

UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED

EDNA MARIA FERREIRA DA SILVA

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO
INTEGRAL (pALei) NA ESCOLA ESTADUAL DE XINGÓ II – 2018 A 2022**

Aracaju/SE
2024

EDNA MARIA FERREIRA DA SILVA

**OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO
INTEGRAL (pALei) NA ESCOLA ESTADUAL DE XINGÓ II – 2018 A 2022**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alana Danielly Vasconcelos

Aracaju/SE
2024

S586d Silva, Edna Maria Ferreira da
Os desafios e as possibilidades do programa alagoano de ensino integral (pAleI) na
escola estadual de Xingó II -2018 A 2022 / Edna Maria Ferreira da Silva; orientação
[de] Prof.ª Dr.ª Alana Danielly Vasconcelos – Aracaju/ SE: UNIT, 2024

101 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes 2024

1.Educação em tempo integral 2. Programa alagoano de educação em tempo integral
(pAleI) 3. Desenvolvimento integral I. Silva, Edna Maria Ferreira da II. Vasconcelos,
Alana Danielly (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 37.01

Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 26/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALANA DANIELLY VASCONCELOS**
Data: 26/08/2024 10:09:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Alana Danielly Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE MENESSES CHAGAS**
Data: 29/08/2024 13:24:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas
Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **ROSIMERI FERRAZ SABINO**
Data: 28/08/2024 20:26:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Rosimeri Ferraz Sabino
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Dedico este trabalho aos meus filhos, Jeová Neto Ferreira Nunes e Lorenzo Emanuel Ferreira Nunes, bem como ao meu esposo, Jailson Nunes Barbosa, à minha família (mãe, pai e irmãos) e aos meus avós Sabino Barbosa Ferreira e Rosália Gonzaga Ferreira (*in memória*), pelos incentivos e compartilhamento de sonhos.

AGRADECIMENTOS

Chegar à versão final desta dissertação significa para mim o encerramento de mais um ciclo em minha vida, o fim de um longo processo de aprendizagem e as mudanças que me direcionaram ao meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Em tudo que me propus ao longo dos últimos anos, sempre busquei atingir o sucesso nos mais variados processos. No mestrado, durante esses dois anos, tive que superar diferentes obstáculos que, apesar de serem difíceis, não me fizeram desistir, mas, ao contrário, me serviram de impulso para mais esta realização.

Por isso, não poderia iniciar este texto sem agradecer a Deus, que sempre esteve comigo, me dando toda força necessária e me mostrando diariamente que toda a minha fé nele depositada me permite chegar onde desejo, sempre mais longe, segundo a sua vontade. Sem a tua permissão, nada seria possível, Senhor. Obrigada por seus cuidados diários, por tudo e por tanto.

Ao meu esposo, Jailson Nunes Barbosa, meu parceiro de vida, que me apoia em todos os momentos, suportando até mesmo os meus piores humores, mas que também sempre celebrou comigo cada pequena e grande conquista, não somente no mestrado, mas também em todos os âmbitos da minha vida. Foram dois anos de parceria e não posso deixar de externar minha gratidão aos seus cuidados para com a educação dos nossos filhos. Sem o seu suporte, nada disso seria possível. Obrigada também por sua disposição ao estar sempre ao meu lado durante todas as idas e vindas às aulas, por me tranquilizar nos momentos de aflição e por segurar em minha mão e me mostrar que nunca estive sozinha, sendo abrigo nos momentos tristes e alegres desta tão sonhada conquista.

Aos meus filhos, Jeová Neto Ferreira Nunes e Lorenzo Emanuel Ferreira Nunes, que são as razões da minha vida. Obrigada por compreenderem a minha “ausência” mesmo quando estive presente fisicamente. Vocês não imaginam o quanto, mesmo sem perceber, me incentivaram e motivaram ao longo desses dois últimos anos. Apesar de ser uma realização pessoal, tudo o que faço, direta ou indiretamente, é para vocês e por vocês. Obrigada pelos abraços que sempre me acalmaram, mesmo nos piores dias, e também por todo amor que me inspira a melhorar e a buscar ser sempre melhor, seja como mãe, profissional e/ou ser humano.

Agradeço ainda aos meus pais, Edimícia Ferreira da Silva e Jeová Leonardo da Silva, pela contribuição na minha formação pessoal e acadêmica. Tudo que hoje sou e tenho é graças à incansável contribuição de vocês. Vocês são exemplos para mim e me inspiram sempre ao sucesso. Obrigada por todo amor, cuidado e dedicação.

Aos meus irmãos, José Jeocondes Barbosa da Silva, Jeorgens Ferreira da Silva e Erika Rosália Ferreira da Silva, por sempre acreditarem em mim e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida. Vocês são referência e inspiração para mim, me motivam a buscar ser sempre cada vez melhor. Obrigada pelas palavras de incentivo e por não me deixarem desistir.

Externo também um agradecimento especial à Profa. Dra. Giseliane Medeiros, que sempre esteve ao meu lado durante essa trajetória. Seus ensinamentos, orientações e generosidade me inspiram enquanto mulher, educadora e agora também pesquisadora. Obrigada por dedicar seu tempo e por partilhar comigo seus conhecimentos que me enriqueceram durante o mestrado e para além dele. Obrigada pela segurança que me passou e por me fazer perceber o potencial que tenho, mas que, por vezes, duvidei. Dividir a vida com pessoas como você, que, mesmo já tendo avançado tanto em sua vida acadêmica, consegue ser tão humana e humilde em suas ações e em sua ajuda, é uma honra. Obrigada por tudo.

Agradeço também à Profa. Thaís Nascimento, pelo compartilhamento de aprendizagem, por me apoiar em momentos de dificuldades, por me incentivar a não desistir e me dizer incansáveis vezes o quanto eu era capaz. Obrigada por, mesmo em tão pouco tempo de convivência, ter conseguido me tocar com sua amizade e por ter me ajudado a lidar com os obstáculos que surgiram ao longo da pós-graduação. Sua determinação, simplicidade e força me inspiram.

Aos meus amigos, em especial Clécia Ferreira Rodrigues, Mateus Neves dos Santos, Gerline Graciele da Silva, por me apoiarem em mais essa conquista. A amizade de vocês sempre foi um alicerce em minha vida e um acalanto em meus dias. Obrigada pelas risadas, pelas tardes e noites de diversão que, ao mesmo tempo que me faziam lembrar e valorizar tudo aquilo eu já tenho conquistado, me motivavam a sempre ser mais.

Agradeço à Universidade Tiradentes (UNIT), em especial aos professores doutores que compõem o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPED), pela contribuição para o meu crescimento acadêmico, por tão grande aprendizado, pela motivação e pelas descobertas.

Minha inserção na UNIT me fez ter contato com pessoas e vivências únicas, com as quais construí grandes laços e amizades que perpassam a sala de aula. Por isso, muito obrigada Ilma de Jesus Santos, Hilary Nayara de Oliveira Marques, Sandro Rogério Almeida Matos Júnior e Indayane Gomes da Silva, por comungarem momentos de conhecimento, angústias e alegrias durante o curso. A presença de vocês tornou os dias no mestrado mais leves e felizes.

Pensando na realização desta pesquisa, externo minha gratidão à Escola Estadual de Xingó II, pelo aceite e pelo respeito para com o meu trabalho. Agradeço carinhosamente a todos os envolvidos diretamente nesse processo, a saber: a equipe gestora (gestores, coordenadores e articulador de ensino), os professores e os estudantes, por tão majestosa contribuição para a realização desta pesquisa.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Alana Danielly Vasconcelos e ao Prof. Dr. Alexandre Menezes Chagas, pelo direcionamento dado à pesquisa. Eu sei que nem sempre consegui dar o meu máximo no que me era solicitado, em decorrência das inúmeras demandas presentes em minha rotina e somente profissionais com um olhar tão humano, dedicado e atento como vocês conseguiriam acolher os meus relatos e me ajudar a seguir, mesmo diante de tantas adversidades. Obrigada pela amizade, paciência e generosidade.

Cursar um mestrado nem sempre é fácil. A pós-graduação é, por vezes, um processo árduo que exige muita dedicação, sobretudo quando partilhamos de outras demandas que acometem o nosso dia a dia. Ser mãe, esposa, dona de casa, gestora de uma escola, secretária municipal de educação e ter que enfrentar e solucionar as problemáticas que abarcam cada um dos espaços com os quais tenho que lidar tornou ainda mais complexo esse percurso. Mas a minha fé, a força de vontade e o apoio de todas as pessoas que me cercam e me amam foram o alicerce para que eu chegasse até aqui e pudesse contar com mais essa vitória em minha vida.

“É justo que muito custe o que muito vale”.

Santa Teresa de Jesus.

RESUMO

A pesquisa considera a recente implementação da política de ensino integral no Brasil, no Estado de Alagoas, criada em 2016, enquanto um recurso de desenvolvimento dos estudantes. Concomitantemente, os estudos nesta área são exordiais e pouco explorados, surgindo a inquietação quanto à realidade de uma escola do interior de Alagoas, na cidade de Piranhas, com a descrição de documentos estaduais e nacionais para a regulamentação do ensino integral de 2018, na sua implantação, a 2022, com os resultados referentes ao último ano letivo. O direcionamento do trabalho está focado no tema da educação integral na Escola Estadual de Xingó II, no município de Piranhas – Alagoas durante o período de 2018 a 2022, considerando que, durante o percurso de implementação, notou-se, de forma preliminar, os avanços de ensino-aprendizagem nos índices de avaliações internas e externas. Nessa perspectiva, o problema de pesquisa diz respeito a: quais os desafios e as possibilidades enfrentados para a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) na Escola Estadual de Xingó II durante o período de 2018 a 2022? O trabalho possui como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades do pALei no desenvolvimento integral dos estudantes da Escola Estadual de Xingó II durante o período de 2018 a 2022. Os objetivos específicos, por sua vez, são: verificar como funciona o Programa Alagoano de Ensino Integral; identificar os desafios e as possibilidades de implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II no período de 2018 a 2022 e analisar a partir de documentos, registros do SAGEAL, plataforma QEdU, INEP e entrevistas com professores, equipe gestora e estudantes, se houve avanço no desenvolvimento dos alunos com a implementação do pALei na referida escola. A metodologia adotada diz respeito ao tipo mista – qualitativa e quantitativa –, abordagem de estudo de caso, técnica de coleta através de análise documental e entrevista semiestruturada realizadas com uma gestora geral, uma gestora adjunta, um coordenador, um articulador de ensino, 10 professores das diferentes áreas do conhecimento (7 que participaram da implementação do pALei em 2018 e 3 que entraram no decurso do processo) e 3 estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série que são representantes de turma. Os resultados preliminares apontam para avanços significativos durante esse período, com o aumento de matrículas, os índices positivos nas avaliações externas e o aceite da comunidade com a implementação do ensino integral como alternativa de formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Programa Alagoano de Educação em Tempo Integral (pALei); Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

