

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

ARIONE PORTO DA SILVA

**DILEMAS E TENSÕES: O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL ENTRE OS
ESTUDANTES ORIUNDOS DE FAMÍLIAS POBRES E EXTREMAMENTE
POBRES DE MACEIÓ**

MACEIÓ
2025

ARIONE PORTO DA SILVA

**DILEMAS E TENSÕES: O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL ENTRE OS
ESTUDANTES ORIUNDOS DE FAMÍLIAS POBRES E EXTREMAMENTE POBRES
DE MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientador(a): Prof. Dr. Elder Patrick Maia
Alves

MACEIÓ

2025

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

Bibliotecária: Gislaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

S586d Silva, Arione Porto da.

Dilemas e tensões: o ensino em tempo integral entre os estudantes oriundos de famílias pobres e extremamente pobres de Maceió /Arione Porto da Silva. – 2025.
124 f.:il.

Orientador: Elder Patrick Maia Alves.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas,
Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió,
2025.

Bibliografia: f. 121- 124.

1. Ensino tempo integral - Maceió (AL). 2. Estratificação social. 3. Política
educacional. 4. Desigualdades sociais. 5. Educação integral. I. Título.

CDU: 316.343: 371.212.51(813.5)

Folha de Aprovação

ARIONE PORTO DA SILVA

Dilemas e tensões: o ensino em tempo integral entre os estudantes oriundos de famílias pobres ou extremamente pobres de Maceió

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia apresentada em 27/02/2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ELDER PATRICK MAIA ALVES
Data: 26/03/2025 08:40:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. Elder Patrick Maia Alves
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente
 WILLBER DA SILVA NASCIMENTO
Data: 25/03/2025 08:22:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Interno: Prof. Dr. Willber da Silva Nascimento
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente
 ERLANDO DA SILVA RESES
Data: 25/03/2025 22:45:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Externo: Prof. Dr. Erlando da Silva Reses
(Universidade de Brasília)

Aos estudantes do ensino em tempo integral.

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada tão desafiadora e repleta de aprendizado é importante olhar para trás e fazer alguns agradecimentos. Começo agradecendo ao bom Deus por me dar a energia necessária para realizar a pesquisa.

Agradeço também a toda a minha família que esteve presente comigo em toda minha jornada escolar e acadêmica. Eles sempre foram os meus maiores incentivadores e sempre acreditaram em mim.

Quero também agradecer aos meus colegas de turma pela partilha das angústias e dificuldades de ser pesquisador. Agradecer também a secretaria do PPGS e a todo o corpo docente.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Elder Maia, pela leveza com a qual orientou o trabalho. Agradeço a sua paciência e generosidade dispensadas ao longo da orientação.

Agradecer também aos professores Erlando Rêses e Wilbert Nascimento pela disponibilidade em compor a banca de defesa.

Agradecer ainda a gestão da Escola Estadual Profº Benedita de Castro Lima por favorecer e estimular a realização da pesquisa no chão da escola.

E por fim não poderia deixar de agradecer aos estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio. Agradeço a confiança e a parceria em participar dos grupos focais, do preenchimento dos questionários socioeconômico. Pelas conversas na sala e nos corredores da escola. É para eles que escrevo.

*“[...] Porque o sonho de vários na quebrada
é abrir um boteco. Ser empresário não dá,
estudar nem pensar. Tem que tramar ou
ripar pros irmãos sustentar [...].”*

(Racionais MC's)

*“[...] Seria diferente se eu fosse mauricinho
Criado a sustagem e leite Ninho
Colégio particular, depois faculdade Não,
não é essa minha realidade [...].”*

(MV Bill)

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender as dificuldades de adesão por parte dos estudantes do 3º ano do ensino médio, oriundos de famílias pobres ou extremamente pobres, às rotinas escolares propostas pelo Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi). A expansão do número de matrículas no ensino em tempo integral aponta para a relevância política e governamental desta política educacional, tanto na esfera federal quanto na estadual, bem como na sociedade alagoana no geral. Entretanto, em razão da necessidade de ampliação da jornada escolar cria-se uma tensão entre os estudantes e a referida política, sobretudo àqueles oriundos de famílias pobres ou extremamente pobres, uma vez que eles ficam sem tempo para exercer alguma atividade que possa lhes fornecer renda. Como pressuposto, pode-se dizer que esta tensão se acentua no 3º ano do ensino médio, pois os estudantes contam, em média, com 17 anos de idade e se veem obrigados a obter renda e ajudar suas famílias. A pesquisa lançará mão de literatura sociológica (LAHIRE, 1995; HASEMBALG e SILVA, 2003; DAYREL e NOGUEIRA, 2012) para adentrar no debate sobre a relação família/escola no que diz respeito aos aspectos ligados a estratificação social, mobilidade e renda, focalizando o contexto alagoano; bem como de técnicas específicas, tais como, entrevistas, uso de fontes documentais sobre a política de ensino integral no Brasil e Alagoas, fontes quantitativas secundárias, questionário socioeconômico e *survey*.

Palavras-chave: ensino em tempo integral; estratificação social, desigualdades educacionais

ABSTRACT

This paper aims to understand the difficulties faced by third-year high school students from poor or extremely poor families in adhering to the school routines proposed by the Alagoas Full-Time Education Program (pALEi). The expansion in the number of enrolments in full-time education points to the political and governmental relevance of this educational policy, both at federal and state level, as well as in Alagoas society in general. However, the need to extend the school day creates tension between students and this policy, especially those from poor or extremely poor families, since they don't have time to do anything that could provide them with an income. As an assumption, it can be said that this tension is accentuated in the third year of secondary school, as students are on average 17 years old and are forced to earn an income and help their families. The research will make use of sociological literature (BOURDIEU, 2014; HASEMBALG and SILVA, 2003; DAIREL and NOGUEIRA, 2012) to enter the debate on the family/school relationship with regard to aspects linked to social stratification, mobility and income, focusing on the Alagoas context; as well as specific techniques, such as interviews, use of documentary sources on comprehensive education policy in Brazil and Alagoas, secondary quantitative sources, socioeconomic questionnaire and survey.

Keywords: full-time education; social stratification; educational inequalities.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1.1 Metodologia | 12 |
| 2. MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: UMA POLÍTICA PARA DIRIMIR AS DESIGUALDADES SOCIAIS..... | 13 |
| 2.1 As origens históricas do ensino em tempo integral..... | 13 |
| 2.2 Do ensino integral ao ensino em tempo integral: as experiências no Brasil..... | 16 |
| 2.3 O ensino em tempo integral na legislação brasileira | 28 |
| 2.4 O combate à pobreza e extrema pobreza no âmbito da política de ensino em tempo integral: do contexto nacional ao local..... | 40 |
| 3. TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÕES DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS: AGENDA, CONFLITOS E DISPUTAS ENTRE DIFERENTES ATORES..... | 54 |
| 3.1 Breves apontamentos sobre a trajetória das disputas políticas em Alagoas..... | 54 |
| 3.2 Realidade educacional na história recente de Alagoas | 59 |
| 3.3 Implementação da política de educação de tempo integral em Alagoas e seu destaque no cenário nacional | 67 |
| 4. TENSÕES ENTRE ESTUDANTES ORIUNDOS DE FAMÍLIAS POBRES OU EXTREMAMENTE POBRES E O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE MACEIÓ/AL | 80 |
| 4.1 Breves apontamentos sobre uma escola de tempo integral na periferia de Maceió/AL | 80 |
| 4.2 Perfil socioeconômico das famílias e dos estudantes do 3º ano do ensino médio de tempo integral na periferia de Maceió/AL | 86 |
| 4.2.1 Raça | 88 |
| 4.2.2 Sexo..... | 92 |
| 4.2.3 Escolaridade e ocupação do pai e da mãe..... | 95 |
| 4.2.4 Renda per capita familiar | 98 |
| 4.3 Tensões entre os estudantes do 3º ano do ensino médio e o ensino de tempo integral | 100 |
| 4.3.1 Resultados e discussões | 102 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| REFERÊNCIAS | 111 |

1. INTRODUÇÃO

Conforme Parente (2018), a temática da educação integral em tempo integral faz parte atualmente da agenda político-educacional em âmbito nacional. No estado de Alagoas, a principal política pública que norteia o ensino em tempo integral é o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi). Ele foi elaborado no ano de 2015 por meio do Decreto nº 40.207 de 20 de abril e depois reestruturado por meio do Decreto nº 50.331. Esta política foi concebida a partir de dados de órgãos oficiais do estado brasileiro, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontou uma taxa de 2,8 para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) isto é, abaixo da média estabelecida, que era 3,7 para 2015. E mais: o INEP revelou uma elevada taxa de reprovação para aquele ano, onde a cada 100 estudantes, 25 eram reprovados.

Assim, o programa tinha como objetivos, para amenizar essa situação trazida acima, garantir o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, levando em conta suas diferentes necessidades; elevar a qualidade do ensino; preparar o estudante para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e a vida acadêmica, entre outros. Para atingir estes objetivos, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) redefiniu a estrutura pedagógica nas escolas, colocando a jornada escolar mínima de 09 horas e máxima de 11 horas, considerando descanso e tempo para alimentação. Portanto, os alunos agora terão que passar mais tempo no espaço escolar, não optando por um período apenas, mas sim ficando manhã e tarde. Em 2017, o governo estadual implementou o Programa Cartão Escola 10, um incentivo financeiro de R\$100,00 para estudantes que cumprissem uma frequência mínima mensal de 80%. O valor do benefício foi atualizado para R\$150,00 no ano de 2023. Ao final do ensino médio, os estudantes receberão um auxílio de R\$2000. O principal objetivo é o de evitar a evasão escolar e garantir condições mínimas para estimular que os estudantes concluam os estudos. Com essa medida, o governo reforça o compromisso com o ensino em tempo integral, que passa agora a ser a principal política educacional em Alagoas no âmbito do ensino médio.

Percebe-se, pois, que o pALEi foi elaborado com a intenção de solucionar problemas históricos que a educação tem enfrentado em Alagoas, apostando na ampliação da jornada escolar como forma de universalizar o direito à educação. Ele tem recebido grandes investimentos desde sua implementação e é apresentado, seja

em propagandas oficiais ou discursos de gestores públicos, como uma verdadeira “revolução” na educação alagoana.

Contudo, muitos desafios ainda se colocam para uma melhor efetivação dessa política em Alagoas, em razão da profunda desigualdade social e extrema pobreza das famílias dos estudantes. De acordo com a plataforma IBGE Cidades, o rendimento nominal mensal domiciliar per capita em 2023 foi de R\$1110, colocando o estado na 26^a posição no ranking nacional. O IDH do estado em 2021 foi de 0,684, um dos piores do país, ficando à frente apenas do Maranhão.

Especificamente na capital, alguns bairros se destacam negativamente em torno de indicadores socioeconômicos, como no caso do Clima Bom, periferia da parte alta da cidade. Diante dessa situação, estudantes se veem compelidos a obter alguma renda para ajudar nas despesas familiares, o que cria uma tensão com o ensino em tempo integral, uma vez que precisam também de tempo para procurar emprego ou exercer alguma atividade remunerada.

O objeto da pesquisa se refere à tensão entre estudantes oriundos de famílias pobres ou extremamente pobres e a política de ensino em tempo integral. Por pobreza entende-se a “condição de pessoas, famílias ou domicílios em situação de vulnerabilidade por não terem acesso a rendimentos, consumo ou a uma cesta de bens e serviços considerados essenciais para o sustento”. (IBGE, 2023). A pobreza é um fenômeno multidimensional que compreende uma diversidade de aspectos. No entanto, o aspecto monetário/financeiro da pobreza constitui-se um fator decisivo na manutenção e reprodução da vida das pessoas, pois possibilita a ela o acesso a bens e itens de consumo. Por pobreza monetária compreende-se a:

Condição de pessoas, famílias ou domicílios que se encontram abaixo de uma linha de pobreza baseada em rendimentos monetários. A linha ou as linhas utilizadas podem ser únicas no País ou variar regionalmente, além de serem construídas segundo diversas metodologias (IBGE, 2023).

De acordo com as métricas do Banco Mundial, a pobreza é dada em US\$ 6,85 por pessoa por dia, ao passo que a extrema pobreza é dada em US\$ 2,15 por pessoa por dia. Esses valores equivalem a R\$ 39,73 por dia por pessoa e R\$ 12,47 por dia por pessoa, respectivamente.

Levando em conta a dimensão monetária/financeira da pobreza, a pesquisa se concentra na seguinte questão: em que medida o aspecto financeiro/monetário da pobreza é um fator decisivo para a adequação de estudantes às rotinas propostas pelo ensino em tempo integral, levando em conta os indicadores socioeconômicos de

Alagoas e Maceió. O pressuposto inicial é que a tensão entre os estudantes e o ensino em tempo integral se acentua no 3º ano do ensino médio, porque é justamente nessa fase em que eles mais sentem a pressão de conseguir emprego ou exercer uma atividade remunerada, já que estão com pelo menos 17 anos de idade, transitando para a vida adulta. Isso se dá em razão da origem familiar – são oriundos de famílias pobres ou extremamente pobres – o que irá reverberar na sua trajetória escolar. Como passam cerca de nove horas na escola, têm dificuldades em conciliar estudos e trabalho, a despeito de receberem o valor de R\$150,00 do Programa Escola 105, o que parece insuficiente.

Em 2023, o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública de ensino foi de 21,9% no país, se aproximando do previsto pela meta 6 do Plano Nacional de Educação II de 25%. Desde 2019, o quantitativo de matrículas vem crescendo e a tendência é de continuidade, tendo em vista o lançamento do Programa Escola em Tempo Integral, lançado em julho de 2023 pelo governo federal. Em Alagoas, desde 2015 o governo tem buscado meios de implementar a política de educação em tempo integral. Atualmente, o estado conta com 126 escolas de tempo integral, o que representa cerca de 40% das escolas de toda a rede. O Censo Escolar de 2023 apontou que Alagoas está entre os dez estados com maior proporção de estudantes em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio, superando a média nacional.

A expansão do número de matrículas no ensino em tempo integral aponta para a relevância política e governamental desta política, tanto na esfera federal quanto na estadual, bem como na sociedade alagoana no geral.

A política de ensino em tempo integral teve um impacto tão importante no estado que modificou a estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), criando duas gerências especialmente voltadas para a modalidade, quais sejam, a Gerência Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar, e a Gerência Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental.

Como mencionado, a política de escolas em tempo integral já é uma realidade no país e em Alagoas, sendo protagonista em termos de políticas educacionais. Ela aparece nos discursos dos gestores públicos como uma “revolução” na educação alagoana. Porém, fica o questionamento de como os estudantes, os sujeitos que verdadeiramente experimentam os efeitos da política, vivenciam as rotinas escolares.

Na primeira parte da dissertação, será apresentada a trajetória da política de tempo integral no Brasil, seus pressupostos e as primeiras experiências locais, seguida de uma discussão sobre sua federalização. Depois, na segunda parte, será discutida a implementação da política de tempo integral em Alagoas. Por fim, serão apresentados os resultados empíricos da pesquisa.

1.1 Metodologia

Cada parte da pesquisa será realizada por meio de procedimentos metodológicos e técnicas específicas. Nas duas primeiras partes, que possuem um caráter mais teórico, será feita uma revisão de literatura sobre os pontos referentes à discussão da necessidade de implementação da política de tempo integral no Brasil e Alagoas.

Análise das legislações referentes à necessidade de implementação de uma política pública de ensino em tempo integral no Brasil e em Alagoas, combinadas à apreciação de matérias jornalísticas, propagandas audiovisuais e discursos de gestores públicos. Estas fontes documentais servirão de base para compreender os objetivos das políticas públicas mencionadas, os problemas que elas pretendem solucionar, a disposição dos gestores públicos em liberar verbas para sua efetivação.

Na parte empírica, serão aplicados questionários socioeconômicos nas turmas de 3º ano do ensino médio em escolas do Clima Bom para identificar o perfil daqueles a quem a política de ensino em tempo integral é destinada. Esta técnica será importante como forma de recortar um lugar específico de atuação do pALEi, mostrando que a dimensão espacial é um fator relevante no que tange ao sucesso da política pública. Será necessário estabelecer uma amostra para dar significância estatística aos resultados. Assim, poderá dar-se início ao entendimento sobre as tensões entre esses estudantes e o pALEi, uma vez que um dos argumentos é que eles, por serem oriundos de famílias de baixa renda, precisam procurar emprego para ajudar com as despesas do lar. Ademais, serão usados indicadores sociais e grupos focais. A justificativa da primeira técnica é porque ela pode fornecer informações sobre o perfil dos jovens e o acesso ao mercado de trabalho. Os grupos focais serão importantes para averiguar as diferenças entre as configurações familiares dos estudantes na relação de interdependência com a escola.

2. MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: UMA POLÍTICA PARA DIRIMIR AS DESIGUALDADES SOCIAIS

[...] E que os CIEPs vai ser assim: de manhã cedinho, as crianças vêm pra cá. O chefe da casa vai pro trabalho. E a chefa também! Pode ir pro trabalho, porque as crianças vão ficar o dia inteiro aqui, bem tratadas, estudando, brincando, comendo do melhor, tomando banho... (Brizola em discurso no Complexo da Maré- RJ)

[...] E vocês precisam saber: essa gente toda era contra isso. Essa gente dizia: mas é um luxo. Pra quê tanto luxo? Uma escola tão bonita pra aquela gente tão miserável! Achavam que era de mais. (Darcy Ribeiro em discurso no Complexo da Maré – RJ)

2.1 As origens históricas do ensino em tempo integral

A proposta de ensino em tempo integral na educação escolar, isto é, aquela desenvolvida no âmbito da educação básica – educação infantil ensino fundamental médio – em instituições formais de ensino, embora contemporaneamente tenha ganhado relevância política e governamental em diferentes esferas no Brasil e no mundo, não é resultado somente de esforços recentes. Ainda que se discuta na literatura especializada (MAURÍCIO, 2009; COELHO, 2009, MILITÃO e KIILL, 2015, BOMENY, 2009) a distinção entre o termo “ensino integral” e “ensino em tempo integral”, as experiências ao longo do tempo revelaram a conexão entre estas diferentes acepções.

De acordo com Cardoso e Oliveira (2019), “a educação integral/em tempo integral não é um ideal recente na história da educação, uma vez que reflexões sobre uma formação mais completa do ser remontam ao início da civilização humana” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2019, p. 57). Na Paideia¹ grega já era possível localizar os elementos que mais tarde se convencionaria a se chamar educação integral.

¹ Conceito usado para se referir a educação na Grécia Antiga (séc. V a.C), a qual se baseava na formação plena do Homem para a vida na pôlis

Tratando especificamente do contexto brasileiro, é precisamente na primeira década do século XX que diferentes correntes políticas, movimentos e tendências que discutiam a educação fizeram emergir no país as bases da educação integral. Vale lembrar que o referido período foi marcado por profundas mudanças na sociedade brasileira, as quais impactaram diretamente no modo de se conceber a educação. Segundo Accácio (2005), é um século marcado pela:

[...] Introdução de novos hábitos, ângulos de visão, procedimentos, diagnósticos, polêmicas, consensos e dissensos, crises, superações, decepções, contradições, rupturas, questionamentos, novas concepções, novos atores, novos problemas, marcos simbólicos, descontinuidade (ACCÁCIO, 2005, p. 111).

Isto se deu em razão da crise oligárquica e a o desencantamento com a possibilidade de a República realizar o projeto de construção de uma nova sociedade. Por esta razão, novos atores sociais emergem na cena pública, assim como a questão dos direitos e da participação social. Os estratos populares e médios urbanos, assim como os que se opunham às oligarquias agroexportadoras, colocaram suas esperanças no movimento tenentista (essa esperança esteve pautada, entre outras coisas, na possibilidade de resolução de importantes questões sociais, como a universalização do ensino fundamental) o qual questionava a autoridade das oligarquias civis. Os tenentes defendiam uma maior centralização do Estado, uniformização do poder legislativo baseado no federalismo e atacavam a feudalização brasileira representada pela oligarquia cafeeira.

Rabesco (2015) lembra ainda que ao longo do século XX, o processo de intensificação da influência do modelo escolar expressa-se em alguns aspectos, dentre os quais destacam-se: a) institucionalização e aumento de exigência de escolaridade obrigatória, bem como no crescimento do tempo de escolarização das crianças e jovens; b) na importância dada cada vez mais às certificações escolares para as trajetórias sociais e profissionais; c) na visão da escola como um aparato importante de justiça social, desenvolvimento científico e democratização da sociedade.

Para que estes diferentes aspectos apontados sejam alcançados é preciso, evidentemente, que a escola esteja ao alcance das pessoas. Assim, a ideia de escola em tempo integral no Brasil aparece justamente no momento em que se discute à universalização da educação básica.

As correntes e tendências que buscaram discutir a questão da educação

integral no Brasil, merecem mais destaque, segundo Cardoso e Oliveira (2019) os católicos, os integralistas, os anarquistas e liberais. Cada uma a seu modo, e atrelada a consideração sobre o papel que a educação deveria desempenhar na sociedade, iria propor como a educação integral seria efetivada.

Para os católicos, a sociedade deveria estar ligada mais diretamente ao seu criador, uma vez que as bases da vida social se assentavam em pressupostos católicos de cunho não liberal, mas em princípios extramundanos da chamada Revelação Divina. Esta corrente acreditava que a educação deveria ser o caminho para a cura do mal intelectual, uma vez que a restauração social se daria por meio da presença divina na escola. A concepção da educação integral para os católicos seria aquela capaz de prover atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa.

A defesa por uma educação integral para os anarquistas não se dissociava de seu projeto de sociedade fincados na libertação política, social e econômica dos trabalhadores. A educação fornecida pelo Estado era rejeitada pelos anarquistas, uma vez que eles acreditavam que ela tinha como objetivo a reprodução do ideário capitalista. Logo, os anarquistas defendiam uma educação completa para os operários; portanto, a educação ocupava um papel de destaque no movimento, já que:

[...] Os anarquistas desenvolviam projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária, tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana" (CARDOSO, OLIVEIRA, 2019, p.60).

A defesa da educação integral no movimento integralista estava presente tanto nos escritos de Plínio Salgado quanto nos elaborados pelos militares do integralismo (CARDOSO, OLIVEIRA, 2019, p. 60). Para eles, a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina seriam as bases da educação integral.

Os integralistas acreditavam que a educação abarcava aspectos que objetivavam o homem por inteiro, não apenas se restringindo as dimensões intelectuais. Era preciso levar em conta também as atividades esportivas, de moral e cívica, além das atividades profissionais. Para eles, a concepção de educação integral não dependia necessariamente da construção de espaços próprios para sua efetivação; pelo contrário, ela poderia se organizar em diversos espaços formativos, fossem eles formais ou não.

Assim, o movimento construía a imagem da instituição educativa ideal, isto é, aquela voltada para a formação do homem por completo, voltada para o

desenvolvimento das dimensões intelectuais, esportiva, moral, cívica e trabalho. “Os integralistas, assim como os católicos, representavam o pensamento conservador de educação integral no Brasil” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2019, p. 60).

Os liberais, também conhecidos como Reformadores e Pioneiros da Educação Nova, defendiam um projeto de educação que pudesse acompanhar os avanços das ciências biológicas, psicológicas e o progresso científico-tecnológico; portanto, reivindicavam uma nova mentalidade para a educação brasileira, pois “acreditavam que os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais, para eles a educação tinha uma função essencialmente pública...” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2019, p. 60).

Para os liberais reformadores, a escola deveria ter as seguintes características: pública, gratuita, integral, laica e mista, e ficaria a cargo do Estado a educação do povo. A perspectiva da educação neste contexto estaria ligada a uma articulação dos meios científicos para ação, cujo objetivo final seria o de orientar o desenvolvimento natural e integral do ser humano nas etapas de seu crescimento. Os principais expoentes deste movimento, de acordo com Cardoso e Oliveira (2019), são Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Estes pensadores alinharam sua visão pedagógica a do pedagogo norte-americano John Dewey, defensor da chamada escola ativa, a qual tinha como pressuposto de aprendizagem a atividade pessoal do estudante.

2.2 Do ensino integral ao ensino em tempo integral: as experiências no Brasil

Até aqui observou-se no Brasil, desde o século XX, a coexistência de diferentes correntes e movimentos pedagógicos que defendiam uma proposta de educação integral no sentido de desenvolver o ser humano nas mais diversas instâncias: cognitiva, social, política, cultural etc. Contudo, esta defesa ainda não era necessariamente a mesma da extensão de tempo da jornada escolar. É mais precisamente com os Pioneiros da Escola Nova (Militão, Kill, 2015) que a ideia de escola em tempo integral começa a se desenvolver, tanto que a primeira experiência no país advém do esforço de Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador/BA nos anos 1950.

A seguir, apresentaremos um quadro histórico das primeiras experiências de

implementação de espaços formas de ensino em tempo integral no Brasil.

Tabela 1. Experiências pioneiras e históricas de implantação da escolarização

| Principais Experiências | Década | Local | Breve descrição da experiência |
|--|--------|--------------------------|--|
| Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) | 1950 | Salvador (BA) | Em 1950, Anísio Teixeira concretizou a ideia de escola de tempo integral, inaugurando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade de Salvador, que visava resgatar a qualidade do ensino, num complexo de quatro escolas-classe e uma escola-parque (FERREIRA, 2007). “No Centro, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário”. (EBOLI, 1971, p. 71 apud) |
| Centro de Educação Elementar (CEE) | 1960 | Brasília (DF) | Inspirada na experiência pioneira do CECR, a construção do Centro de Educação Elementar (CEE) em Brasília-DF ocorreu em 1960, também idealizada por Anísio Teixeira. De acordo com Dib (2010), o CEE possuía um conjunto de prédios escolares para abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas-Classe e uma Escola-parque. Após o jardim de infância para as crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola-Classe, cujo objetivo era a educação intelectual e sistemática para crianças de 7 a 14 anos, e paralelamente, complementariam sua formação na Escola-Parque, onde seria desenvolvido o artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, possuindo assim uma jornada escolar de oito horas diárias. |
| Ginásios Vocacionais (GV) | 1960 | Estado de São Paulo | A experiência dos Ginásios Vocacionais (GV) do Estado de São Paulo visava renovar o ensino secundário no território paulista, através da permanência do aluno na escola em tempo integral (DIB 2010). Conforme Dib (2010), os primeiros GV foram criados em 1962 e tinham como proposta o ensino de tempo integral para os jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso de 11 a 13 anos. Os GV possuíam uma organização em quatro anos e um currículo diversificado, dividido em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional, que abrangia duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos, e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries. |
| Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) | 1980 | Estado do Rio de Janeiro | Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram implementados por Darcy Ribeiro na década de 1980, que na época era vice-governador do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (PDT). No Brasil, o CIEP foi a primeira escola popular de dia completo, como salienta Castro (2009). Os CIEPs, inaugurados em 1985, objetivavam promover um salto na qualidade no ensino fundamental do estado, proporcionando a escola de tempo integral como uma forma de auxílio para o caos social em que crianças e adolescentes de baixa renda se encontravam. Dessa forma, incumbiu a educação da responsabilidade de resolver os problemas sociais. Em cada unidade do CIEP era previsto a frequência de 600 alunos, em regime de turno completo, de 9 horas diárias, oferecendo ensino de 1 ^a a 8 ^a séries. Os alunos teriam direito a quatro refeições, banho, atividades esportivas, estudo dirigido e assistência médica-odontológica (CUNHA, 2005 apud FERREIRA, 2007). |

| | | | |
|---|------|---------------------|--|
| Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) | 1980 | Estado de São Paulo | <p>Segundo Ferreti, Vianna e Souza (1991), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), formulado em São Paulo em 1986, foi um programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, a fim de receber alunos das redes públicas que queriam aderir ao Programa. Os alunos frequentavam a escola que estavam devidamente matriculados e no período correspondente ao outro turno, permaneciam na escola ou se dirigiam até as entidades conveniadas, onde se alimentavam e participavam de atividades complementares, tais como, atividades esportivas, artísticas de lazer, pré-profissionalizante e de reforço escolar. Para os alunos serem selecionados e inscritos para participarem desse programa eram averiguadas as características econômico-sociais e/ou seu desempenho escolar.</p> <p>O PROFIC não teve suas origens através de movimentos populares por educação ou reivindicações dos profissionais da educação pelo tempo integral dos alunos na escola, mas foi pensado originalmente na UNICAMP, no segundo semestre de 1986 e foi adaptado pela Secretaria de Educação do Estado, possuindo características distintivas (FERRETI; VIANNA; SOUZA, 1991).</p> <p>O PROFIC tinha como principais objetivos ampliar o tempo de permanência das crianças na escola enquanto seus pais trabalhavam, visava à formação integral da criança e auxiliar na melhoria do desempenho escolar.</p> |
| Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) | 1990 | Nacional | <p>Em 1991, o Presidente Fernando Collor de Melo, consoante com o Projeto Minha Gente, anunciou a implementação de diversas escolas no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, os denominados Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), ligados ao Ministério da Saúde (CASTRO, 2009).</p> <p>O Presidente Collor ao anunciar o Projeto Minha Gente, visava a implementação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral no Brasil, que abrigariam 6 milhões de crianças e jovens e 500 mil adultos na alfabetização no período noturno. Nessa escola, as crianças permaneceriam por oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo. As crianças também receberiam três alimentações, assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. O primeiro CIAC foi inaugurado em outubro de 1992, e muitos educadores desejavam possuir uma unidade educacional no seu Estado, pois a proposta pedagógica desse projeto era atraente a princípio (DIB, 2010).</p> |
| Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) | 1990 | Nacional | <p>Ao assumir a Presidência da República por força do impeachment de Collor, o Presidente Itamar Franco (1992) transformou o CIAC em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).</p> <p>Para Dib (2010), os CAICs possuíam dois objetivos específicos, que era oferecer as famílias marginalizadas condições para que seus filhos frequentassem a escola, local em que seria oferecido as crianças o que as famílias não teriam condições de oferecer, como por exemplo comida, vestuário (uniforme), assistência médica-odontológica e evitar que essas crianças entrassem precocemente no mercado de trabalho(subempregos). Esses objetivos visavam diminuir o índice de evasão e repetência escolar.</p> |

Fonte: Militão e Kill (2015).

Vale destacar o protagonismo de dois importantes intelectuais da educação brasileira na concepção e realização das experiências de ensino em tempo integral, quais sejam, Anisio Teixeira e Darcy Ribeiro, uma vez que eles inspiraram outras experiências ao longo da história educacional no país.

De acordo com Nunes (2009), a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) estava ligada a um projeto de implementação dos primeiros centros de educação popular do Brasil, criado inicialmente por um governo estadual, mas que contou com o apoio do governo federal representado pelo Centro de Pesquisas Regionais da Bahia, órgão ligado ao então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos² (Inep). “O que convencionamos denominar de educação popular é uma criação de intelectuais que se colocaram a seu serviço” (NUNES, 2009, p. 121).

Na década de 1950, outros projetos de educação popular eram formados e se espalharam ao longo da década posterior no país. As diferenças entre eles se davam por questões político-ideológicas de seus idealizadores ou pelas condições de sua produção. Contudo, pode-se apontar alguns pontos em comum: por um lado, esses movimentos partilhavam a crença no caráter libertador da educação, bem como buscavam chamar a atenção para a união das vontades no sentido de conscientização e organização popular; por outro, tinham a convicção da necessidade da criação de grupos e espaços educativos capazes de propagar a ciência nas camadas populares e de romper os vínculos tradicionais da população, isto é, família, religião, localidade, hierarquia etc. Assim:

[...]A defesa de uma educação popular filia-se a uma prestigiada tradição das pedagogias ativas com o objetivo de fazer predominar o diálogo e o uso da razão e em que a preocupação maior não é propriamente com os conteúdos científicos, mas com o modo pelo qual eles são criados (NUNES, 2009, p.122).

Anisio Teixeira era partidário desta forma de conceber a educação, por isso será um crítico não só da experiência de educação popular brasileira como também da latino-americana enquanto educação primeira voltada para o povo. Para ele, o processo de difusão da educação primária no Brasil caracterizou-se por se restringir a uma classe média, ao passo que as classes operárias ficaram de fora dela.

² Antiga nomenclatura do INEP, que só em 2001 passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira, em razão da aprovação pelo Senado Federal da homenagem a esta importante figura da história educacional brasileira (INEP, 2020).

Na tentativa de democratização da educação na década de XX utilizou-se como recurso a redução da sua duração.

De fato, os homens ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a ênfase numa educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. Essa ideia de treinamento para o trabalho – que, na segunda metade do século XX, viria a se converter nos ginásios orientados para o trabalho, nos ginásios polivalentes e similares —, aliada à extensão do ensino a todos resultaria, na prática, em um programa de “menos” destinado a um maior número de alunos (NUNES, 2009, p. 122).

Para Anisio Teixeira, o processo de democratização da educação perpetrado no século XX culminou numa escola primária de caráter meramente preparatória ao exame de escolas médias secundárias, prevalecendo o caráter enciclopédico do ensino, acarretando uma reprovação em massa de seus alunos e, consequentemente, provocando sua evasão. Logo, “a escola primária não estava cumprindo objetivos populares nem se constituía numa boa escola preparatória” (NUNES, 2009, p. 123).

A saída encontrada pelo educador baiano³ foi a criação do Programa de Educação para Todos ou Programa de Educação Elementar, para fazer, o que segundo ele, era para ter sido feito desde o começo do processo de redemocratização da educação, ou seja, manter e não diminuir a quantidade de séries escolares, ampliar e não reduzir o dia letivo, incrementar no programa ações de atividades educativas para além do ensino propriamente intelectual, formar professores para atuar em funções mais amplas na escola. Isto se justificava, porque, para Anisio Teixeira, a grande questão não seria a criação de um espaço escolar cuja finalidade seria a complementação da educação recebida pela criança no seio familiar, mas tão somente fornecer aos estudantes de todas às classes sociais uma educação na acepção mais nobre que esta palavra pode ter. Para Nunes (2009), Anísio considerava que:

[...] 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 Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução (NUNES, 2009, p. 123).

