mestrado Profissional em Educação- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática)	Prof. Dr. Cidoval Morais de Sousa
09	2015	Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente	Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo.	Universidade de Taubaté (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais)	Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro
10	2015	Edjane Ribeiro dos Santos	Desafios do ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica).	Profa. Dra. Ilka Schapper Santos
11	2015	Claudio Nascimento da Costa	O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da Escola Miriti.	Universidade Federal do Pará (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
12	2015	Dulce Cristina Arcoverde de Souza Santana	Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais.	Universidade Federal de Santa Catarina (Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação).	Prof. Dr. Fernando Alvaro Ostuni Gauthier
13	2015	Herbert Gondim da Silva	Apropriação dos resultados do SADEAM pela equipe gestora de uma escola em tempo integral do ensino médio da rede estadual do Amazonas.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza
14	2016	Derick Herculano Paranhos de Carvalho	A disciplina Educação Física no contexto do ensino médio integral na	Universidade Federal do Pará (Programa de Pós-	Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

			Escola Estadual Temístocles de Araújo.	Graduação em Educação).	
15	2016	Ivânia Miranda Rodrigues Cardoso	Programa Escola Integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert
16	2016	Valéria de Souza Babalim	Escola de Tempo Integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo.	Universidade Nove de Julho (Programa de Pós Graduação em Educação).	Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
17	2016	Maria Estela Gonçalves Cardoso	Escolas de Tempo Integral: Possibilidades e Dificuldades no Ensino de História. Um estudo de caso (Itumbiara – 2007-2013).	Universidade Federal de Goiás (Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional).	Profa. Dra. Jeanne Silva
18	2016	Ronan Salomão Gaspar	As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo.	Universidade Federal do Espírito Santo (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves
19	2016	Renato Ribeiro Rodrigues	Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral.	Universidade Federal de Goiás (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa
20	2017	Lúcia de Fátima Farias da Silva	Da escola regular a escola de referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias de Surubim-PE.	Universidade Estadual da Paraíba (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores).	Profa. Dra. Ana Paula Bispo da Silva
21	2017	Renata do Monte Rodrigues	As dificuldades de implementação da proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral: um estudo de caso no CETI Áurea Pinheiro Braga em Manaus-AM.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Prof. Dr. Wilson Alviano Junior
22	2017	Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário	Política Estadual de Educação Integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação	Prof. Dr. Roberto Perobelli Oliveira

			sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus.	Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	
23	2017	Genivaldo Batista Rodrigues	Projeto de Escolas em Tempo Integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
24	2017	Nilene Fernandes Soares	O Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Estadual do Pará na perspectiva do financiamento.	Universidade Federal do Pará (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim
25	2017	Fernanda Cavalcante da Silva	Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada.	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea).	Profa. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva
26	2017	Maria Sandra da Conceição	Ensino Médio Integral no agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias.	Universidade Federal da Paraíba (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes).	Prof. Dr. André Gustavo Carvalho Machado
27	2017	Bruna Padilha de Oliveira	O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa
28	2018	Hudson Miguel de Vasconcelos	Os desafios na formação dos professores da política de educação em tempo integral na Escola Estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia/MG.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior

29	2018	Adriano Carvalho Cabral da Silva	A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados.	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea).	Profa. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva
30	2018	Robson Rubenilson dos Santos Ferreira	Ensino médio em tempo integral em Picuí-PB: a experiência participativa no âmbito da Escola Estadual Professor Lordão.	Universidade Estadual da Paraíba (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – Mestrado Profissional).	Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa
31	2018	Débora Boulos Del Arco	A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos).	Profa. Dra. Solange Vera Nunes de Lima D`Água
32	2018	Daniela Lima Pereira	O sucesso escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
33	2018	Lucimar Avelino da Silva	A formação continuada dos/as docentes das Escolas de Referência do Ensino Médio de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral.	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades).	Profa. Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches
34	2018	Vitória Régia Mustafá Borges da Silva	Projeto Ensino Médio Integrar: desafios na implementação e descontinuidade do projeto.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
35	2018	Gustavo Antonio Valentim	Programa Ensino Integral e escola de tempo integral no estado de São Paulo: permanências e mudanças.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