The research considers the recent implementation of the comprehensive education policy in Brazil, in the State of Alagoas in 2016, as a resource for student development. At the same time, studies in this area are extraordinary and little explored, resulting in concerns about the reality of a school in the interior of Alagoas in the city of Piranhas, with the description of state and national documents for the regulation of integral education in 2018, in its implementation, to 2022, with the results referring to the last academic year. The direction of the work is focused on the theme of integral education at the State School of Xingó II in the municipality of Piranhas – Alagoas during the period from 2018 to 2022, considering that during the implementation process advances in teaching and learning were noticed in a preliminary way. in internal and external evaluation indices. From this perspective, the research problem concerns: what are the challenges and possibilities faced in implementing the Alagoan Integral Education Program (pALei) at the Xingó II State School during the period from 2018 to 2022? The general objective of the work is to analyze the challenges and possibilities of pALei in the integral development of students at Escola Estadual de Xingó II during the period from 2018 to 2022. The specific objectives, in turn, are: to understand how the Alagoano Program of Comprehensive Education; identify the challenges and possibilities of implementing pALei at the Xingó II State School from 2018 to 2022; and verify from documents, records from SAGEAL, QEdU platform, INEP and interviews with teachers, management team and students whether there was progress in the development of students with the implementation of pALei in that school. The methodology adopted concerns the mixed type - qualitative and quantitative -, case study approach, collection technique through document analysis and semi-structured interviews carried out with a general manager, a deputy manager, a coordinator, a teaching coordinator, 10 teachers from different areas of knowledge (7 who participated in the implementation of pALei in 2018 and 3 who joined during the process) and 3 students from the 1st, 2nd and 3rd grade who are class representatives. Preliminary results point to significant advances during this period, with an increase in enrollment, positive rates in external evaluations and community acceptance of the implementation of comprehensive education as an alternative for training critical, reflective and active citizens.

Keywords: Full-time Education; Alagoas Full-time Education Program (pALei); Integral development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de Piranhas.....	20
Figura 2 – Matriz do pALei de 2019.....	42
Figura 3 – Escolas de Ensino Integral em Alagoas por Gerência Regional	72
Figura 4 – Ideb 2017	76
Figura 5 – Ideb 2019-2021.....	77
Figura 6 – Evolução do Ideb da Escola Xingó 2, do Ensino Médio	81
Figura 7 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola Xingó 2.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de estudantes matriculados em 2023.....	21
Quadro 2 – Implementação do pALei na escola	58
Quadro 3 – O pALei contribuiu/contribui para a vida dos alunos?	60
Quadro 4 – Mudanças advindas do pALei.....	61
Quadro 5 – Visão dos professores sobre os 5 anos de pALei	62
Quadro 6 – O pALei no cotidiano escolar	63
Quadro 7 – Os paradigmas do Novo Ensino Médio	66
Quadro 8 – Projeto de Vida na visão dos alunos	69
Quadro 9 – Escolas estaduais vinculadas a 11ª GEE	73
Quadro 10 – Atividades em regime remoto na visão dos professores	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modalidade – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (2023)	74
Tabela 2 – Modalidade- Ensino Médio 2023	75
Tabela 3 – Indicadores da 11ª GEE 2017- 2023	78
Tabela 4 – Quantidade de alunos durante a implementação da escola em tempo integral – 2018 a 2023	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentação do problema.....	14
1.2 Justificativa e objetivos: aproximação com o objeto de pesquisa.....	17
1.3 A realidade escolar.....	19
1.4 Caminhos metodológicos: abordagem	22
1.4.1 Tipo de pesquisa, técnicas de coleta e análise de dados	23
1.5 Estrutura do trabalho.....	26
2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO	28
2.1 Educação em tempo integral: uma retomada histórica.....	28
2.2 A educação em tempo integral no contexto contemporâneo	31
2.3. A educação em tempo integral e o Novo Ensino Médio: propostas e desafios de implementação.....	33
3. PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL (PALEI): DESAFIOS E PERSPECTIVAS	38
3.1 Projeto orientador de turma – PrOTurma.....	44
3.2 Projeto integrador.....	46
3.3 Oferta Eletiva	49
3.4 Estudos orientados	51
3.5 Clube Juvenil.....	53
4. UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE XINGÓ II.....	57
4.1. Os desafios e as possibilidades de implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II no período de 2018 a 2022: dando voz aos professores, gestores e alunos.....	57
4.2 Análise dos documentos e plataformas: SAGEAL, QEdU	70
4.3 A escola estadual de Xingó II na pandemia da covid-19 em 2020: olhares docentes. 82	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores e gestores	96
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos.....	98
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, é apresentada a temática do trabalho, assim como a trajetória da autora ao longo de sua carreira profissional, que a aproximou do objeto de pesquisa aqui abordado. Nesse contexto, são evidenciados os objetivos e a relevância acadêmica e social desta dissertação, bem como é feita a descrição da escola onde foi realizada a pesquisa. Por fim, é destacada a organização e estrutura do texto.

1.1 Apresentação do problema

A pesquisa considera a recente implementação da política de ensino integral no Brasil, no estado de Alagoas, ocorrida em 2016, enquanto meio de promoção de desenvolvimento dos estudantes. Concomitantemente, os estudos nessa área são exordiais e pouco explorados, surgindo a inquietação quanto à realidade de uma escola do interior de Alagoas, na cidade de Piranhas, com a descrição de documentos estaduais e nacionais para a regulamentação do ensino integral de 2018, ano em que a referida política foi implementada na escola campo, a 2022, com os resultados referentes aos respectivos anos letivos.

A princípio, é relevante mencionar que a educação deve proporcionar melhorias para os jovens, garantindo a liberdade de escolhas para o seu pensamento crítico. Assim, a gestão escolar trabalha enquanto uma liderança importante para proporcionar qualidade por meio de uma gestão democrática e participativa.

Nesse cenário, o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei¹) apresenta desafios e possibilidades na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Um desses desafios é referente à ampliação da jornada estudantil dos jovens no espaço escolar, a qual deve promover o seu bem-estar, o seu senso crítico e o desenvolvimento do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os estudantes coloquem esses aprendizados em prática no meio social. Com isso, será facilitada a entrada da comunidade na escola para discutir os meios que podem ser desenvolvidos para uma relação mais direta entre os dois lados (Silva; Rocha; Nascimento, 2016). O programa está descrito no Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015, que foi revisado pelo Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, e iniciou a implementação do

¹A sigla é escrita desta forma porque visa destacar que se trata de um programa do Estado de Alagoas através do AL inserida em seu meio.

programa nesse mesmo ano de forma gradativa. Em 2019, 50 escolas estaduais faziam parte do pALei, sendo 47 delas de Ensino Médio (Alagoas, 2019).

Esse documento foi elaborado contemplando os pressupostos previstos no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. De acordo com Neves (2021, p. 31-32),

A Rede Estadual de Educação de Alagoas apresentou, no ano letivo de 2015, 98.005 estudantes matriculados no Ensino Médio, de acordo com os dados oficiais do Censo Escolar (INEP, 2015). Outra informação importante, embora negativa, e que merece atenção especial foi o baixo desempenho na aprendizagem dos estudantes nessa etapa. Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Médio foi de 2,8 no ano de 2015, ou seja, abaixo da meta estabelecida, que era de 3,7. Outro agravante era a elevada taxa de reprovação, pois, a cada 100 estudantes, 25 eram reprovados.

Mediante os baixos índices de aprovação, o estado passou a investir no pALei com vistas a garantir não somente maior tempo dos estudantes na escola, como, também, ampliar as possibilidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral. Esses objetivos possibilitam a formação integral dos estudantes, preparando-os para a vida em suas singularidades. Atualmente, todas as escolas do estado de Alagoas ofertam, em decorrência da efetivação das práticas do pALei, um conjunto de experiências educacionais cujo direcionamento consiste no delineamento e na consolidação do projeto de vida. Esse modelo torna mais abrangente a atuação da escola, bem como o desempenho escolar dos estudantes.

Para Santos (2022, p. 31), é necessário “[...] suplantando a ideia de ampliação de tempo como aumento horas/aulas/dias, mas como ampliação da qualidade do tempo útil”. Dessa forma, espera-se que a expansão do tempo escolar possa promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, a sua formação integral. O pALei cumpre com esse pressuposto, uma vez que carrega consigo uma gama de ações que, ao serem desenvolvidas na escola, corroboram para a efetivação da integralidade da educação.

O modelo pedagógico do pALei reconhece as práticas que precisam ser vivenciadas na escola e que, conseqüentemente, oportunizarão atividades de transformação na comunidade. A escola deve ser capaz de contribuir, de forma significativa, para estudantes autônomos, sensíveis e críticos para resolver os problemas da vida pós-moderna na qual estão inseridos.

O pALei propõe trabalhar os conhecimentos pedagógicos de forma criativa, dentro do contexto do conhecimento científico, respeitando a diversidade em sala, colocando em prática a pluralidade de ideias. O ensino integral tem um novo desafio de fortalecer e beneficiar o

conhecimento e a aprendizagem dos sujeitos, trabalhando de forma didática para uma melhor qualidade de vida dos estudantes.

A Escola Estadual Xingó II, na cidade de Piranhas, em Alagoas, durante o período de 2018 a 2022, vivenciou momentos de aprendizado no processo de melhorias na implementação do pALei, durante o desenvolvimento integral da escola, procurando aprender com os erros, tal como trabalhar em momento de pandemia, abrindo espaço para novos olhares de adaptação ao novo.