³ Vale lembrar que Anisio Teixeira ocupou cargos estratégicos dentro da estrutura institucional da educação no Brasil: foi Secretário de Educação da Bahia (1947), bem como dirigiu o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) de 1952 até 1954. NUNES, 2009).

Esta proposta de renovação educacional no país conecta-se ainda com a perspectiva do papel da escola presente no pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, que entre outras coisas, considera que tal espaço “deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático” (MAURÍCIO, 2014, p. 878). Daí ele ser um defensor da ampliação da jornada escolar, uma vez que “um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo” (MAURÍCIO, 2014, p. 878).

De modo a executar seus pressupostos pedagógicos, Anisio Teixeira propôs a criação de nove centros de educação popular para Salvador, porém apenas um deles se efetivou. Foi no bairro da Liberdade, umas das áreas naus pobres da cidade

O então governador, Octávio Mangabeira, nomeou a instituição de Centro Educacional Carneiro Ribeiro em homenagem ao destacado educador baiano, o qual foi professor de renomados escritores e pensadores brasileiros, a exemplo de Ruy Barbosa e Euclides da Cunha.

Ante às críticas que o projeto recebeu quanto ao investimento financeiro – sete mil contos que foram usados para criar as primeiras instalações do Centro, quantia considerada alta para os padrões da época – Anísio Teixeira respondia que a quantia era um gasto tímido, tendo em vista os mais de quinze mil contos que poderiam ser empregados na construção de outros centros, que poderiam ser erguidos em bairros pobres da Liberdade, Caixa d’ Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, “região em que moravam em casebres de alvenaria centenas de famílias de baixa condição econômica e sem qualquer perspectiva pela falta de escolas e médicos e sem as condições mínimas para uma existência digna” (NUNES, 2009, p. 124).

De modo a pôr o plano em prática, Anísio Teixeira e sua equipe buscaram definir a quantidade de alunos a serem atendidos, bem como localização e formação de professores habilitados. Os arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte foram os responsáveis pela criação do centro (NUNES, 2009). Dentro de sua estrutura:

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de

Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009, p.125).

E mais:

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964 (NUNES. 2009, p. 125)

Quanto ao funcionamento, as classes no centro não reuniam alunos tendo em vista testes de inteligência, mas por faixas de idade. Estabeleceu-se a permanência da criança na escola por sete anos e a repetência foi abolida. Para tanto, os professores contavam com o apoio de um setor de Currículo e Supervisão justamente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças, assim como suas próprias dificuldades didáticas. O ensino era diversificado e cabia aos estudantes organizarem uma variedade de atividades como correios, clubes, biblioteca, lojas, rádio escola, entre outras. Também se desenvolviam atividades extraclasse como pesquisas e excursões, escotismo, Associação de Pais e Mestres etc. O centro passou a registrar bons resultados em matemática moderna.

Em termos de organização pedagógica, as Escolas-Parque⁴ agrupavam os alunos pela idade e pelas preferências e as turmas continham entre 20 e 30 estudantes no máximo. As atividades eram as seguintes:

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca (NUNES, 2009, p. 126)

⁴ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro recebeu este apelido em razão “dos prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico” (NUNES, 2009, p. 123)

O centro passou a ser então uma vitrine importante em termos de educação primária, tanto que recebeu a visita de representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estes se impressionaram com a encenação do bumba-meу-boi não só pela beleza do espetáculo, mas sobretudo pelo fato dos cenários, do figurino e as máscaras terem sido confeccionados pelos próprios estudantes. Os produtos da criatividade dos estudantes eram comercializados na loja do próprio Centro.

Enfim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro pretendia fazer a integração “dos 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).

Outro importante intelectual brasileiro que ajudou a impulsionar as experiências de ensino em tempo integral no Brasil foi Darcy Ribeiro. Valendo-se inúmeras vezes de argumentação sociológica para sustentar sua defesa da escola em tempo integral como centro de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora (Bomeny, 2009), foi o grande protagonista do Programa Especial de Educação⁵ (PEE) nos dois mandatos do governador Leonel Brizola no Rio de Janeiro. O ponto alto desta política foi a criação dos Centros Integrados de Educação Popular, os CIEPs.

⁵ De acordo com Vieira (2022) este projeto representou a reestruturação educacional fluminense. Segundo Bomeny (2007), o PEE foi desenhado com a intenção de valorizar o ensino público a partir de 19 metas, fossem elas de cunho assistencial ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar); metas não relacionadas propriamente com a educação (assistência médica-odontológica para os estudantes e melhoria na qualidade da merenda escolar); metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo material didático, reforço adicional de horas de aula para melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento – da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente),

Darcy Ribeiro entendia que o baixo rendimento da escola brasileira se dava em razão do tempo insuficiente de atendimento ao alunado. Por isso:

[...] Afirmava que a criança das classes abonadas tem em casa quem estude com ela horas extras, portanto, não é prejudicada pela escassez de tempo escolar. Ela só penaliza a criança pobre, porque ela só conta com a escola para adquirir o conhecimento formal. Darcy Ribeiro propunha uma escola de tempo integral, para evitar que a criança brasileira de baixa renda sofresse o abandono das ruas, ou situações de falta de assistência em lares onde seus pais não podiam estar. Enquanto os pais cumpriam suas jornadas de trabalho, as crianças das classes populares tinham sua infância suprimida, assumindo funções de adultos. A proposta pedagógica do CIEP se dava em torno da articulação da educação, da saúde e da cultura. A escola era pensada como um centro de dinamização cultural, que promoveria o diálogo dos conhecimentos dos alunos e da comunidade com aquele que será sistematizado através das atividades pedagógicas escolares (MAURÍCIO, 2014, p. 878)

Para melhor compreensão das ideias e do papel que a educação tem para o referido antropólogo mineiro é preciso compreender a época e o contexto de sua produção. Como chama a atenção Bomeny (2007), Darcy Ribeiro foi um intelectual dos anos 1950. As questões que o mobilizaram são entendidas no marco daquela geração. Assim:

[...] A geração de 50 (...) foi uma geração que se comprometeu com o significado da expressão manheimiana “mudança provocada”, oriunda da crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento. A própria disciplina se apresentava em seu sentido de missão transformadora, racionalista, universalizante (BOMENY, 2009, p. 111).

Darcy Ribeiro estudou na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo entre 1944 e 1946. Desta experiência retirou benefícios da leitura de romances e os estudos brasileiros para pensar tanto o povo como os desafios que se colocam para o país; também pôde aprender a importância da combinação entre a pesquisa social e a ação, marcas da definição de sua atuação intelectual pública. “Fundamentou boa parte de sua verve intelectual para a defesa intransigente de seus sonhos de melhoria da sociedade” (BOMENY, 2009, p. 112).

O tema da mudança social pautava boa parte das discussões em congressos internacionais e instigava a imaginação sociológica nos anos 1950. A categoria desenvolvimento se colocava como pano de fundo dos debates, contudo não havia consenso sobre seu entendimento. Acreditava-se que ele não seria necessariamente sinônimo de modernização, mas que deveria implicar níveis de participação, acesso

aos direitos políticos, econômicos e sociais, extensão de benefícios sociais entendidos para além de indicadores disponíveis para o atendimento da questão da modernização. Por isso os intelectuais da geração de 1950, incluindo Darcy Ribeiro, insistirão na diferença entre desenvolvimento e modernização enquanto estratégia ao entendimento do que coloca como alternativa para o país.

O problema do insolidarismo tem se colocado até hoje como um entrave ao desenvolvimento dos princípios e de práticas democráticas e participativas no contexto da sociedade brasileira. Por insolidarismo social compreende-se “a falta

ou ausência de instituições organizadas livremente de forma a atender aos diversos e definidos interesses em disputa na sociedade em curso” (BOMENY, 2009, p. 113). A partir da colocação de tal categoria de análise da realidade social brasileira produziu- se, de um lado, a problematização da ideia de uma sociedade destinada ao fracasso em razão de uma tradição e um legado, os quais dificultam sua integração no mundo moderno; e de outro, a crença na potencialidade da população em fazer prevalecer seus interesses ou de protagonizar seu destino. Darcy Ribeiro comprometeu-se com estas duas perspectivas e o contato com a antropologia o fez refletir sobre a sociedade brasileira em suas próprias características, evitando assim “as condenações ou a negatividade dos legados ibérico, africano e/ou indígena” (BOMENY, 2009, 113-114). Por isto, Darcy Ribeiro apostará na educação como um caminho para o desenvolvimento da nação brasileira. Por meio dela, o povo teria acesso às benesses exclusivas das elites. E não qualquer educação, mas fundamentalmente a de tempo integral:

[...] A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983- 1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica (civilizatória no sentido de Elias) a um problema estrutural (BOMENY, 2009, p. 114).

O ponto culminante desta proposta educacional de Darcy Ribeiro foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, fruto da implementação do Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro. Neles, estavam previstos os atendimentos referentes aos aspectos de assistência social, tais como,

educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar. Darcy Ribeiro sempre defendeu os Cieps como uma escola não muito diferente daquelas que funcionavam em qualquer outro país em que se buscou universalizar o acesso à educação. Não apenas em nações tidas como desenvolvidas, mas “na própria América Latina [...] era possível encontrar, em outros países que não o Brasil, a política do horário integral como base de escolarização pública” (BOMENY, 2009, p. 115)

Darcy Ribeiro não havia se convencido de que a escola pública brasileira reunia condições para ser chamada de pública, uma vez que apresentava um caráter elitista e seletiva, não estando preparada para receber aqueles e aquelas que não tivessem acesso aos bens materiais e simbólicos que afetariam diretamente o desempenho. Logo, cobrava da criança pobre o mesmo desempenho da criança rica. Daí sua defesa intransigente dos Cieps:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p.48)

As crianças foram o público-alvo do programa, uma vez que o entendimento de Darcy Ribeiro em relação a educação em tempo integral era a de que esta seria um projeto de formação e priorizar a educação de adultos seria equivalente a produzir potenciais analfabetos. Para ele, o programa dos Cieps poderia ser qualificado “como a incursão do poder público na assistência pública. A escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado” (BOMENY, 2009, p. 115).

Outra chave analítica para compreender as razões que levaram Darcy Ribeiro a defender a centralidade da escola pública em tempo integral estava em seu diagnóstico com relação à elite brasileira. Em sua interpretação, concluía que:

[...] o Brasil paga um alto preço pela elite que tem. Uma elite muito esperta, disse certa vez, que tratou de moer e explorar ao limite o povo deixando-o como bagaço de cana, sem suco e sem viço. O antielitismo de Darcy jogava-o na matriz de pensamento que não atribuía o fracasso do País à incapacidade do povo. O povo foi excluído e não reprovado como incapaz. São dimensões de compreensão distintas (BOMENY, 2009, p. 116).

A proposta dos Cieps da década de 80 no Rio de Janeiro surgiu ainda como uma resposta ao período autoritário do Regime Militar no Brasil onde a educação pública universal foi posta em segundo plano. Os centros seriam, portanto, o “remédio” mais eficaz contra o autoritarismo do elitismo. Em seu propósito, diferencia-se de Anísio Teixeira no sentido de que este dava ao seu projeto um aspecto muito mais pedagógico, ao passo que Darcy Ribeiro conferia ao seu projeto um caráter político-sociológico. Tanto que os Cieps se tornaram um paradigma para os debates sobre escola em tempo integral, “e pautou a questão da fragmentação escolar quando deixou explícitos os procedimentos que faziam da rede regular o que Darcy classificava como “escola de mentira”. (BOMENY, 2009, p. 117).

Ao longo da história recente do Brasil surgiram algumas representações negativas sobre a experiência de ensino em tempo integral no Rio de Janeiro materializada nos Cieps. Conforme demonstrou Maurício (2009), em 2006 o jornal O Globo, de 28 de maio a de junho, publicou uma série de reportagens sobre os Centros Integrados de Educação Pública. Nelas, “além das matérias e fotos publicadas na seção cidade, a série foi capa com foto no primeiro dia, e ganhou editorial e cartas de leitor⁶ na terça-feira” (MAURÍCIO, 2009, p.20).

A manchete da capa tinha a seguinte informação: Cieps fazem 21 anos de expectativas e fracassos. De acordo com Maurício (2009) a fonte escolhida para as letras era usada na maioria das vezes para noticiar tragédias. No subtítulo, as seguintes informações:

[...] das 501 escolas construídas, só 113 (22,5%) mantêm horário integral. A expressiva foto, ocupando 40% da página, de um menino negro de 8 anos num pátio identificável de Ciep abandonado exibia a legenda: “apesar de morar dentro de escola, ele não estuda”. A página seguinte introduz, na manchete, o argumento que será desenvolvido ao longo da semana: o destino da turma 101: “dos 21 alunos, só um conseguiu chegar à faculdade e metade não concluiu o básico”. Neste primeiro dia, as histórias de vida foram selecionadas para compor personagens exemplares do fracasso: em primeiro lugar a de Elso, morto em confronto com a Polícia, seguida pela de Luciano, recém-saído da penitenciária (MAURÍCIO, 2009, p. 20).

⁶ As cartas de leitor são veiculadas nos jornais para que os leitores exponham sua opinião sobre uma reportagem, notícia, pesquisa etc.

Estas representações foram criadas pelo jornal no intuito de reforçar o estigma da escola de tempo integral como sendo fracassada e um criadouro de marginais. As reportagens tinham o intuito de demonstrar que o Ciep é caro e não valia o investimento, pois lá não se garantia bons desempenhos dos estudantes. A criação de personagens típicos por meio de histórias de vida dos estudantes da primeira turma foi uma estratégia para comprovar o fracasso da instituição usando como parâmetro o acesso ao ensino superior. O que se buscava veicular no fim das contas é que os pobres não atingem bons resultados ainda que se oferte a eles uma escola luxuosa. Ainda assim:

[...] No Estado do Rio de Janeiro, desde que os Cieps foram implantados, mesmo que desativados por governos subseqüentes, a escola de horário integral sempre está presente nas campanhas eleitorais, tal a força do vínculo que se estabeleceu no imaginário da população entre aquela proposta de horário integral e a escola ideal.

2.3 O ensino em tempo integral na legislação brasileira

As primeiras experiências de ensino em tempo integral relatadas no tópico anterior tiveram um caráter regional e, portanto, não se configuraram como um projeto nacional, ainda que em alguns casos a União, por meio de seus órgãos, tenha colaborado com as tentativas de materialização da ampliação da jornada escolar. De acordo com a literatura especializada (MILITÃO; KILL, 2015; MAURÍCIO, 2014), a construção de uma política pública em âmbito nacional pensada para o ensino em tempo integral no Brasil começa a surgir na segunda metade da última década do século XX como uma tentativa de melhorar os índices educacionais no país. Assim, a educação em tempo integral tem sido apontada pelos órgãos educacionais brasileiros e a partir de experiência internacionais de países desenvolvidos, França, Alemanha e Espanha, como um modelo importante para a melhoria do ensino.

Segundo os números do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- SAEB, medidos entre alunos de 4^a série nos anos de 1999, 2001 e 2003, mais tempo na escola pode significar um melhor aproveitamento nas disciplinas regulares e a cada hora de estudo o desempenho do aluno aumenta 2,5 pontos percentuais em uma escala de 0 a 500 (RABESCO, 2015, p. 54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷, Lei 9.9394 de 20 de dezembro de 1996, foi o primeiro dispositivo legal a indicar a adoção do tempo integral, pelo menos para o ensino fundamental: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

A LDB passou a reconhecer a escola de tempo integral como uma das bases fundamentais para o desenvolvimento do educando. Posteriormente, outros marcos legais também passaram a compor o ordenamento jurídico no que diz respeito à legislação educacional brasileira, dando maior importância ao ensino em tempo integral; é o caso, por exemplo, dos dois Planos Nacionais de Educação, PNE I e II, promulgados pelas Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014, respectivamente; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual foi regulamentado através da Lei nº 11.494/2007; e o Programa Mais Educação (PME), regulamentado pelo Decreto nº 7.085/2010. Todos estes dispositivos buscaram abrir caminhos para a expansão do ensino em tempo integral no país: no caso do FUNDEB, há previsão de repasse de recursos acrescidos de 25% para estudantes da rede pública que permaneçam sete horas por dia ou mais na escola; o PNE II, o qual possui 20 metas a serem atingidas até 2024, prevê na meta 6 que seja ofertada educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, de modo que 25% dos estudantes da educação básica sejam atendidos. O quadro 2 traz uma síntese da importância de cada um destes dispositivos para o ensino em tempo integral:

⁷ Esta LDB, a qual é a atualmente em vigor, recebeu o nome de Lei Darcy Ribeiro em razão do destaque que este importante intelectual teve na sua formulação. É válido lembrar que Darcy foi também um grande defensor do ensino em tempo integral e, certamente, esta posição o influenciou para que esta defesa aparecesse na nova lei.

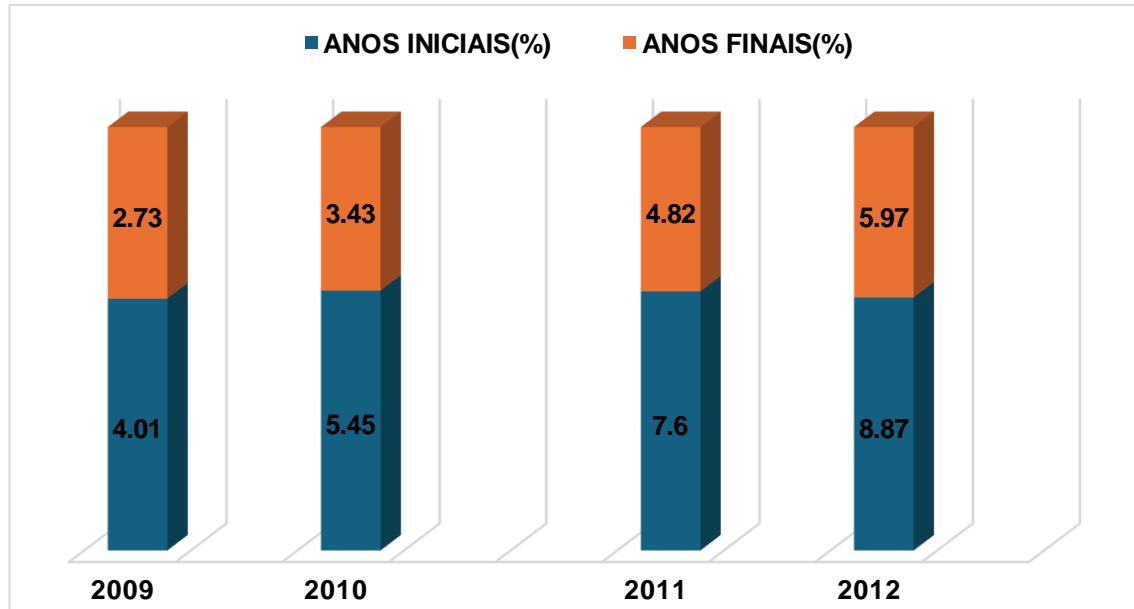
Tabela 2 – A escola de Tempo Integral no ordenamento legal contemporâneo

| Leis | Pontos relativos à escola de Tempo Integral |
|--|--|
| LDB/96 Lei nº 9.394/96 | Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. |
| PNE I Lei nº 10.172/2001 | Meta 21 – Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. |
| FUNDEB EC nº 53/06 e Lei nº 11.494/2007 | Constitui-se num marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito à educação escolar em tempo integral, uma vez que direciona recursos para a oferta da educação básica em tal formato (COELHO; MENEZES, 2007). |
| Decreto nº 7.083/2010 | Artigo 1º - Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. |
| PNE II Lei nº 13.005/14 | META 6- oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. |

Fonte: Militão e Kill (2015).

Como demonstra Maurício (2014), com estes marcos legais o número de matrículas em tempo integral vem aumentando tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1: Matrículas em Tempo Integral por Segmento



Fonte: Elaboração própria, a partir de Maurício (2014).

Os resultados expostos no Gráfico 1 são reveladores dos impactos que a União, com os dispositivos legais, teve sobre a expansão do ensino em tempo integral no país:

[...] os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram de 4,01%, em

2009, para 8,87%, em 2012, ultrapassando um milhão de matrículas em 2011; os anos finais galgaram de 2,73%, em 2009 para 5,97%, em 2012. No conjunto do Ensino Fundamental, já estamos no limiar de dois milhões de matrículas em tempo integral. As matrículas municipais passaram de 59,3%, em 2009, para 70,3%, em 2012 (MAURÍCIO, 2014, p. 877).

A proposta de ampliação do tempo de jornada na escola vem se consolidando atualmente como um projeto nacional, seja pela deferência dada pela legislação educacional seja pelo aumento do quantitativo de matrículas na esfera municipal e/ou estadual. É o caso de estados como Pernambuco, Ceará, Alagoas, Sergipe, Paraíba, entre outros, os quais não continham experiências de ensino em tempo integral nas suas respectivas redes de ensino antes da promulgação dos referidos dispositivos legais no âmbito da legislação educacional.

Dados do último Censo Escolar, divulgado em 2023, mostram que esses estados apontados acima estão entre os dez com maiores proporções de alunos matriculados em tempo integral na rede pública de ensino médio, superando até a média nacional de 21,9%: Pernambuco lidera o ranking com o percentual de 66,8%, seguido da Paraíba com 55%; o Ceará aparece na terceira posição com 49,1%; Sergipe aparece com 33,3% e Alagoas com 24,5%.

Recentemente, no ano de 2023, o governo federal lançou um importante programa chamado Escola em Tempo Integral. Instituído por meio da Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, a referida política pública tem por objetivo, entre outras coisas, estimular a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica⁸ com foco na educação integral. E busca alcançar resultados de modo a melhorar indicadores de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes de toda a educação básica; avançar na qualidade da educação brasileira e possibilitar maior proteção e inclusão social aos estudantes mais vulnerabilizados.

⁸ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a educação básica tem as seguintes etapas: educação infantil – crianças de até 5 anos de idade -, ensino fundamental - para crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos -, e ensino médio – estudantes dos 15 aos 17 anos; e as seguintes modalidades: educação do campo, educação quilombola, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação indígena e educação especial.

O programa prevê apoio técnico e financeiro para a criação de novas matrículas em tempo integral, isto é, àquelas em que o aluno passa na escola um período diário igual ou superior a 7 horas ou 35 horas semanais. O investimento foi de R\$ 4 bilhões para que estados e municípios e o Distrito Federal possam viabilizar a implementação de programas, os quais viabilizem a extensão da jornada escolar.

Vale mencionar que este programa também foi criado levando em conta o alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação II (PNE, 2014-20), política de Estado elaborada pela sociedade e aprovada no Congresso Nacional, a qual prevê, como dito anteriormente, que a oferta de ensino em tempo integral esteja presente em pelo menos 50% das escolas públicas de modo a atender 25% dos estudantes da educação básica.

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE 2022 apontou que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública do Brasil decresceu de 17,6% em 2014 para 15,1% em 2021. Ainda segundo o mesmo documento, em 2021 o percentual de escolas que ofertam ensino em tempo integral era de 22,4%. Para que se alcance a meta de 50% das escolas públicas de educação básica com pelo menos 25% dos estudantes matriculados em jornada de tempo integral seja alcançada em 2024 será preciso um crescimento de 27,6%.

Estes resultados expostos acima estão presentes no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação⁹ por meio de dois indicadores fundamentais que compõem a meta 6: Indicador 6A, o qual aponta o percentual de estudantes da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI¹⁰ e que estão em jornada de tempo integral; já o indicador 6B se refere ao percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, no mínimo, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral. A Figura 1 traz o resultado do monitoramento referente ao indicador 6A

:

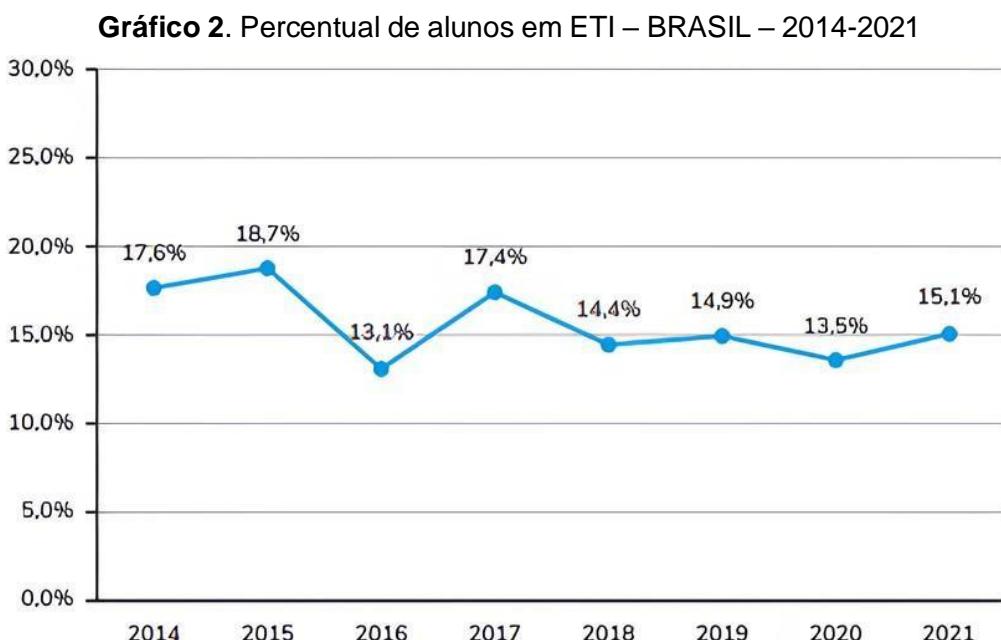
⁹ Lançado em 2016, este Importante instrumento para o acompanhamento do cumprimento das metas do PNE, traz gráficos e tabelas, com dados desagregados por regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos, das 20 metas estabelecidas. As informações são atualizadas a cada dois anos, a partir da conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas, que é uma atribuição do Inep, conforme consta na Lei do PNE. O objetivo do painel é servir de base para gestores educacionais das redes pública e privada, entidades da sociedade civil, pesquisadores e imprensa.

¹⁰ Escola de Tempo Integral.



Figura 1. Indicador 6A. Fonte: Ministério da Educação (MEC).

O gráfico 2 ilustra o percurso do percentual de estudantes das escolas de tempo integral para a mesma série histórica:



Fonte: Ministério da Educação (MEC).

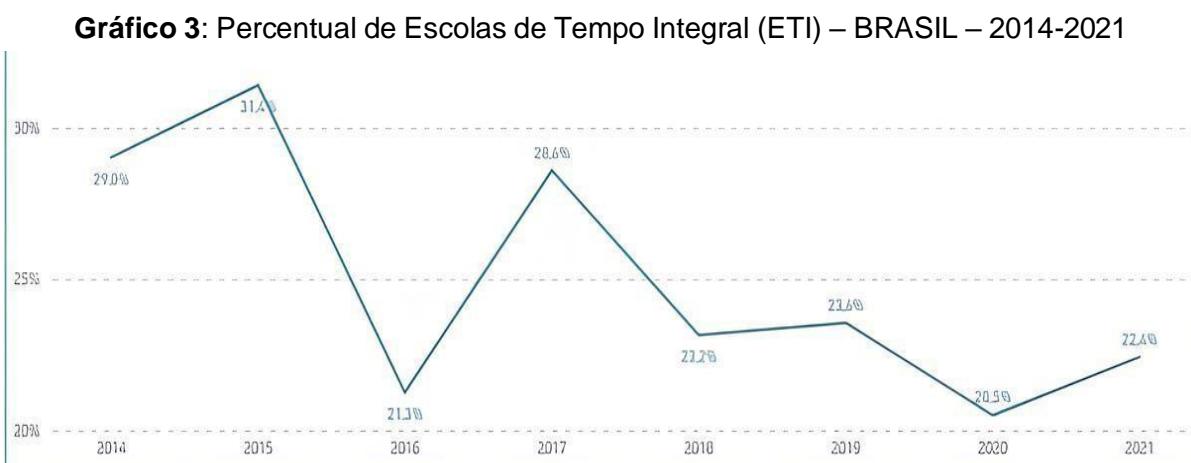
Desde 2014, ano que inicia as ações para cumprimento das metas do PNE, percebe-se uma variação do percentual de estudantes matriculados em ensino em tempo integral. 2015 é o ano em que, dentro da série histórica apresentada no Gráfico, apresenta maior taxa de matrículas, e 2021, fim da série histórica, apresenta o quinto menor percentual. Chama a atenção também a queda de percentual em 2016 que apresentou a menor taxa, e 2020, segunda menor taxa da série histórica, que foi o ano também do início das medidas de proteção contra o coronavírus, dentre elas o isolamento social. O Inep em 2022 sugeriu um crescimento de 9,9 pontos percentuais, bem como um crescimento médio de 3,3 p.p para que em um período de três anos a estimativa de 25% dos estudantes das escolas públicas matriculados em tempo integral seja alcançada, conforme decreta o PNE.

A Figura 2 apresenta o indicador 6B:



Figura 2: Indicador 6B. Fonte: Ministério da Educação (MEC)

Abaixo, o Gráfico 3 destaca a trajetória do percentual de escolas que possuem pelo menos 25% dos alunos matriculados em jornada de tempo integral para a série histórica 2014-2021:



Fonte: Ministério da Educação.

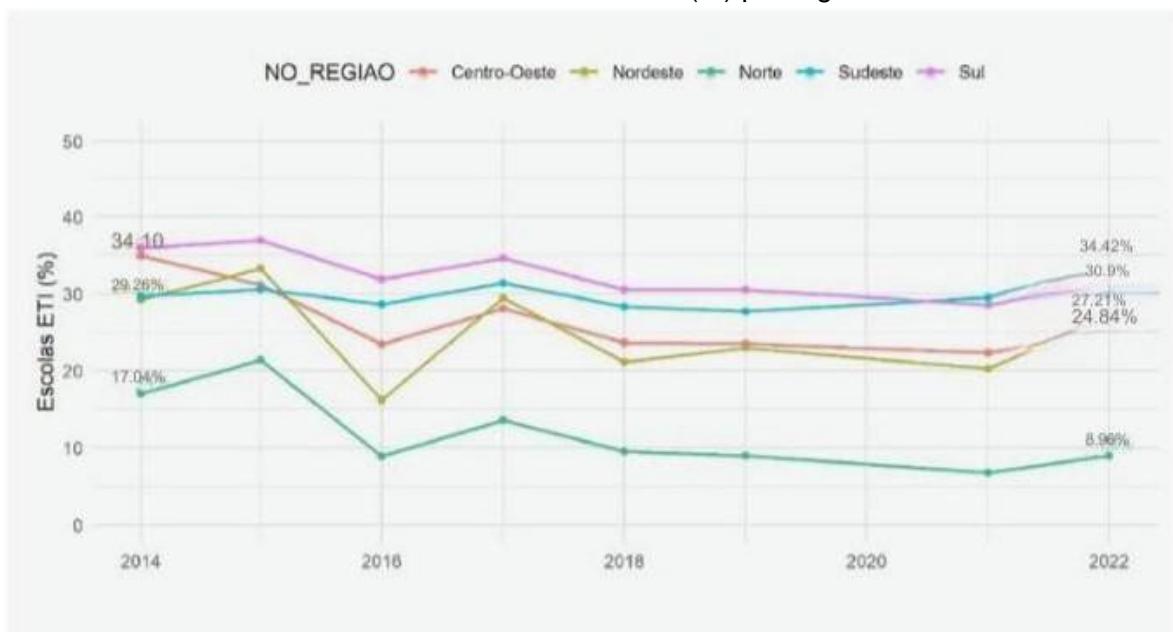
Com relação ao percentual de escolas de tempo integral, observa-se no gráfico que a meta 6, até 2021, esteve longe de ser alcançada. No primeiro ano do PNE II houve aumento na oferta de ensino em tempo integral nos espaços escolares, mas a partir do segundo ano ocorre uma queda significativa nos valores; em 2017 parecia que haveria uma recuperação, porém em 2018 os scores voltam a reduzir e se distanciam cada vez mais do percentual de 50% previstos na meta.

Ao desagregar os dados referentes ao cumprimento da meta n. 6 do PNE, Nascimento e Alves (2024) apontam para uma variação regional e entre os estados brasileiros. Em razão dessas assimetrias, até o ano de 2022, segundo análise dos autores, o país teria dificuldades em atingir os percentuais tanto em termos do quantitativo de escolas quanto do número de matrículas de tempo integral, caso ações imediatas não sejam tomadas (NASCIMENTO; ALVES, 2024, p.16).

Quando se considera, por exemplo, as escolas de tempo integral nas cinco

regiões do país, fica nítido como algumas delas tendem a se aproximar do percentual de 50%, ao passo que outras ainda permanecem distanciadas.

Gráfico 4. Escolas de ETI (%) por região.