				(Programa de Pós-Graduação em Educação).	
36	2018	Kennedy Pinheiro dos Santos	A atuação do conselho escolar em um centro de educação de tempo integral da rede estadual do Amazonas.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Alexsandra Zanetti
37	2019	Pedro Henrique Reato Cisi	A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas).	Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita
38	2019	Clairton Lourenço Santos	Política Estadual de Educação em Tempo Integral: desafios de implementação em uma escola do ensino médio do Ceará.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza
39	2019	Neusa Setúbal Monteiro	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra
40	2019	Henrique Souza da Silva	A concepção e construção do Projeto de Vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Profa. Dra. Mere Abramowicz
41	2019	Yakamury Rebouças de Lira	A Pedagogia de Projetos e a educação com tempo integral no ensino de química.	Universidade Federal do Amazonas (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática).	Profa. Dra. Marisa Almeida Cavalcante
42	2019	Rafaela Brito da Silva	Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Programa	Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

			de ensino do Tocantins (2011-2018).	de Pós-Graduação em Educação).	
43	2019	Tânia Maria Leal Vieira Picanço	Educação integral em tempo integral: um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, no município de Macapá/Amapá.	Universidade Estadual do Ceará (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas).	Prof. Dr. Alexandre Gomes Galindo
44	2019	Vera Lucia Gavioli	A implementação de programas de educação (em tempo) integral na coordenadoria de Cacoal (RO).	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira
45	2019	Emanuele Canafístula Lima Soares	Reorganização Curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fotaleza-CE.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública).	Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
46	2019	Maria Eduarda Pereira Leite	Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal.	Universidade Federal da Paraíba (Programa de Pós-Graduação em Sociologia).	Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros
47	2019	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa	Programa de Fomento à Educação Integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA.	Universidade Federal do Oeste do Pará (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
48	2020	Michela Augusta de Moraes e Sousa	Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em escola em tempo integral em Catalão-GO.	Universidade Federal de Goiás (Programa de Pós-Graduação em Educação).	Profa. Dra. Maria Zenaide Alves

FONTE: Sistematização do autor (2019).

APÊNDICE D

Teses encontradas na Biblioteca de Teses e Dissertações.

Nº	Ano	Autor	Título da Pesquisa	Instituição	Objetivo da Pesquisa
01	2016	Rafael Conde Barbosa	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação).	Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco
02	2016	Andréa Giordanna Araújo da Silva	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.	Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-graduação em Educação).	Prof. Dr. Ramon de Oliveira
03	2017	Saray Marques	Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Profa. Dra. Branca Jurema Ponce
04	2018	Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos	Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação).	Profa. Dra. Iria Brzezinski.
05	2018	Carlos Alberto Pereira	Formação continuada de professores de Biologia em escolas estaduais de tempo integral de uma cidade do interior paulista.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência).	Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos
06	2019	Orley Olavo Filemon	Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio em tempo integral em Goiânia.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação).	Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso
07	2019	Marcela Soares Polato Paes	Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no ensino	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (Programa de Pós-	Profa. Dra. Joyce Mary Adam

			médio no estado de São Paulo.	Graduação em Educação).	
08	2019	Wellynton Rodrigues da Silva	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Fonte: Sistematização do autor (2019).

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA
DIRETORES/COORDENADORES/ARTICULADORES

1. Como é a organização da educação em tempo integral na escola?

2. Qual é a sua principal atuação nesse contexto?

3. Como é o currículo da escola? Quem participa desse planejamento?

4. O currículo desenvolvido na escola está de acordo com as orientações do PALEI?

5. A escola possui estrutura para desenvolver todas as atividades propostas no currículo?

6. Houve formação com os professores e demais profissionais que trabalham na escola? Ainda há? Como acontece?

7. Quais são os principais desafios vivenciados na escola para alcançar os objetivos da educação em tempo integral?

8. Você considera que as atividades desenvolvidas na escola contribuem para as dimensões política, social, cultural e educacional dos estudantes?

9. Os recursos financeiros e humanos são suficientes para organizar todas as atividades planejadas?

10. Como você avalia o desenvolvimento da educação em tempo integral na escola?

11. Se você pudesse mudar alguma questão na organização da educação em tempo integral, o que mudaria?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSORES

1. Como é a organização da educação em tempo integral na escola?

2. Como você desenvolve as suas atividades?

3. Como é o currículo da escola? Quem participa desse planejamento?

4. O currículo desenvolvido na escola está de acordo com as orientações do PALEI?

5. A escola possui estrutura para desenvolver todas as atividades propostas no currículo?

6. Houve formação com os professores e demais profissionais que trabalham na escola? Ainda há? Como acontece?

7. Quais são os principais desafios vivenciados na escola para alcançar os objetivos da educação em tempo integral?

8. Você considera que as atividades desenvolvidas na escola contribuem para as dimensões política, social, cultural e educacional dos estudantes?