O pALei vem buscando afirmar o seu trabalho diante da realidade social onde a escola está inserida. O ensino integral em seu processo de desenvolvimento é algo real para o povo alagoano e está sendo aprimorado pelo estado para disponibilizar uma educação de qualidade e aplicabilidade na vida, criando novas oportunidades de crescimento para os jovens que se disponibilizam a aprender e a compreender os mecanismos sociais, passando de 7 a 9 horas na escola.

Nesse sentido, uma das principais propostas do programa é a expansão do conhecimento, de modo que garanta qualidade e respeito pelo jovem que está disposto a participar das etapas para a construção de seu ensino médio. O trabalho pedagógico abraça diversas frentes para que o estudante possa evoluir com qualidade diante dos desafios pedagógicos que são lançados diariamente no decorrer das aulas. O acompanhamento é sempre contínuo para que não exista evasão, mas sim aprovação.

Nesse cenário, o direcionamento do trabalho está focado no tema da educação integral na Escola Estadual de Xingó II no município de Piranhas – Alagoas, durante o período de 2018 a 2022 (implementação do pALei), considerando que, durante o percurso de implementação, notou-se, de forma preliminar, os avanços de ensino-aprendizagem nos índices de avaliações internas e externas. Assim, a questão de pesquisa diz respeito a: quais os desafios e as possibilidades enfrentados para a implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II durante o período de 2018 a 2022?

As hipóteses elencadas supõem que houve muitos desafios para a implementação do programa na escola supracitada, uma vez que, embora a proposta seja inovadora, existem lacunas, como a falta de espaço e formação dos atores que trabalham na unidade escolar para atuar na perspectiva da educação integral. O pALei pressupõe protagonismo juvenil e integralidade nas ações de forma a proporcionar o desenvolvimento dos estudantes, no entanto faz-se importante destacar a realidade, suas potencialidades e dificuldades. Isto é o que se pretende com este trabalho: apresentar, por meio de muitas vozes (professores, equipe gestora

e estudantes), como ocorreu a implementação do programa e quais foram os seus pontos positivos e negativos para a comunidade escolar.

1.2 Justificativa e objetivos: aproximação com o objeto de pesquisa

O interesse no objeto de pesquisa se deu por meio da experiência vivenciada enquanto gestora de escola de ensino integral em Alagoas, possibilitando um olhar crítico em torno da realidade em suas especificidades, dando subsídios para pensar na intersecção entre a teoria e a prática no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Em 2018, ao assumir o cargo de gestora da Escola Estadual de Xingó II, durante a implementação do pALei, muitos desafios foram enfrentados, considerando que se tratava de uma nova proposta que incubia a formação integral dos estudantes. Essa tarefa requereu a preparação de todos os atores da comunidade escolar, provocando estranhamentos e resistências.

Vale ressaltar o imenso desafio de ser gestora em uma escola de tempo integral que, ao longo dos anos, marcou, em sua história, uma regressão quanto aos resultados das avaliações externas, além de uma negação social, de modo que a própria comunidade não acreditava na escola enquanto um espaço de formação humana. A falta de credibilidade e confiança pela comunidade no âmbito da escola constituiu-se enquanto um paradigma, considerando que a educação só é possível mediante a contribuição e o engajamento coletivo de todos os seguimentos (estudantes, família, gestão, professores e demais funcionários) que compõem o espaço escolar. De certo, a representação da escola no corpo social precisa ser um espaço de confiança, de modo que os resultados positivos sejam alcançados em âmbito nacional, estadual e local, para contribuir significativamente com todos os envolvidos em suas interfaces.

O pALei, por sua vez, nos inspira a pensar na progressão da educação, superando os obstáculos e mostrando que os resultados são possíveis por meio de um trabalho sério e coletivo. É possível constatar essa atuação fazendo uma retrospectiva histórica dos índices da Escola Estadual de Xingó II, bem como uma reconstituição da credibilidade frente à comunidade de confiar na instituição enquanto provedora da educação dos seus filhos, os quais permanecem na escola a maior parte do seu tempo, totalizando 9h por dia e 45h semanais, seguindo as normativas da educação integral.

Assim, por intermédio de um trabalho articulado e em equipe, conseguiu-se um dos

melhores Índices de Desenvolvimento do Estado de Alagoas em 2022². De 2018 a 2022, os avanços dessa instituição de ensino não se limitaram à elevação dos índices, mas somaram-se experiências no campo do desenvolvimento de práticas exitosas junto à comunidade escolar em suas particularidades, resgatando a confiança e colocando a escola atual em destaque no âmbito estadual no que concerne ao protagonismo dos jovens.

Trata-se de uma escola localizada no sertão de Alagoas (que possui internet e infraestrutura de rede *wifi*), que tem colecionado muitas vitórias, principalmente na vida dos estudantes, que são os protagonistas. São grandes os desafios enfrentados diariamente para prover uma educação de qualidade, perpassando por questões pessoais que afetam diretamente os estudantes, que estão inseridos em uma comunidade vulnerável, expostos a inúmeras violências, sendo de suma importância a escuta ativa e a observação aguçada para entendê-los e buscar ajuda externa por meio das parcerias de profissionais como: psicólogos, ginecologistas, pediatras, assistentes sociais, entre outros.

O jovem necessita da compreensão do contexto em que vive, adquirindo responsabilidade diante da realidade social em que está inserido. Assim, o pALei visa preparar o estudante para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para as atividades acadêmicas, formando indivíduos autônomos, críticos e competentes. A escola deve fazer parte da construção social do estudante, com formulações e caminhos para ele poder realmente compreender e fortalecer seus ideais. A escolha do jovem tem que ser pautada nos mecanismos educacionais críticos, que poderão melhorar a sua forma de despertar para a sua própria realidade e ensiná-lo a como ser competente (Gonçalves, 2006).

Assim, mediante a inquietação que surge enquanto gestora de uma escola em tempo integral e com vistas a compreender os macro e micro impactos desse modelo educacional na vida dos jovens e, portanto, da sociedade, este trabalho tem o objetivo geral de analisar os desafios e as possibilidades do pALei no desenvolvimento integral dos estudantes da Escola Estadual de Xingó II durante o período de 2018 a 2022. O recorte temporal (2018-2022) foi feito com base no tempo de implementação do programa na escola; além disso, a experiência da autora enquanto gestora atravessa esses anos de atuação. Quanto aos objetivos específicos, este trabalho se propõe a: a) verificar como funciona o Programa Alagoano de Ensino Integral; b) identificar os desafios e as possibilidades de implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II no período de 2018 a 2022; e c) verificar, a partir de entrevistas com professores,

² De acordo com IDEB-2021/2022, constatou-se que, no Ensino Médio, houve uma elevação de 4,0 para 4,2, de 2019 a 2021, superando a meta na Escola Estadual de Xingó II.

equipe gestora e estudantes, se houve avanço após a implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II. Dar voz à comunidade escolar, à medida que se analisam os dados internos e externos da escola, tornará possível a compreensão das reais mudanças ocorridas em decorrência do ensino em tempo integral da/na escola.

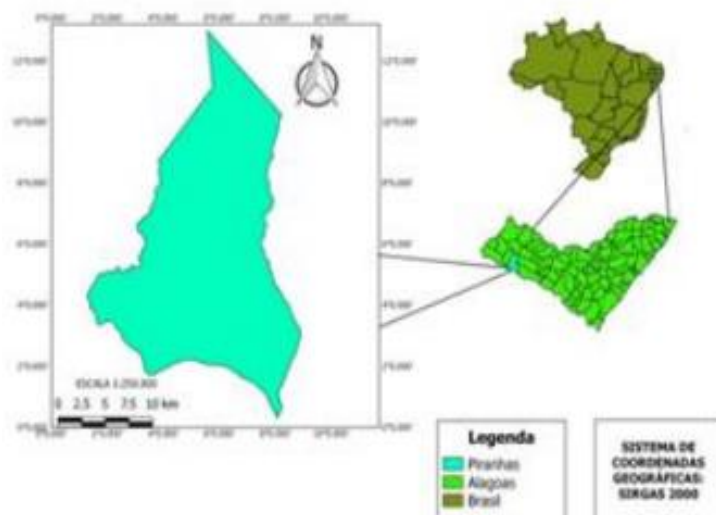
O trabalho torna-se viável, uma vez que se trata de uma iniciativa em torno de registrar e analisar as experiências vividas na Escola Estadual de Xingó II, por meio das documentações, dos índices de desenvolvimento, das avaliações externas e internas e das entrevistas que subsidiem dados pertinentes que possam demonstrar as possibilidades e dificuldades de implementação do programa, destacando seus avanços na vida dos estudantes.

1.3 A realidade escolar

De acordo com os dados do IBGE (2022), a Escola Estadual de Xingó II está localizada no nordeste do país, mais especificamente no estado de Alagoas, município de Piranhas. O referido município está situado ao oeste do sertão alagoano, localizado entre os estados da Bahia, Sergipe e Pernambuco, com uma distância de 315 Km da capital, Maceió. Piranhas é um dos mais antigos municípios de Alagoas e, também, um dos primeiros da margem do Rio São Francisco.

O município está limitado ao norte com Inhapi (42 Km), ao sul com o Rio São Francisco, ao leste com São José da Tapera (48 Km), Pão de Açúcar (via fluvial – 42 Km, e terrestre 96 Km) e ao oeste com Olho d'Água do Casado (19 Km). Fazendo parte da região semiárida do sertão alagoano, o município de Piranhas é constituído por vários povoados, destacando-se, como principais, os distritos de Piau e Entremontes.

Figura 1 – Mapa de localização do município de Piranhas



Fonte: IBGE (2010).

Conforme dados do IBGE (2022), a população de Piranhas é de, aproximadamente, 25.183 mil habitantes. O município recebeu o nome de Piranhas, por causa da história de um caboclo que pescou uma grande piranha e a levou para casa, esquecendo o seu cutelo à margem do rio. Então, pediu ao filho para ir buscá-lo no porto da piranha. Depois desse histórico acontecimento, a cidade ficou conhecida como Piranhas, mas somente no dia 03 de junho de 1887, ocorreu a sua emancipação política. Em 1939, a cidade passou a ser chamada de Floriano Peixoto. Porém, não havendo aceitação do nome pela população, voltou a se chamar Piranhas.

Por ser um município ribeirinho situado às margens do Rio São Francisco e devido às condições geográficas favoráveis, a cidade de Piranhas passou a ganhar visibilidade a partir do momento em que surgiu a possibilidade da construção da Usina Hidroelétrica de Xingó, promovendo uma série de mudanças e consequências para essa região.