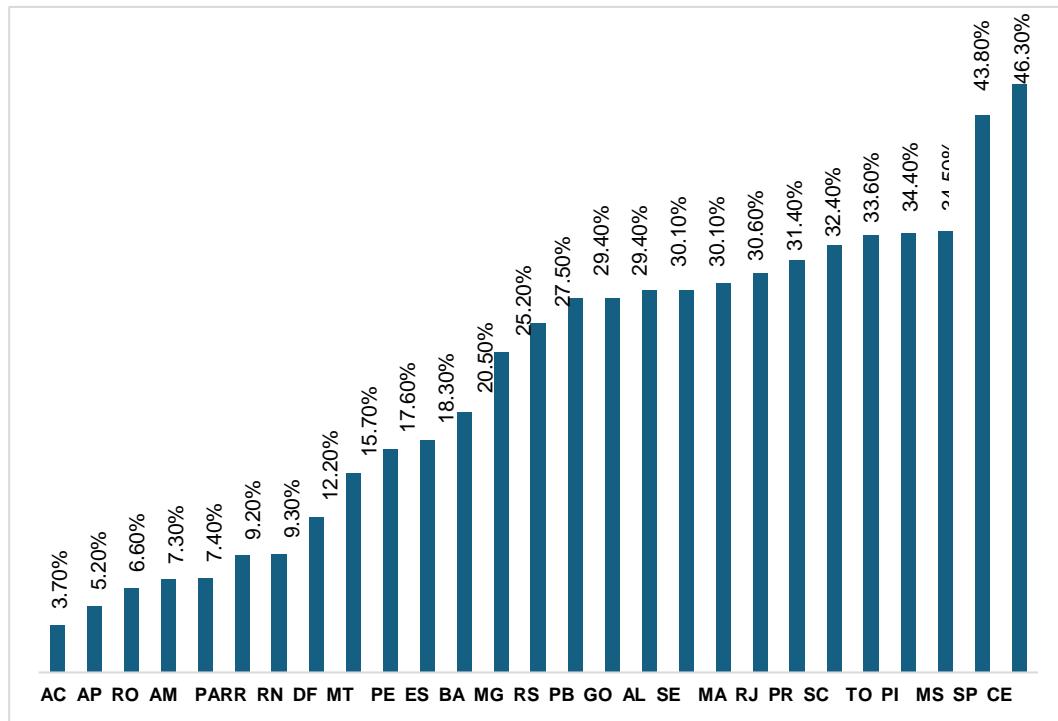


Fonte: Nascimento e Alves (2024).

Como podemos observar, apenas duas regiões ultrapassaram 30% do número de escolas de tempo integral a dois anos do fim da vigência do PNE (2014-2024). Foram elas: a região Sul (30,9%) e a região Sudeste (30,9%). Ainda assim, é possível observar, no caso do Sul, uma redução em relação a 2014 e 2015 e que vai ocorrendo até 2021; o Sudeste, por sua vez, apresentou um acréscimo de 16% em 2022 se comparado ao início da série histórica. A região Norte foi a que menos se destacou, apresentando os menores índices de toda a série. Seu ponto máximo foi alcançado em 2015, e mesmo assim ficou atrás de todas as outras regiões. Em síntese, o que se observou em termos gerais “foi de redução das escolas de ETI, com uma redução média de 0,75% ao ano” (NASCIMENTO, ALVES, 2024, p. 10). Porém, entre as regiões, os resultados são distintos apontando para um crescimento anual médio de 3,5% para as regiões Sul e Sudeste.

A variação ocorre também nos estados da federação, conforme gráfico que segue:

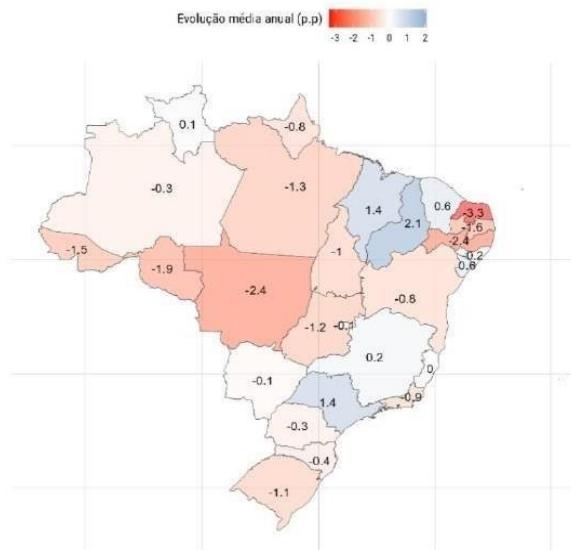
GRÁFICO 5. ESCOLAS ETI (%) por estado em 2022



Fonte: Elaboração própria, a parir de Nascimento e Alves (2024).

Apenas dois estados ficaram próximos de atingir a meta em 2022: Ceará e São Paulo, ao passo que o Acre ficou com a menor cobertura de escolas de tempo integral (3,7%). Entretanto, o comportamento dos estados em relação a evolução média anual do número de escolas ETI em oito anos foi bastante diverso:

Figura 3: Escolas ETI (%) Evolução média anual em p.p. (2014-2022)

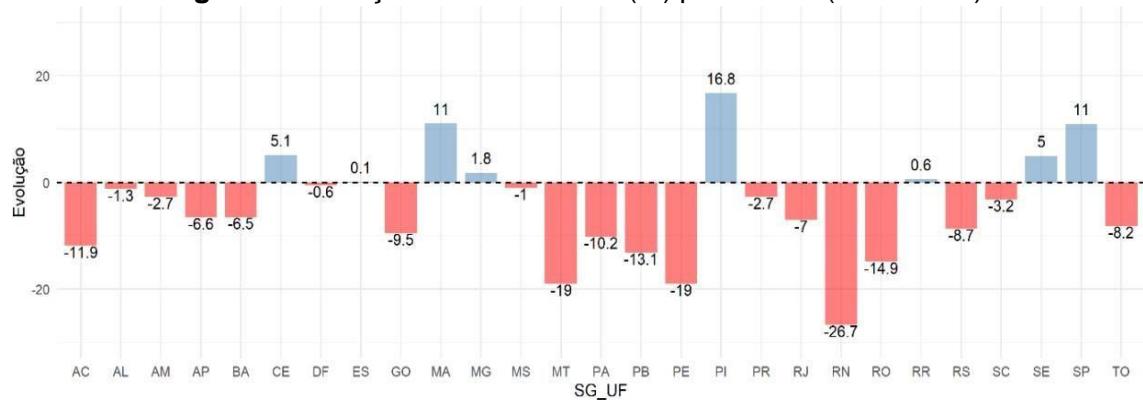


Fonte: Nascimento e Alves (2024).

De acordo com a figura acima, três estados expandiram continuamente a oferta de escolas ETI entre 2014 e 2022. São eles: Piauí, que cresceu em média 2,1 p.p. ao ano; Ceará e São Paulo cujo crescimento foi de 1,4 p.p ao ano. Ao longo do período, muitos estados diminuíram seu quantitativo de escolas de tempo integral.

Em relação ao início e o fim da série histórica os estados também apresentaram diferenças no número de escolas ETI em p.p.:

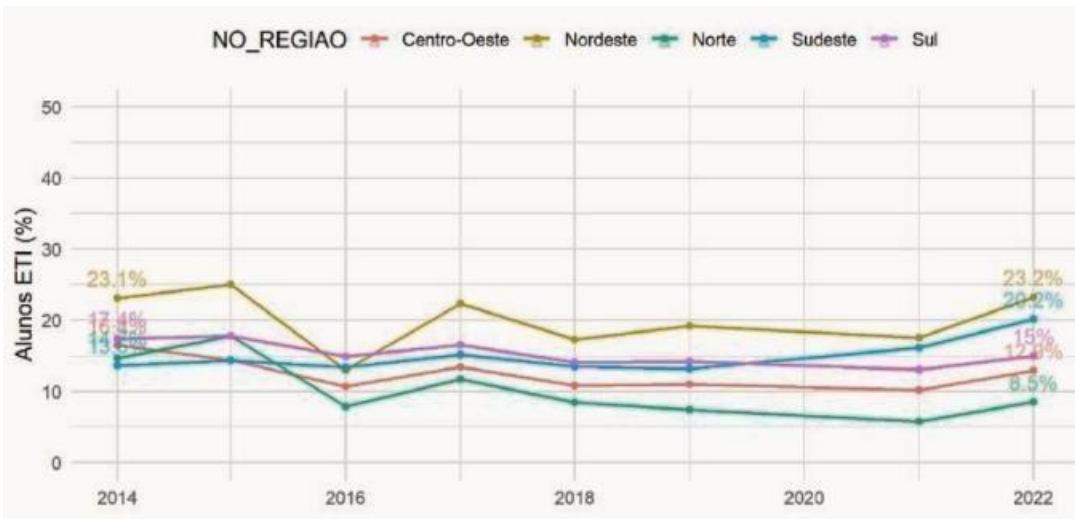
Figura 4: Evolução de Escolas ETI (%) por estado (2022-2014)



Fonte: Nascimento e Alves (2024).

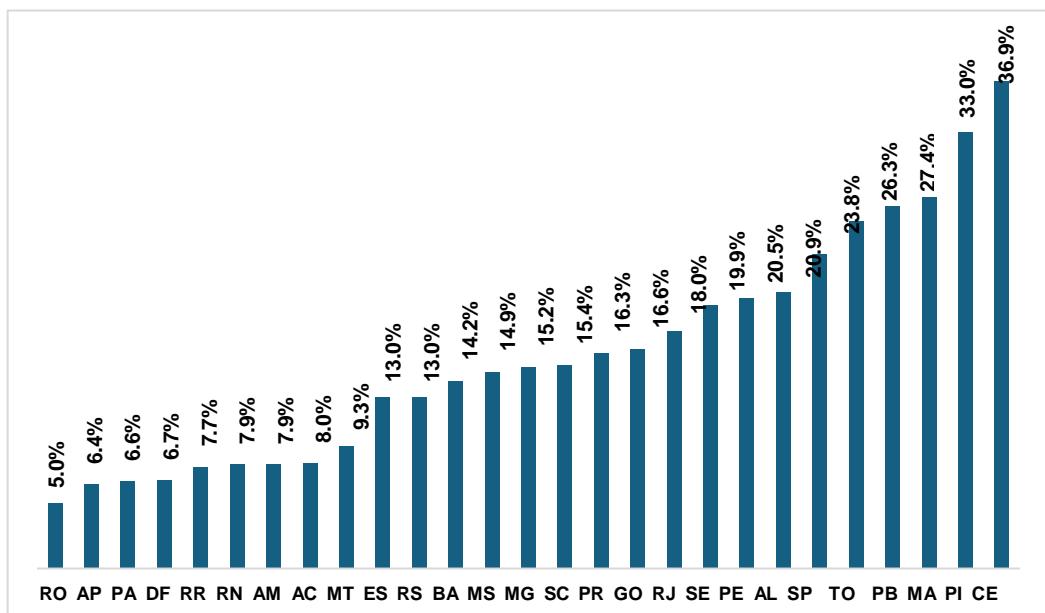
O estado que mais apresentou redução de escolas de ETI no período considerado foi Rio Grande do Norte (-26,7 p.p.). Pernambuco e Mato Grosso tiveram juntos uma redução de -19 p.p. Já outros estados como Alagoas, Distrito Federal e Amazonas apresentaram redução menor que 3%. Em contrapartida o Piauí teve um incremento de 16,8 p.p, seguido do Maranhão e São Paulo com 11 p.p. cada. Esses dados revelam que “no que se refere à Meta 6b, os dados sugerem pouca evolução agregada no país” (NASCIMENTO, ALVES, 2024 p. 12). Alguns estados conseguiram avançar em termos de ampliação no número de escolas de ETI, destacando-se Ceará e São Paulo. Em relação as regiões, destacam-se o Sul e o Sudeste.

Nota-se também uma oscilação entre estados e regiões no que diz respeito ao cumprimento da submete referente ao quantitativo de alunos de ETI. Da mesma forma que houve destaque regional e de estados, os dados revelam que a expansão de matrículas de tempo integral também não se deu de forma agregada até 2022.

Figura 5: Alunos de ETI (%) por região

Fonte: Nascimento e Alves (2024).

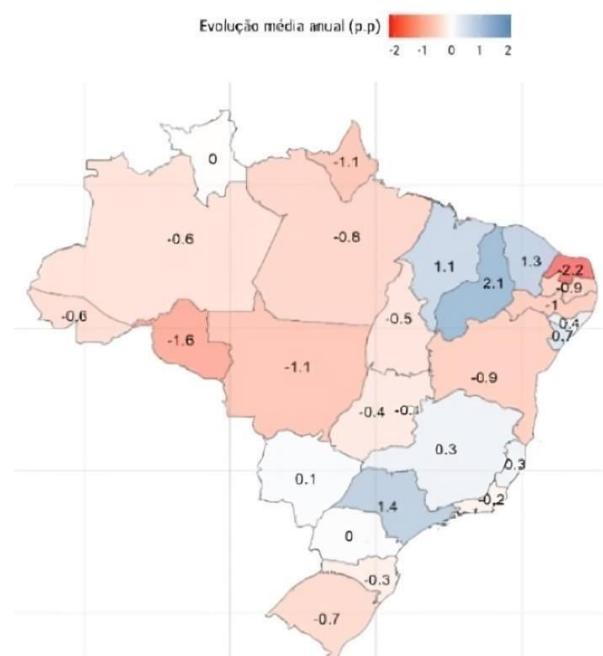
As regiões Nordeste e sudeste estiveram muito próximas do cumprimento da meta em 2022: 23,2% e 20,2%, respectivamente. Porém, em relação ao Nordeste houve pouca variação do indicador comparando-se 2022 com 2014. Em contrapartida o Sudeste evoluiu de 13,6% para 20,2%. A partir de 2015 até 2021, o Norte apresentou redução considerável. Da mesma forma a região Sul, ainda que com menos intensidade. A figura 6 mostra os valores percentuais de alunos de ETI em 2022:

Figura 6: Alunos de ETI (%) por estado em 2022

Fonte: Elaboração própria, a partir de Nascimento e Alves (2024)

Alguns estados já haviam alcançado a meta do PNE em 2022. São eles: Ceará (36,9). Piauí (33%), Maranhão (28,1%), Paraíba (27,4%) e Tocantins (26,3%). Ficaram próximos de alcançar a meta São Paulo, Alagoas e Pernambuco, “indicando que, se mantendo o padrão, estes estados podem alcançar a meta nos próximos dois anos se aumentarem o ritmo de crescimento do contingente de alunos ETI” (NASCIMENTO, ALVES, 2024, p. 14). A figura seguinte indica a velocidade de crescimento anual do número de alunos ETI nos estados entre 2014-2022.

Figura 7. Alunos ETI (%): Evolução média anual (2014-2022)

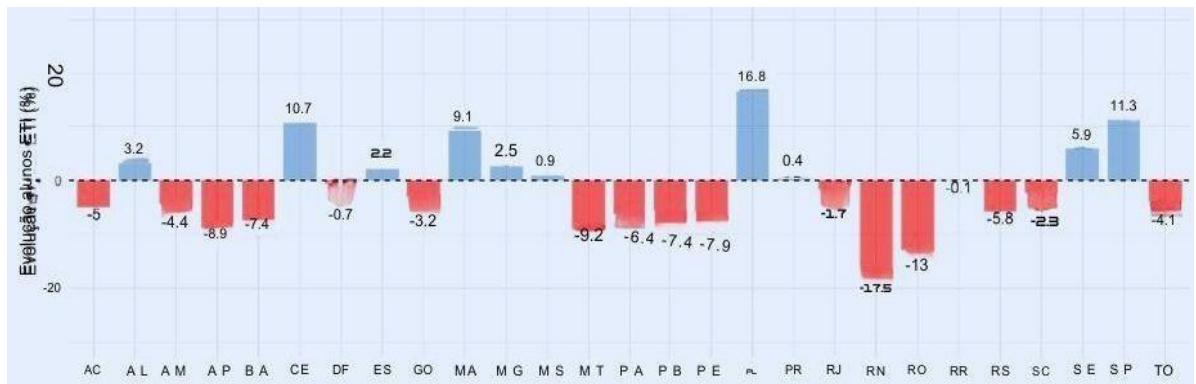


Fonte: Nascimento e Alves (2024)

Observa-se, pois, uma diversidade de padrões de variação anual entre 2014 e 2022. Nascimento e Alves (2024) estimam que houve uma redução média de -0,2 p.p. entre os estados da federação ao longo de oito anos. Os autores ainda destacam que, por ser em p.p., a evolução média anual se dá em ritmo lento, quase uma estagnação. Alguns estados como o Paraná, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais e Alagoas (0,40), demonstraram crescimento, contudo em uma variação bem próxima de 0; em contrapartida, Piauí, São Paulo, Ceará e Maranhão se destacaram entre 2024 e 2022. Ainda que com proximidades geográficas, três desses estados tiveram crescimentos distintos: Piauí cresceu numa média de 2,1 p.p., e Maranhão e Ceará cresceram 1,3 p.p. e 1,1 p.p. respectivamente. São Paulo teve o maior destaque com um crescimento de 1,4 p.p. ao ano. Três estados tiveram redução marcante no número

de alunos de ETI. São eles: Rio Grande do Norte (redução média de 2.2 p.p. ao ano), Rondônia (redução média de 1.6 p.p. ao ano), Mato Grosso e Amapá, com uma redução média anual de 1.6 p.p ao ano. A figura 8 revela a evolução agregada entre 2014 e 2022 nos estados.

Figura 8: Evolução de Alunos ETI (%) por estado (2022-2014)



Fonte: Nascimento e Alves (2024)

O Estado do Piauí apresentou o maior a maior evolução agregada no contingente de alunos de ETI em relação ao valor observado em 2022 com o destacado em 2014: 16.8 p.p. Em seguida aparecem São Paulo (11.3 p.p.) e Ceará (10.7 p.p.) “como exemplo, em que a diferença atingiu dois dígitos” (NASCIMENTO, ALVES, 2024, p. 15). Mais uma vez, o Rio Grande do Norte apresentou redução ao longo dos anos, ao passo que outros estados permaneceram estagnados.

Esses dados expostos acima podem ajudar a explicar o porquê da iniciativa mais recente do governo federal em priorizar o ensino em tempo integral. Uma das grandes deficiências encontradas foram a falta de um plano de ação estratégico para criação e/ou agilização de programas e políticas que possam viabilizar o cumprimento da meta 6; bem como o crescimento da situação da vulnerabilidade social nas infâncias e adolescências brasileiras. Sobre esse último aspecto, vale a pena também realizarmos uma abordagem mais detalhada.

2.4 O combate à pobreza e extrema pobreza no âmbito da política de ensino em tempo integral: do contexto nacional ao local

É preciso esclarecer, inicialmente, que a interferência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, foi fundamental para o modo como as políticas

educacionais contemporaneamente são geradas no Brasil e no mundo para lidar com problemas sociais, mais detidamente a pobreza e a vulnerabilidade socioeconômica. No ano de 1996, por meio de um documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a educação, a instituição apresenta as diretrizes gerais para que os países pobres conduzam suas políticas educacionais. “Assim, convoca os Estados, principalmente periféricos, a reformarem seus sistemas educacionais de modo a sintonizá-los com as transformações econômicas que vinham ocorrendo desde 1980” (RABESCO, 2015, p. 83). Segundo o documento:

A educação é fundamental para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Os desenvolvimentos tecnológicos e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, dos setores e dos mercados de trabalho em todo o mundo. O rápido aumento do conhecimento e o ritmo das mudanças tecnológicas aumentam a possibilidade de alcançar um crescimento econômico sustentável com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, tradução nossa).

Percebe-se, pois, que de acordo com o Banco Mundial a educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Tendo como pano de fundo essa visão, no ano 1990 o Banco emprestou cerca de R\$ 10 bilhões de dólares para financiar políticas educativas em 375 projetos em cem países. Em relação ao Brasil, entre 1993 e 2004 foram concedidos ao governo brasileiro R\$ 14 bilhões de dólares para financiar 124 projetos em diferentes áreas, sendo deste total 9,21% destinados à educação básica para o desenvolvimento de projetos em diferentes regiões do país (RABESCO, 2015).

Se na década de 1980 o debate educacional pautou-se na instância do currículo e das tendências pedagógicas, assim como a preocupação com a exclusão escolar advinda dos altos índices de evasão e repetência¹¹, na década de 1990 as políticas educacionais brasileiras preocuparam-se já com a implementação de políticas de acesso e permanência (RABESCO, 2015). Assim, a grande marca dos anos 90 na área educacional foi o compromisso assumido pelo Brasil de construção de um Plano Nacional de Educação pautado na qualidade da educação básica e a inclusão social para reduzir as desigualdades sociais (RABESCO, 2015).

¹¹ Em meados da década de 1980, 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1^º série do 1^º grau, 30% da população era analfabeto e 30% das crianças estavam fora da escola (SHIROMA, 2000, p. 40).

No início dos anos 2000, dada a mudança no governo federal¹², há uma preocupação mais ampliada com o atendimento aos direitos ligados à formação educacional, no sentido de resolver as questões sociais mais urgentes como a evasão escolar, a necessidade de formação de mão-de-obra e contenção da violência.

Logo, a interlocução entre educação, segurança e pobreza vem embasando as reformas educacionais em curso no Brasil, culminando com a proposta de ampliação do tempo na escola.

Num estudo recente apresentado pelo UNICEF¹³ revelou que a pobreza multidimensional na infância e adolescência atingia 63,1% da população brasileira de até 17 anos.

Esses dados estão baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2019. “Esse percentual corresponde a 32 milhões de crianças e adolescentes¹⁴, do total de 50,8 milhões – um contingente maior do que a população de muitos países latino-americanos e que a soma do total de habitantes das sete cidades mais populosas do Brasil” UNICEF, 2023, p. 05). Esta situação se agrava na pandemia, onde de acordo com a pesquisa também lançada pelo UNICEF em 2022 demonstrou que crianças e adolescentes foram os mais afetados pela pobreza monetária¹⁵ no Brasil. Até o início de 2020, 40% das crianças e dos adolescentes do país viviam na pobreza em relação a 20% dos adultos; no caso da extrema pobreza, a proporção era de 12% de crianças e adolescentes para 6% dos adultos. O Auxílio Emergencial aprovado em 2020 ajudou a dirimir esta realidade, porém ela volta à tona a medida em que o benefício vai sendo suspenso.

¹² No dia 01 de janeiro de 2003 assume o primeiro presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva. Ele defendia a “combinação entre crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e inclusão social, com distribuição de renda, ampliação do emprego, redução da pobreza e promoção da soberania nacional”. <https://pt.org.br/nossa-historia/>.

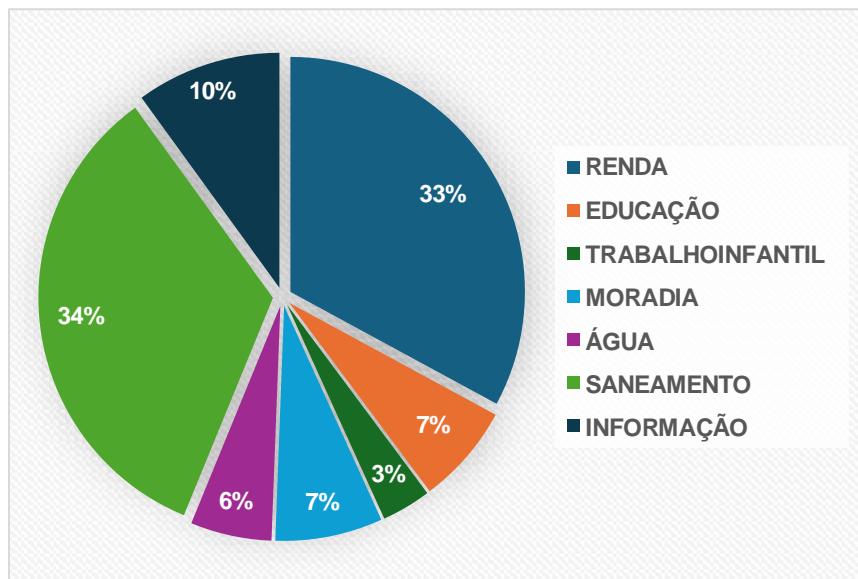
¹³ Fundo das Nações Unidas para a Infância. Recebeu da Assembleia geral da ONU o papel de defender e proteger os direitos das crianças e adolescentes, ajudar a atender suas necessidades básicas e criar oportunidades para que alcancem seu pleno potencial.

¹⁴ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é quem tem até 12 anos de idade incompletos; adolescente é quem possui entre 12 e 18 anos de idade.

¹⁵ Definida pelo Banco Mundial em duas vertentes: 1) pobreza: viver com menos de U\$ 5,50/dia; 2) extrema pobreza: viver com menos de U\$ 1,90/ dia

A pobreza multidimensional no Brasil é retratada em diferentes aspectos, conforme demonstra o Gráfico 6:

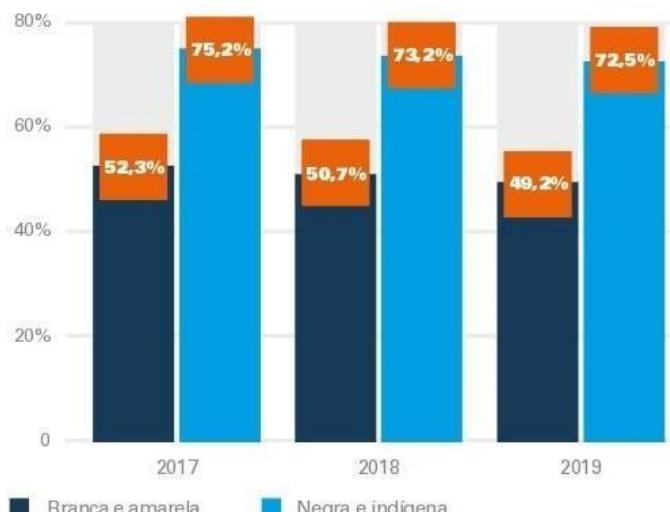
Gráfico 6: Decomposição das privações por dimensões – Pnad Contínua 2019



Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Como se pode observar no Gráfico 6, renda e saneamento são as duas principais dimensões que contribuem com a pobreza no Brasil, com 32,9% e 33,8%, respectivamente. Contudo, é importante ressaltar que estas privações são distribuídas de modo desigual entre a população, sobretudo quando se leva em conta as variáveis raça/etnia, região de moradia e gênero. De maneira geral, a pobreza multidimensional atinge mais fortemente as regiões Norte e Nordeste e negros(as) e indígenas. O Gráfico 7 apresenta um quadro geral da situação de privação de crianças e adolescentes levando em conta os marcadores sociais cor/raça:

Gráfico 7. Crianças e adolescentes com alguma privação, por cor/ raça – Pnad Contínua



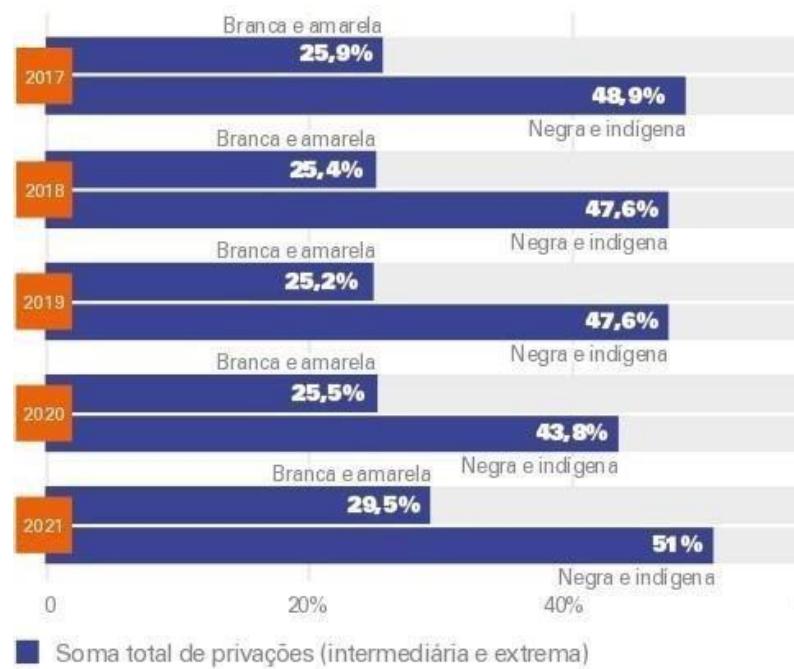
Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A variável raça, como pôde-se observar no Gráfico 7, é um indicador decisivo para avaliar como as privações afetam de modo desigual crianças e adolescentes. Os dados apontam para o fato de que brancos e amarelos sofrem também alguma privação, mas quando comparados aos negros e indígenas os percentuais são menores. Esse fato aponta para questões históricas e estruturais que ainda têm certa relevância para refletir sobre processos contemporâneos de exclusão social.

A despeito de um processo que ficou conhecida como “Abolição da Escravatura”, não significou necessariamente a integração das pessoas negras ao novo modelo socioeconômico implementado no país, pautado nos princípios liberais de trabalho “livre” assalariado. Os quase quatro séculos de escravidão privaram os negros e negras do acesso à educação, moradia etc., impossibilitando-os de se qualificarem para ocupar postos de trabalho na nova sociedade, o que os colocava em situação de rua e sofressem diversos tipos de perseguição.

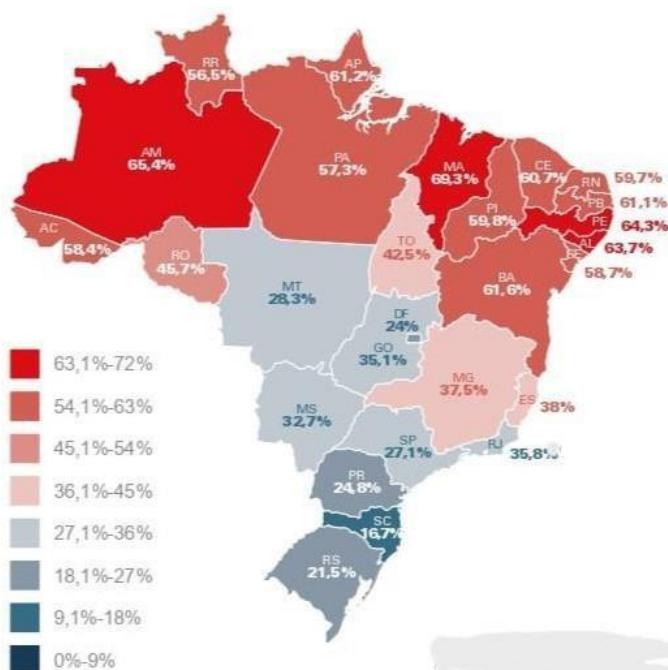
Passados alguns anos desde a assinatura da Lei Áurea, pode-se observar os desafios que as populações negras ainda enfrentam no cotidiano. Mesmo com a institucionalização de políticas públicas para esse grupo específico, como a política de cotas raciais, a qual prevê uma quantidade mínima de matrículas na educação superior para estudantes negros e negras, muitos desafios se colocam para esse público. Eles já iniciam sua vida em desvantagem com relação aos brancos. Essa questão será mais bem analisada no capítulo 3 à luz do conceito conhecido na teoria sociológica como ciclo cumulativo de desvantagens (HASENBALG; SILVA, 2003). Aqui interessa entender tão somente como as desvantagens iniciais, isto é, aquelas que surgem com o nascimento, se reproduzem ao longo da vida dos sujeitos. Essa teoria é uma chave interpretativa importante para dar conta dessa disparidade entre crianças e adolescentes brancos e amarelos e negros e indígenas em termos de alguma privação, pois revela de modo empírico os efeitos das desigualdades raciais entre gerações sucessivas.

Especificamente, quando se trata de privação monetária, os efeitos do fator cor/raça também são impactantes:

Gráfico 8. Privação monetária, 0 a 17 anos, por cor/raça – Pnad Contínua

Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

As diferenças regionais também são marcantes para a compreensão das desigualdades socioeconômicas. Ao passo que as regiões Norte e Nordeste possuíam, em 2021, níveis de privação de renda, em média, acima de 50%, no Sul e Sudeste os percentuais ficaram em torno de 20% e 30%.

Figura 9. Privação monetária em 2021 – Pnad Contínua

Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A pobreza monetária é uma questão pública relevante no Brasil, tanto que políticas de transferência de renda têm ganhado cada vez mais espaço nas agendas governamentais nas diferentes esferas, o que faz urgir a necessidade de adoção de uma linha de pobreza oficial ou ao menos um tratamento oficial para a questão (SOARES, 2009).

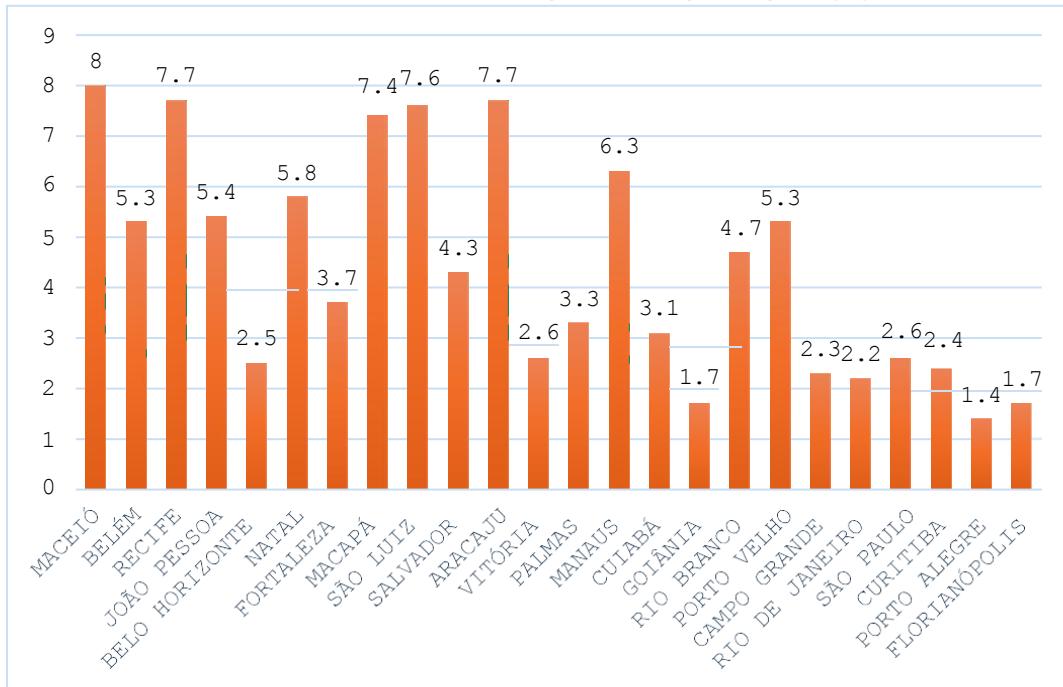
Sem desconsiderar o fato de que a pobreza é um fenômeno multidimensional (conforme foi demonstrado no Gráfico 4), analistas que lidam com o tema da pobreza buscam defini-la com a falta de oportunidades para viver uma vida plena. Assim, tratando especificamente da pobreza monetária, esta “refere-se unicamente a insuficiência de rendimentos financeiros das famílias para provisão de seu bem-estar” (IBGE, 2023). Pessoas e famílias pobres do ponto de vista monetário tem mais dificuldades de ter acesso a alimentação, moradia, lazer, vestuário etc. Em outros termos, têm dificuldades de ter uma vida digna. De acordo com as métricas do Banco Mundial, a pobreza é dada em US\$ 6,85 por pessoa por dia, ao passo que a extrema pobreza é dada em US\$ 2,15 por pessoa por dia. Esses valores equivalem a R\$39,73 por dia por pessoa e R\$ 12,47 por dia por pessoa, respectivamente.