9. Como você avalia o desenvolvimento da educação em tempo integral na escola?

10. Se você pudesse mudar alguma questão na organização da educação em tempo integral, o que mudaria?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUPERVISORES DO ENSINO MÉDIO

ENTREVISTA Nº____

I CARACTERIZAÇÃO

Faixa etária ( ) 20 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) acima de 50 anos	**Sexo** ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros
Escolaridade/ Área de Formação	
Curso: **Possui, ou está realizando, curso(s) de Especialização?** ( ) Sim ( ) Não – Em caso de resposta positiva, em que área(s)? **Possui, ou está realizando, curso(s) de Mestrado?** ( ) Sim ( ) Não – Em caso de resposta positiva, em que área? **Possui, ou está realizando, curso(s) de Doutorado?** ( ) Sim ( ) Não – Em caso de resposta positiva, em que área?	
Tempo de exercício no magistério: **Gestão:** **Coordenação:** Outros:	**Tempo de exercício na função de Gerente do Ensino Médio**

II QUESTÕES NORTEADORAS

1. Qual é a atuação/função da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) para a organização do Ensino Médio no estado de Alagoas?

2. Como surgiu a ideia do PALEI? Qual a sua origem? Como aconteceu o processo de discussão para a efetivação da política de educação em tempo integral nas escolas estaduais?

3. Com a Reforma do Ensino Médio (2018), houve mudanças na concepção do PALEI (2016) para atender as diretrizes do Ensino Médio?

4. Quais são as diretrizes/orientações que norteiam a educação em tempo integral no PALEI?

5. Como você percebe a relação entre as escolas do PALEI e os resultados das avaliações em larga escala?

6. Como está sendo o acompanhamento da SUPED às escolas?

7. Como você avalia a educação em tempo integral nas escolas do PALEI? Há efetividade nas propostas vivenciadas?

8. Quais foram e são os principais desafios para a implementação do PALEI?

APÊNDICE H

ROTEIRO DA PROGRAMAÇÃO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

Público-alvo: Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio
Data: 12/08/2023

1) **Recepção aos participantes**
2) **Abertura:**
   a) Bias vindas ao grupo; agradecimento pela participação;
   b) Apresentação do grupo;
   c) Apresentação dos objetivos da pesquisa;
   d) Informações da metodologia do grupo:
      - Garantia de sigilo das informações apresentadas no grupo;
      - Respeito à fala dos colegas;
      - Explicar que o moderador é apenas um articulador da técnica, eles devem discutir entre si as informações trocadas, sem um caráter de entrevista;
      - Eles podem falar sobre as vivencias, as experiencias, relatar exemplos, fatos ocorridos – falar o que pensam e por que pensam.

3) **Atividade de interação e questionamento**

Dinâmica: Batata quente.
Objetivo: Ouvir as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas na escola de tempo integral.
Metodologia: Os estudantes deverão, ao som de uma música, passar uma caixa com fichas sobre as temáticas que serão abordadas no grupo de discussão. Ao parar a música, o estudante pega uma ficha, ler em voz alta e indica um(a) integrante do grupo para falar sobre o tema. Ao concluir, indica mais dois colegas. Dar-se sequência à dinâmica até que todos os temas sugeridos sejam abordados. o pesquisador fará a mediação, de modo que os estudantes não desviem as discussões do grupo.

Temáticas propostas

Organização das atividades/Rotina de estudos
Ateliês Pedagógicos
Projeto Orientador de Turma
Projeto Integrador
Oferta Eletiva
Estudos Orientados
Clube Juvenil
Educação Profissional: teoria e prática
Protagonismo Juvenil

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no DOPALEI (2019).

ANEXO

Principais Grupos Empresariais ligados ao TPE em 2012

Grupos empresariais	Indústria	Grupo Gerdau, **Votorantim**, **Metal Leve SA, Grupo Camargo Correa**, Suzano Holding SA, **Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AmBev/InBev**
	Financeiro	Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, **Citibank Brasil**
	Comércio e serviços	**Grupo Pão de Açúcar**, Grupo Dpaschoal, **Grupo Graber, AmBev**
	Comunicação	Organizações Globo, **Grupo Abril,** Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, **TVI, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew'Lara/Tewa Publicidade**
	Tecnologia e telecomunicações	Telefônica, **Grupo Promon**
	Editorial	Grupo Santillana/PRISA (Avalia - Assessoria Educacional)
	Educação	**Grupo Positivo, Yázigi Internexus**

Fonte: Martins (2016, p. 33).