Segundo o site do QEDu³, o município de Piranhas-AL conta com duas escolas estaduais, a saber: Escola Estadual de Xingó I e Escola Estadual de Xingó II, as quais oferecem ensino em tempo integral com carga horária de sete a nove horas por dia. No ensino médio, Piranhas contou com 874 matrículas na rede estadual no ano de 2022, divididas entre 1ª, 2ª e 3ª séries. Na rede municipal, por sua vez, em 2022, havia 9 escolas de Ensino Fundamental, contendo 1.998 matrículas nos Anos Iniciais e 1.322 nos Anos Finais. No que se refere à Educação Infantil, o município conta com 11 escolas, possuindo 413 matrículas na creche e 710

³ Disponível em <https://qedu.org.br/municipio/2707107-piranhas/censo-escolar>.

na pré-escola. Somente na rede estadual é que o Programa Alagoano de Ensino Integral é ofertado, recebendo alunos, em sua maioria, da rede municipal.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2023) da Escola Estadual de Xingó II (*lôcus* da pesquisa), a construção da Usina Hidroelétrica de Xingó atraiu centenas de pessoas vindas de várias cidades de Norte a Nordeste. Devido a essa grande concentração de pessoas, além do Bairro Xingó (bairro mais antigo da cidade), surgiu o bairro chamado Nossa Senhora da Saúde, onde está localizada a Escola Estadual de Xingó II, constituído por 2.400 lotes, nos quais foram implantados serviços públicos e comunitários, área de lazer e comércio.

Atualmente, as atividades econômicas desenvolvidas no município estão voltadas para a agricultura (atividade predominante das famílias residentes), para o trabalho doméstico, para o comércio, para a piscicultura, para a pecuária, para o artesanato e para o turismo, que, nos últimos anos, vem sendo de grande relevância para essa região.

A Escola Estadual de Xingó-II está localizada na zona urbana do município e os trabalhos nessa instituição tiveram início em fevereiro de 1990, sendo reconhecida pela Portaria nº 702/91, que data de 13 de agosto de 1991. No momento atual, a escola é regida pelo Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) desde 2018. A seguir, é disponibilizado um quadro informando os níveis ofertados pela escola campus da pesquisa:

Quadro 1 – Número de estudantes matriculados em 2023

Série	Número de alunos			Modalidade
	Turmas ⁴		Total	
6º ano	01EF- 23	02EF- 24	60	Ensino Fundamental
7º ano	01EF- 35	02EF-36	71	Ensino Fundamental
8º ano	01EF-46	02EF-35	81	Ensino Fundamental
9º ano	01EF- 35	02EF- 29	64	Ensino Fundamental
1ª série	01EM- 37	02EM- 37	74	Ensino Médio
2ª série	01EM- 29	02EM- 33	62	Ensino Médio
3ª série	01EM- 22	02EM- 21	43	Ensino Médio
Total: 455 alunos, sendo 179 do Ensino Médio				

Fonte: SAGEAL (2023).

⁴ Códigos utilizados para identificar as turmas no SAGEAL.

Atendendo a 455 estudantes (atualização do PPP-2023 e SAGEAL), a instituição de ensino dispõe de nove turmas de Ensino Fundamental Anos Finais (oito horas) e de seis turmas de Novo Ensino Médio (nove horas). O Novo Ensino Médio tem sido implementado, de forma gradativa, desde 2022 a 2024, e sua estrutura curricular é composta por duas formas indissociáveis, a formação geral básica e os itinerários formativos.

1.4 Caminhos metodológicos: abordagem

Este estudo possui relevância científica e social, na medida em que busca contextualizar o pALei por meio de métodos e rigor acadêmico. Nesse sentido, o conhecimento procura ser compreendido de forma a unificar o meio social. A necessidade de conhecer outras realidades é o que impulsiona a realidade científica, o trabalho e os caminhos pedagógicos para romper com os entraves. “[...] Os processos metodológicos adotados visam a procura da representação da pesquisa científica que direta ou indiretamente procura adaptações e desenvolvimento de modelos e conceitos vistos na universidade” (Roesch, 2005, p. 16).

Para a realização da presente pesquisa, foi feito um estudo de caso na Escola Estadual de Xingó II do município da cidade de Piranhas/AL. Esse tipo de estudo é de suma importância para obter melhores resultados dos fatos abordados, a fim de buscar respostas para a análise referente ao Programa Alagoano de Ensino Integral. Nesse contexto, conhecer a realidade do local de coleta dos dados é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Foram analisados documentos que apontam a viabilidade do programa mediante os indicadores obtidos a partir da prática pedagógica da escola, como os registros do SAGEAL⁵, plataforma QEdU, e o INEP. Não obstante, diante do contingente de alunos no seu quantitativo e qualitativo, as quais serviram para nortear as entrevistas com os colaboradores e alunos, assim, conhecer e avaliar os resultados do presente estudo.

A partir das vivências na Escola Estadual Xingó II, com a necessidade de trabalhar o Ensino Integral, foi possível pensar em um objeto de pesquisa de forma sistemática e comprometida com a realidade, ouvindo e registrando muitas vozes mediante as entrevistas realizadas com professores, equipe gestora e alunos, que demarcaram os desafios e as possibilidades de implementação do pALei e suas contribuições para o avanço da escola.

⁵ Sistema de Gestão do Estado de Alagoas – Sistema on-line. Link de acesso: <https://sageal.caedufjf.net/sageal/inicio.faces>

É possível afirmar que o estudo de caso é uma realidade necessária para a compreensão de novos caminhos para a melhoria da educação alagoana, que vem demonstrando o seu potencial para o aprendizado, possibilitando melhorias para que o espaço da escola possa ser acolhedor. Tratam-se de realidades que estão em processo de adaptação constante para a garantia do sucesso de todos.

No que diz respeito ao estudo de caso, este “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002, p. 54). O estudo de caso realizado nesta análise é utilizado enquanto “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Dessa forma, alguns dos seus propósitos são: “[...] explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias” (Gil, 2002, p. 54). Ou seja, trata-se de um estudo inédito, profundo, significativo, sobre um determinado assunto da realidade cotidiana.

Segundo Gil (2002), o estudo de caso proporciona uma visão global do problema e possibilita a identificação de possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados. Desse modo, apresenta-se o problema de pesquisa e as possíveis hipóteses que são contestadas ou validadas.

1.4.1 Tipo de pesquisa, técnicas de coleta e análise de dados

O tipo de estudo aqui realizado é referente à pesquisa mista em educação por meio da conjugação de elementos qualitativos e quantitativos que possibilita pensar e executar pesquisas de forma ampliada. A pesquisa se caracteriza por possuir uma metodologia polifônica com tipo, abordagem e técnicas de coleta e análise dos dados.

Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. (Farra-Dal; Lopes, 2013, p. 70).

A metodologia de tipo mista, conforme destacam Farra-Dal e Lopes (2013, p. 67), proporciona ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da educação,

inclusive minimizando possíveis dificuldades na conjugação de práticas investigativas quantitativas e qualitativas. Tais pesquisas podem produzir resultados relevantes, assim como podem orientar caminhos promissores a serem explorados por pesquisadores e educadores, uma vez que

Diante da riqueza oriunda de práticas de cunho qualitativo, e das possibilidades de quantificação de inúmeras variáveis que podem ser analisadas na esfera da educação, há um amplo leque de caminhos investigativos a serem explorados na realização de pesquisas que envolvam os processos de ensino e aprendizagem (Farra Dal; Lopes, 2013, p. 67).

Assim, a pesquisa mista foi adotada, considerando as suas potencialidades, para efetivar uma pesquisa polifônica como a que este projeto se propôs. Não obstante, em consonância com esse tipo de pesquisa, adotou-se a abordagem referente a estudo de caso e pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho metodológico utilizou, como técnicas de coleta dos dados, análise de documentos (SAGEAL, plataforma QEdU) e entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e estudantes.

Tanto no SAGEAL quanto na plataforma QEdU, o foco de análise foram as notas e a frequência obtidas pelos estudantes, de modo a perceber se, ao longo dos anos (2018-2022), houve ou não aumento desses índices após a implementação do pALei. Além disso, a plataforma QEdU permite que sejam visualizados os dados da escola em nível estadual. Dessa forma, foi possível ter acesso a uma análise mais ampla acerca dos dados da escola e do seu crescimento visualizado a partir dos resultados de avaliações externas.

A entrevista semiestruturada foi importante para a pesquisa, pois possibilitou fazer questionamentos que não estavam previstos no roteiro de acordo com as respostas emitidas pelos sujeitos da pesquisa, não só por parte do entrevistador, mas também do entrevistado. De acordo com Severino (2017, p. 95), essa é uma

[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Posto isto, as entrevistas foram realizadas com professores, equipe gestora e estudantes da escola Estadual da Xingó II, seguindo um roteiro previamente estabelecido. Quanto à seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, foi feita uma amostragem com cada um dos segmentos, contemplando aqueles que participaram da implementação do pALei (2018) e aqueles que

fizeram parte do processo (2018-2022). Com relação aos estudantes, foram convidados os interessados da 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados no ano de 2023, ano de início da coleta dos dados.

Participaram da pesquisa professores que atuaram na escola durante os anos do marco temporal aqui destacado (2018 a 2022), dando ênfase, também, ao período de início da pandemia da covid-19 (2020), momento mais desafiador para a implementação do programa na escola. Contemplaram-se professores das diferentes áreas do conhecimento, a fim de destacar os desafios e as possibilidades vividos e enfrentados por esses docentes no que concerne à materialização das práticas vivenciadas em seus referidos componentes curriculares. Quanto aos estudantes, a amostragem foi feita através de representantes das turmas⁶ do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) que acompanham a experiência de transformação do modelo de ensino em tempo integral, vivenciando-a em nove horas diárias.

No que tange à gestão da escola, embora, hoje, a instituição conte com direção geral e adjunta, a experiência da implementação do programa foi vivenciada apenas pela gestora geral (a diretora adjunta assumiu o cargo após a implementação do pALei na escola). Assim, somente a diretora geral (autora deste trabalho) fez suas considerações a partir de um olhar específico, próprio de quem atuou diretamente enquanto gestora da escola ao longo dos últimos anos e esteve atenta às diversas mudanças ocorridas na escola com a instalação do programa. Contudo, a diretora adjunta fez suas contribuições ao trabalho aqui escrito, através de suas experiências diárias no pALei.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo, a qual se trata de

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42 *apud* Cardoso; Oliveira; Guelli, 2021, p. 102).