Ainda que para Soares (2009), tratar sobre pobreza não implica necessariamente abordar renda, Vitcel (2015) destaca que a renda ainda se constitui um importante fator para pensar a pobreza. É certo que a pobreza pode gerar inúmeras privações, porém a renda pode revelar dimensões importantes da pobreza, como por exemplo, a falta de acesso a bens e itens de consumo. De acordo com Alves (2020), os fatores econômicos estruturais e conjunturais (taxas de juros, crescimento de renda, expansão de crédito, investimento público em capacitação profissional, políticas de transferência de renda, valorização do salário mínimo etc.) são alguns dos fatores que ajudam a decidir as taxas de desigualdade socioeconômica e as chances de mobilidade social ascendente das pessoas e das famílias nas sociedades contemporâneas (ALVES, 2020, p. 49).

Portanto, a pobreza monetária é um importante indicador da situação socioeconômica e das desigualdades em diferentes territórios, seja no âmbito local regional e nacional ou até mesmo internacional. Ela permite ainda comparar esses distintos contextos e fornece um panorama geral da situação tanto de pessoas como de famílias e domicílios no que tange a busca pela subsistência. Assim sendo, certas localidades se sobressaem em relação a outras levando em conta as taxas de pobreza e extrema pobreza de sua população.

É nessa perspectiva que a cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, é posta em relevo no que diz respeito às disparidades socioeconômicas. Observando dados referentes à pobreza e extrema pobreza em tal localidade, comparando indicadores das outras capitais brasileiras, é possível identificar o grau de desigualdade que ainda persiste na sociedade brasileira, o que vai influenciar diretamente o impacto das políticas públicas sobre a população.

Gráfico 9: taxa de extrema pobreza – por capital (%)

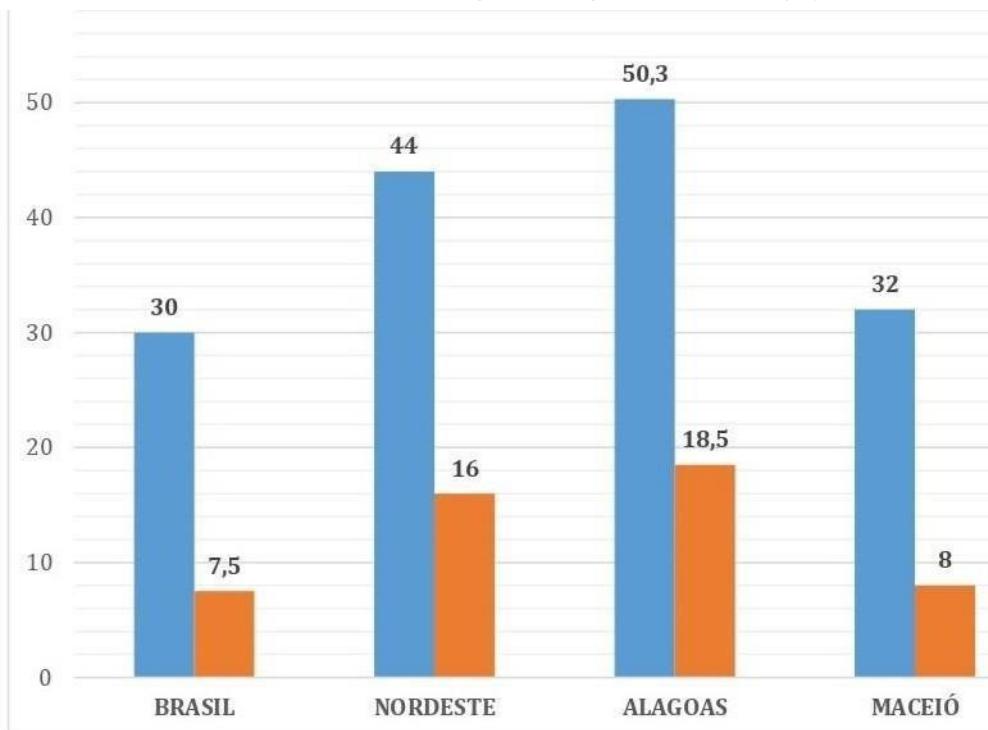


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do IBGE (2021)

Conforme indica o Gráfico 9, Maceió, em 2021, teve a maior taxa de extrema pobreza entre as capitais brasileiras. Isso significa que 8% da população maceioense vivia no período com até R\$300,00 mensais. Em 2022, esse percentual cai para 6,7%, mas ainda assim a cidade permanece num patamar significativo de extrema pobreza em relação às outras capitais.

Em relação a taxa de pobreza, Maceió também abriga um contingente considerável de pessoas nessa faixa, considerando o contexto nacional e regional, mas também na sua própria organização administrativa interna, conforme demonstra o gráfico seguinte

Gráfico 10. Taxa de pobreza por localidade (%)



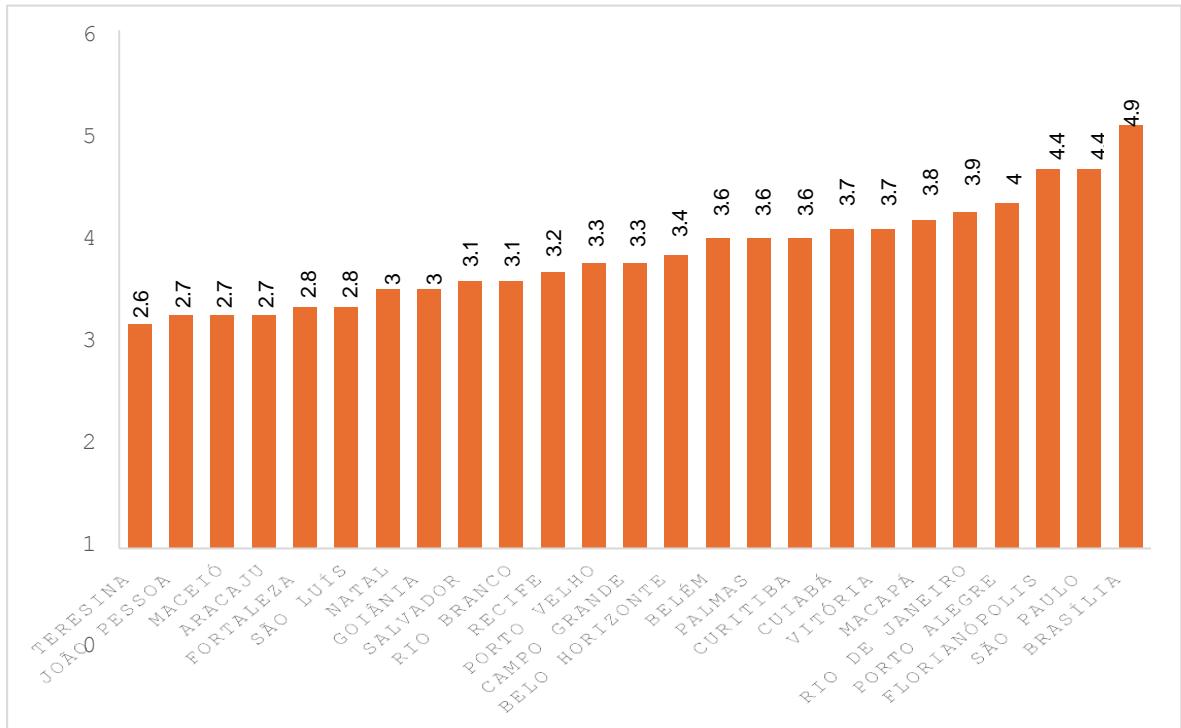
Fonte: ONU HABITAT (2021)

A taxa de pobreza de Maceió não se distancia muito da nacional, em contrapartida quando se observa as grotas¹⁶, como são chamadas as favelas da cidade, a taxa de pobreza é superior à média nacional, regional, estadual e até mesmo da própria cidade. Maceió tem uma dinâmica própria de desigualdade socioeconômica. Embora não seja a única capital a possuir favelas, as privações vividas pelas populações nesses espaços pode ser um fator que coloque a cidade num patamar elevado de extrema pobreza. O Clima Bom, parte alta da cidade, é um dos bairros mais populosos e possui taxas de pobreza e extrema pobreza bastante elevados comparativamente a outras localidades do município.

No que tange a média salarial mensal dos trabalhadores em ocupações formais, Maceió também está em desvantagem com relação a algumas outras capitais. “Significa que, entre os trabalhadores formalmente ocupados, o salário médio mensal em Maceió é baixo” (ALVES, 2023, p. 81).

¹⁶ As grotas são favelas ou comunidades. A diferença é que, ao contrário do Rio de Janeiro e outras cidades, são locais bem menos visíveis, pois estão localizados em grandes declives.

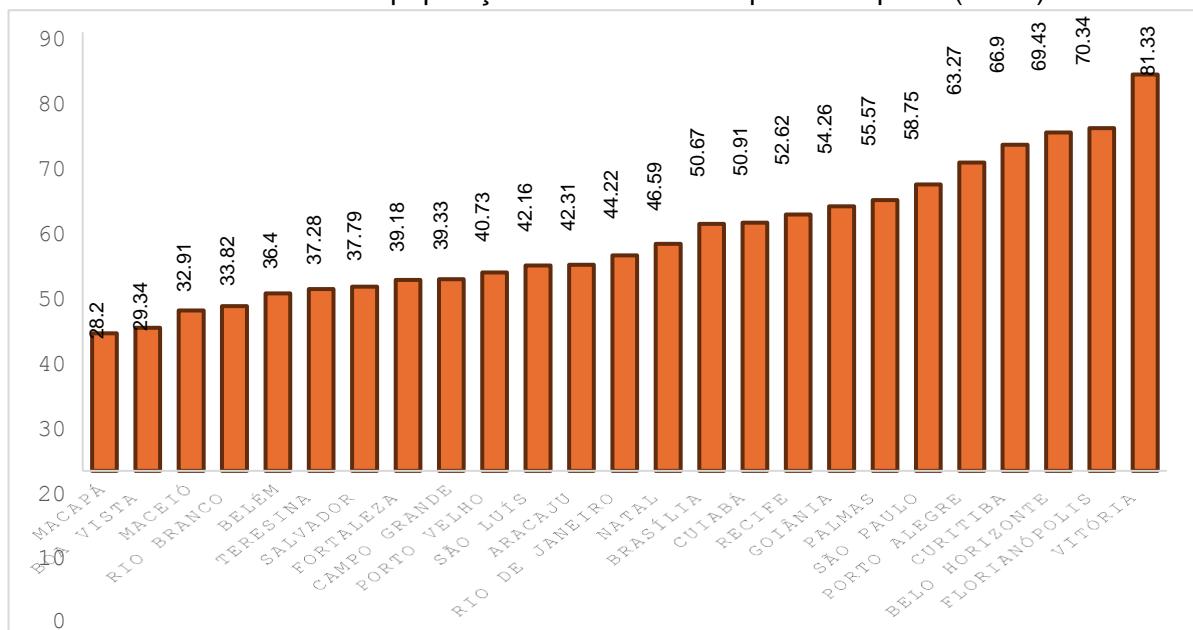
Gráfico 11. Salário médio mensal dos trabalhadores formais (em salários mínimos)



Fonte: Elaboração própria, a partir da plataforma IBGE Cidades (2022)

Maceió tem a terceira menor média mensal salarial dos trabalhadores formais entre as capitais brasileiras, ao lado de João Pessoa, Teresina e Aracaju. Desempenho semelhante também pode ser observado quando se trata do percentual da população formalmente ocupada, conforme Gráfico 11:

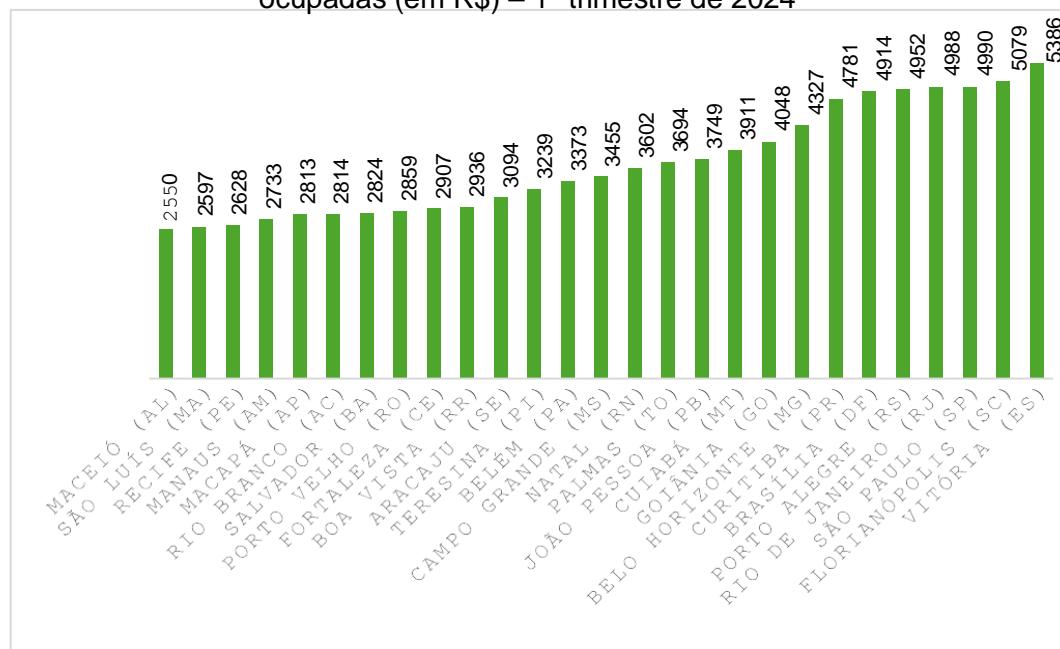
Gráfico 12. Percentual da população formalmente ocupada – capitais (em %)



Fonte: Elaboração própria, a partir da plataforma IBGE Cidades (2022)

Maceió apresentou em 2022 o terceiro percentual mais baixo de trabalhadores em ocupações formais entre as capitais. Entre as nove capitais nordestinas foi a que apresentou o menor percentual. Embora tenha havido um crescimento no percentual de ocupações em relação ao ano anterior, a capital alagoana continua ainda com um baixo desempenho em termos da ocupação formal de sua população. Ademais, no primeiro trimestre de 2024, Maceió apresentou o menor rendimento médio mensal de todas as capitais brasileiras para a população de 14 anos ou mais de idade ocupadas.

Gráfico 13: Rendimento médio mensal real das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas (em R\$) – 1º trimestre de 2024



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da PNAD Contínua Trimestral (2024)

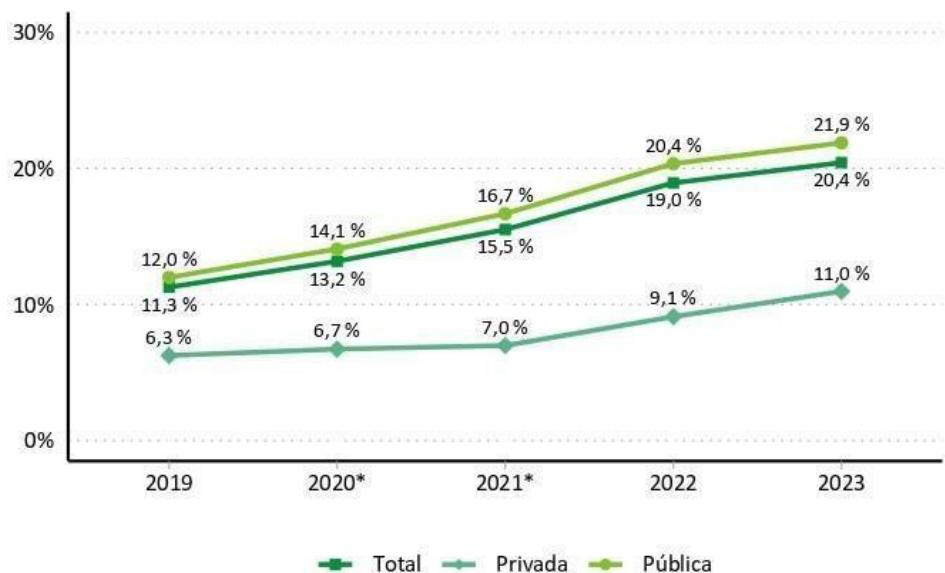
O conjunto dos indicadores socioeconômicos apresentados até aqui “revelam que Maceió é uma das cidades mais pobres e desiguais do Brasil” (ALVES, 2023, p. 58). O Índice de Progresso Social Brasil 2024 - um levantamento baseado em 53 indicadores sociais e ambientais, composto por três índices, a saber, Necessidades Humanas Básicas, Fundamentos do Bem-Estar e Oportunidades , e 12 componentes (Nutrição e Cuidados Médicos Básicos, Água e Saneamento, Moradia, Segurança Pessoal, Acesso ao Conhecimento Básico, Acesso à Informação e Comunicação, Saúde e Bem-estar, Qualidade do Meio Ambiente, Direitos Individuais, Liberdades Individuais e de Escolha, Inclusão Social e Acesso à Educação Superior. A escala varia de 0 a 100 – apontou que Maceió é a terceira pior capital para se viver no Brasil. Diante do diagnóstico apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), onde foi mostrado, entre outras coisas, que a pobreza monetária (renda) é um fator primordial em termos de desigualdade social no Brasil, atingindo sobretudo crianças e adolescentes, isto é, o público que está em idade escolar, o governo federal lançou em janeiro de 2024 um programa de incentivo financeiro- educacional, na modalidade poupança, cujo objetivo é promover a permanência e a conclusão escolar dos alunos matriculados no ensino médio público. Com o “Pé-de- Meia¹⁷” espera-se que as desigualdades sociais entre os jovens do ensino médio sejam reduzidas, bem como se estimule a mobilidade social. A ideia é destinar um valor mensal de R\$200,00, o qual pode ser sacado a qualquer momento, além de depósitos de R\$1.000 ao término de cada ano concluído – o ensino médio tem três anos – que só poderá ser retirado da conta poupança após o aluno concluir o terceiro ano. O valor total do benefício pode chegar a R\$9.200 por estudante, levando em conta o pagamento das parcelas mensais, os depósitos anuais, bem como o incentivo de R\$200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para estarem aptos a receber os incentivos financeiros, os estudantes devem ter entre 14 e 24 anos, as famílias devem estar inscritas no Bolsa Família e os alunos têm de estar inscritos no Cadastro de Pessoa Física (CPF).

Tanto a criação do programa Pé-de-Meia quanto o Escola em tempo Integral se ampara na competência da União em relação aos demais entes da Federação no que concerne a coordenação nacional da política educacional, entre as quais, o Plano Nacional de Educação. Estados e municípios vêm desde então se organizando para aderir a política nacional de educação em tempo integral. Dados do Censo Escolar (Inep, 2023) mostrou que o número de matrículas nas escolas públicas de jornada de tempo integral no ensino médio tem se aproximado da meta 6 do Plano Nacional de Educação que é de 25%:

¹⁷ Na propaganda do programa Pé-de-Meia fica explícito a preocupação do governo federal com os estudantes que abandonam a escola porque precisam estudar e como esse movimento prejudica o seu futuro. Logo, é uma medida para estimulá-los a continuar os estudos. <https://www.youtube.com/watch?v=s4a4Z3Svljg>

Gráfico 14: Proporção de matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio por rede de ensino – BRASIL – 2019 – 2023



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2023).

A pactuação de estados e municípios ao Programa Escola em Tempo Integral encontra-se bastante avançada. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), o novo ciclo do programa para o período 2024-2025 já recebeu à adesão de 3710 cidades (66,6%) e 18 estados (66,7%).

Ainda assim, alguns estados da federação têm se destacado no número de matrículas de tempo integral, superando até mesmo a média nacional de 21,9%. É o caso de Alagoas, que já contava com uma política específica para o ensino em tempo integral mesmo antes da iniciativa do governo federal em 2023. Além disto, o estado é o 2º da federação com maior adesão ao Escola em Tempo Integral – o estado possui 98% dos seus 102 municípios cadastrados no programa -. Das 310 escolas estaduais, 126 são de tempo integral, o que representa pouco mais de 40% de toda rede. Sem contar que o Pé-de-Meia foi inspirado no Escola 10 lançado pelo governo alagoano em 2021¹⁸.

O resgate histórico e contemporâneo da política de ensino em tempo integral serve de base para ratificar a hipótese de que ela esteve atrelada às discussões referentes às iniciativas de combate à pobreza por meio da educação. Migraram de um momento em que a grande preocupação era a universalização do ensino básico

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/especial-publicitario/secom-secretaria-de-comunicacao-social/juntos-por-uma-alagoas-de-todos/noticia/2023/11/01/educacao-de-al-serve-de-modelo-para-programa-do-governo-federal-com-cartao-escola-10.ghml>.

no país para a questão da qualidade do ensino. O olhar para outras experiências de educação em tempo integral, bem como as orientações de organismos internacionais para a condução das políticas públicas educacionais fez com que a União, por meio de seus programas, investisse na expansão de matrículas de tempo integral.

Contudo, o que foi apresentado até aqui foi um panorama geral da trajetória do ensino em tempo integral. Ao observar o destaque que Alagoas atualmente tem na questão da adesão ao programa federal de ampliação da jornada escolar, algumas questões aparecem: a) quais os condicionantes históricos, políticos e sociais que levaram Alagoas a ser um dos estados com maior número de matrículas em tempo integral; b) quais atores, disputas e tensões colaboraram para sua efetivação? c) levando em conta a evolução relativamente rápida do número de matrículas de escolas de ETI em Alagoas (em 2022 o contingente de alunos de ETI representava 20,9% das matrículas em 2023 o valor salta para 24,5%; em 2023; em relação as escolas de ETI o percentual era de 30,1% em 2022 e atualmente 40%) como se deu o processo de implementação da política de tempo integral? A reflexão dessas perguntas, bem como as pistas de possíveis respostas merecem a escrita de um capítulo próprio.

3. TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÕES DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS: AGENDA, CONFLITOS E DISPUTAS ENTRE DIFERENTES ATORES

3.1 Breves apontamentos sobre a trajetória das disputas políticas em Alagoas

Como defendido no capítulo anterior, a política de educação em tempo integral surge como tentativa de dirimir desigualdades sociais no âmbito da sociedade brasileira. Algumas experiências locais foram sendo realizadas e, mais recentemente, um programa no âmbito federal tem fomentado estados e municípios a expandirem o número de matrículas e escolas de tempo integral. Nesse sentido, a intenção desse tópico é apresentar alguns fatores decisivos para a implementação do ensino em tempo integral em Alagoas, mais decisivamente acerca da crise fiscal e financeira a partir dos anos 1980, momento em que ocorriam importantes transformações no país, como a promulgação de uma nova Constituição Federal, Reforma de Aparelho de Estado etc., que irão impactar diretamente os contextos locais, sobretudo no que diz respeito às políticas educacionais.

Pode-se considerar que a trajetória percorrida pela educação em tempo integral no estado de Alagoas não se dissocia de fatores políticos, econômicos e sociais mais gerais e que são marcas características das profundas desigualdades próprias daquela região. Vale apreendê-las para melhor compreender a ação governamental de investimento numa política de ampliação da jornada escolar.

Lira (2016) destaca a influência, quase que permanente, do setor sucroalcooleiro na história da política partidária alagoana. Tal influência engendrou uma sociedade marcada por traços tipicamente autoritários e de cunho coronelista. Assim:

Os recursos desse ramo econômico, realimentados pela manipulação da máquina pública para fins privados, complementados por fraudes e violência política, subverteram os mecanismos institucionais de democratização dos espaços governamentais, legitimando e perpetuando famílias oligárquicas e seus aliados nas diversas instâncias de poder. Isso pode ser percebido tanto nos poderes municipais quanto nos estaduais; nesse ponto, ainda existem elementos dessa estrutura de poder arcaicas e injustificáveis nos três poderes, principalmente naqueles mais resistentes à mudança, como o Poder Legislativo e Judiciário, ambos repletos de herdeiros dessas famílias (LIRA, 2016, p. 180).

A influência de grupos políticos apoiados pelos usineiros coloca em jogo sobretudo a disputa pelos fundos públicos, desfavorecendo os investimentos nas áreas sociais. A busca por privilégios, cargos e poder pelos grupos hegemônicos

sempre esteve na ordem do dia na história da política alagoana. Para se ter uma ideia, somente em duas ocasiões a influência dos usineiros não definiu o pleito eleitoral para o Executivo Estadual, a saber, na eleição do governador Muniz Falcão nos anos 1950 e de certo modo nas eleições de 1988, com a chegada ao poder do candidato Ronaldo Lessa, apoiado por partidos progressistas (LIRA, 2016). O controle da máquina pública pelos usineiros e seus grupos aliados permaneceu mesmo em momentos menos pujantes da economia nacional, não deixando dúvidas de que sua influência era presente nos arranjos políticos locais mesmo durante as crises no setor sucroalcooleiro nas décadas de 1980 e 1990, acentuadas desde então.

Essa crise econômica e financeira revelou seus primeiros sintomas na gestão Fernando Collor (1987-1989), foi ampliada no governo Geraldo Bulhões (1990-1995) e alcançou seu ápice na administração de Divaldo Suruagy (1995-1997).

O economista Fernando Collor de Melo chegou ao Executivo Estadual alagoano em 1988 pelo então PMDB, “muito em virtude da cisão entre as classes dominantes, que não chegaram a um acordo em relação ao processo sucessório” (LIRA, 2016, p. 184). O lema de sua campanha: “caça aos marajás” era uma síntese da renovação política que sua candidatura representava. Com o termo “marajá”, Collor se dirigia aos servidores públicos que recebiam elevados salários sem dar expediente ou que gozavam de regalias injustificáveis graças aos cargos que ocupavam. Em razão da degradação dos serviços públicos e da crise fiscal dos anos 1980, o termo encontra simpatizantes não apenas em solo alagoano, mas em todo o território nacional¹⁹, uma vez que procedimentos administrativos eram tomados contra estes servidores “e os mecanismos de moralização da máquina pública eram vastamente divulgados nos meios de comunicação” (LIRA, 2016, p. 185).

A postura adotada por Collor não passou de demagogia e logo se fez sentir o peso político dos usineiros em sua gestão a partir de um acordo formalizado com o grupo. Esse acordo teve como base uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), a qual isentava o setor sucroalcooleiro do pagamento do Imposto de Circulação de Mercadorias (ICMS) sobre a cana própria, aquela plantada e recolhida nas destilarias e usinas que pertencem aos usineiros. Através dessa decisão da Suprema Corte, os usineiros entram com uma ação judicial e administrativa contra o Estado exigindo o resarcimento das quantias repassadas anteriormente.

¹⁹ Vale lembrar que Collor é eleito presidente da República em 1990 com o mesmo discurso de “caça aos marajás”.

No entanto, o governo Collor, mesmo antes dos resultados das ações, formaliza um acordo chamado de Termos de Transação do Indébito da Cana Própria (Lira, 2016), o qual previa um parcelamento dos valores em 160 vezes a serem devolvidos pelo Tesouro Estadual, considerando- se o maior índice inflacionário da época, conduta não prevista no Sistema Tributário Nacional.

Nesse contexto, a queda de arrecadação de ICMS foi bastante expressiva. Em 1983, o setor sucroalcooleiro era responsável por aproximadamente 58,02% do ICMS de Alagoas. No ano de 1991, essa participação despenca para 1,48%. Como se pode notar, o acordo firmado entre o governador Fernando Collor e os usineiros foi bastante prejudicial aos cofres públicos e considerado um dos fatores decisivos para aprofundar a crise econômica do estado.

Esse exemplo da gestão Collor é emblemático para observar as disputas entre as classes hegemônicas pelos fundos públicos, característica marcante da atividade canavieira no Brasil e um marcador decisivo das relações entre o setor privado e o estatal em Alagoas. Ao invés da aplicação do erário em áreas sociais e ao atendimento das populações mais vulnerabilizadas, o que se tem é um favorecimento de uma minoria que possui o poder político e econômico.

Os problemas de ordem econômica e social se estendem na gestão de Moacir Andrade, vice de Collor, entre os anos 1989 e 1990, mantendo a condução política do governo anterior. Na gestão de Geraldo Bulhões (1991-1995), “o estado regrediu rapidamente para uma situação de extrema precariedade econômico-financeira e o governo não apresentou qualquer solução, parecendo apenas deixar o tempo correr” (LIRA, 2016, p. 190). Em âmbito nacional, o país enfrentava uma rígida recessão econômica até a metade de 1994, fruto do insucesso das medidas do governo federal na área macroeconômica, momento de lançamento do Plano Real (LIRA, 2016). A eleição de Divaldo Suruagy para um terceiro mandato na eleição de 1994 parecia significar uma solução para os problemas, uma vez que suas duas últimas gestões tiveram histórico positivo. Só aparência.

Uma das medidas adotadas pelo governo Suruagy, proposta e financiada pelo governo federal, para lidar com a crise financeira e equilibrar as contas do estado foi o enxugamento da máquina pública através do Plano de Desligamento Voluntário (PDV) no ano de 1996, o qual culminou com a demissão de cerca de 25 mil servidores, metade do quantitativo total; destes, 13.000 funcionários eram da educação e 5.000 da área da saúde (LIRA, 2016). Antes, em 1995, “o governo do Estado tinha uma

dívida consolidada de R\$650 milhões a ser paga nos próximos anos e duas folhas e meio de salários atrasados junto aos servidores públicos" (LIRA, 2016, p. 195). Em 1997, fim do terceiro governo Suruagy, os funcionários públicos estaduais chegaram a ficar com oito meses de salários atrasados (LIRA, 2016). Ainda assim, Suruagy buscou manter os privilégios do setor sucroalcooleiro, acentuando ainda mais a situação financeira de Alagoas.

Ante esse cenário de crise, o governo Suruagy foi obrigado a firmar um acordo com a Secretaria do Tesouro Nacional chamado de Programa de Apoio à Reestruturação e ao Ajuste Fiscal. Nos termos do acordo, "O Estado transferiu para a União parte dos seus débitos, comprometendo-se a transferir durante o prazo de 360 meses 15% da sua receita corrente líquida²⁰ para a União" (LIRA, 2016, p. 195-196). Na educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo governo federal gerou outras distorções orçamentárias na mesma época de agravamento da crise no padrão de financiamento público em Alagoas. Como consequência, Alagoas se torna o estado da federação com o índice mais elevado de municipalização da Educação Básica, com os piores indicadores de qualidade (LIRA, 2014). Em 1997, o processo de prefeiturização atinge seu ápice: "70,95% das matrículas da Educação Básica estavam sob a responsabilidade municipal, enquanto 2/3 dos recursos constitucionalmente vinculados para MDE eram receitas estaduais" (LIRA, 2014, p. 80). Assim, "o processo de municipalização precarizado foi acompanhado pelo gradual afastamento do estado das responsabilidades educacionais, situação mantida e ampliada nos anos seguintes" (LIRA, 2016, p.198).

Somente na gestão Ronaldo Lessa (1999-2003; 2003-2006) que Alagoas volta a ter alguma normalidade no funcionamento do aparato público, bem como nos serviços prestados à população. Sua eleição marcou a chegada, pela primeira vez na história recente, de partidos de esquerda e centro-esquerda ao executivo estadual, vencendo parte das forças oligárquicas que dominavam o estado (LIRA, 2016).

Ainda assim, Lessa estabeleceu alianças com oligarquias regionais mesmo ainda na campanha eleitoral, sobretudo no sertão do estado.

²⁰ Indicador financeiro calculado a partir da receita corrente total do ente federado. Nos estados, para calcular o valor da Receita corrente líquida são deduzidas as parcelas entregue aos municípios prevista na Constituição Federal.

Tais alianças garantiram-lhe o apoio de um grupo importante dentro da Assembleia Legislativa em troca de secretarias, autarquias – como no caso do comando do Departamento Estadual de Trânsito, segundo maior órgão de arrecadação do estado, pelo deputado estadual Celso Luis, líder oligarca sertanejo e presidente da Assembleia Legislativa - e cargos comissionados.

Referindo-se ao mandato de Ronaldo Lessa, Lira (2016) destaca que na sua gestão “não ocorreu uma ruptura com os esquemas tradicionais de dominação, mas um rearranjo político institucional que preservou a estrutura anterior. “O pragmatismo da gestão *lessista*, por sua vez, limitou os alcances possíveis” (LIRA, 2016, p. 205). Velhas práticas de nepotismo político marcaram negativamente seu governo, como no caso da nomeação da própria mãe, Noélia Lessa, para a presidência da Soprobem, um órgão assistencial. Nomeou ainda o irmão Otávio Lessa para o Tribunal de Contas do Estado, o primo José Márcio Lessa para a Secretaria de Educação, assim como o filho deste, Maurício Quintela, para a mesma pasta.

Velhos problemas educacionais estiveram presentes no seu mandato. Por exemplo, em junho de 2002, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal) divulgou num boletim o “Raio X da Educação”, chamando a atenção para a falta de estímulo por parte dos profissionais da educação, aumento da jornada de trabalho, falta de pagamento de salários. O informativo apresentava ainda que 68% da população alagoana era analfabeta e que 200 mil crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola. Além desses problemas, outros foram divulgados pelo sindicato em abril de 2003 demonstrando que eles não eram diferentes dos observados em anos anteriores:

[...] Excesso de alunos em sala, falta de planejamento para realização das reformas das escolas, carência de professores e funcionários administrativos e de apoio, falta de equipamentos e material didático, jornadas de trabalho excessivas em várias escolas, não pagamento de gratificação de adicional noturno e salário família, atraso de pagamentos dos salários dos professores temporários (chamados monitores) de até quatro meses, assim como o não pagamento de 13º salário e não regularização de seus contratos (LIRA, 2016, p.213).

Em 2004, o Sinteal passa a cobrar do governo estadual o cumprimento de acordos e que precisavam ser votados pelos deputados, como por exemplo a efetivação da progressão automática sem avaliação de desempenho, a qual permitiria o avanço na carreira dos professores e a aposentadoria sem perdas daqueles profissionais que estavam por finalizar a carreira, aumento de carga horária para os professores que trabalham na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de 20h

para 25h, bem como a garantia de jornada máxima de 50% das atividades em sala de aula aos professores que tivessem mais de 20 anos de exercício.

Dentre as principais conquistas para os trabalhadores da educação no ano de 2005 podemos enumerar: 1) aumento de 40% para 47% na progressão vertical entre os níveis médio e superior; 2) acréscimo de 1% nos subsídios em cada data base (deixando de ser trienal para anual); 3) garantia de progressão da classe para ativos e aposentados; 4) aumento da progressão horizontal entre o início e o final da carreira de 26,68% para 27,94%; 5) avaliação de desempenho a cada cinco anos e o início do processo de elaboração do Plano de Cargos e Carreiras dos funcionários das escolas. Contudo, mesmo diante desses avanços conquistados pelos trabalhadores, a educação permanecia com seus principais problemas sem solução, como as altas taxas de analfabetismo, problemas de infraestrutura nas escolas, o não cumprimento da legislação educacional com a contratação de professores sem licenciatura plena, o número insuficiente de docentes na rede, entre outros.

Como dito no início desse tópico, o objetivo aqui seria o de apresentar, ainda que brevemente, as disputas políticas em Alagoas, as quais em alguma medida afetam o modo como a população tem acessado os serviços públicos. No caso da educação, mesmo com a chegada de setores mais progressistas ao poder executivo estadual, não foi suficiente para solucionar problemas graves que, historicamente, têm acometido a sociedade, como é o caso do analfabetismo. Mesmo com alguns avanços, de acordo com o Censo do IBGE (2022), Alagoas é o estado da federação com a maior taxa de analfabetismo do país (17,7%), valor que corresponde a mais de seis vezes a de Santa Catarina, estado que apresentou a menor taxa do país (2,7%). No tópico seguinte, serão apresentados outros dados educacionais da história recente de Alagoas e que são importantes para compreender as questões que a política de tempo integral tem buscado resolver.

3.2 Realidade educacional na história recente de Alagoas

Nesse tópico, serão apresentados alguns dados que indicam a situação da educação na história recente de Alagoas, a partir da observação de duas diferentes gestões administrativas: Ronaldo Lessa (1999-2007) e Theotonio Vilela Filho (2007-2010; 2011-2014). Essa análise será importante para compreender o tratamento dado

às políticas educacionais pelos governos estaduais e os fatores que levaram à implementação da jornada escolar no estado alagoano como forma de elevar a qualidade da educação no estado.

A gestão Lessa “tentou, mediante um planejamento técnico da situação local, direcionar as ações governamentais para o enfrentamento e superação do quadro de crises dos últimos anos” (LIRA, 2012. p. 101). Dentre as suas promessas de campanha, destaca-se o fim dos apadrinhamentos políticos e a contratação de servidores públicos sem os critérios previstos na Constituição Federal de 1988. O executivo estadual não realizava concursos públicos desde 1985 (LIRA, 2012), o que ajudou a reforçar a imagem de Lessa como grande realizador de concursos, sobretudo após os efeitos do Plano de Demissão Voluntária (PDV), o qual, como dito anteriormente, reduziu significativamente o número de servidores públicos estaduais. Além da educação, foram realizados concursos para a Polícia Civil e o Departamento Estadual de Trânsito (Detran). Essa marca distintiva de Ronaldo Lessa o favoreceu em relação a outras gestões: Suruagy passou a ser lembrado por praticar a política do empreguismo em sua administração, bem como Collor quando foi prefeito de Maceió (LIRA, 2012).

Outro traço importante no plano educacional da gestão Lessa foi a aprovação da Lei n. 6.125/2000, “entendida como grande avanço na democratização da gestão e uma maneira de diminuir as influências político-partidárias na esfera educacional” (LIRA, 2013, p.05), ao instituir a eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas estaduais de Alagoas. A lei considerava que a comunidade escolar era composta pelos profissionais do magistério, funcionários administrativos, estudantes matriculados e com frequência regular e pais dos alunos. As primeiras eleições só ocorreram trezentos e trinta dias depois da aprovação da lei e representantes do Sintea, associações de pais e da União dos Estudantes Secundaristas de Alagoas (UESA) foram incumbidos de elaborar o regulamento sob a supervisão do Ministério Público (LIRA, 2013).

Lessa instituiu ainda um Plano de Cargos e Carreiras (PCC) para o Magistério Público Estadual (Lei nº 6.197/2000), um indicativo importante da preocupação do governador com a educação pública. No entanto, ocorreram alguns impasses entre a gestão e os trabalhadores da educação:

A criação de um Plano de Cargos e Carreiras do magistério foi um dos pontos polêmicos entre o governo e a categoria, temática incluída na

pauta geral de valorização profissional. A proposta do sindicato apontava a importância da elaboração de um plano de cargos unificado (incluindo magistério e profissionais da educação), mas a secretaria insistia na aprovação de um Plano que contemplasse apenas o segmento magistério, compreendendo que os demais profissionais deveriam permanecer no Plano de funcionários estaduais e que esta discussão deveria ser tratada em momento posterior (LIRA, 2012, p. 103).

Na verdade, um dos principais motivos que influenciaram a decisão da secretaria foram as implicações financeiras advindas da incorporação de novos servidores da educação, o que iria gerar mais custos para o estado (LIRA, 2012). Havia entre alguns membros do governo a convicção de que o estado não deveria arcar com a elaboração de PCC's específicos de categorias profissionais, pois isso poderia contrariar o tratamento isonômico dispensando a profissionais que exercem cargos e funções semelhantes. Porém, “era justamente o argumento da especificidade do tipo de trabalho exercido pelos profissionais da educação a principal defesa para que estes Planos fossem criados” (LIRA, 2012, p. 104). Assim, argumentava-se que o trabalho docente e não docente possuía caráter educativo.

Contradicitoriamente, os segmentos do governo contrários à criação de Planos de Carreira próprios para algumas categorias defendiam deliberadamente a existência de outras carreiras de estado, como por exemplo a de fiscais de renda, dos procuradores, dos profissionais do Ministério Público, dos delegados de polícia, entre outros. “Por que a educação não poderia ter assim uma carreira assegurada? E por que, dentro da educação, contemplar apenas um segmento?” (LIRA, 2012, p. 104). Esses foram contra-argumentos usados pela direção do Sinteval para convencer o governo a retificar e conscientizar sobre a importância do PCC para os trabalhadores da educação como um todo.

Em relação à gestão Vilela Filho, vale pontuar que a relação de secretários de educação foi extensa: sete ao todo, quase a média de um secretário por ano de gestão. Os secretários buscaram pautar suas ações na Lei de Responsabilidade Fiscal – equilíbrio entre receitas e despesas – e, consequentemente, nos contingenciamentos orçamentários dela derivados. Foram feitas algumas reformas das escolas estaduais, na matriz curricular das unidades da rede, mudança na composição do Conselho Estadual de Educação e foi estabelecido um Pacto Pela Educação em 2008. O pacto foi um termo de compromisso celebrado entre o governo

de Alagoas e o SinteaL Outras entidades também fizeram parte, a exemplo da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Estadual de Educação, a Associação dos Municípios Alagoanos (AMA), a Assembleia Legislativa do Estado, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/AL), entre outras. O objetivo principal do acordo seria instituir um padrão de qualidade da escola pública, mirando a melhoria dos indicadores educacionais do Estado.

Entre 2011 e 2012, a SEDUC executou uma série de reformas estruturais em 340 escolas, dispensando licitação sob a justificativa de que as obras precisavam ser iniciadas em caráter de urgência, já que havia muitas escolas com risco de desabamento ou com a estrutura física comprometida. Na verdade, como destaca Lira (2016), as reformas foram agilizadas em função do desabamento ocorrido em uma escola na cidade de Campo Alegre (agreste do estado) na escola estadual Dom Constantino Lüers em agosto de 2011, deixando 11 feridos. Na escola Professor Ernani Mero, na cidade de Penedo, também houve desabamento, porém sem vítimas. Em março de 2013, o SinteaL protocolou junto ao Ministério Público Estadual e Federal, na Controladoria Geral da União (CGU), no Tribunal de Contas da União (TCU), no Ministério Público de Contas (MPC), no Ministério da Educação (MEC), na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Conselho do FUNDEB e no Fórum de Combate à Corrupção de Alagoas um dossiê mostrando a situação das escolas estaduais depois das reformas realizadas às pressas e cheias de irregularidades.

Segundo o dossiê, havia 67 escolas que não concluíram o ano letivo de 2012 e apenas 17 que concluíram, totalizando entre 20 e 30 mil estudantes prejudicados. No Plano Estadual de Educação (2006-2015), indicou que, em 2013, 17.581 estudantes não retornaram às aulas.

Na realidade, assim como em outras gestões, o governo Vilela não deu atenção adequada à educação. Para se ter ideia, o Plano de Governo apresentado à sociedade alagoana no ano de 2010 incluía a educação dentro de um eixo geral chamado de “Eixo 1 – Desenvolvimento humano e social: qualidade, direitos e cidadania”. As metas para educação foram elaboradas em parceria com outras políticas públicas, como por exemplo a segurança alimentar e nutricional, assistência e segurança social, proteção às minorias, erradicação da extrema pobreza, estímulo às práticas esportivas, às manifestações culturais etc. Para Lira (2016):

O não detalhamento de medias que abarquem o conjunto de ações no setor educacional dão conta da falta de prioridade concedida a esta área pelo governo Vilela. Com um campo tão vasto de demandas, mencionar as intenções governamentais em conjunto com outras áreas denominadas genericamente de Desenvolvimento humano e social significa, mais do que uma síntese genérica (inconcebível em um Programa de Governo) ou um desconhecimento dos problemas educacionais (tratando-se de uma segunda gestão, não seria plausível tal argumento) a falta de clareza das reais questões, apontando objetivos gerais em detrimento de um detalhamento substantivo. Esse detalhamento poderia contribuir no processo de planejamento da segunda gestão, orientando seus dirigentes e identificando claramente os passos que seriam dados no segundo mandato (LIRA, 2016, p. 234)

Esse tratamento dado à educação pela gestão Vilela reflete em alguns dados educacionais em Alagoas:

[...] Mais do que não ter avançado na mesma proporção de parte dos estados brasileiros, o estado alagoano revela indicadores históricos que apontam a exclusão social em que continua grande contingente populacional, que tiveram negadas suas condições de acesso ao mundo letrado e a melhores oportunidades de trabalho, portanto de vida digna (LIRA, 2016, p. 263)

O descaso com a educação por parte das autoridades públicas não se instrumentaliza apenas nos altos índices de analfabetismo, mas igualmente em outros aspectos que também precisam ser considerados. Em relação à Educação Infantil, dados do Censo de 2000 revelavam a negligência no atendimento dessa etapa do ensino básico. Naquele ano, o total de crianças de 0 a 3 anos era cerca de 255. 906 e as de 4 a 6 anos de aproximadamente 186,634. Na rede estadual, não havia crianças matriculadas em creche, contando com um total de 1.278 na pré-escola. Na rede municipal, havia 3.186 matrículas em creches e 45.399 estavam na pré-escola e na rede privada. De acordo com dados do relatório do UNICEF sobre a situação da Infância Brasileira /2001 divulgados em 2003, mostravam que 66,22% das crianças de 0 a 06 anos que residiam na zona urbana não frequentavam a escola. Na zona rural, esse mesmo contingente representava 79,75%. Considerando a faixa etária de 0 a 03 anos, para crianças que moram na área urbana, 89,53% não frequentavam a escola, enquanto na zona rural o percentual era de 97,18%.

O Censo Escolar de 2000 informava que, na faixa etária entre 12 e 17 anos (considerando as famílias com renda per capita abaixo de um salário mínimo e com pelo menos 3 anos de defasagem em relação ao nível correspondente à sua idade), 403 mil adolescentes não estavam na escola. O Censo do IBGE revela que 72.561 adolescentes entre 12 e 17 anos eram analfabetos, além de um quantitativo de 55 mil adolescentes na faixa etária entre 10 e 17 anos que não frequentavam a escola.

O indicador atendimento escolar²¹ de 07 a 14 anos de idade em 2007 apresentou uma taxa de 94,3%; em 2008 cai para 94,1% e 93,8% em 2009. Em 2011, a taxa foi de 95,8% e 95,2% em 2012. Considerando esse mesmo indicador para a população entre 15 e 19 anos de idade, em 2015 Alagoas apresentou a menor taxa de cobertura da região Nordeste. Outros estados como Piauí e Sergipe foram os que apresentaram maior cobertura, com taxas de 73,1% e 71,5%, seguidos da Bahia (70,8%). Pernambuco foi o estado que, junto com Alagoas, teve o pior desempenho da região, com 66,9%.

De acordo com o relatório da Secretaria do Estado e do Desenvolvimento Econômico, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²² de Alagoas nos anos iniciais em 2015 foi o pior da região Nordeste. Vai de 2,5 em 2005 para 3,3 em 2007; 3,7 em 2009 e 3,8 em 2011. Ceará e Piauí foram os estados da região com o melhor desempenho: 4,9 e 4,4, respectivamente. O IDEB de Alagoas nos anos finais também foi o pior do Nordeste: 2,4 em 2005, 2,7 em 2007 e 2,9 em 2009 e 2011. Ceará e Piauí continuaram com o melhor desempenho: 4,9 e 4,4, respectivamente. Alagoas também apresentou o pior desempenho para o IDEB do ensino médio:

Tabela 3. IDEB do Ensino Médio de Alagoas (2005-2011)

| ANO | NOTA DO IDEB |
|------|--------------|
| 2005 | 3,0 |
| 2007 | 2,9 |
| 2009 | 3,1 |
| 2011 | 2,9 |

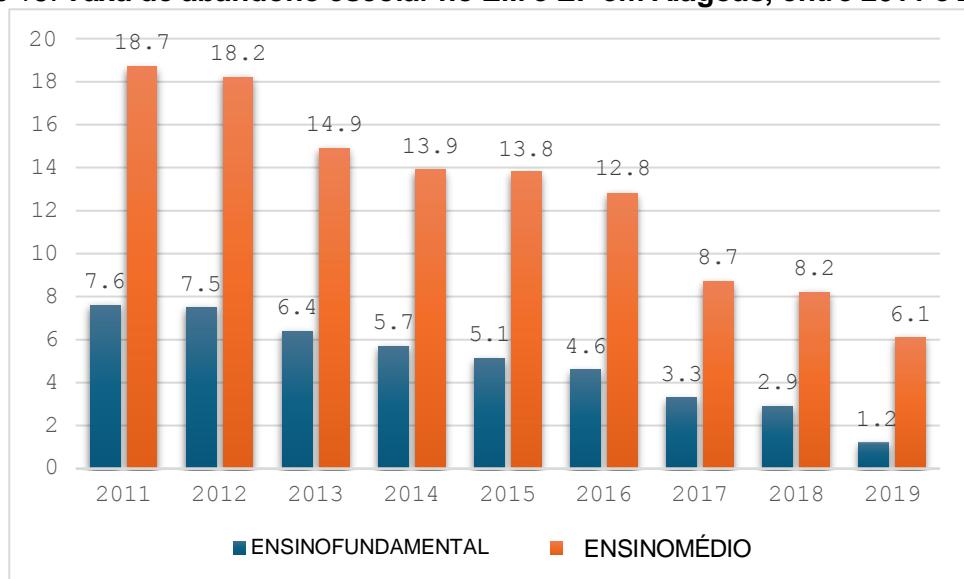
Fonte: Elaboração própria, a partir de Silva (2016).

²¹ Refere-se ao percentual da população em idade escolar que frequenta a escola.

²² Principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Sua medida é estabelecida por meio de uma escala que vai de 0 a 10.

De acordo com os dados do Plano Estadual de Educação (2006-2015), Alagoas foi o estado do Nordeste com a maior taxa de evasão escolar, piorando seu desempenho em cinco anos: 17% em 2008; 19,2% em 2009; 17,8% em 2010; 18,7% em 2011 e 18,2% em 2012. Alagoas figurou ainda como o estado nordestino com a pior aprovação no Ensino Médio em 2012, com taxa de 72,7%. Como consequência desses dados, observa-se que o “Ensino Médio continua representando um dos maiores gargalos da educação básica em Alagoas” (LIRA, 2016, p. 277). Esse fato pode ser observado conforme o gráfico 15:

Gráfico 15. Taxa de abandono escolar no EM e EF em Alagoas, entre 2011 e 2019.



Fonte: elaboração própria, a partir de Silva (2022).

Como se observa, a taxa de abandono escolar no ensino médio é relativamente superior à do ensino fundamental, ainda que com algumas reduções consideráveis. Em todos os anos, fica evidente que o abandono escolar no EM é mais que o dobro do EF. Quando comparamos as taxas com as do Nordeste e do Brasil, as diferenças se tornam também bastante aparentes:

Gráfico 16: taxa de abandono escolar no Brasil, Nordeste e Alagoas, entre 2011 e 2019.



Fonte: elaboração própria, a partir de Silva (2022).

Ainda que os três níveis considerados tenham apresentado evolução na redução da taxa de abandono escolar ao longo desses oito anos, Alagoas sempre apresentou as maiores taxas, mesmo levando em conta a redução significativa em relação ao início e o fim da série histórica considerada (em 2011, Alagoas apresentou uma taxa de abandono escolar de 18,7%, ao passo que em 2019 esse mesmo indicador estava com o percentual de 6,1%).

Os dados apresentados até aqui são úteis para observar a realidade da educação de Alagoas por meio de alguns indicadores importantes. Eles revelam, como mencionado anteriormente, o histórico de exclusão social de uma parte significativa da população alagoana que não teve chance de acessar os conhecimentos socialmente consagrados, logo, de ter melhores oportunidades de trabalho e, consequentemente, de vida digna. São esses os desafios postos ante a política de educação de tempo integral. No próximo tópico, discutiremos como foi seu processo de implementação no estado e o destaque que Alagoas tem tido no cenário nacional.

3.3 Implementação da política de educação de tempo integral em Alagoas e seu destaque no cenário nacional

Como dito anteriormente, os indicadores relativos ao Ensino médio revelam que essa etapa da educação básica tem sido um dos principais entraves para a melhoria da qualidade da educação em Alagoas. Nesse sentido, a política de tempo integral, por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi), surge como tentativa de solucionar os principais problemas da educação, como no caso da evasão escolar e os baixos desempenhos no IDEB.

Nesse tópico, será apresentado o processo de implementação da política de educação em tempo integral. Isso se faz importante, pois:

A análise de implementação de qualquer política pública pode contribuir não apenas para a visualização de questões técnicas ou erros de operacionalização, mas também propiciar elementos que evidenciem problemas na formulação da política pública. Mais ainda, pode ajudar a entender como ocorrem interações entre os atores e o quanto são cruciais nos rumos das políticas públicas (PARENTE, 2018, p. 425).

Antes de adentrar propriamente no processo de implementação do pALEi é preciso uma breve análise da gestão que o concebeu. O Programa Alagoano de Ensino Integral foi implementado no governo Renan Filho²³(2015-2018; 2019-2022). Ao tomar posse para o primeiro mandato em janeiro de 2015, suas principais promessas foram a de equilibrar o orçamento do estado por meio do corte de cargos comissionados, redução de secretarias, o que acarretaria consequentemente redução da folha de pagamento, e investimento na educação.

Já no ano de 2017, Alagoas sobe três posições no Ranking de Competitividade dos Estados²⁴, ocupando a 24º posição entre os estados brasileiros e a 7ª colocação entre os estados do Nordeste. Em 2015 e 2016, Alagoas amargava a última posição entre os estados brasileiros, assim como a última colocação entre os estados da região Nordeste.

²³ Economista de formação e filiado ao antigo PMDB (hoje MDB), Renan Calheiros Filho é herdeiro de uma importante oligarquia do estado Alagoano: a família Calhieros. Filho do Senador Renan Calheiros, chegou ao executivo alagoano em 2015 vencendo a eleição em primeiro turno com 670 mil votos, superando o Senador Benedito de Lira (PP) que obteve 34% dos votos válidos. Antes de ser governador, Renan Filho foi ainda prefeito de Murici, zona da mata alagoana, por dois mandatos: de 1º janeiro de 2005 até 06 de abril de 2010.

²⁴ Levantamento feito pelo Centro de Liderança Pública (CLP) em parceria com a Tendências Consultoria e a Economist Intelligence Group. Ele é feito para medir a capacidade competitiva dos estados brasileiros, a partir de 66 indicadores baseados em itens como: infraestrutura, sustentabilidade

Em 2018, o governo estadual, através da Ação Originária 1726 movida pela Procuradoria Geral do Estado (PGE), obteve uma liminar do Supremo Tribunal Federal (STF) que assegurou o abatimento bilionário na renegociação de dívida com a União, desconsiderando os juros de mora²⁵ que estavam incidindo sobre um valor que o estado já havia pago. Assim, Alagoas economizou R\$ 1 bilhão no valor total da dívida, o que gerou uma economia anual de R\$ 50 milhões, além do direito de recuperar o montante correspondente ao que foi pago a mais. Quem assim decidiu foi o então ministro do STF Edson Fachin.

Com as economias, o governo estadual passa a investir em infraestrutura, como a construção do Hospital Metropolitano no bairro Cidade Universitária, parte alta de Maceió; o Hospital Regional da Mata na cidade de União dos Palmares, Zona da Mata alagoana; e o viaduto da Polícia Rodoviária Federal no bairro do Tabuleiro do Martins, na capital alagoana, um ponto estratégico para ajudar a desafogar o trânsito nas principais vias, Durval de Góes Monteiro e Fernandes Lima. O governo federal (gestão Dilma e Temer) investiu R\$ 77,4 milhões e o estado de Alagoas entra com a contrapartida de R\$ 25 milhões; investimentos na ampliação das escolas de tempo integral por todo o estado, bem como a implantação de uma bolsa mensal para os estudantes da rede permanecerem estudando.

Para suprir o quadro de profissionais para atuarem no serviço público, o governador realizou concursos públicos em diferentes áreas, como saúde, segurança e educação. Somente em 2022 foram nomeados de uma só vez um total de 4.200 servidores (1.200 na saúde e 3.000 na educação), feito nunca visto antes em Alagoas. No final do segundo mandato, em 2021, o governador encaminhou à Assembleia Legislativa um projeto de lei para reformular o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério, beneficiando 50 mil servidores. A proposta era aumentar em 40% o salário inicial dos professores.

social, Segurança Pública, Educação, solidez fiscal, eficiência da máquina pública, capital humano, sustentabilidade ambiental e Potencial de Mercado e Inovação. Alagoas se destacou nos seguintes indicadores: Capital Humano (custo de mão-de-obra, Produtividade do trabalho e Qualificação dos trabalhadores), e Potencial de Mercado (Tamanho de mercado, Taxa de crescimento, Crescimento potencial da força de trabalho); além de Solidez Fiscal (capacidade de investimento, resultado nominal, sucesso de execução orçamentária, autonomia fiscal e resultado primário); Segurança Pública (atuação do sistema de Justiça Criminal, Déficit Carcerário, Mortes a esclarecer, Segurança no trânsito, Segurança Pessoal e Patrimonial).

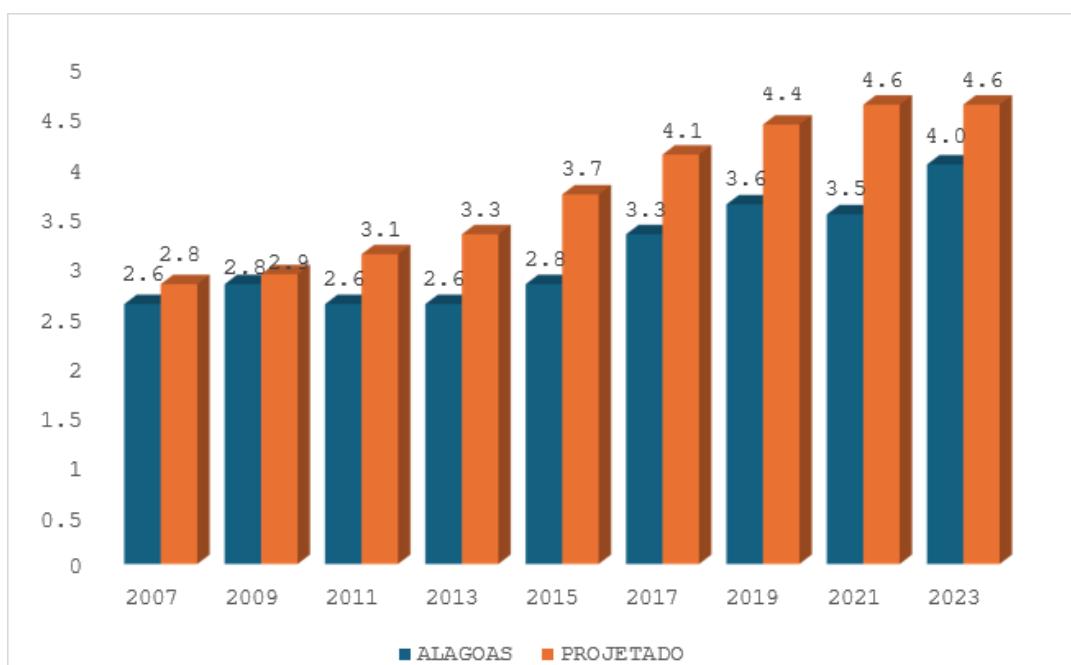
²⁵ Os juros de mora são uma forma de compensação financeira aplicada quando há atraso no pagamento de uma dívida ou obrigação. Servem como uma penalidade ao devedor, objetivando indenizar o credor pelo tempo em que o pagamento não foi realizado no período estipulado.

Além disso, o projeto previa que os secretários escolares passem a integrar o mesmo PCC dos professores e a ter tratamento igualitário, uma demanda antiga da categoria que não teve respaldo nem mesmo na gestão Ronaldo Lessa.

Adentrando agora na implantação da educação em tempo integral em Alagoas, esta política educacional passou a ser executada já no primeiro ano do governo Renan Filho em 2015, através do Decreto nº 40.207 de 20 de abril de 2015, o qual instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi) nas escolas de Ensino Médio e passou a ser reestruturado por meio do Decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016. O objetivo inicial do programa era o de resolver os baixos índices educacionais do estado, mais notadamente o IDEB, que já em 2014 havia apresentado o pior resultado do país pela segunda vez consecutiva. Em 2015, a meta projetada para o IDEB do Ensino Médio foi de 3,7, porém não foi alcançada (Alagoas obteve o resultado de 2,8).

Outro fator decisivo que contribuiu com a implementação do pALEi foi a alta taxa de reprovação dos estudantes, que era considerada alta: a cada 100 estudantes, 25 reprovavam. Assim, o programa foi elaborado para que o estado conseguisse atingir a meta do IDEB e melhorar o fluxo escolar, sob a justificativa de que poderia melhorar a qualidade da educação na rede pública estadual. De fato, desde sua implementação, o estado de Alagoas vem evoluindo nas notas do IDEB:

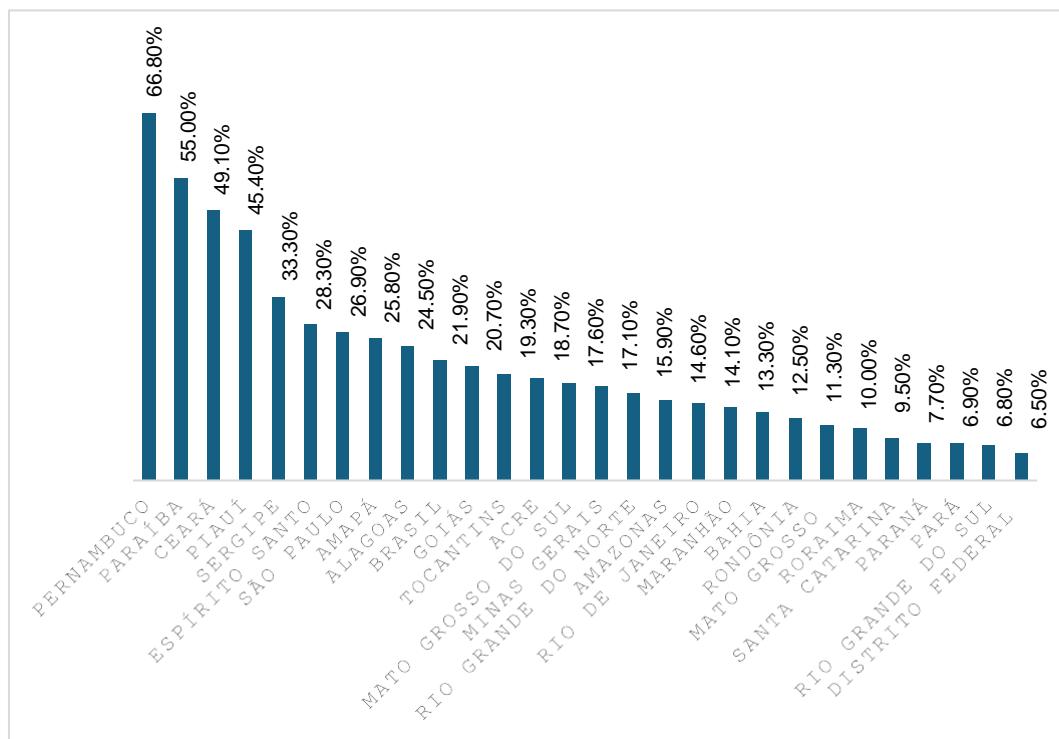
Gráfico 17: Evolução do IDEB na Rede Estadual de Educação de Alagoas – Ensino Médio.



Fonte: elaboração própria a partir da plataforma QEdu.

Ainda que o estado não tenha alcançado a meta para o IDEB em 2019, 45 escolas da rede estadual ultrapassaram ou igualaram a média superior de 4,2. Desse total, 16 faziam parte do pALei. A nota do IDEB em 2023 colocou Alagoas na terceira posição entre os estados do Nordeste e o sétimo do país. Foi o melhor resultado apresentado desde que o indicador foi criado. Outros programas vinculados à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) somam-se ao de tempo integral na melhoria da taxa do IDEB, como, por exemplo: Programa Escola 10; Criança Alfabetizada; Professor Mentor: Meu Projeto de Vida; Foca no ENEM; Caravana IDEB (SILVA, 2023). Desde a implementação do pALei, a proporção de matrículas de tempo integral em Alagoas vem crescendo, colocando o estado numa posição de destaque em relação a outros estados da federação.

Gráfico 18: proporção de alunos de tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio – Brasil 2023



Fonte: elaboração própria, a partir do Inep/Censo Escolar 2023.

Alagoas está atualmente na 9^a posição entre os estados com a maior proporção de alunos matriculados na rede pública de ensino médio (24,5%), superando inclusive a média nacional (21,9%) e outros estados como o Rio de Janeiro (14,1%), Rio Grande do Sul (6,5%) e Paraná (6,9%). Pode-se considerar que, em menos de uma década, o estado de Alagoas vem consolidando a política de extensão de tempo escolar para

a melhoria da qualidade do ensino. Atualmente, quase um quarto das matrículas de ensino médio é de tempo integral.

Atualmente, o quantitativo total de matrículas de tempo integral em Alagoas corresponde a um total de 34.908. Maceió concentra boa parte desse total, com 11.014 estudantes matriculados. O terceiro ano do ensino médio é a etapa que possui menos estudantes matriculados em Maceió (1.186)²⁶.

Em relação ao processo de formulação da política pública de ensino em tempo integral de Alagoas, Silva (2023) identifica a participação de alguns atores (Supervisores do Ensino Médio²⁷, Gerente Especial de Fortalecimento da Educação em Tempo Integral e Complementar²⁸ - GEFETI, gestores e coordenadores da Escola Piloto onde o pALei foi inicialmente implementado). A partir de relatos obtidos por meio de entrevistas, o autor apreende mais detalhadamente as experiências que levaram o estado a implementar a educação de tempo integral, como pode ser identificado na fala de um dos supervisores:

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 conhecem os outros programas e passaram a escrever um modelo pra Alagoas. A secretaria 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 (2023 *apud* Silva, 2023, p. 145).

²⁶ Eses dados foram obtidos via Lei de Acesso à Informação na plataforma e-SIC (processo E:01800.0000040641/2024).

²⁷ Termo utilizado até o ano de 2022 para se referir aos técnicos da SEDUC responsáveis pelo Ensino Médio (SILVA, 2023).