As entrevistas foram realizadas com uma gestora geral, uma gestora adjunta, um coordenador, um articulador de ensino, 10 professores das diferentes áreas do conhecimento (sete que participaram da implementação do pALei em 2018 e três que entraram no decurso do processo) e três alunos da 1ª, 2ª e 3ª série que são representantes de turma.

⁶ Escolheram-se os representantes das turmas, uma vez que se trata de uma amostragem para a pesquisa e que, no pALei, esses alunos são ativos e chamados de monitores, inclusive representando a turma nas reuniões de conselhos escolares, além do fato de alguns serem participantes do grêmio.

Após as entrevistas com gravação de falas, os dados foram transcritos e organizados em quadros, fazendo a análise das respostas similares e divergentes por seguimento. Logo em seguida, foram criadas categorias de análise para construção do texto de acordo com o objeto de pesquisa. Essas categorias são abordadas na seção 4.

Dessa forma, por meio da pesquisa de tipo mista e da utilização da abordagem de estudo de caso, análise documental, coleta de dados mediante técnica de entrevista semiestruturada e análise de conteúdo, foi possível o alcance dos objetivos do ensaio científico.

1.5 Estrutura do trabalho

Os apontamentos e achados deste trabalho estão organizados em quatro seções, de forma a evidenciar, em cada um deles, os dados relacionados ao objeto de estudos e aos objetivos aqui destacados. A primeira seção refere-se à introdução, na qual é destacada a problemática estudada nesta pesquisa, as hipóteses, bem como a justificativa, os objetivos e a aproximação da autora com a temática. Ainda na introdução, é apresentada a escola *lócus* desta pesquisa, onde foi realizado o estudo de caso, com o percurso metodológico seguido para efetivação da pesquisa, desde o processo de estudos bibliográficos referentes à temática até a análise dos dados obtidos ao longo de sua realização.

A segunda seção apresenta inúmeras reflexões teóricas e epistemológicas acerca da Educação Integral. Inicialmente, é destacada a definição de educação em tempo integral ao passo em que a diferencia da educação integral. Em seguida, é evidenciada a maneira como esse modelo de ensino foi se consolidando no Brasil, sobretudo no estado de Alagoas. Por fim, é feita uma apresentação detalhada do documento que rege a educação em tempo integral no estado de Alagoas, atualmente, o pALei.

A terceira seção é reservada para a análise do pALei em seus desafios e perspectivas, destrinchando as propostas do documento e interseccionando com perspectivas teóricas e alguns dados da Escola Estadual de Xingó 2. A quarta seção apresenta a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa, através do estudo de caso e das entrevistas realizadas na escola, bem como apresenta discussões pertinentes aos achados, em consonância com a pesquisa bibliográfica e documental realizada, dando voz aos professores, gestores, articuladora e alunos. Destaca-se, ainda, uma análise quanto ao cotidiano escolar e aos desafios e possibilidades da implementação e do funcionamento do programa na escola-campo da pesquisa.

Levando em consideração o recorte temporal desta pesquisa (2018-2022), fez-se necessário a apresentação de dados que evidenciassem as mudanças ocorridas na escola durante o período pandêmico, de modo a refletir sobre a efetivação do pALei durante o regime remoto emergencial. Ainda na quarta seção, encontram-se os resultados das entrevistas realizadas na escola, com vistas a dar voz aos sujeitos envolvidos no processo, os quais são participantes diretos da pesquisa durante a pandemia.

Por fim, a última seção traz à luz algumas considerações deste trabalho, evidenciando, por meio do debate teórico e das pesquisas realizadas, a contribuição efetiva deste estudo tanto para o meio acadêmico quanto para a comunidade onde a escola está inserida.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Para entender o modelo atual da educação em tempo integral em Alagoas, bem como os objetivos que se pretendem atingir com a sua implementação, faz-se necessário compreender, brevemente, como esse modelo educacional surge no contexto brasileiro, haja vista a constante perspectiva de mudanças e resistências pelas quais são acometidas a educação brasileira.

Desse modo, nesta seção, é apresentado o processo de implementação do referencial de Educação em Tempo Integral no Brasil, desde seu surgimento até a descrição da estrutura educacional vigente no país.

2.1 Educação em tempo integral: uma retomada histórica

A história educacional do Brasil é marcada por interfaces que atravessam 500 anos de lutas, resistências e avanços. É evidente que, sendo a escola um espaço que reverbera os aspectos referentes ao âmbito social no qual se insere, o objetivo da educação ofertada é diretamente ligado às finalidades sociais de cada momento histórico. Com efeito, analisar a organização e o funcionamento do espaço escolar está muito além do entendimento por si só da educação; é uma análise que nos permite compreender os mais variados e complexos desdobramentos de toda uma sociedade.

Ao rememorar a sociedade brasileira nos anos de 1920 e 1930, isto é, século XX, por exemplo, percebe-se a forte expressividade das correntes autoritárias e elitistas que tendiam a ampliar o controle social a partir da organização hierárquica. Nesse período, o padrão educacional vigente servia como instrumento regulador e as instituições de ensino eram também mantenedoras do modelo social até então estabelecido (Filho, 2008).

Filho (2008) aponta que a educação estava alinhada à formação dos bons mestres, a fim de concretizar as práticas previstas no projeto liberalista. A educação, nesse sentido, estava relacionada à dependência entre democracia e educação popular, com vistas a oportunizar ao povo possibilidades para que pudesse se autodirigir.

Não obstante, foi a partir das concepções de aprendizagem desencadeadas nessas instituições de ensino que as mudanças, não somente em âmbito educacional, mas também social, começaram a ocorrer, uma vez que, na medida em que a educação é transformada pelas práticas sociais, com ela a sociedade também se transforma (Freire, 2000).

Entre as mudanças educacionais ocorridas nesse período, fomentadas a partir das propostas liberalistas, há uma ênfase para a implementação das escolas em tempo integral que,

embora já fossem uma realidade à época, atendiam apenas à elite.

Ademais, de acordo com Cardoso e Oliveria (2019), o ensino em tempo integral, no Brasil, tem suas origens em políticas educacionais, efetivadas a partir da década de 1990, que buscavam promover a qualidade da educação pública e reduzir as desigualdades sociais. Nesse contexto, uma das medidas adotadas foi a expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da ampliação da jornada escolar.

Destaca-se, entre os liberais da implementação do ensino em tempo integral, Anísio Teixeira, considerado um dos grandes percussores das escolas em tempo integral no país. Uma das principais contribuições dele foi a defesa da escola como um espaço de formação integral do indivíduo, capaz de oferecer aos estudantes não apenas a formação técnica, mas também a formação humana, ética e cidadã.

Anísio Teixeira (1969) apontava para o fato de que a educação, tal como ocorria à época, privilegiava uma pequena parte da população à medida que excluía a grande massa – ou seja, as crianças da classe trabalhadora – dos processos educacionais. Por isso, Anísio Teixeira foi considerado também um defensor da educação pública e gratuita para todos os brasileiros, independentemente de sua condição social ou econômica. Ele acreditava que a educação deveria ser um direito de todos, e não um privilégio de poucos e defendia a criação de políticas públicas que garantissem a universalização do acesso à educação.

Os ideais de educação propostos por Anísio Teixeira eram influenciados pelos pressupostos da Escola Nova e tinham como um de seus principais pilares a superação do ensino tradicional. A Escola Nova, por sua vez, foi um movimento educacional surgido no final do século XIX e que teve início no século XX cujo objetivo era criar uma educação mais centrada no aluno e menos autoritária. Uma das principais ideias desse movimento é a de que a educação deve ser mais prática e menos teórica, enfatizando a experimentação e a vivência. A ideia da educação em tempo integral está relacionada à Escola Nova, na medida em que ela busca oferecer um ambiente educacional mais completo e diversificado que permita a vivência de diferentes atividades e experiências pelos estudantes.

Essa relação entre a Escola Nova e a educação em tempo integral pode ser vista nos escritos de diversos autores que estudaram esses temas. Segundo Saviani (2007), a Escola Nova tinha, como princípio, o desenvolvimento da atividade educativa em sua totalidade, sobretudo mediante a organização do ambiente escolar de modo que pudesse atender às necessidades e aos interesses dos alunos, permitindo-lhes atividades práticas e vivenciais. Essa ideia é bastante semelhante à proposta da educação em tempo integral, que busca oferecer aos estudantes um

ambiente educacional mais completo e diversificado.

Outro autor que trata desse tema é Gadotti (2012), que destaca a importância da Escola Nova para a educação em tempo integral. Segundo ele, a Escola Nova tinha como objetivo a formação integral do indivíduo, o que implicava em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, com atividades que lhe permitissem a vivência de experiências variadas e o desenvolvimento de habilidades diversas. Essa perspectiva de ensino está diretamente relacionada à proposta da educação em tempo integral, que busca ampliar a jornada escolar dos alunos e oferecer uma variedade de atividades e experiências educacionais.

Assim, a Escola Nova e a educação em tempo integral estão relacionadas pela busca de uma educação mais completa e centrada no aluno. Ambas as propostas visam à formação integral do indivíduo, ampliando a jornada escolar e oferecendo um ambiente educacional mais diversificado e enriquecedor para os estudantes.

Nesse contexto, Anísio Teixeira (1969) propunha uma organização curricular mais abrangente e a utilização de metodologias diferenciadas. O intuito era que as crianças passassem mais tempo na escola em contato com esse novo formato de ensino a fim de que houvesse um maior tempo de escolarização, sobretudo para as crianças da classe trabalhadora.

Não obstante, apesar da importância e da influência que Anísio Teixeira tem nos debates referentes à educação em tempo integral no Brasil, a primeira escola em tempo integral do país não foi implantada por ele, mas sim pelo educador Fernando de Azevedo, no ano de 1932, com a criação do Ginásio Vocacional Carioca. No entanto, Anísio Teixeira foi um dos principais defensores da educação em tempo integral no Brasil, tendo proposto diversas iniciativas nesse sentido ao longo de sua trajetória.

Uma das iniciativas de Anísio Teixeira para a implantação da educação em tempo integral foi o projeto da Escola Parque, criado em 1946. Segundo Anísio Teixeira (1969, p. 189), a Escola Parque tinha como objetivo "realizar uma experiência completa de escola única para todas as classes sociais, em que a criança passa a maior parte do tempo livre em atividades educativas, orientadas por professores e educadores".

A primeira Escola Parque foi criada em Salvador, em 1952. Segundo Anísio Teixeira (1969, p. 190), a escola contava com uma "jornada de trabalho intensiva" de oito horas diárias, que incluía atividades escolares e extracurriculares, como artes, música, esportes e atividades manuais.

A experiência da Escola Parque foi avaliada de forma positiva por diversos autores. Segundo Oliveira (2015), a escola foi uma experiência pioneira de educação em tempo integral

no Brasil que buscava integrar as dimensões educativa, social e cultural, em uma perspectiva de formação integral do ser humano. Já Gadotti (2012) destaca que a Escola Parque foi uma das experiências mais inovadoras da história da educação brasileira, ao propor uma educação em tempo integral, unindo as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Essa nova roupagem dada por Anísio Teixeira às práticas educacionais evidencia a função social que a escola passa a exercer, visto que, a partir das metodologias diferenciadas, as experiências de vida dos educandos eram consideradas no ambiente escolar. Tem-se, portanto, uma proposta de superação do método tradicional de ensino e, sobretudo, de superação de um modelo elitista de escola.

2.2 A educação em tempo integral no contexto contemporâneo

Na atualidade, ao analisarmos as propostas curriculares das escolas de Educação Básica brasileiras, é perceptível a tentativa, cada vez mais emergente, de romper com a concepção de escola enquanto espaço destinado apenas à obtenção de conhecimentos próprios de cada componente curricular. O foco dessa etapa educacional vem sendo, por outro lado, garantir o desenvolvimento integral dos educandos, superando o currículo fragmentado e o isolamento das disciplinas (Gadotti, 2009).

Essa nova perspectiva vem sendo efetivada por meio da implementação das escolas de tempo integral e, embora isso contribua para a garantia do acesso dos filhos da classe trabalhadora à escola, não é apenas esse – como fora inicialmente – o objetivo da adoção do modelo de escola integral no Brasil. Nota-se que os pressupostos educacionais propostos por Anísio Teixeira, no que tange às metodologias e à organização curricular, ainda são mantidos. No entanto, o que se entende hoje como escola em tempo integral ultrapassa a perspectiva pedagógica, no sentido de não ser apenas uma melhoria do currículo escolar mas também, e principalmente, uma ampliação das práticas sociais e culturais que passam a ser atendidas nas instituições, a fim de contribuir significativamente na vida integral dos educandos, e não somente em sua formação cognitiva.

A nova investida nacional representa um marco positivo da história da educação no Brasil, visto que esse modelo educacional possibilita a transformação da escola em um ambiente em que as experiências sociais são reconstruídas dentro de um projeto político e cultural, contribuindo para a emancipação dos indivíduos e para o entendimento e a aplicabilidade da democracia.

Atualmente, no Brasil, existem diversas modalidades de escolas em tempo integral que variam de acordo com as redes de ensino e com as políticas públicas adotadas pelos municípios, estados e Governo Federal. Segundo o Ministério da Educação (MEC), as escolas em tempo integral são aquelas que oferecem, no mínimo, sete horas diárias de atividades escolares e/ou complementares (MEC, 2018).

As escolas em tempo integral têm como objetivo, na atualidade, proporcionar aos estudantes um ambiente educativo mais completo e diversificado que disponha não somente das ofertadas disciplinas curriculares tradicionais, mas também de atividades extracurriculares. De acordo com o MEC (2018), "[...] a ampliação da carga horária escolar para o turno integral possibilita maior tempo de convivência e aprendizado, além de possibilitar a ampliação da oferta de atividades diversificadas".

No entanto, consideramos, neste trabalho, as diferentes críticas que se fazem necessárias ao discutir a educação em tempo integral na atualidade, tendo em vista que as escolas enfrentam muitos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a carência de profissionais capacitados e a dificuldade de financiamento. Além disso, alguns estudiosos questionam a efetividade das escolas de tempo integral, argumentando que a qualidade da educação não está necessariamente ligada à quantidade de tempo que os estudantes passam na escola (Freitas, 2018). De todo modo, a educação em tempo integral continua sendo uma política importante no Brasil, como uma forma de ampliar o acesso à educação e de melhorar a qualidade do ensino.

Considerando, nesse sentido, que o aumento do tempo de estadia do estudante na escola não implica necessariamente em maiores estímulos de aprendizagem destinados aos educandos, faz-se necessário pensar acerca de estratégias de melhor aproveitamento desse tempo, levando em consideração as finalidades educacionais da instituição, bem como a realidade social dos estudantes. Essa forma de pensar a educação em tempo integral é definida por alguns estudiosos atuais como integralidade da educação. Concordamos com o conceito de integralidade apontado por Gadotti (2009), que destaca alguns eixos imprescindíveis à implementação desse modelo de educação e escola.

Quanto à integralidade da educação em tempo integral, Gadotti (2009) destaca que as escolas em tempo integral devem estar preparadas para atuar enquanto espaço de convívio dos estudantes e de toda a comunidade escolar, dispondo de práticas e experiências que visam à valorização de diferentes culturas, do mundo do trabalho, do lazer e dos esportes, do exercício da cidadania, das artes em suas variadas formas de expressão, entre outras atividades significativas. Percebe-se, com isso, que a escola em tempo integral deve estar preparada para

impulsionar os estudantes a pensar além das atividades curriculares, de modo que reflitam, a partir do suporte que é dado pela escola, acerca das experiências que comporão o seu projeto de vida.

Ainda acerca da efetividade da escola em tempo integral, Moehlecke (2018) chama a atenção para três eixos norteadores que precisam estar alinhados nas instituições: o tempo, o espaço e o papel da escola. Quanto ao tempo, o autor avalia, corroborando com Assis e Silva (2018), que não se deve pensar o tempo apenas a partir da ampliação do tempo cronológico, mas sim, no tempo social, em que se considera o efeito do tempo escolar sobre os estudantes. Em relação ao espaço, o autor aponta que a escola precisa estar apta a ofertar atividades nos mais variados espaços, rompendo, assim, com a concepção de educação tradicional, na qual a educação acontece apenas dentro da sala de aula.

No que concerne ao último eixo abordado por Moehlecke (2018), isto é, o papel da escola, o autor evidencia, à luz das considerações de Assis e Silva (2018), que é preciso ter em mente a razão de existir da escola, em sua integralidade, que deve estar pautada na formação integrada e integradora, de modo a contemplar, essencialmente, a aquisição, a apreensão e a aplicabilidade de conhecimentos, de hábitos e de valores, o desenvolvimento conjunto de aspectos cognitivos, físicos, estéticos, afetivos e sociais, o exercício dos direitos e deveres, a construção da cidadania, entre outras possibilidades de atuação. Ou seja, que a escola trabalhe com os estudantes, conforme evidenciam Cunha e Araújo (2021), de modo a estimulá-los a partir de todas as dimensões que constituem sua inteireza.

2.3. A educação em tempo integral e o Novo Ensino Médio: propostas e desafios de implementação

A educação formal sofre transformações constantes ao longo do tempo, acompanhando as mudanças da sociedade. A educação em tempo integral, hoje, é uma realidade na maioria das escolas públicas estaduais brasileiras que se manifesta como desenvolvimento educacional, buscando aumentar a permanência dos discentes nas instituições de ensino com incremento de aulas mais aprofundadas nos segmentos curriculares, além de tarefas extracurriculares que fomentam envolvimento culturais e esportivos. Quando a BNCC fala de educação integral, está se reportando aos anseios de aprendizagem dos educandos quanto a interesses correspondentes ao mundo contemporâneo e ao mercado de trabalho sem se preocupar com a quantidade de horas na escola. Veja:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 464)

Diante disso, percebe-se a diferença entre educação integral e educação em tempo integral. A primeira, defendida pela BNCC, está ligada à formação do estudante na sua totalidade, enquanto a segunda relaciona-se à quantidade de horas que o indivíduo permanece em um estabelecimento educacional. Segundo Pestana (2014), a ideia de educação integral está associada à formação do homem na área cognitiva, socioemocional e corporal dentro de um contexto histórico, alocando-se nos novos conceitos surgidos na contemporaneidade. Seguindo essa linha de pensamento, Gonçalves (2006) atesta que a melhor definição para a educação integral é aquela “[...] que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”.

Gonçalves (2006) acresce que a educação em tempo integral se torna mais relevante no cenário da educação contemporânea, ao visar a ampliação das habilidades sociais e práticas primordiais com intuito de preparar para a vida, já que o educando passa maior parte do dia na escola. De acordo com Gonçalves (2006, p. 131):

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Em maio de 2024, o atual governo, juntamente com o Ministério da Educação, apresentou o Projeto de Lei (PL) que fomenta o Programa Escola em Tempo Integral, aprovado em julho pela câmara dos deputados, que objetiva favorecer aos estudantes das redes públicas de ensino o aumento de matrículas na intenção de reduzir as desigualdades sociais existentes no Brasil, tendo a pretensão de atingir a meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa uma “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2023). Para Gadotti (2009, p. 32), “os projetos atuais em relação à escola integral visam a quantidade de horas estendidas na escola, contemplando os indivíduos menos favorecidos economicamente”. Ainda segundo Gadotti (2009), tanto a educação em tempo integral, quantitativa, quanto a educação integral, qualitativa, são indivisíveis.

Segundo o MEC, a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem por finalidade o aumento da demanda no ensino médio da educação básica nas escolas públicas dos estados e do Distrito Federal, inserindo recursos de acordo com as regras determinadas na Portaria nº 727, de 13 junho de 2017.

Conforme a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução FNDE nº 7/2016, os recursos do EMTI podem ser utilizados nas seguintes despesas para a manutenção das escolas de ensino médio integral participantes (incisos I, II, III, V e VIII do art. 70 da LDB):

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissional da educação.

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

V - realização de atividades-meio necessária ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (Brasil, 2017).