²⁸ Esse termo passou a ser usado em 2023, após uma nova reconfiguração na pasta da educação, em razão da mudança no executivo estadual

Além dessas experiências apontadas pelo Supervisor do Ensino Médio, Silva (2023) elenca outras experiências que foram cruciais para inspirar a política de educação de tempo integral em Alagoas:

Tabela 4: 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: Silva (2023).

A partir desses dados coletados, Silva (2023) conclui que:

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 [...] 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 (SILVA, 2023, p. 149).

O que se pode identificar num primeiro momento é a primazia que tiveram os

burocratas de médio escalão no processo de formulação do pALEi. Foram eles que a discutiram, fizeram visitas a outros estados etc. No caso dos gestores das escolas, coordenadores pedagógicos e professores, estes foram apenas convocados para tomar conhecimento de algo que já estava pronto. Logo, foram apenas ouvintes, não participando efetivamente 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 (SILVA, 2023, p. 146-147).

É importante retomar o depoimento de um dos Supervisores do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação sobre o aumento das escolas de tempo integral em Alagoas num curtíssimo intervalo de tempo: de uma escola em 2015 para 16 em 2016. Hoje, esse quantitativo é de 126 escolas – um crescimento de 110 escolas num intervalo de 08 anos -, o que corresponde a cerca de 40% das escolas de toda a rede. Evidente que a implantação de qualquer política pública gera inúmeros desafios. Ainda mais, como no caso da pALEi, com o aumento significativo dos espaços escolares de tempo integral sem a participação direta daqueles que estão no chão da escola.

[...] 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 (SILVA, 2023, p.147).

Quanto às dificuldades de implementação na escola piloto²⁹, cabe destacar os depoimentos da gestão sobre as dificuldades de compreensão da proposta da nova política educacional que se iniciava no estado:

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 147).

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 (2023 *apud* Silva, 2023, p. 147).

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 gerenciar na escola. Era muita mudança, mudanças constantes (2023 *apud* Silva, 2023, p. 147).

Naquele momento, o pALei estava se constituindo como um importante mecanismo para a educação alagoana. Logo, cabia à SEDUC ofertar momentos de discussão, sobretudo no processo de elaboração da política, já que “quanto menor a distância entre aqueles que elaboraram as políticas e os que as executarão, mais chances elas têm de se concretizar com êxito” (DUTRA, 2014, p. 116).

A partir do depoimento de outros atores envolvidos na implementação da política, Silva (2023) elenca algumas dificuldades enfrentadas por professores, coordenadores e estudantes. É o que pode ser constatado pela fala de um professor quanto ao 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 [...] (2023 *apud* Silva, 2023, p. 209).

²⁹ O pALei foi implementado inicialmente na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcanti Silva, localizada no bairro do Benedito Bentes, parte alta de Maceió, o mais populoso da cidade.

O depoimento do professor reforça a ideia de que o entendimento da política é um fator crucial para a vivência prática na escola, uma vez que as atividades só serão bem desenvolvidas quando o conhecimento sobre a proposta pedagógica estiver devidamente claro.

Outro ponto decisivo das dificuldades quanto à efetivação do PALEI diz respeito à permanência do estudante na escola. É o que está expresso na fala de uma diretora e de um secretário escolar:

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 210).

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 210).

A dificuldade de permanência na escola por parte dos estudantes tem sido uma constante na escola de tempo integral, uma vez que as realidades das juventudes brasileiras, e mais especificamente alagoanas, acabam por obrigar-los a trabalhar desde cedo para ajudar com as despesas de casa. Mesmo em idade escolar, os estudantes acabam compelidos a interromper os estudos para ingressar no mundo do trabalho³⁰. Em muitas situações, o abandono se dá ainda pela falta de sentido atribuída à escola, já que o foco seria trabalhar para ajudar a família.

Como forma de conter a evasão escolar, o governo estadual lançou em 2021 o Programa Cartão Escola 10. Trata-se de um programa de transferência direta de renda para que os estudantes consigam permanecer na escola e finalizar seus estudos.

Foram investidos desde então mais de 215 milhões de reais no programa (SEDUC, 2023) e todos os discentes do ensino médio e EJA têm direito a receber.

³⁰ Programas como o Jovem Aprendiz poderiam ser uma solução para manter os jovens na escola e no trabalho. Contudo, no tempo integral eles precisam estar os dois horários na escola e não teriam como conciliar.

Os valores são os seguintes: R\$150³¹ mensais condicionados a uma frequência mínima de 80% e uma bolsa conclusão de R\$2.000 para os que concluírem o ensino médio. Essa iniciativa do governo estadual é histórica e de extrema importância, considerando as realidades dos estudantes da rede pública em Alagoas.

Mais um desafio imposto pelo pALei é a questão dos recursos materiais e pedagógicos na escola piloto, pois, segundo um professor, “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” (2023, *apud*, Silva, 2023, p. 212). Outro relato do coordenador pedagógicos e professores atestam tal afirmação:

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 212).

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 212).

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 [...] (2023, *apud* Silva, 2023, p. 212).

Fatores como “[...] disponibilidade, qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), fluxo e disponibilização de informações” (2013, *apud* Parente, 2018, p. 426) são fatores que influenciam no processo de implementação da política pública. Quanto aos recursos financeiros e humanos, os depoimentos dos gestores e coordenadores pedagógicos são os seguintes:

³¹ Esse valor foi atualizado em 2023

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 214).

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 214).

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 (2023, *apud* Silva, 2023, p. 214).

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? (2023, *apud* Silva, 2023, p. 214).

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 ((2023, *apud* Silva, 2023, p. 214)).

A falta de profissionais adequados acaba fazendo com que algumas funções sejam desviadas, como no caso dos estudantes do grêmio que organizam a fila do almoço. O grêmio estudantil é um importante instrumento de participação dos estudantes junto à comunidade escolar, atuando para que os interesses dos alunos sejam considerados.

Os relatos dos estudantes são significativos para compreender os principais desafios encontrados por eles para lidar com a extensão da jornada escolar:

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 (2023 *apud* Silva, 2023 p. 225).

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 (2023 Silva, 2023 p. 225).

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 estudo em integral ou não, além do conhecimento. Não vai ter algo profissional, não vai ter algo a acrescentar no meu currículo (2023 *apud* Silva, 2023 p. 225).

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 (2023 *apud* Silva, 2023 p. 225).

Ainda que nos depoimentos os estudantes destaquem que fazem uma avaliação positiva do pALEi, eles não deixam de destacar a rotina cansativa e a falta de atividades mais diversificadas no currículo escolar. Esse é um ponto que merece ser revisto na política pública, uma vez que 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.” (SILVA, 2023, p. 225). É bem provável que, se houvesse atividades mais dinâmicas e fora do espaço da sala de aula, os estudantes não iriam sentir tanto o peso e o cansaço de estarem em dois horários na escola.

Parente (2018) recorda a disseminação de dois modelos para a análise de implementação de políticas públicas, quais sejam, *top down* (de cima para baixo), o qual preconiza a importância do momento de formulação no êxito ou fracasso das políticas; e o modelo *bottom – up* (de baixo para cima), que enfatiza a contribuição dos atores implementadores, os chamados burocratas de nível de rua³² e suas interações no processo de definição e redefinição das decisões tomadas anteriormente.

³² Conceito cunhado pelo cientista político estadunidense, Michael Lipsky, para designar os “trabalhadores do serviço público que interagem diretamente com os cidadãos no decurso dos seus trabalhos e que têm poder substancial na execução de seu trabalho (LIPSKY, 2019, p.37). Entre eles estão os professores, policiais, assistentes sociais etc.

Usando como referencial a existência desses dois modelos de implementação das políticas públicas, e sem ter a pretensão de fazer qualquer diagnóstico apressado, é possível observar a tendência do modelo *top down* na implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi), tendo em vista a não participação efetiva daqueles trabalhadores e trabalhadoras que atuam no chão da escola, como os professores, diretores, coordenadores pedagógicos, secretário escolar etc. Como vimos ao longo deste tópico, estes apenas participaram como ouvintes de uma proposta já elaborada no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Os principais desafios da implementação da política pública são advindos dessa ausência da participação dos burocratas de nível de rua na elaboração da referida política. Consideramos que:

[...] A incorporação de atores implementadores e dos próprios beneficiários no processo de formulação de políticas públicas educacionais parece ser uma perspectiva democrática e participativa que avança no sentido de melhor atender às demandas educacionais (PATENTE, 2018, p. 428).

Outro ponto a se considerar é que o pALEi foi elaborado tendo em vista outros contextos. Não que isso seja um problema por si só, mas a não consideração das realidades locais, dos perfis dos usuários da política pode gerar impactos negativos no modo como esses usuários vão vivenciar as experiências, como vimos, por exemplo, no relato dos professores e estudantes da escola piloto.

No capítulo seguinte, apresentaremos outra experiência de ensino em tempo integral numa escola da periferia de Maceió a partir da experiência vivenciada pelos estudantes. Decorridos quase uma década da implantação da política de tempo integral em Alagoas, ainda podemos identificar dilemas e tensões entre a política educacional de tempo integral e os estudantes.

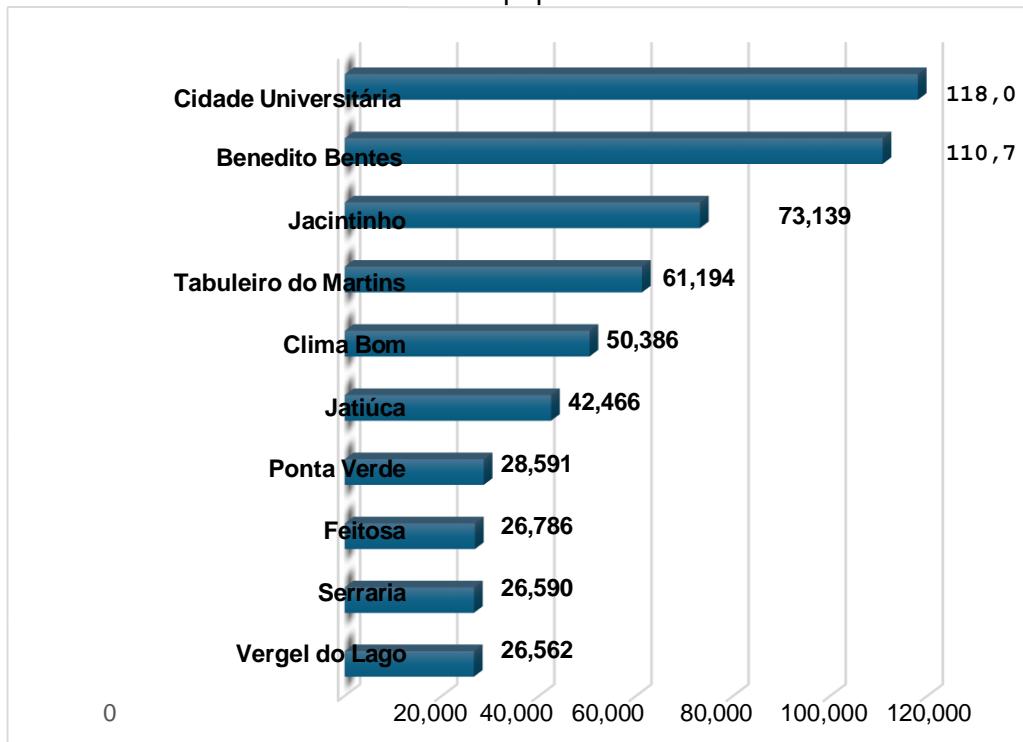
4.TENSÕES ENTRE ESTUDANTES ORIUNDOS DE FAMÍLIAS POBRES OU EXTREMAMENTE POBRES E O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE MACEIÓ/AL

4.1 Breves apontamentos sobre uma escola de tempo integral na periferia de Maceió/AL

O objetivo dessa primeira seção é situar uma escola de tempo integral considerando indicadores socioeconômicos e outros da localidade onde ela está inserida. Considera-se que esses breves apontamentos serão importantes para compreender o perfil socioeconômico das famílias e dos estudantes, o que ajudará a compreender as tensões envolvidas no processo de adesão às rotinas escolares propostas pelo pALEi. A escola está situada no bairro do Clima Bom, parte alta da capital alagoana.

Dentro das oito regiões administrativas que compõem a cidade, a localidade faz parte da RA7 ao lado do bairro Santos Dumont, Cidade Universitária, Santa Lúcia e Tabuleiro do Martins. A Região Administrativa está entre as mais extensas em termos territoriais³³ e populacionais (ALVES, 2023), concentrando um contingente populacional de 274.954 habitantes - considerando o Censo IBGE 2022 -. O Clima Bom consegue ainda se destacar como um dos bairros mais populosos da cidade:

³³Boa parte desses bairros são compostos por outros conjuntos residenciais. No caso do Clima bom tem-se os conjuntos Rosane Collor, Cabo Luiz Pedro II, Osman Lourieiro e Taxistas.

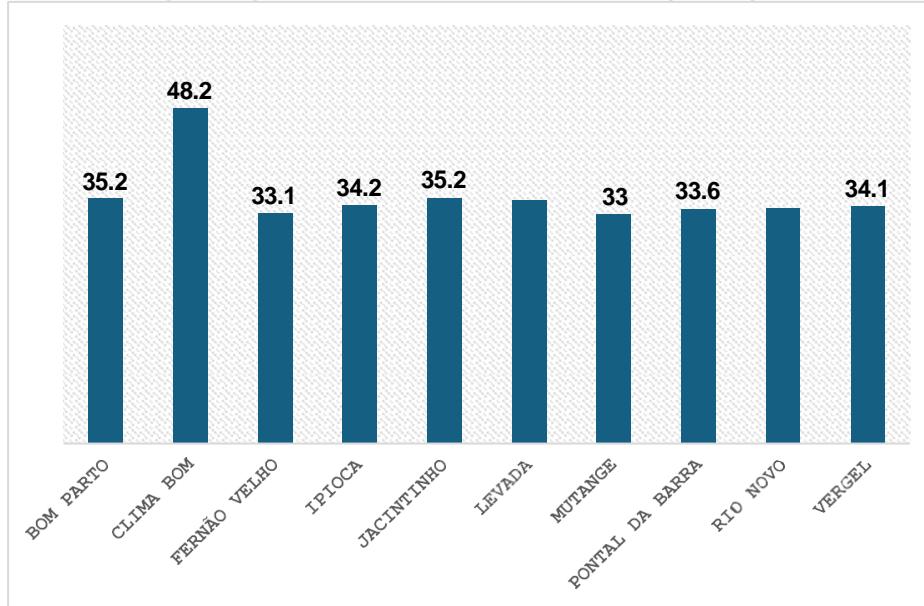
Gráfico 19. Bairros mais populosos de Maceió

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo IBGE (2022).

Embora o Clima Bom tenha reduzido seu contingente populacional em relação ao Censo de 2010, este permanece ainda como o quinto mais populoso da cidade, com uma população de 50.386 habitantes, superado somente pela Cidade Universitária, Benedito Bentes, Jacintinho e Tabuleiro do Martins, bairros que anteriormente já estavam à frente.

Outra característica importante para compreender as características socioeconômicas do bairro Clima Bom diz respeito ao número de pessoas consideradas de baixa renda na localidade.

Gráfico 20: Bairros com o maior percentual de residentes considerados de baixa renda, com renda *per capita* de até um salário mínimo (em %)

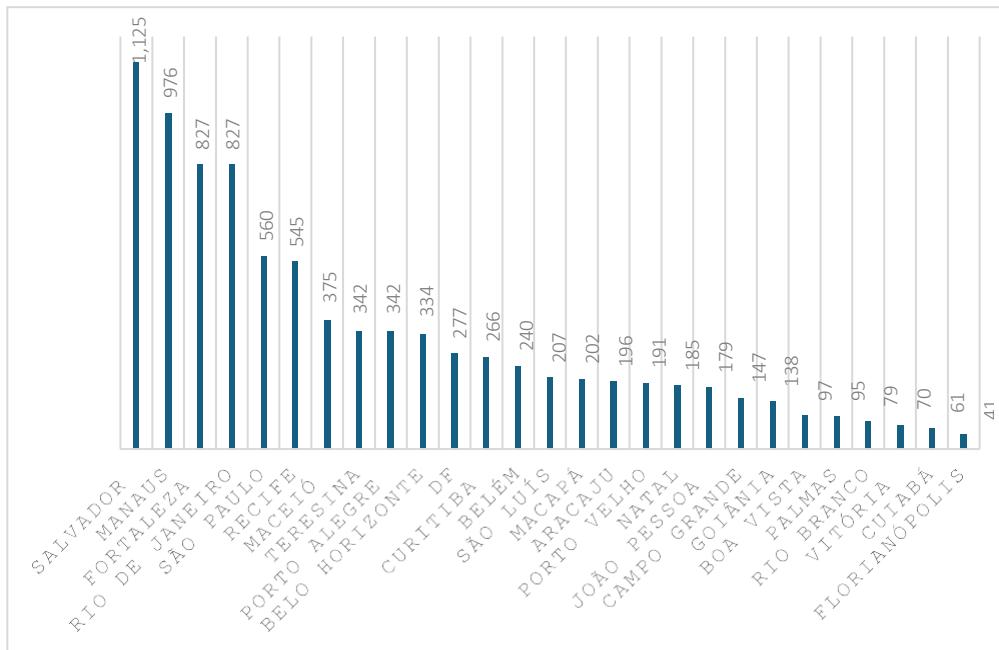


Fonte: Alves (2023).

Como pode ser observado no gráfico acima, o Clima Bom está entre os bairros de Maceió com o maior percentual de residentes considerados de baixa renda. 48,2% dos domicílios têm uma renda nominal mensal *per capita* de até um salário mínimo (ALVES, 2023). Isso significa que metade da população do bairro pode ser considerada de baixa renda. Essa situação pode ter como causa o histórico de migração das famílias que lá habitam: são pessoas oriundas do interior com baixa escolaridade em busca de melhores condições de emprego e renda na capital, e por não conseguirem ser incorporadas ao mercado de trabalho, ficam desempregadas ao saírem dos territórios das usinas sucroalcooleiras. As que conseguem emprego trabalham em ocupações que não pagam mais de um salário mínimo.

A violência também é um dos problemas históricos que afetam o bairro, fruto de um contexto mais amplo da cidade de Maceió. A cidade foi uma das que apresentou a maior quantidade de homicídios entre as capitais brasileiras, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgado em agosto de 2023:

Gráfico 21. Número de homicídios dolosos por 100 mil habitantes entre as capitais brasileiras – 2022



Fonte: Elaboração própria, a partir do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023).

Entre as vinte e sete capitais brasileiras, Maceió ocupa a oitava posição no número de homicídios dolosos, os que ocorrem com a intenção de matar, com uma taxa de 375 ocorrências por 100 mil habitantes.

Considerando as mortes violentas e desagregando por bairros, dados do boletim estatístico da Secretaria de Segurança Pública de Alagoas (SSP/AL) apontaram que o Clima Bom se destaca como um dos que concentram boa parte das ocorrências:

Tabela 5. Quantidade de mortes violentas nos bairros de Maceió – janeiro a maio 2024

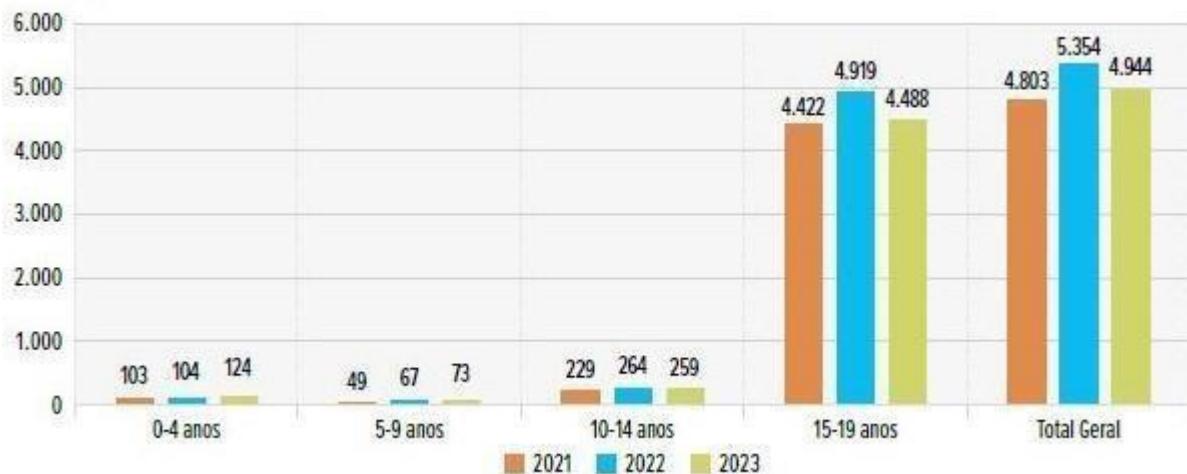
| BAIRRO | QUANTIDADE DE MORTES VIOLENTAS |
|----------------------|--------------------------------|
| Cidade Universitária | 22 |
| Jacintinho | 21 |
| Clima Bom | 18 |
| Benedito Bentes | 15 |
| Vergel do Lago | 8 |
| Tabuleiro do Martins | 7 |
| Poço | 6 |
| Antares | 6 |
| Santos Dumont | 5 |
| Santa Lúcia | 5 |

Fonte: Elaboração própria, a partir do boletim estatístico de Segurança Pública (2024).

Entre os dez bairros que concentraram as mortes violentas, o Clima Bom ocupa a terceira posição. O documento da SSP/AL considera para o levantamento os Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI), os quais incluem homicídio doloso, roubo seguido de morte (latrocínio), lesão corporal seguida de morte, resistência com resultado morte e outros crimes violentos que resultam em morte. O relatório levantou um total de 164 crimes violentos intencionais e mais da metade desses estava concentrado em apenas cinco bairros. O Clima Bom apresentou uma quantidade de 18 casos, ficando atrás apenas da Cidade Universitária (22 casos) e Jacintinho (21 casos).

Em um aspecto geral, considerando informações nacionais, foi feito um levantamento pelo UNICEF e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o qual apresentou dados desagregados para as Mortes Violentas Letais (MVI) no Brasil por faixa etária. Os resultados apontam que as principais vítimas são jovens de 15 a 29 anos. O período considerado foi 2021-2023:

Gráfico 22. MVI por faixa etária, por ano – Brasil 2021-2023



Fonte: UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

A diferença do número de Mortes Violentas Intencionais (MVI) entre os jovens de 15 a 19 anos em relação aos outros grupos de idade para um mesmo período é enorme. Esses dados indicam que os jovens constituem o grupo mais vulnerável e suscetível a sofrer esse tipo de crime. É relevante destacar que esses jovens estão em idade escolar e pertencem à faixa etária dos estudantes do ensino médio. Pesquisas (Pinheiro, 2018; Fonseca e Rocha, 2020; Santos, 2021) indicam que as

principais justificativas para a existência de escola de tempo integral em certos contextos são para amparar os jovens e protegê-los dessa situação de violência da qual eles são as principais vítimas. Esses dados apresentados, tanto em relação à renda quanto à violência no bairro do Clima Bom, são úteis para uma melhor visualização do contexto em que se insere uma escola de tempo integral e as tensões sofridas por seus estudantes.

A Escola Estadual Prof^a Benedita de Castro Lima é uma das cinco da rede estadual no bairro, sendo uma das mais antigas e conhecidas. Em relação às outras, tem uma das melhores infraestruturas e possui espaços que não são encontrados em outras escolas próximas, como ginásio poliesportivo. Atualmente, possui 16 salas de aula com ar-condicionado (a maioria das escolas da rede estadual não tem sequer ventiladores) e câmeras de segurança; TV's de 50 polegadas para ajudar no desenvolvimento de atividades pedagógicas, sala de recursos própria para atendimento dos estudantes com necessidades especiais. Possui ainda um amplo pátio usado para apresentações culturais, auditório, refeitório, laboratório de ciências e informática, sala de robótica, banheiros no térreo e primeiro andar. No bloco administrativo, tem secretaria escolar com atendimento ao público pela parte externa; sala de gestores, coordenação, grêmio, sala de professores, conselho escolar; almoxarifados.

O fato de a escola ser uma das poucas do bairro que tem ginásio poliesportivo faz com que ele se constitua como um dos únicos espaços onde os jovens podem praticar atividades esportivas como o judô, basquete, futsal, vôlei etc. Tais atividades não são apenas realizadas nas aulas de educação física, mas também aos finais de semana, fora do expediente escolar, desde que sejam autorizadas pela direção. Mesmo o bairro sendo composto por quatro conjuntos residenciais, os jovens têm pouquíssimas quadras para praticar esportes. No ginásio da escola tem cesta para o basquete, rede para vôlei e futsal, equipamentos que os estudantes e a comunidade dificilmente encontram fora de lá.

A escola passou a compor o Programa Alagoano de Ensino Integral desde 2020, adotando uma jornada diária de 09 horas e 45 horas semanais. Contava inicialmente com ensino fundamental e médio, porém, desde 2024, a escola possui apenas o ensino médio. Em 2022, é implementada na escola a Reforma do Novo Ensino Médio, inicialmente apenas para os primeiros anos. Os estudantes que já estavam matriculados no ensino médio no ano letivo anterior à Reforma continuaram

sua jornada escolar apenas dentro da base curricular que prevê o pALei. A ideia da Reforma era a de que fosse implementada até 2024 em todas as escolas públicas do país. Assim, a estrutura curricular da escola, assim como as outras do país, foi alterada. O currículo do ensino médio passa a ser composto por duas partes: 1) Formação Geral Básica³⁴ (FGB) e 2) Itinerários Formativos³⁵. Ao final do ensino médio, a FGB deve contemplar o máximo de 1.800 horas e os IF's 1.200 horas.

Logo, na Escola Benedita de Castro Lima, administram-se dois currículos: o proposto pela Reforma do Novo Ensino Médio e o do Programa Alagoano de Ensino Integral. Essa reestruturação curricular impactará diretamente a relação dos estudantes com a escola, e sobretudo uma escola de tempo integral, conforme poderá ser observado na parte da pesquisa em que os estudantes são ouvidos sobre as dificuldades que têm em aderir às rotinas escolares. Para compreender melhor a relação dos estudantes com a escola, é importante conhecer seu perfil socioeconômico e de suas famílias. Foram apresentados até aqui um pouco desse aspecto, porém considerando a estrutura do bairro dentro de uma totalidade. Agora é o momento de compreender a interferência desses fenômenos sobre a escola.

4.2 Perfil socioeconômico das famílias e dos estudantes do 3º ano do ensino médio de tempo integral na periferia de Maceió/AL

Dado o objetivo principal da pesquisa empírica sobre as dificuldades de adesão por parte dos estudantes do ensino médio, oriundos de famílias pobres e/ou extremamente pobres, às rotinas propostas pelo ensino em tempo integral, o questionário socioeconômico é um importante instrumento de coleta de informações para aprofundar questões relativas à origem familiar dos estudantes, estratificação social, mobilidade, renda e pobreza, bem como a relação desse perfil dos jovens com o mercado de trabalho. A escolha pelos alunos do 3º ano do ensino médio se dá porque é nessa fase da vida dos jovens que vai se acentuando o processo de autonomização, o qual “leva desde a dependência completa dos pais ou responsáveis, na primeira infância, até a assunção plena dos papéis sociais de adulto. [...] Implica o término da educação formal, o ingresso no mercado de trabalho e a constituição de novas famílias” (HASENBALB, 2003, p. 147).

³⁴ Composta pelas disciplinas tradicionais do currículo: matemática, física, história etc.

³⁵ Conjunto de atividades educativas escolhidas pelos estudantes para aprofundar os conhecimentos em áreas específicas do conhecimento.

Além disso, o mesmo autor já apresentava pesquisas que indicavam a maior participação dos jovens entre 15 e 19 anos na população economicamente ativa em relação aos de 10 e 14 anos.

A escola contava, ao tempo da pesquisa, com um total de cinco turmas de terceiro ano do ensino médio com mais ou menos 40 estudantes cada, o que representa uma população média de 200 estudantes. Para o cálculo da amostra, foi definido o erro amostral tolerável de 5%. “O tamanho da amostra depende de inúmeros parâmetros, como orçamento da pesquisa, o método de amostragem, o tipo de coleta (face a face, por telefone, etc.)” (FIRDION, 2015, p.79). Acrescenta-se a isso o tempo da pesquisa, que impacta na logística de execução. Sem contar que não é incomum pesquisas empíricas nas Ciências Sociais com a utilização desse erro amostral. Para o cálculo da amostra, foi levada em conta a seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

N é o número de elementos da população, cujo valor é 200. O n_0 é a primeira aproximação do tamanho da amostra. Para calculá-lo usou-se a seguinte fórmula:

$$n_0 = \frac{1}{E^2}$$

O E corresponde ao valor do erro amostral adotado que é de 5% ou 0,005. Logo, o valor para n_0 é de 400. Assim, foram aplicados 134 questionários nas cinco turmas do terceiro ano do ensino médio a partir de amostra aleatória simples. Esta consiste em:

[...] extrair sem reposição no universo de partida, de tamanho N, uma amostra de tamanho n, de forma que cada indivíduo tenha a mesma probabilidade de ser incluído (que é igual a n/N), e isso sem organizar o agenciamento do universo (prático) nem segmentá-lo (FIRDION, 2015, p. 71-72).

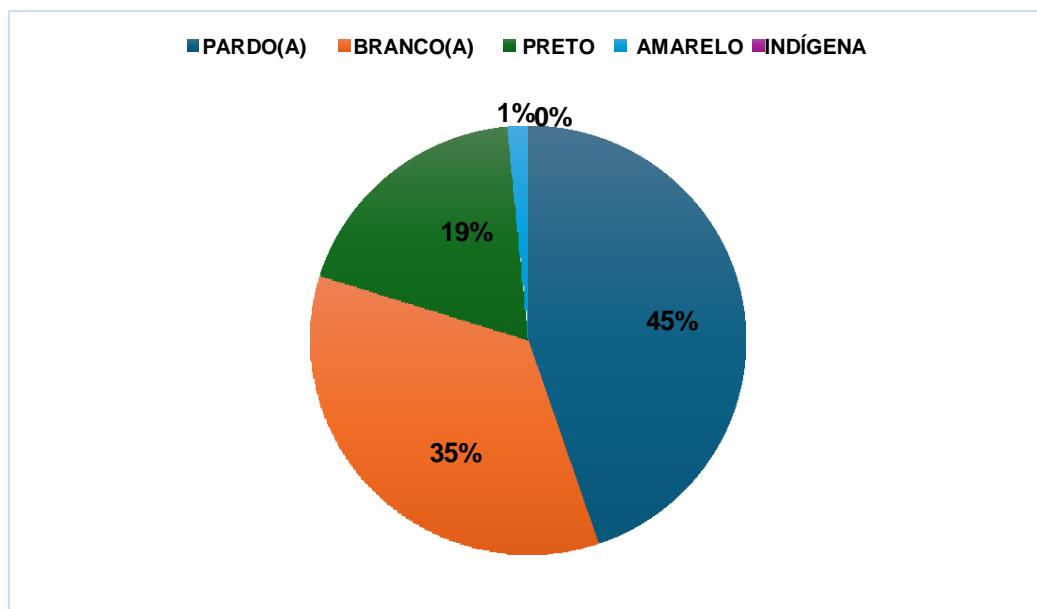
Foram elaboradas questões para o questionário compreendendo aspectos relativos ao sexo e raça dos estudantes, tipo de residência e quantidade de pessoas que nela habitam, ocupação do pai e da mãe, escolaridade do pai e da mãe e a renda *per capita* da família. Os dados obtidos foram sistematizados em gráficos para fornecer um panorama sobre as condições socioeconômicas dos estudantes do 3º

ano do ensino médio.

4.2.1 Raça:

O primeiro aspecto levantado a raça dos estudantes. As categorias usadas são as mesmas de órgãos oficiais do estado brasileiro, como o IBGE: preto(a), pardo(a), branco(a), indígena e amarelo(a)³⁶ – origem oriental: japonesa, chinesa e coreana. Os resultados encontrados estão apresentados no gráfico 23:

Gráfico 23: Raça dos estudantes do 3º ano do ensino médio



Fonte: Elaboração própria.

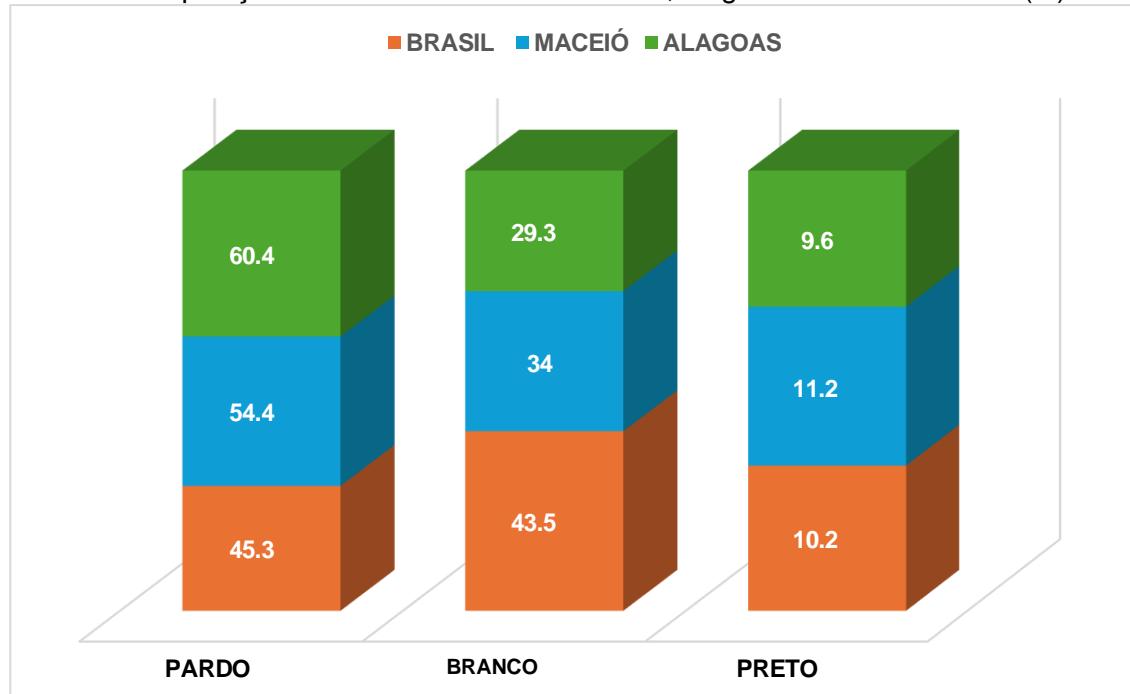
Como recorda Alves (2018), mesmo com a descoberta científica operada pelas Ciências Sociais de que os seres humanos em suas práticas cotidianas não se distinguem por fatores biológicos e físicos, mas socioeconômicos e culturais, a escolha pela variável raça justifica-se, pois em sociedades, como no caso da brasileira, que foi a última do ocidente a abolir a escravidão, os parâmetros de discriminação e classificação dos indivíduos se baseiam na cor da pele e nas características físicas. Logo, “no seu cotidiano, os indivíduos pretos e pardos sofrem toda a sorte de preconceito étnico-racial, o que dificulta, sobremaneira, a sua mobilidade socioeconômica e social” (ALVES, 2018, p. 72-73). E mais:

³⁶ No momento de aplicação do questionário foi explicado aos estudantes quais grupos eram considerados amarelos para o IBGE, evitando assim marcações que não refletissem a realidade.