Outro desafio importante para a educação brasileira tem sido a implementação do novo Ensino Médio, que deixa o currículo ajustável às escolhas e aos interesses dos educandos. Antes disso, a BNCC mostra o Ensino Médio tendo como propósito, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996

Orientar essa atuação, tornam-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela (LDB, Art. 35)53: há mais de vinte anos, em 1996:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996 *apud* Brasil, 2018, p. 464)

Esse novo Ensino Médio busca a práxis, a orientação vocacional e o aprofundamento em áreas específicas do conhecimento. De acordo com a BNCC, o Ensino Médio no Brasil esbarra na verdadeira face do cotidiano nacional, na qual muitos adolescentes deixam seus estudos para entrar no mercado de trabalho. Dessa maneira, embora existam programas que inserem os jovens estudantes em empregos que estão em consonância com os estudos, estes ainda deixam de abarcar a grande maioria dos necessitados, contudo, nos últimos anos, essa parte final da educação básica “[...] tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as

aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (Brasil, 2018, p. 461).

Nessa ótica, o novo Ensino Médio, juntamente com o ensino em tempo integral, surge como perspectivas educacionais que buscam preparar os estudantes de maneira mais abrangente e significativa. Nesse cenário, é importante garantir que todas as escolas tenham acesso igualitário a essas abordagens para evitar disparidades educacionais.

Além disso, a escola precisa seguir os avanços tecnológicos e as mudanças sociais, comprometendo-se com “as diversidades” e com todos os direitos do alunado com um olhar mais apurado, beneficiando o respeito a cada indivíduo e, ainda, garantir “aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 462). Dando continuidade à BNCC, o uso da tecnologia e sua apreensão estão destacados em todas as áreas de conhecimento, fazendo com que a juventude que frequenta o meio escolar conecte-se à contemporaneidade e entenda a relação da teoria com a prática exercida tornando apta no seu uso (Brasil, 2018).

O Novo Ensino Médio, com seu currículo mais flexível e relevante, pode aumentar a motivação dos jovens para a aprendizagem, mantendo-os engajados com expectativa da transição para a Universidade e para a carreira, preparando melhor os estudantes para a faculdade e para o mercado de trabalho e fornecendo-lhes uma base sólida de conhecimento e habilidades. Conforme o artigo 36, da Lei nº 13.415/17, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]”.

Em conformidade, os dois olhares nas novas implementações vislumbram o quanto é necessário dar atenção às carências individuais dos estudantes, deixando que eles achem seus interesses e talentos. Tanto a educação em tempo integral quanto o Novo Ensino Médio incentivam a ligação entre várias áreas de conhecimento, usando a interdisciplinaridade e tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Contudo, a implementação da educação em tempo integral e do Novo Ensino Médio pode ter grandes investimentos em sua infraestrutura, nos profissionais e nos equipamentos. Os professores necessitam ser qualificados para se ajustarem às novas interpretações, ampliando as habilidades para a educação integral e a orientação vocacional.

A dimensão do protagonismo dos educandos aumenta à medida que o Novo Ensino Médio assente que os estudantes tenham preferências em horários formativos que sejam em

deliberação com as suas conveniências e aptidões, deixando uma educação mais subjetivada. A aproximação com o mundo do trabalho, por meio de parcerias com empresas e instituições, fomenta os alunos de maneira mais eficaz para os serviços profissionais.

A educação em tempo integral e o Novo Ensino Médio querem os jovens alinhados ao um mundo complexo, facilitando o avanço de capacidades críticas, a fecundidade e as aptidões para resolução de problemas. Ambos os modelos contemplam a educação integral, mirando na formação de indivíduos conscientes, éticos e responsáveis, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Uma das principais mudanças que novo ensino médio propõe tem como propósito ampliar o **foco no estudante**, ou seja, repensar a escola para reconectá-la com as juventudes brasileiras, suas formas de perceber e estar no mundo, suas potências e seus desafios, seus desejos, suas necessidades e ansiedades. O objetivo é expandir a compreensão dos educadores, escolas e redes de ensino sobre as características comuns, as diversidades e singularidades desses jovens, de maneira que políticas educacionais, práticas pedagógicas e a gestão escolar reflitam e respondam as essas especificidades (Brasil, 2020) (grifos nossos).

Assim sendo, a educação em tempo integral e o Novo Ensino Médio apresentam estratégias para encarar os desafios educacionais no mundo moderno, entretanto são muitas as críticas e contradições desse novo modelo imposto, uma vez que os educadores não se sentem preparados formativamente para atuar com alguns componentes curriculares.

Não obstante, a Portaria nº 521, de 2021, que instituiu o cronograma de implementação do novo Ensino Médio (2023 a 2024), está passando por muitos debates e pedidos de revogação através da mobilização de professores da educação básica e superior. Concomitantemente, a Portaria nº 627, de 2023, suspende o cronograma de implementação, sendo o momento atual (agosto de 2023) de reflexões epistêmicas que necessitam da intersecção entre teoria e prática. Fundamentando-se em autores, Nóvoa (2017), Saviani (2007), Tardif (2015), dentre outros, arrisca-se a dizer que os itinerários formativos serão repensados diante das muitas dificuldades de sua implementação e da descontinuidade das políticas públicas no que se refere a uma base educacional a ser seguida no Ensino Médio. É de suma importância pensar na formação dos educadores e ouvi-los, considerando as realidades em suas especificidades.

3 PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL (PALEI): DESAFIOS E PERSPECTIVAS

As reflexões sobre Ensino Médio, Ensino Integral e juventudes têm sido alvo de grandes debates no Brasil. No que tange ao pALei, os estudos são escassos e carecem de reflexões que promovam uma intersecção entre teoria e prática, no que se refere a desafios e possibilidades.

Em Alagoas, o pALei foi instituído pelo Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015, e reestruturado pelo Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016. O documento técnico orientador para o pALei (2019) possui instruções de aplicabilidade e de objetivos e ressalta um modelo educacional baseado na Educação em Tempo Integral, o qual visa o pleno desenvolvimento dos estudantes como sujeitos ativos, sociais e autônomos que contribuam com uma sociedade democrática. Segundo o Documento Orientador do pALei, o programa iniciou suas atividades em Alagoas como experiência piloto em 2015, visando suprir dificuldades de aprendizagens verificadas no referido ano no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e ao alto índice de reprovação no Estado.

De acordo com o documento do pALei (2019), foi por meio desse contexto que nasceu o programa, com os seguintes objetivos:

- I – assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;
- II – elevar a qualidade de ensino;
- III – preparar o jovem para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e vida acadêmica;
- IV – formar indivíduos autônomos, solidários e competentes;
- V – intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade;
- VI – proporcionar ao estudante acesso e alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação; e
- VII – promover a participação das famílias e dos vários segmentos da sociedade civil no processo educativo dos estudantes, fortalecendo a relação entre escolas e comunidades nos diferentes territórios. (Alagoas, 2019, p. 11).

O documento orienta quanto à realização desses objetivos através de dois modelos pedagógicos “[...] o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. Nas duas propostas, os estudantes têm jornada escolar mínima de 9 horas e máxima de 11 horas, incluídos os tempos destinados à alimentação e ao descanso” (Alagoas, 2019, p. 11). No que se refere às atividades curriculares, tem-se:

As Atividades Curriculares realizadas no pALei estão fundamentadas nas dimensões do desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e

simbólico, devendo articular-se nos macrocampos (I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados; II - Experimentação e Iniciação Científica; III - Artes e Mediações Culturais; IV - Esporte e Lazer; V - Cultura Digital e Inovação; VI - Cultura Empreendedora e Inovação; VII - Educação em Direitos Humanos; VIII - Promoção da Saúde; IX - Mundo do Trabalho; X - Juventude e Projeto de Vida; e XI - Educação Ambiental) e na construção do Projeto de Vida dos Estudantes (ALAGOAS, 2016). Este Modelo Pedagógico é organizado no sentido de promover a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares, entendida pelas possibilidades de ensino-aprendizagem que emergem nas experiências dos Estudos Orientados, dos Clubes Juvenis, dos Projetos Integradores, das Ofertas Eletivas e do Projeto Orientador de Turma (Alagoas, 2019, p. 11 - 12).

O documento apresenta o currículo do Ensino Médio Integrado como um cumprimento de direito público e em atendimento à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/1996 e, a *posteriori*, referencia-se e pauta-se no que concerne às demandas da BNCC de 2018. Essa forma de ofertar a educação se constitui como fundamental para o exercício da cidadania, da autonomia e da promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes.

Sob essa perspectiva, Gómez (1998) afirma ser admirador de Paulo Freire (1998), ao defender a ideia de uma educação para autonomia, responsabilidade social e pesquisa, a fim de oferecer uma criticidade aos estudantes a ponto de eles conseguirem expressar-se posteriormente. Dessa forma, o pALei visa a formação crítica e cidadã, pensando na promoção de um projeto de vida construído pelos estudantes, tornando-os protagonistas da sua própria história.

O protagonismo e a autonomia defendidos pelo programa e implantado em Alagoas funcionam em partes, uma vez que existem muitos desafios no cotidiano das escolas integrals. No próprio documento, frisa-se “[...] para tanto, é preciso que haja também uma estrutura física que a favoreça” (Alagoas, 2019, p. 8). No entanto, os espaços físicos da maioria das escolas não são adequados para atender a essa demanda exposta no próprio documento e na legislação vigente, interferindo no rendimento dos estudantes que passam de nove a onze horas na escola sem um espaço físico adequado e sem o conforto necessário para que se cumpram as exigências curriculares do programa de maneira efetiva. Não obstante, o pALei, afirma, ainda, que:

[...] sua reorganização curricular deve contemplar o currículo obrigatório com atividades complementares de livre escolha e interesse dos estudantes, principais atores desse processo. Numa concepção emancipadora de Educação Integral, as Unidades de Ensino precisam estar atentas para efetivamente desenvolver ações, refletidas em práticas pedagógicas, que além de ampliar os tempos e espaços criam oportunidades educativas com a proposição de metas de aprendizagem (Alagoas, 2019, p. 10)

Essa proposta de currículo integrado é defendida por Silva (2020), que aborda uma organização ampla, pensando não mais em disciplinas, mas em unidades curriculares, com menos fragmentação e mais conexão entre os saberes. Santomé (1998), por sua vez, explica que a denominação “currículo integrado” tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias (Gadotti, 1995).