A variável raça também está inteiramente ligada à renda familiar, estabelecendo um amálgama histórico e estrutural entre raça e classe. A maioria das famílias brasileiras pobres e muito pobres também são compostas por indivíduos pretos e pardos. A raça é, sem dúvida, um fator de obstáculo, ou de facilitação da mobilidade socioeconômica e educacional (ALVES, 2018, p.73).

Conforme o gráfico 24, a composição racial dos estudantes do 3º ano do ensino médio foi a seguinte: 45% dos estudantes se autodeclararam pardos, 35% brancos, 19% pretos, 1% amarelo e não houve autodeclaração para a categoria indígena. Portanto, pardos são maioria entre os estudantes, seguidos de brancos e pretos. Essa distribuição não se distancia da que está presente na sociedade brasileira, alagoana e maceioense.

Gráfico 24: Composição racial da sociedade brasileira, alagoana e maceioense – (%)



Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo IBGE (2022).

Nas três sociedades consideradas, os pardos apareceram em maior quantidade (45,3% no Brasil, 54,4% em Maceió e 60,4% em Alagoas). Como dito inicialmente, o fator raça está presente na trajetória dos indivíduos ao longo da vida. Um exemplo pode ser a relação entre essa variável e a renda per capita média dos domicílios. Pretos ou pardos possuem rendimentos domiciliares *per capita* inferior aos brancos. Isso pode fazer com que a pressão pela busca do 1º emprego para ajudar nas despesas do lar apareça mais cedo entre pretos e pardos do que entre brancos.

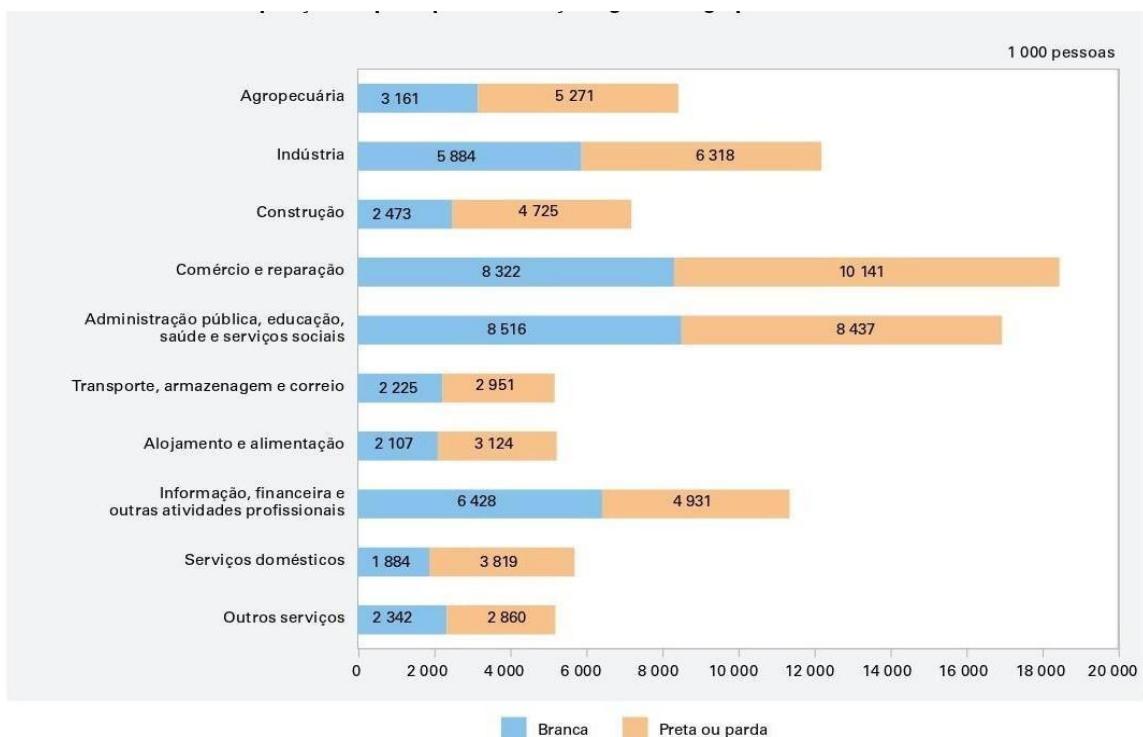
Gráfico 25. Evolução do rendimento domiciliar *per capita* médio, por cor ou raça – BRASIL – 2012-2022



Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2023).

Para toda a série histórica considerada, o rendimento domiciliar *per capita* médio de pretos e pardos foi inferior ao dos brancos. Esse rendimento reflete ainda no tipo de ocupação desses indivíduos:

Gráfico 26. População ocupada, por cor ou raça, segundo os grupos de atividade – Brasil – 2022



Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2023).

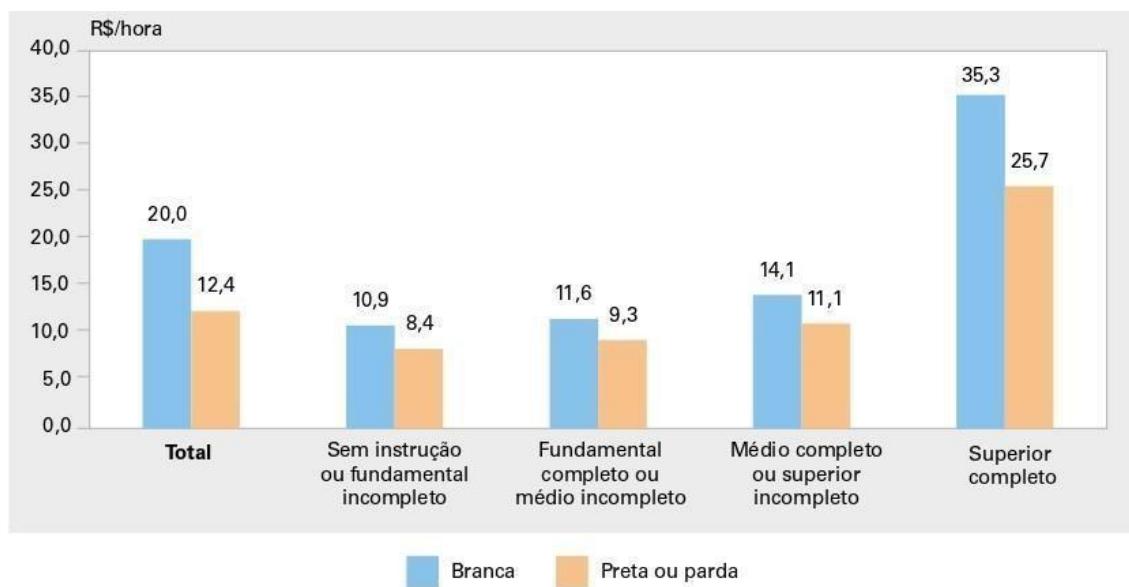
O recorte por atividade econômica demonstra a segmentação e segregação

das ocupações e a rigidez da segregação racial no mercado de trabalho (IBGE, 2023). A maior incidência de pretos ou pardos é no setor de comércio e reparação, atividades que representam níveis de rendimento financeiro bastante inferiores aos setores ocupados majoritariamente por brancos. Sob esse aspecto, Hasenbalg (2003) afirma:

[...] Comparado a países desenvolvidos e alguns países em desenvolvimento, o Brasil se destaca pelo fato de sua população começar a trabalhar em idades relativamente baixas e com níveis educacionais pouco elevados. Como consequência disso, os pontos de entrada no mercado de trabalho tendem a concentrar-se nos estratos ocupacionais inferiores (HASENBALG, 2003, p. 157).

O fator raça é tão marcante que pretos e pardos, ainda que tenham o mesmo nível de escolarização que os brancos, podem ter rendimentos financeiros inferiores aos brancos.

Gráfico 27. Rendimento-hora médio real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução – Brasil – 2022



Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2023).

Em todos os níveis de instrução considerados, pretos e pardos apresentaram um rendimento-hora médio real nos trabalhos. A política de cotas raciais na universidade é sem sombra de dúvidas uma importante política pública de reparação dos problemas históricos-estruturais que acometem as populações pretas e pardas, no que tange ao acesso ao ensino superior. No entanto, o gráfico 27 indica que, mesmo tendo acesso ao nível de escolarização mais elevado, pretos e pardos ainda não se equiparam aos brancos. O fato de possuir um diploma de nível superior não garante necessariamente o acesso a postos de trabalho condizentes com a titulação.

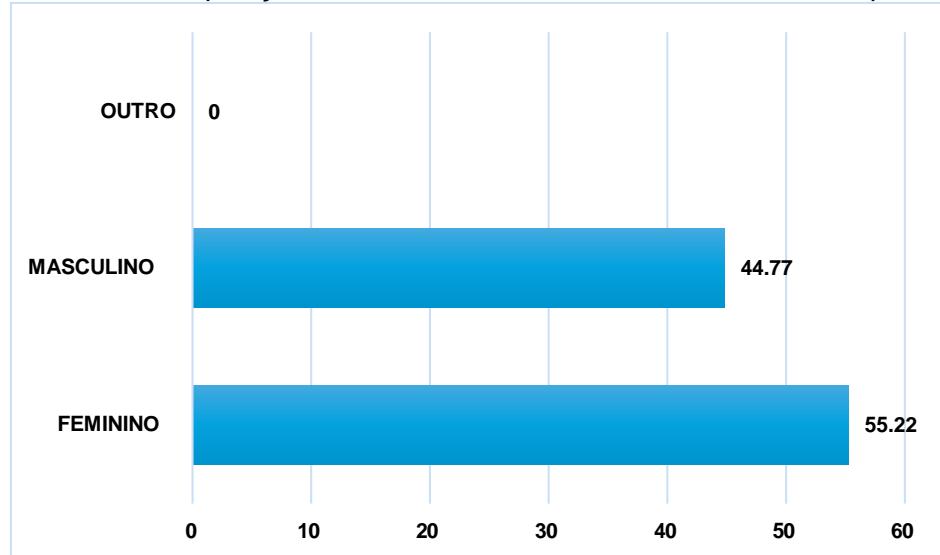
Pretos e pardos parecem ser os maiores constatadores dessa premissa. O Brasil carece ainda da efetivação mais concreta de ações que possam integrar pretos e pardos à sociedade.

Para finalizar esse subtópico, é pertinente considerar que os jovens do 3º ano da Escola Profº Benedita de Castro tendem a procurar emprego mais cedo, dado o seu perfil racial que não é muito diferente do encontrado no Brasil, em Alagoas e Maceió. Esses estudantes convivem mais precocemente com a pressão de conseguir dinheiro para ajudar com as despesas do lar e por estarem mais próximos da autonomização em relação às suas famílias.

4.2.2 Sexo:

A próxima variável usada para levantar o perfil dos estudantes foi o sexo. No questionário, eles tiveram a opção de responder entre homem, mulher ou outro. A importância do uso dessa variável é importante, pois tal qual a raça, é um “fator decisivo que pode facilitar ou dificultar a mobilidade educacional, o desempenho acadêmico ou o bem-estar em geral” (ALVES, 2020, p. 105). Na escola Benedita de Castro, a composição dos estudantes por sexo foi a seguinte:

Gráfico 28. Composição dos estudantes do 3º ano do ensino médio por sexo- (%)

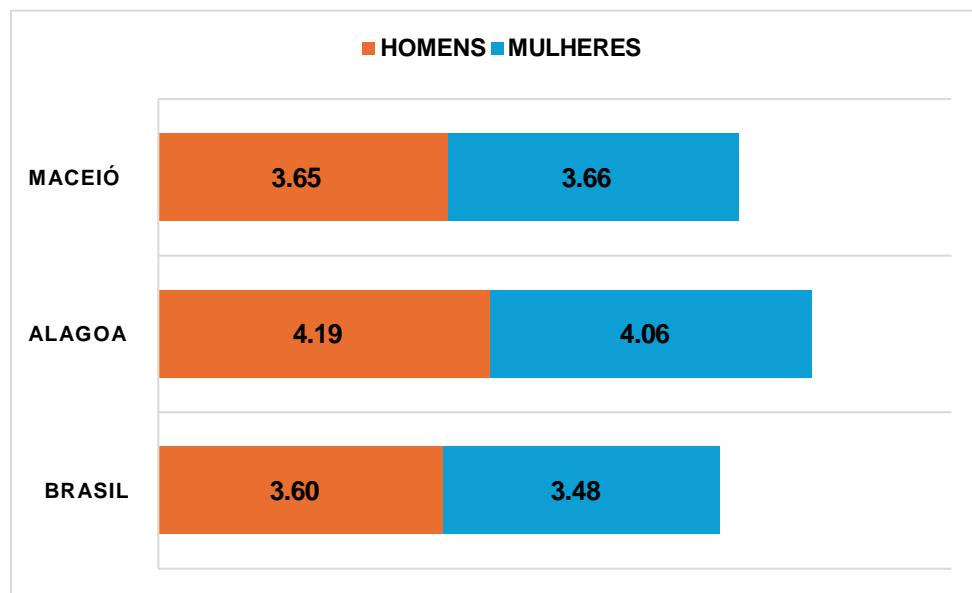


Fonte: elaboração própria

Na amostra utilizada na pesquisa, o percentual de melhores ultrapassou mais da metade para as mulheres (55,22%) e os homens representam 44,77% do total. Algumas diferenças com relação ao contexto nacional e local são apresentadas no

gráfico 29:

Gráfico 29. distribuição da população de 15 a 29 anos por sexo, no Brasil, em Alagoas e Maceió – (%)



Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo IBGE (2022).

Embora, de um modo geral, a população brasileira seja majoritariamente feminina, quando fazemos um recorte por idade, essa distribuição não necessariamente tem a se repetir. No Brasil e em Alagoas, a pirâmide etária do Censo IBGE 2022 mostrou que a porcentagem entre mulheres na faixa etária de 15 a 29 anos é superior à dos homens para a mesma faixa. Ainda que a diferença percentual não seja grande, mas ainda assim ela está presente. Somente em Maceió aparece um maior percentual de mulheres em relação aos homens.

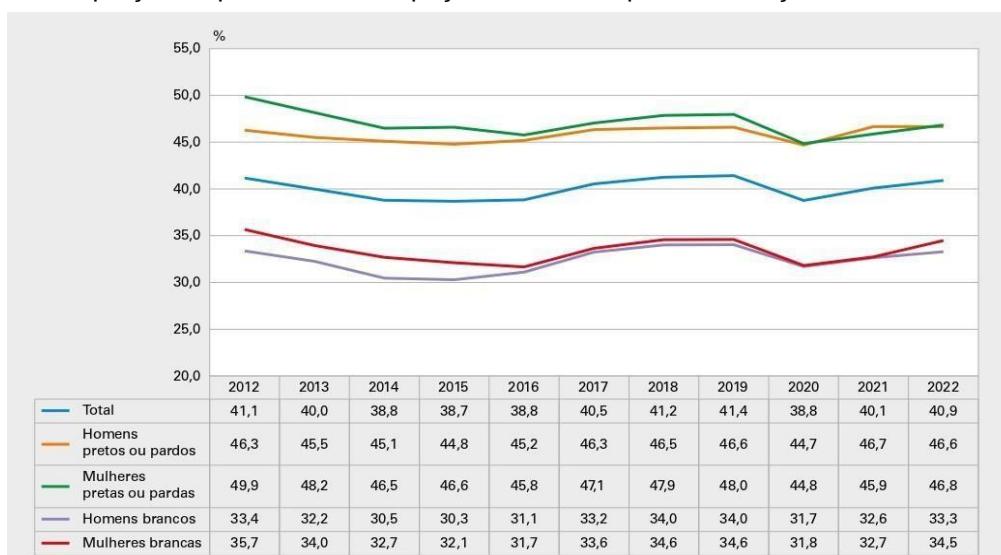
A distribuição por sexo na escola Benedita de Castro se aproxima mais da realidade maceioense no sentido de apresentar mais mulheres que homens, embora o percentual destes também tenha sido significativo. A literatura sociológica indica que “as mulheres, menos pressionadas para começar a trabalhar cedo, ingressam no mercado de trabalho com mais educação do que os homens” (HASENBALG, 2003, p. 171). Contudo, é importante pontuar também que o fenômeno da gravidez na adolescência tem aumentado em diversos países do mundo, mesmo os mais desenvolvidos (ITABORAÍ, 2003, apud Alan Guttmacher Institute, 1998), e gera “implicações negativas nas trajetórias das mulheres em face das oportunidades sociais abertas a elas” (ITABORAÍ, 2003, p. 175). A autora, ao analisar a gravidez

precoce tendo como foco as desigualdades sociais, afirma que:

[...] é preciso levar em conta tanto as desigualdades comuns a mulheres de uma determinada condição social, quanto os problemas específicos do grupo jovem. Assim, as adolescentes devem ser vistas como parte de pelo menos dois tipos de estratificação social, a de classe, ou condição socioeconômica, e geracional. Ou seja, o fato de pertencer a um determinado grupo de idade restringe certos comportamentos, como no caso da vivência sexual e do acesso à contracepção, que pode lhes ser dificultado pelo controle exercido pelos pais ou outros adultos. Todavia, ao mesmo tempo, o fato de pertencer a um determinado estrato social restringe ou possibilita o acesso a serviços de saúde e à informação, além de participar da própria construção do significado da maternidade face a outros projetos de vida (ITABORAÍ, 2003, p. 175).

Em muitos casos de gravidez na adolescência, há uma tendência de as mães precoces serem abandonadas pelos seus companheiros e terem de cuidar dos filhos sozinhas. Essa situação acompanha as mulheres ao longo da vida, considerando como um dos fatores possíveis para o número de lares chefiados por mães solteiras no país: 49,1% dos lares (IBGE, 2022), sendo que em 29% dos lares comandados as mulheres são mães solo. Essa situação feminina pode fazer com que elas tenham de buscar emprego já na adolescência para garantir sustento próprio e dos filhos. Ao fazer uma intersecção entre raça e sexo, pode-se observar a situação das mulheres pardas frente ao mercado de trabalho:

Gráfico 30. Proporção de pessoas em ocupações informais, por cor ou raça – Brasil – 2012/2022



Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2023).

Embora o gráfico não traga um recorte por faixa de idade, mas considerando todos os grupos, é possível avaliar, num primeiro momento, que a condição das meninas pardas tende a levá-las à informalidade. Em toda a série histórica, são justamente as mulheres pretas ou pardas com os maiores percentuais de ocupações informais. Isso tende a deixá-las sem acesso aos direitos básicos de trabalho, como férias e descanso semanal remunerado, seguro-desemprego etc.

4.2.3 Escolaridade e ocupação do pai e da mãe

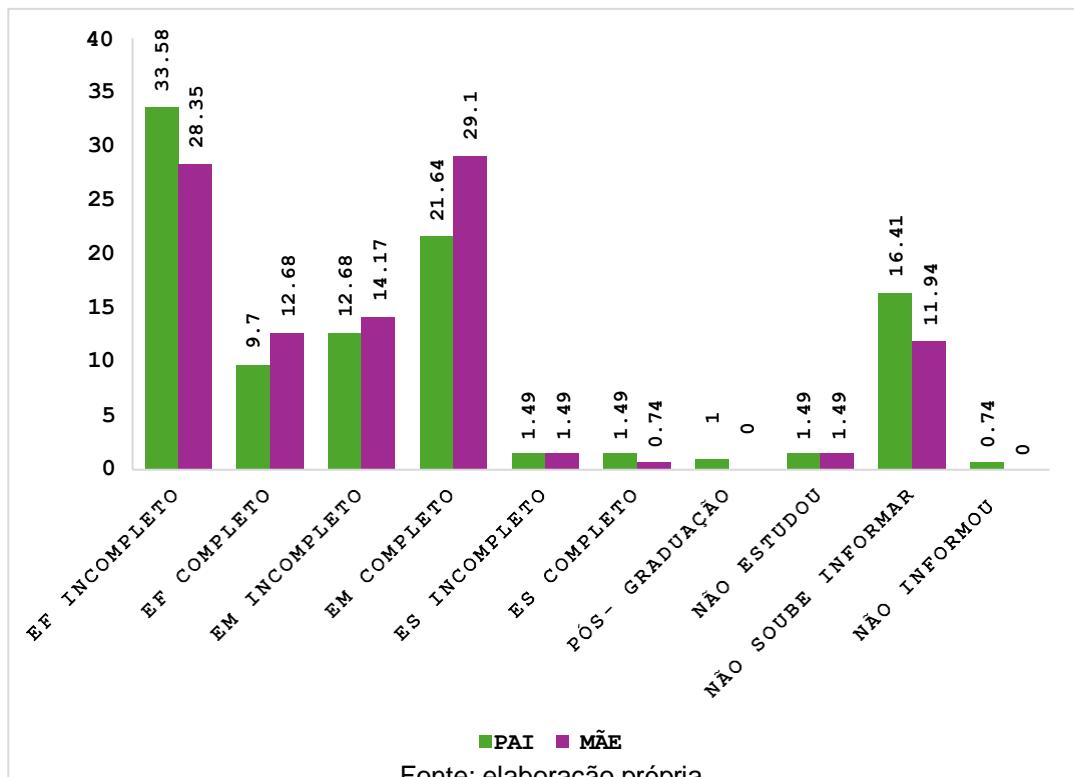
Traçar a escolaridade do pai e da mãe é fundamental para compreender a relação dos filhos com o sistema escolar. A distribuição de recursos familiares (capital social, cultural e econômico) “num dado momento no tempo indica a diferenciação de contextos em que ocorre a socialização de uma nova geração e é, por isso, ponto de partida para a transmissão intergeracional de desigualdades sociais (HASENBALG, 2003, p. 55)

A partir da escolaridade dos pais, pode-se observar melhor a tendência para o ingresso precoce ou tardio no mercado de trabalho. Partindo do pressuposto de que a escolaridade interfere na ocupação, ela opera diferenciação nos estratos sociais em relação à busca pelo primeiro emprego:

[...] São os filhos dos profissionais liberais e dos outros profissionais universitários os que ingressam no primeiro emprego com idades mais avançadas e educação mais alta, indicando que esses estratos, mais bem dotados de capital cultural, são os que mais investem na educação dos filhos, postergando a incorporação deles à vida do trabalho (HASENBALG, 2003, p. 165).

Feitas essas considerações teóricas iniciais, serão apresentados agora os resultados obtidos referentes à escolarização do pai e da mãe dos estudantes do 3º ano do ensino médio da escola Benedita de Castro Lima:

Gráfico 31: Escolaridade dos pais e das mães dos estudantes do 3º ano do ensino médio – (%)



Fonte: elaboração própria.

Comparativamente, as mães são mais escolarizadas que os pais, logo, tiveram mais tempo de estudo. A maioria delas concluiu o ensino médio (29,1%), ao passo que as maiores taxas de escolaridade para os pais foram no nível fundamental (33,58%). Logo, a maior escolaridade encontrada foi aquela que contempla somente a educação básica. É certo que aparecem taxas para ensino superior incompleto e pós-graduação, porém os percentuais são irrisórios. Chama a atenção o considerável percentual no quesito não soube informar em relação aos pais (16,41%). Isso pode ser um reflexo da situação das mães chefes de família que criam seus filhos sem a presença física do companheiro. Não tendo contato com os pais, os filhos não souberam responder à sua escolaridade.

Esse panorama a respeito da escolaridade do pai e da mãe vai impactar no tipo de ocupação por eles exercidos. Na pesquisa, também foram levantadas as ocupações dos pais e mães dos estudantes do 3º ano do ensino médio:

Tabela 6: Ocupação³⁷ dos pais dos estudantes do 3º ano do ensino médio

| OCUPAÇÃO | QUANTIDADE |
|--|------------|
| Operador de máquinas fixas em geral | 3 |
| Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais | 71 |
| Trabalhador dos serviços | 18 |
| Trabalhadores nos serviços de proteção e segurança | 6 |
| Gerentes de produções e operações | 1 |
| Produtores agrícolas | 1 |

Fonte: Elaboração própria

A maior taxa de ocupação para os pais foi na categoria trabalhadores da produção de bens e serviços industriais. Essa categoria é bastante abrangente: inclui pedreiros, açougueiros, pintores, metalúrgicos, carpinteiro, marceneiro etc., ocupações que não exigem necessariamente nível fundamental ou médio. Os trabalhadores dos serviços (motoristas por aplicativo e entregadores, por exemplo) compõem o segundo grupo com maiores taxas de ocupação. Nem todos os estudantes souberam responder a ocupação do pai. Outros informaram que o pai está aposentado. Estes não foram considerados na tabela de ocupações acima.

O próximo levantamento é referente à ocupação da mãe dos estudantes:

Tabela 7. Ocupação das mães dos estudantes do 3º ano do ensino médio

| OCUPAÇÃO | QUANTIDADE |
|--|------------|
| Trabalhadores nos serviços de embelezamento e cuidado das pessoas | 19 |
| Dona de casa | 29 |
| Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais | 9 |
| Trabalhadores da manutenção de edifícios, logradouros e áreas públicas | 8 |
| Trabalhadores dos serviços domésticos em geral | 23 |
| Trabalhadores nos serviços de embelezamento e higiene | 3 |
| Trabalhadores dos serviços administrativos | 1 |

Fonte: elaboração própria.

Em relação à ocupação das mães dos estudantes do 3º ano do ensino médio, observa-se uma predominância da atividade dona de casa, seguida pelos serviços domésticos em geral e dos serviços de embelezamento e cuidados das pessoas. Essa é uma tendência nacional das mulheres brasileiras apontada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a qual revelou que, em 2022, as mulheres dedicavam 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou cuidado das pessoas.

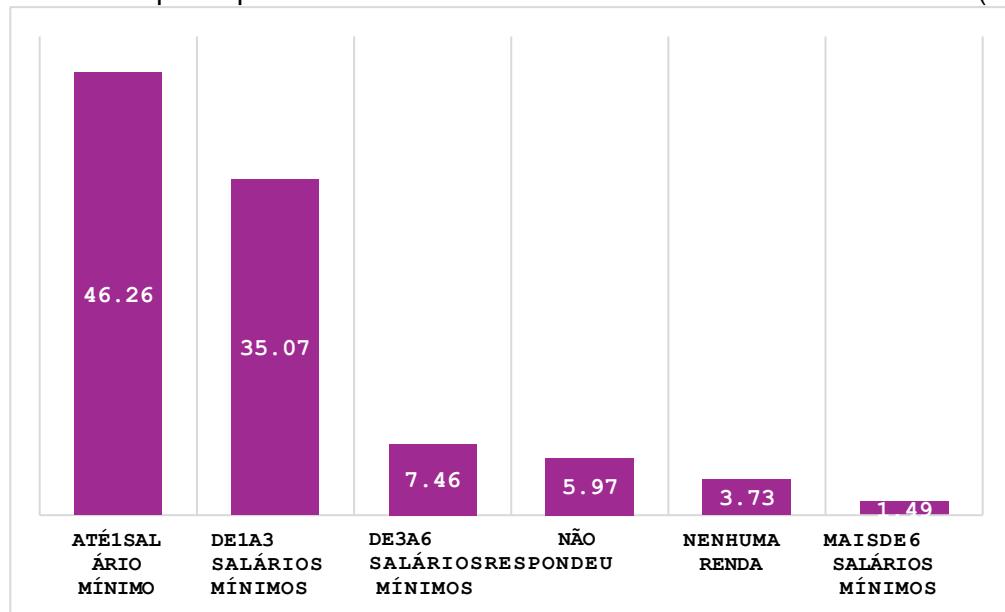
³⁷ As ocupações foram agrupadas a partir das categorias presentes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Dados sociológicos desde a década de 1990 indicam que o estrato social de origem influencia diretamente as circunstâncias do ingresso no primeiro emprego (HASENBALG, 2003). Os filhos, cujo pai é profissional liberal, dirigente, proprietário empregadore, profissionais universitários, empresários, tendem a ingressar no mercado de trabalho com mais idade e mais anos de estudo. Segundo Hasenbalg (2003), a idade de entrada e a educação inicial desses jovens tendem a acompanhar a distribuição de capital cultural ou educacional nas famílias. Nesse sentido, os estudantes da escola Benedita de Castro tendem a conviver com a pressão do emprego mais cedo, já que os pais têm ocupações que exigem menos escolarização.

4.2.4 Renda *per capita* familiar

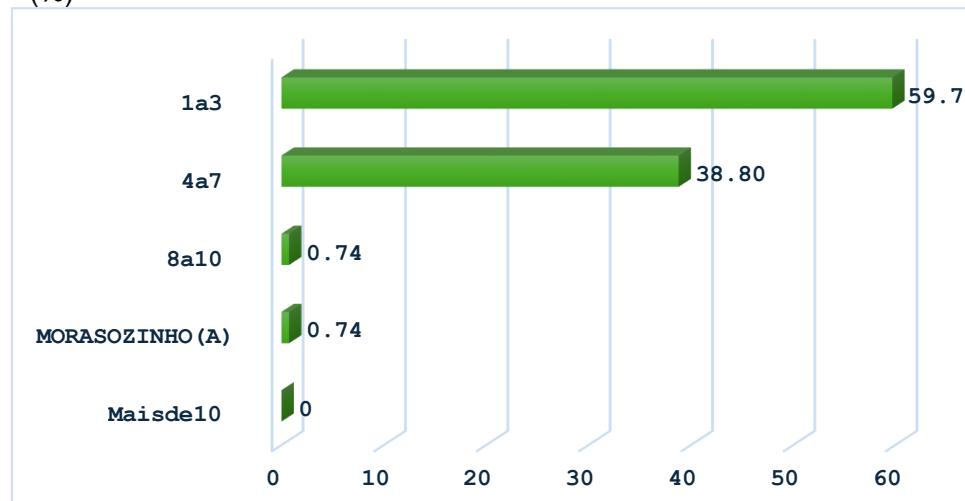
Como discutido ao longo de todo o trabalho, a renda é uma importante variável para compreender a situação de vida dos indivíduos em termos de qualidade de vida e bem-estar. Por meio dela, é possível acessar bens de consumo significativos para subsistência. Ela também é um marcador decisivo que pode facilitar ou dificultar a continuidade nos estudos. No caso da escola pública de nível médio de tempo integral, mesmo os estudantes não tendo a necessidade de um pagamento mensal para manter-se estudando ou gastos com alimentação, eles têm custos com vestimentas, materiais escolares etc. que exigem deles dinheiro. O fator renda é tão marcante que tanto o governo estadual de alagoas e o governo federal lançaram importantes programas de incentivo à permanência dos estudantes na escola, a saber: Cartão Escola 10, que paga R\$150,00 mensais; e o Pé-de-Meia, que destina R\$200,00.

No momento da aplicação do questionário, foi explicado aos estudantes que o item referente à renda se tratava da renda *per capita*, quer dizer, a soma do rendimento mensal de todos os membros da família dividido pelo número de residentes que moravam com eles. Assim, antes da aplicação, foi feito um exemplo de como eles fariam o cálculo. Os que tivessem dificuldades usaram calculadora. O gráfico 32 apresenta os resultados obtidos:

Gráfico 32: renda per capita familiar dos estudantes do 3º ano do ensino médio – (%)

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que o maior percentual para a renda familiar *per capita* dos estudantes é o de até um salário mínimo (R\$1412,00),³⁸ que representou quase metade da amostra. Não é um resultado surpreendente levando em conta o levantamento feito das ocupações dos pais, o qual mostrou que estas exigem pouca escolaridade e consequentemente são menos remuneradas. O que surpreende, na verdade, é a relação entre a renda *per capita* e a quantidade de pessoas que moram na residência.

Gráfico 33. Quantidade de moradores nos domicílios dos estudantes do 3º ano do ensino médio – (%)

Fonte: Elaboração própria

³⁸ Esse era o valor para 2024, ano da aplicação do questionário.

A maior porcentagem apresentada para a quantidade de residentes nos domicílios dos estudantes foi de 1 a 3 (59,7%), seguida de 4 a 7 (38,8%). Considerando que a renda per capita das famílias, na maioria dos domicílios, não ultrapassa 1 (um) salário. A faixa de idade em que se encontram os estudantes do 3º ano já os coloca em condições de não querer depender financeiramente dos pais, até porque a renda é muito baixa para a quantidade de residentes. Logo, a busca por emprego passa a ser uma realidade, pois assim eles conseguiriam ajudar em casa e acessar os itens básicos de consumo.

Finalizando essa seção, acredita-se que o levantamento do perfil socioeconômico das famílias e dos estudantes do 3º ano do ensino médio de tempo integral fornece elementos relevantes para a compreensão das dificuldades dos jovens com a extensão da jornada escolar. No próximo capítulo, serão apresentados os relatos dos estudantes sobre essas dificuldades e como eles vivenciam cotidianamente a política de tempo integral.

4.3 Tensões entre os estudantes do 3º ano do ensino médio e o ensino de tempo integral

O perfil socioeconômico apresentado na subseção anterior fornece alguns aspectos importantes da configuração familiar dos estudantes do 3º ano do ensino médio da escola de tempo integral Benedita de Castro. Contudo, considerando que mesmo famílias, cujos níveis de renda e escolares são bastante próximos, apresentam diferenças internas (LAHIRE, 1995), foi preciso estabelecer a técnica de grupos focais para a apreensão das idiossincrasias dos grupos familiares em relação ao modo como os filhos reagem às rotinas propostas pela extensão do tempo das atividades escolares.

Como modo de confirmar a hipótese de que as tensões entre os estudantes e o ensino de tempo integral se acentuam no 3º ano do ensino médio, porque nessa fase da vida em que eles sentem mais de perto a pressão de conseguir emprego ou exercer atividade remunerada, já que estão com 17 anos, foram realizados também grupos focais com estudantes do 2º ano do ensino médio, pois estes estudantes têm menos idade e vão levar um pouco mais de tempo para concluir os estudos. A opção por não trabalhar com os 1º anos foi tomada, pois seria um extremo; isso quer dizer que os estudantes nessa fase são ainda recém egressos do fundamental e estão

começando a vivenciar o tempo integral, logo sentem menos pressões por parte de sua família.

Nessa etapa da pesquisa, a escolha metodológica pela técnica de grupos focais justifica-se, além da exposta acima, pela potencialidade em romper barreiras entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Embora nesse caso o primeiro seja professor dos estudantes e partilhe com eles um pouco das rotinas escolares, há inevitavelmente uma relação de poder simbólico. Como a técnica de grupo focal “fundamenta-se no princípio epistemológico de que a interação grupal, por meio do diálogo, propicia uma livre produção e circulação de ideias, de sentimentos e imagens sobre um dado tema (RÊSES, 2004 apud GOMES e BARBOSA, 1999), a obtenção de informações relevantes torna-se mais acessível.

Foram selecionados estudantes das cinco turmas de 3º ano e de três turmas do 2º ano, totalizando oito grupos focais com vinte estudantes cada em média. No entanto, alguns estudantes não compareceram nos dias combinados – isso aconteceu em todas as turmas – e o quantitativo foi reduzido para quinze alunos em média. Os estudantes que compunham os grupos focais eram da mesma turma justamente para evitar desconfortos e brigas entre eles.

Para a realização dos grupos focais, foi solicitada prévia autorização da gestão da escola para não atrapalhar a dinâmica das aulas. Foi sugerido por uma das diretoras que o momento fosse feito no clube juvenil³⁹ já que os alunos não têm propriamente aula, pois não tem frequência. Contudo, alguns desafios foram postos:

1) no clube juvenil, os estudantes não costumam ficar na escola. Eles preferem ir para casa. No dia que tem clube, aproveitam o intervalo da tarde para fazê-lo; 2) os clubes juvenis mais movimentados são os de filmes escolhidos pelos estudantes e nesses momentos os clubes são movimentados. Para tornar o momento de realização dos grupos focais atrativo, o pesquisador combinou com os estudantes a oferta de um lanche coletivo. Por uma falta de comunicação, foi marcado um grupo focal no dia em que seria exibido um filme e os estudantes sinalizaram que não iriam mais participar, situação compreensível. Porém, o pesquisador se comprometeu a ir à escola em outro momento para exibir um filme da escolha dos estudantes caso eles mantivessem o acordo de participar do grupo focal. Assim foi feito. Um dos motivos que fizeram os estudantes aceitarem a proposta foi a de que só iriam para a sessão os estudantes que iriam participar do grupo focal.

Antes de iniciar os grupos focais, os estudantes tomaram conhecimento da

proposta da pesquisa e da importância deles para a realização. Foi apresentado a eles o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido para a formalização do aceite em participar da pesquisa. Nesse documento estava ainda a autorização para a gravação das falas para posterior transcrição. Os estudantes não manifestaram objeções. Duas perguntas sobre as pressões familiares sobre os filhos para a obtenção de emprego e renda, bem como os estudantes lidam com isso, foram o ponto de partida dos debates.

4.3.1 Resultados e discussões

A ideia é apresentar os relatos dos estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio de tempo integral obtidos pela técnica de grupos focais de modo intercalado, pois assim procedendo fica mais tangível observar se a hipótese do trabalho se confirma. Esses resultados foram inicialmente obtidos por meio de gravação previamente autorizada pelos estudantes e de transcrição no aplicativo Transkriptor. Por questões éticas, a identidade dos participantes da pesquisa foi preservada, dando-lhes garantia de anonimato.

O questionamento sobre os problemas relacionados à necessidade de obtenção de renda para ajudar em casa gerou diferentes respostas entre os estudantes:

Eles querem que eu estude pra fazer faculdade, mas cobrança pra trabalhar essas coisas não. Nunca (**Estudante 1 do 2º ano**).

Eu acredito que não seja cobrança e sim conselhos, porque todo pai tem o dever de aconselhar o filho, principalmente porque ele vem de uma idade mais avançada e também sabe tudo que um adolescente precisa para evoluir na vida, principalmente porque boa parte dos pais aqui já viveram na pobreza ou então já viveram algum tipo de dificuldade, nenhum pai quer isso para o filho. Então acho que não tem cobrança, tipo assim, você tem que tirar uma nota boa na escola, senão você vai, sei lá, entendeu? Todos os pais aconselham seus filhos a querem o melhor pra eles (**Estudante 2 do 2º ano**).

Não é de muita urgência, no meu caso, trabalhar agora. Mas como eu disse, eu quero ter uma independência financeira. E como eu estou estudando integral agora, eu tenho que focar em estudar. Porque eu quero fazer um concurso. Eu quero estudar, mas no tempo integral a gente cansa muito, é muito desgaste. Pra quando chegar em casa não ter tanto tempo pra estudar, pra fazer o que eu quero, né? Fazer o concurso que eu quero, que inclusive é ano que vem. Aí eu não vejo tanta urgência em trabalhar, só o fato do integral atrapalhar um pouquinho nessa questão que eu tenho que buscar... (**Estudante 3 do 2º ano**)

³⁹ É uma das atividades propostas pelo pALEi. É um momento que os estudantes não têm aula, mas precisam ficar na escola. É o momento para eles desenvolverem atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, filmes etc. Cada turma de estudantes deve escolher seu clube juvenil.

A minha pressão é terminar os estudos e fazer uma faculdade. A pressão é porque minha mãe quer que eu vença na vida, tá ligado? Ela quer que eu vença na vida, faça um curso bom, um emprego bom, tá ligado? (Estudante 4 do 2º ano).

Desde que eu me mudei pra cá, faz três anos, desde os meus 15, eu ajudo a minha mãe em casa. Meio que tem um bicozinho à noite, um salão de festa e eu trabalho. É algo, mas eu ajudo ela. E o dinheiro da escola fica todo pra ela, pra renda de casa. E às vezes é muito complicado no estudo integral e trabalhar à noite pra ajudar ela. Ela fica com o dela e eu com o meu. Se eu quiser alguma coisa, eu tenho que trabalhar. Mas eu não peço porque tem muita coisa acumulada pra ela pagar e já evita de extrapolar as coisas. [...] Depois que a gente cresce, a gente começa a entender várias coisas e eu vi que depois que a minha avó faleceu, ficou um pouco mais apertado. Então eu meio que tinha que trabalhar junto da minha irmã pra desafrochar mais as coisas. E funcionou. [...] em relação ao dinheiro, ela sempre falou que se a gente quisesse, a gente comprava, mas não dava para comprar vindo dela, porque como eu não tenho pai, só fica minha mãe para pagar as coisas todas. Todos os meus irmãos trabalham para ajudar ela. Porque quando a gente cresce a gente vai querer gastar, gastar, gastar e vem os pais, aí fica apertado para eles e para a gente. (Estudante 1 do 3º ano).

Eu nunca precisei trabalhar pra poder ajudar em casa, sabe? Porque meu pai e minha mãe sempre trabalhou desde pequeno também e sempre ganhou bem pra sustentar eu e meu irmão. E a minha mãe não quer que eu trabalhe. Ela fala: pra que você vai trabalhar? Eu não trabalho, eu não trabalho pra isso! Se você quiser dinheiro, você pede e eu lhe dou. Mas não, eu sempre quis meu dinheiro, sempre gostei de trabalhar. Desde pequeno, eu sempre queria, e ela nunca deixava. Aí tem, acho que tem uns dois anos, quase três também, que eu comecei a cortar cabelo. Aí, eu, final de semana, meu irmão montou uma barbearia lá no Cruzeiro⁴⁰, aí eu pego e vou com ele, né? Aí corto uns cabelos lá, aí faço o meu, E tipo, como é dele, eu dou a parte dele e fico com o meu. E pronto. Aí eu trabalho lá, mas nunca precisei ajudar em casa, minha mãe nunca me pediu. E graças a Deus, né? E quando tem uns bico por aqui, eu vou, sem ela saber, porque senão ela não deixa. [...] Assim, querendo ou não, assim, desde pequeno eu sempre fui esforçado, né? Eu sempre gostei do meu [dinheiro], sempre quis ter o meu [dinheiro]. Eu sempre vi o menino, tipo, trabalhando, meus amigos assim, que cresceu comigo. Tudo sempre trabalhava e eu era o único que não trabalhava. Eu olhava assim, por que todo mundo trabalha e eu não? Todo mundo tem dinheiro e eu não posso ter a hora que eu quero. Aí pra mim ter dinheiro, eu tenho que pedir a minha mãe? Não, não é assim (Estudante 2 do 3º ano).

O meu é a mesma coisa do Igor também. A minha mãe nunca deixou eu trabalhar. Eu já quis trabalhar. Inclusive uma vez eu quase consegui um emprego só que a minha mãe nunca deixa. Até porque minha mãe e meu trabalha. Aí eles sempre falam a mesma coisa que a mãe do Igor. Fala que eu tenho que terminar os estudos. Ai como eu comecei a ganhar dinheiro da mentoria⁴¹, que querendo ou não é um trabalho também né, aí eu ganho da mentoria e da escola, aí eu fico com o dinheiro só pra mim. Às vezes eu quero ajudar em casa, mas minha mãe não deixa. Diz que o dinheiro é meu, é do meu esforço e tem que ficar pra mim. Aí eu digo: não mãe, mas pegue, depois a senhora me devolve. Mesmo assim ela não pega e também ela não deixa eu trabalhar, mesmo eu querendo fazer o meu, o meu esforço, ela nunca deixa (Estudante 3 do 3º ano).

⁴⁰ Conjunto residencial da parte alta de Maceió.

⁴¹ A aluna refere-se ao Programa Aluno Mentor, que destina R\$300 ao estudante auxiliar do Docente Orientador de Turma (DOT).

Os relatos dos estudantes revelam diferenças tanto entre os do 2º e 3º ano quanto internamente dentro dos 3º anos quanto às necessidades de obtenção de renda, o que ajuda a reforçar o entendimento de que “o mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente” (LAHIRE, 1995, p. 25).

Os primeiros relatos dos estudantes do 2º ano revelam que não sofrem pressão das famílias para conseguir trabalho, pelo contrário, devem estudar para passar na faculdade ou num concurso público. Nesse caso, a família parece acreditar na escola como possibilidade de acesso ao ensino superior e, consequentemente, melhora na qualidade de vida. Também chama a atenção o fato de o estudante do 2º ano não encarar certos posicionamentos dos pais como cobrança e sim conselhos. Para ele, no fim das contas, os pais só querem o seu melhor. O estudante chega a essa conclusão observando a trajetória de vida de seus pais e acaba tomando isso como exemplo. Dentro dessas configurações familiares, pode-se inferir que:

[...] Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. Essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos fazem com que, pouco a pouco essas crianças transformem os desejos dos outros – que elas amam e com os quais por conta disso se identificam – em seus próprios desejos (FREITAS, 2022, p.230).

No relato da estudante 1 do 3º ano é apresentada mais claramente a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas de casa. A configuração familiar (mãe solo e irmãos) é um fator determinante para entender a necessidade da jovem em ter que obter renda para ajudar nas despesas de casa. A estudante tem consciência da sua situação familiar e, quando precisa de alguma coisa, não pede à mãe, tendo em vista que esta já tem muitas despesas para cuidar. A necessidade de consumo em razão da idade faz com que ela não queira sobrecarregar a mãe em termos financeiros.

A configuração familiar dos estudantes 2 e 3 do 3º ano é diferente. Não aparece diretamente uma pressão das famílias para que os jovens consigam trabalho. A relação entre trabalho juvenil e família aparece como uma das condições necessárias

para a autonomia dos jovens (Dayrell, 2012). Ao mesmo tempo que o estudante 2 relata que nunca precisou trabalhar, porque os pais sempre garantiram o seu sustento, ele informa que desde pequeno teve o desejo de trabalhar. E mesmo contra a vontade da mãe, se desloca para outro conjunto residencial para cortar cabelos.

Outro aspecto que chama a atenção na fala do estudante 2 é o fator decisivo para que ele tomasse a decisão de trabalhar, mesmo a contragosto da família: seus amigos de infância trabalhavam e ele não. Sobre esse aspecto, pode-se considerar que:

[...] na sociedade contemporânea, os atores sociais estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Enfim, o indivíduo atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes. Ele é um produto complexo de múltiplos processos de socialização. Em outras palavras, o jovem pode pertencer, simultaneamente, no curso de sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando as suas referências sociais DAYRELL, 2012 apud LAHIRE, 2002.

No caso da estudante 3 do 3º ano, a dimensão afetiva que a mãe dispensa à escola é decisiva para que a filha não use o dinheiro que ganha para ajudar nas despesas do lar. Não que se trata de ser um espaço familiar sem carências materiais, mas o fato de a aluna receber o dinheiro por estar na escola é tratado como uma recompensa individual e que deve ser usado para o seu benefício.

Em alguns casos, a questão da condição juvenil foi colocada como sendo um fator que desobrigava os estudantes a ajudar com as despesas do lar:

Porque teve questão que minha mãe reclamou por conta da internet, como se ele tivesse uma obrigação. Sendo que eu acho que eu não deveria pagar, sendo que eu moro com ela. Sou a filha dela, né? (**Estudante 5 do 2º ano**).

Eu acho que não é nossa obrigação não, porque a gente é de menor. E a gente não tem culpa de não ter nossa casa. (**Estudante 6 do 2º ano**)

Para outros estudantes, pelo contrário, é quase que um valor moral ter as coisas que não foram conquistadas por eles mesmos:

A minha motivação foi querer ajudar meu pai e querer ter pelo menos um dinheiro no bolso, tá ligado? Tipo, ter o dinheiro que eu possa ter, que é... Tipo, eu ganhei aquele dinheiro, tá ligado? Não tipo, depender dos outros. É melhor você receber com... Você não tem uma dificuldade pra ganhar aquilo. Eu acho que bota um objetivozinho assim. Porque senão a vida não tem sentido pra mim, né? Não sei se outras pessoas podem ter sentido você

receber as coisas de graça assim, mas acho que pra mim não (**Estudante 4 do 3º ano**).

[...] A vida tá tomando outro rumo, né? Eu tenho que ter mais hábito de trabalhar agora, porque é o último ano. Daqui pra frente vai ser a vida adulta. Então eu acho que ajuda ela [a mãe] e também me ajuda, porque eu já vou começar a ter o hábito de trabalhar, eu vou ter começar a ter o costume com esse meio que vai ser a nova jornada da minha vida até quem sabe lá quando (**Estudante 5 do 3º ano**).

Sobre a relação dos estudantes com o ensino em tempo integral, pode-se observar também diferentes posições dos estudantes.

Pra mim é um refúgio assim, sabe? Eu prefiro às vezes tá mais na escola do que em casa, porque na minha casa é muita criança, é muita bagunça [...] na minha casa moram sete pessoas. Aí tem muita bagunça. É bom que é um refúgio também pra não arrumar a casa. Às vezes eu prefiro ficar mais um tempinho na escola do que em casa (**Estudante 7 do 2º ano**).

Eu vou falar isso como desabafo, por conta que não é muitos que se sente confortável em casa. Eu mesmo em relação com minha mãe, a gente tem uma relação boa, só que minha mãe... eu vou falar assim na brincadeira, mas tá naquela fase de ser birrenta. Assim, ela fata, questiona, discute por qualquer besteira. E percebo que ela tem mais o foco na minha irmã. E por eu ser a filha mais velha, até mesmo em idade eu não faço muita questão. Mas eu prefiro tá aqui do que lá em casa. (**Estudante 8 do 2º ano**).

Um amigo meu, praticamente um irmão, cresceu comigo e com meu irmão, ai ele é um cargo bem alto no Arthur Ramos⁴², eu não sei o que ele é. Aí ele disse... foi até quando eu tava fazendo curso aqui, que tinha o curso ainda. Aí ele disse: tá fazendo curso de que? Aí eu disse: de assistente de administração. Aí ele disse: faça o seu currículo e entregue lá que eu já vou encaminhar lá pra dentro, pra vc trabalhar lá dentro como assistente de administração e ao decorrer do tempo, tipo com um ano ou dois anos você vai subindo cargo, e você pode até me acompanhar também, dependendo do seu esforço. Aí eu disse tá certo. Aí eu fiz o currículo, entreguei e tudo. Aí quando eu cheguei lá já perguntaram logo se eu estudava. Aí eu disse que estudava. Aí perguntou se era integral eu disse que era. Aí disseram: infelizmente a gente num vai ter como nem fazer a entrevista, por conta... se você for integral não vai ter como você trabalhar. Ou você muda de escola ou a gente não vai ter como ficar com você. (**Estudante 2 do 3º ano**).

O que eu queria falar é que tipo, se ainda a educação não fosse... eu apoiaria o ensino integral, se ele fosse bom. Eu não apoio o ensino integral pelo simples fato que estão sucateando, e tem matérias inúteis sobrecarregando a gente. Se o ensino integral fosse uma ideia onde desse pra administrar o tempo, pelo menos três dias de integral, ou sei lá, metade do tempo fosse algo pra gente fazer, pra gente ter um tempo, eu até diria que não, é legal. Mas tipo, é tão exaustivo e ao mesmo tempo que a gente tem tanta necessidade, que às vezes eu vejo alguns alunos aqui, que eu não vou falar, tendo que trabalhar em outros dias ou tendo que trabalhar até em dias de aula. Então a questão é tão exaustiva que não tem o que a gente fazer (**Estudante 6 do 3º ano**).

⁴² Hospital privado bastante conhecido em Maceió.

Bom, pra mim, esse negócio de tempo integral não agrega em porra nenhuma na vida do aluno, porque primeiramente nove aulas por dia e nenhuma dessas aulas vão lhe ajudar em nada. Porque tem uma eletiva de encanto da água. Encanto da água vai ajudar o que na sua vida? Vai ajudar em que você se formar em alguma coisa? E outra, você passa o que... o dia todo de sete horas da manhã até cinco horas da tarde na escola, que era o tempo de você trabalhar, de ganhar dinheiro, porque o que você ganha no mês ganharia facilmente três dias trabalhando. 150, você ganharia na diária de 50 reais por dia. E outra, como se diz, tiraram matérias da grade, matérias que iriam realmente lhe ajudar como matemática, geografia, química e essas coisas, pra botar eletiva, pra botar API, projeto de vida, e isso vai ajudar em que na sua vida? Não vai lhe ajudar em porra nenhuma. Muito pelo contrário, só vai desandar você do caminho que você tá querendo seguir. Mas como é que você vai ter o ensino médio completo se ao mesmo tempo que você tem que estudar, você também tem que trabalhar pra poder ter seu próprio dinheiro? Porque pra mim isso não é justo. Ah, pra ser gari tem que ter o ensino médio completo, mas o ensino médio completo lhe faz ficar o dia todo na escola aprendendo nada (**Estudante 7 do 3º ano**).

A impressão que eu tenho é que o Estado e o governo em si colocam muitas coisas pra sobrecarregar a gente, pra consequentemente a gente continuar num ciclo onde existe pobreza e a gente não consiga ter uma qualidade de vida. Porque você receber um salário mínimo não é você ter uma qualidade de vida, é você sobreviver e não viver. Então a impressão que eu tenho é que eles sobrecarregam a gente ao máximo para que a oportunidade que a gente tem, que seria o Enem, da gente conseguir tirar notas boas para fazer uma faculdade boa e, consequentemente, ter uma qualidade de vida, o ensino integral estraga isso, porque, como a Kate disse, muitas matérias inúteis que não agregam em nada na nossa vida e não vão cair no Enem, consequentemente, também, porque a gente não vai cair no Enem coisas sobre água ou qualquer tipo, sabe? Esse tipo de coisa (**Estudante 8 do 3º ano**).

Eu guardo comigo que o Ensino Integral, ele mais atrapalhou minha vida do que ajudou. Não vou dizer que 100% atrapalhou, porque em outras matérias vem ajudado bastante, tipo a de redação, que eu melhorei e eu consigo me destacar. Porém, se eu levar em outras questões, como por exemplo a época da pandemia, que estava passando dificuldade em casa, eu e minha mãe, e eu tive que estudar, cursos pra ver uma forma de renda e como eu sairia daquela situação. E eu consegui. Eu estudei marketing digital e comecei a aplicar todos os ensinamentos e também a tirar uma renda daí. Porém, com o ensino integral chegando, eu não tive mais tempo pra poder ficar administrando esse negócio, justamente porque o Ensino Integral ia tomar todo esse tempo. Sendo que a maior renda da minha casa era justamente o dinheiro que eu tava tirando no marketing digital. E mesmo assim a minha mãe não quis que eu largasse os estudos, que eu tava até optando por isso. (**Estudante 9 do 3º ano**).

Eu acho que o impacto negativo é a carga horária que é muito pesada. São nove horas que a gente passa aqui no colégio, se tirar o horário do almoço. Isso é mais do que uma carga horária de trabalho. Um horário de trabalho é oito horas. E isso impacta muito no psicológico da gente. E tem gente que acha fácil, mas não é. Se você veio realmente pra estudar não é fácil. Agora se você ficar é... nem aí. Se você olhar metade da turma tá dormindo ou então metade da sala tá se distraindo com alguma coisa, porque não aguenta mais ouvir durante nove aulas seguidas professor falando as coisas. Aí cansa né? (**Estudante 10 do 3º ano**).

Eu trabalho numa loja de moto, lá perto da minha casa. É de um amigo meu que tava precisando de um funcionário lá e ele me indicou. Eu já sou experiente um pouco na área. Eu trabalho com mecânica de moto. E,

trabalhando peça, fazendo serviço e tal. [...] Ele [o amigo] ele perguntou assim, se eu queria trabalhar e perguntou se eu tinha experiência. Aí eu falei que tinha. E perguntou se eu estudava. Eu falei que sim. Que estudava os dois horários mas largava de três [horas]. Aí quando dá 3 horas eu saio da escola e vou trabalhar lá. Aí as vezes quando tem uma ou duas aulas eu nem venho. Aí já vou pra lá. Aí eu tava chegando lá de três e meia, três e quarenta, a patroa chamou atenção. Os vigia aqui na escola não liberam o cara de três horas. Só depois do intervalo⁴³. Aí às vezes nem liberam. Aí às vezes eu nem venho a tarde. Na hora do almoço⁴⁴ eu vou embora. Aí quando dá duas horas eu vou trabalhar (**Estudante 11 do 3º ano**).

O integral acabou com o jovem aprendiz (**Estudante 12 do 3º ano**)

De modo geral, nos grupos focais dos segundos anos, os conflitos dos estudantes com o ensino em tempo integral aparecem mais em relação a aspectos curriculares, sobretudo com a reformulação operada pelo Novo Ensino Médio. A quantidade de disciplinas que eles precisam estudar não são tidas como úteis para os seus projetos de vida futuros.

Outro fato interessante presente nos relatos dos estudantes do 2º ano é que a escola de tempo integral pode ser um refúgio, visão ausente em todos os grupos focais com alunos do 3º ano. A estudante 7 do segundo ano destacou que para ela muitas vezes é melhor estar na escola que em casa, pois lá moram muitas pessoas e tem muita bagunça. Sem contar que, ficando mais tempo na escola, ela se livra dos afazeres domésticos. Situação semelhante à da aluna 8 do segundo ano que, tendo momentos de confronto com a mãe, tem preferência de estar mais na escola do que em casa.

Ao contrário, os grupos focais realizados com estudantes do 3º ano apontaram situações concretas de prejuízos na vida deles em função de estudarem numa escola de tempo integral. A convivência com a necessidade de procurar emprego para obter renda tensiona com a falta de tempo. Ainda que por razões afetivas da família em relação ao posicionamento perante a escola, o que faz com que em muitos casos deixem os filhos ficarem com o dinheiro que os filhos recebem do governo, os estudantes estão em uma fase da vida em que querem se desprender da dependência financeira dos pais.

⁴³ O intervalo termina de 15:20h.

⁴⁴ O horário do almoço é 12:00h.

Os alunos dos 3º anos perderam oportunidades de emprego pelo fato de estudarem em tempo integral. O único estudante que conseguiu emprego e se manteve nele o fez mentindo sobre o horário de estudo e saindo da escola antes do previsto. Alguns, com posições contundentes, afirmam que ele não serve para nada. É interessante a análise que a estudante 8 do 3º ano fez da ETI. Ela cita a manutenção da sua condição de pobreza pelo ensino de tempo integral por não permitir, entre outras coisas, o acesso ao ensino superior, o que faria mudar sua vida, fato que vai ao encontro da proposta da política de tempo integral que é justamente fornecer condições para que os jovens tenham educação de qualidade. Olhando para sua vida, ela não experimenta isso.

Outra situação concreta de prejuízo em relação ao tempo integral foi a perda da renda do estudante 9 do 3º ano. O tempo de que ele dispunha para se dedicar ao marketing digital foi perdido. Segundo ele, a renda que conseguiu ajudou a família em um momento financeiro bastante difícil. A aluna 7 do 3º ano até calcula que o valor de R\$150 que os estudantes ganham no mês poderia ser conquistado em três dias, caso eles tivessem tempo para arrumar emprego. Resumindo, para ela, o tempo integral é tempo perdido.

Para o estudante 10 do terceiro ano, o problema do tempo integral é a própria carga horária, que excede a jornada de um trabalho formal. Na sua visão, a extensão da carga horária de aula afeta o psicológico dos estudantes e tira a concentração deles em razão do cansaço.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com vistas a analisar as dificuldades dos estudantes do 3º ano do ensino médio, oriundos de famílias pobres ou extremamente pobres do bairro Clima Bom, em Maceió, de aderir às rotinas escolares propostas pela política de educação em tempo integral. A aposta analítica foi a de que esses estudantes têm mais dificuldades em lidar com o ensino em tempo integral, porque estão em uma fase da vida que faz com que eles se sintam mais pressionados para conseguir emprego e ajudar nas despesas familiares. Como eles não dispõem de tempo, já que passam cerca de nove horas na escola, têm dificuldades em conciliar estudos e trabalho. Ainda que recebam pelo menos R\$150 do programa Cartão Escola 10, a quantia é insuficiente.

No decorrer da pesquisa, sobretudo com a realização dos grupos focais, foi observadas diferenças entre os estudantes com relação ao modo como suas famílias enxergam o papel da escola. Isso fez com que o olhar sobre o aspecto financeiro/monetário para compreender a relação dos estudantes com o ensino integral se somasse a uma dimensão afetiva dispensada pelos pais no entendimento do papel da escola na melhora da qualidade de vida. Esse procedimento foi importante para expandir o ângulo de análise e ajudou a compreender, em certos casos, o porquê de os estudantes não contribuírem com as despesas de casa mesmo havendo necessidades materiais reais.

A análise da trajetória da política de tempo integral permitiu compreender que ela nasce da necessidade de fornecer aos estratos das camadas populares melhores acessos a uma educação de qualidade. Ela inicia com experiências locais e depois é federalizada, tendo como base outros contextos nacionais que apresentam bons resultados em termos educacionais. Porém, em sociedades como a alagoana, marcadas pela profunda desigualdade apontada em indicadores sociais, econômicos e culturais, tem dificuldades em se efetivar.

Os resultados da pesquisa empírica apontaram que os estudantes do 3º ano da Escola Estadual Profª Benedita de Castro Lima têm dificuldades em se adequar ao Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi) por questões de natureza financeira/monetária, seja em razão da necessidade de ajudar com as despesas do lar, já que suas famílias têm renda per capita não superior a 1 (um salário mínimo), seja porque querem se desprender da dependência financeira dos pais e conquistar autonomia. Outros grupos de estudantes, como os do 2º ano, apresentam também queixas com relação ao ensino em tempo integral, mas estas são de natureza predominantemente curricular.

Por fim, considerando que mais recentemente a política de tempo integral de Alagoas tornou-se política de estado por meio da Lei n. 9.341/2024, é preciso que o poder público faça consultas permanentes aos principais sujeitos alvos da política, nesse caso os jovens, para construir melhores estratégias de efetivação. Dado o rápido crescimento de escolas de tempo integral em Alagoas, a tendência de implementação dessa política certamente esteve baseada no modelo *top-down*.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da educação. **HISTEDBR**, n. 19, p. 111-116, set. 2005.

ACOSTA, Pablo. Combate à pobreza: o impacto da inflação no poder de compra das famílias. Folha de S. Paulo, 19 out. 2022. Opinião. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2022/10/19/combate-a-pobreza-o-impacto-da-inflacao-no-poder-de-compra-das-familias>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. SP, Atlas, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; Oliveira, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**, v.25, n. 50, p. 57-77, jul/dez. 2019.

CARVALHO, Severino; MATTOS, Manuela. União dos Palmares: Renan Filho inaugura obras e assina ordens de serviço e convênios. **Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas**, Maceió, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/uniao-dos-palmares-se-mobiliza-para-se-despedir-e-agradecer-a-renan-filho-por-investimentos>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CARVALHO, Severino; PASCOALINO, Letícia. No maior ciclo de concursos públicos da história de AL, mais de 4.200 aprovados são nomeados. **Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas**, Maceió, 16 mar. 2022. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/no-maior-ciclo-de-concursos-publicos-da-historia-de-al-mais-4-200-aprovados-sao-nomeados>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CARVALO, Severino. Entregue à ALE nesta sexta (15), projeto de lei que reformula o PCCS da Educação beneficia 50 mil servidores. **Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas**, Maceió, 15 out. 2021. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/entregue-a-ale-nesta-sexta-15-projeto-de-lei-que-reformula-o-pccs-da-educacao-beneficia-50-mil-servidores>. Acesso em: 20 jan. 2025

COELHO, Lígia Martha C.da Costa. História(s) da educação integral. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLÓQUIO INTERNCACIONAL “Educação e Contemporaneidade”, 7., 2013, São Cristóvão. A esquerda no poder em Alagoas: Plano de Cargos, Gestão Democrática e Demandas Salariais. Anais... São Cristóvão, 2013. 8 p.

COSTA, Waldson. Alagoas sobe três posições no Ranking de Competitividade dos Estados. **G1 AL**, Maceió, 20 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/alagoas-sobe-tres-posicoes-no-ranking-de-competitividade-dos-estados.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez et al. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal**. ed Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DUTRA, Paulo F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

FIRDION, Jean-Marie. Construir uma amostra. In: PAUGAM, Serge (Org.). **A pesquisa sociológica**. ed Petrópolis: Vozes, 2015.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelsom do Valle. **Origens e Destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. ed Rio de Janeiro: TopBooks, 2003 (Cap. II, V e VI).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. ed Paris: Ática, 1995.

LIRA, Jailton de Souza. A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas (1985-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 191, 2012.

LIRA, Jailton de Souza. O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007-2014). Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 345, 2016.

LISBOA, Vinicius. Renan Filho assume Alagoas prometendo equilíbrio fiscal e prioridade à educação. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2015-01/renan-filho-assume-alagoas-prometendo-equilibrio-fiscal-e-priorizar>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MADEIRO, Carlos. Em Alagoas, Bolsonaro relança viaduto já inaugurado por Renan Filho em 2020. **UOL**, Maceió, 13 mai. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/05/13/em-alagoas-bolsonaro-relanca-viaduto-ja-inaugurado-por-renan-filho-em-2020.htm>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.22, n.85, p. 875-898, out/dez. 2014.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KIILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquim Humanarum**, v.12, n. Especial, p. 976-984, 2015.

NASCIMENTO, Willber; MAIA, Elder. A Meta n. 6 do Plano Nacional de Educação: um monitoramento da oferta de educação em tempo integral no Brasil. *Educação*, v. 47, n.1, jan/dez, 2024.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Maria Cecilia Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar**, n. 18, p. 143-156, mai. 2001.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação e Realidade*, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr/jun. 2018.

PEREIRA, Sueli Menezes. As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e a política de formação de professores primários. **Cadernos de história da educação**, v. 19, n. 1, p. 271-292, jan/abr. 2020.

RABESCO, Rafaela. Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, p. 234, 2015.

RÊSES, Erlando da Silva. E com a palavra: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília/DF, p. 147, 2004).

SILVA, Alex Vieira da. Política de educação em tempo integral no estado de Alagoas: uma análise do Programa Alagoano de Ensino Integral. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 281, 2023.

UNICEF. As múltiplas dimensões da pobreza. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>.> Acesso em: 08 abr.2024.

UNICEF. Pobreza infantil monetária no Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-e-adolescentes-foram-os-mais-afetados-pela-pobreza-monetaria-no-brasil-na-pandemia>>. Acesso em: 09 abr. 2024.