A proposta de ensino integral, o protagonismo e o desenvolvimento do projeto de vida previsto no pALei (2019) são inovadoras e podem cumprir funções sociais, contudo existem limitações quanto à sua efetivação na prática. Sobre isso, Gomes *et al.* (1994, não paginado) ressalta que:

Quando lemos este trecho do documento temos a impressão de que há diversas opções de escolha para o estudante que deseja inserir-se no ensino em tempo integral, mas na realidade as escolas ofertam alguns cursos seguindo o que é chamado de “cardápio do MEC”, neste sentido, a escola oferta e os estudantes devem se adequar a oferta. Não há, portanto, opções de livre escolha por parte do estudante. No geral, consta-se que os cursos oferecidos em Alagoas, sobretudo para o público jovem do ensino médio, configuram-se com uma formação que preparam os sujeitos minimamente e exclusivamente para o mercado de trabalho, desta maneira desprezam-se suas especificidades, expectativas e necessidades do público alagoano.

Vale ressaltar que as escolas funcionam e que as propostas estão sendo executadas, mas que seus objetivos estão sendo cumpridos em partes, considerando a constante necessidade de adequação dos espaços físicos, dos recursos, das formações e de outras demandas que aparecem nos Decretos de 2016 e 2018 e no documento do pALei de 2019, mas que não se provê subsídios para a sua realização. Assim, coloca-se a responsabilidade na mão da gestão quanto à organização e ao funcionamento da proposta, deixando muitas lacunas e paradigmas quanto à sua qualidade.

Não obstante, a escola em tempo integral em Alagoas tem sido lugar de construção de cidadania, bem como de apoio a alunos e a famílias em situação de vulnerabilidade social, uma vez que, além das atividades pedagógicas curriculares, esse espaço garante cinco refeições diárias aos estudantes com acompanhamento nutricional.

Deste modo, as instituições de ensino que ofertam o referido nível de educação na rede de educação pública do Estado Alagoas, vêm desde 2016, tentando adequar-se à proposta nacional de Tempo Integral, propondo uma formação em tempo integral, ofertando aulas dos componentes curriculares oficiais e atividades complementares, por meio do que os seus idealizadores denominaram de um “currículo flexível”, sendo este currículo composto por elementos como oferta de Disciplinas Eletivas, Estudos Orientados, Projetos Integradores e o Clube Juvenil. (Gomes, *et al*, 2020, não paginado).

Dessa forma, o funcionamento desses componentes na escola em tempo integral em Alagoas cumpre as legislações vigentes no que tange à Constituição Federal de 1988, à LDB de 1996, ao Referencial Curricular da Educação de Alagoas de 2019, ao Documento Orientador do pALei de 2016 e 2019, à Resolução da BNCC de 2019, ao Documento Orientador durante a pandemia no ano de 2020 com o *curriculum* contínuo e ao Referencial Curricular de Alagoas do Ensino Médio de 2021. Com a implementação do pALei, observa-se a matriz do ano de 2019:

Figura 2 – Matriz do pALei de 2019

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - DIURNO								
FORMAÇÃO GERAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	5	200	4	160
		Arte	1	40	2	80	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	5	200	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	120	3	120	3	120
		Física	3	120	3	120	3	120
		Química	3	120	3	120	3	120
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	80	2	80	2	80	
	Geografia	2	80	2	80	2	80	
	História	2	80	2	80	2	80	
	Sociologia	1	40	2	80	1	40	
CH TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL			29	1160	33	1320	29	1160
FLEXIBILIZAÇÃO	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Oficinas de Língua Portuguesa	2	80	0	0	2	80
		Oficinas de Matemática	2	80	0	0	2	80
		Oferta Eletiva I	2	80	2	80	2	80
		Oferta Eletiva II	2	80	2	80	2	80
		Projeto Integrador	2	80	2	80	2	80
		Projeto Orientador de Turma	2	80	2	80	2	80
		Estudos Orientados	2	80	2	80	2	80
		Clube Juvenil	2	80	2	80	2	80
CH DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			16	640	12	480	16	640
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			45	1800	45	1800	45	1800
BASE LEGAL: LDB Nº 9.394/1996; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; PORTARIA MEC Nº 1.145/2016; LEI Nº 13.415/2017; PORTARIA MEC Nº 727/2017-EMTI; PORTARIA MEC Nº 1.023/2018 - EMTI; DECRETO/AL Nº 50331/2016 - PALEI; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018 - DCNEM; PORTARIA SEDUC Nº 1182/2016 - PROTURMA								
Legenda: CHS= Carga Horária Semanal e CHA= Carga Horária Anual.								

Fonte: Estado de Alagoas (2019).

No ano de 2019, com a atualização do documento do pALei, no Estado de Alagoas, a matriz vigente está em consonância com a BNCC de 2019 no que se refere às áreas dos conhecimentos que são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. A parte concernente à flexibilização, que é citada na matriz como atividades complementares, são específicas da proposta referente ao pALei, incluindo: oficinas de língua portuguesa, oficinas de matemática, oferta de eletiva 1 e 2, projeto integrador, projeto orientador de turma, estudos orientados e clube juvenil.

Nessa organização, o pALei (2019) propõe a organização de ateliês, de forma que todos os componentes curriculares devem ter um espaço físico próprio e adequado e que os alunos possam se movimentar durante os horários para cada ateliê, entretanto,

Algumas escolas alegam dificuldades para a implantação dos Ateliês, como a quantidade de salas de aulas não correspondentes ao número de componentes

curriculares e de turmas. Porém, há maneiras concretas de se resolver questões desta natureza, a exemplo da que fora apresentada no tópico “Viabilidades para implantação”. Surge também um receio das escolas em relação à confusão que poderia gerar para os estudantes durante a troca de aulas ou períodos. No entanto, como fora citado, já existem Unidades de Ensino que funcionam com essa sistemática no ensino parcial da rede com experiências exitosas desde de 2013. Assim, com planejamento e organização é possível implantar este método para tornar o ensino mais interativo e atrativo para os estudantes. (Alagoas, 2019, p. 17).

Essa citação nos leva a perceber as muitas dificuldades de implementação dos Ateliês, contudo, ao mesmo tempo, alega-se que há como resolver esse obstáculo de forma concreta, responsabilizando a escola por essa organização. Dessa forma, o documento deixa lacunas, uma vez que no cotidiano das escolas, não existem espaços físicos suficientes para esse modelo, e que os estudantes ainda não possuem autonomia para a troca de salas de forma contínua. Assim, o documento reconhece essas dificuldades, o que demonstra um imenso empecilho para a sua implementação, e justifica esse entrave responsabilizando a gestão da escola por seu funcionamento. Nesse cenário, desencadeia-se um grande paradigma, uma vez que as escolas se adaptam ao que têm e, mais uma vez, o modelo e sua implementação são questionados

Neves (2021) defende os ateliês enquanto potencialidade do pALei, trazendo suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de forma qualitativa:

Há uma expectativa, portanto, de que os Ateliês proporcionem o engajamento dos estudantes nas atividades educacionais, de modo a estabelecer a relação entre eles e os conteúdos trabalhados, assim como o diálogo entre o ensino e a aprendizagem para a formação integral dos discentes. Nesse processo, os estudantes constroem uma possibilidade de maior compreensão tanto dos conteúdos propostos em cada um dos componentes curriculares quanto da importância de interação entre todos os envolvidos no projeto. (Neves, 2021, p. 35)

Dessa forma, percebe-se que a proposta dos ateliês é a de proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem de modo que o professor e o aluno possam ter liberdade. Entretanto, essa implementação tem sido um desafio por falta de espaço físico e adequação desses locais. A realidade prática adapta-se à teoria e às condições esperadas e, assim, a gestão da escola faz uma adaptação conforme suas condições reais.

Nesse cenário, destacam-se, nos próximos tópicos, elementos específicos do pALei descrevendo a proposta, seus desafios e possibilidades de implementação através da intersecção entre teoria e prática.

3.1 Projeto orientador de turma – PrOTurma

O Projeto Orientador de Turma (PrOTurma) é relativo à gestão de sala de aula baseado no acompanhamento de uma turma, fortalecendo a aprendizagem dos estudantes e incentivando o seu protagonismo. A proposta foi baseada no modelo do estado do Ceará, implantado em 2009 e com êxitos no Ideb nacional.

Para efetivação do PrOTurma é necessário que a Unidade de Ensino disponha de um docente por turma para ser o mediador das relações e das aprendizagens, identificando e desenvolvendo as potencialidades e experiências dos estudantes de forma que os tornem protagonistas de sua própria história. O docente com carga horária no Projeto Orientador de Turma é chamado de Docente Orientador de Turma - DOT (Alagoas, 2019, p. 28).

O Docente Orientador de Turma (DOT) precisa lecionar em sua sala de referência. Ele desenvolve um conjunto criterioso de atividades, que, de forma específica, mediará os estudantes na criação e efetivação do seu projeto de vida. Além disso, o DOT provoca os estudantes a pensar sobre a construção de sua identidade, desenvolvendo ferramentas e instrumentos pedagógicos que os auxiliam nas suas escolhas atuais e futuras. O DOT é, ainda, responsável pela promoção de oportunidades educativas contextualizadas que promovam a integração e interação das aprendizagens cognitivas e socioemocionais, bem como a intervenção e mediação das relações interpessoais entre estudantes, núcleo gestor, funcionários, pais e/ou responsáveis. “O DOT deverá desenvolver competências socioemocionais e construir situações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento delas nos estudantes” (Alagoas, 2019, p. 30).

O DOT é o responsável por articular as relações da turma, mediando os conflitos e processos de interações, através de um trabalho interdisciplinar e dinâmico, e acompanha os estudantes em suas especificidades, conhecendo seu contexto social e familiar, bem como articulando, junto aos outros docentes, os rendimentos e comportamentos na escola.

De acordo com o documento do pALei (2019, p. 30), são atribuições do DOT: acompanhar cada estudante individualmente, auxiliando na construção do projeto de vida; estimular o comportamento em grupo, mediar conflitos dos estudantes com professores, funcionários, núcleo gestor, pais ou responsáveis e a comunidade escolar; orientar e analisar o projeto de vida de cada estudante; refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem junto com o estudante; observar, analisar e registrar, em parceria com a comunidade escolar, a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade, o comprometimento, a cooperação, a participação efetiva e o rendimento acadêmico de cada estudante; organizar o dossiê de turma para arquivamento na

escola; atender os pais e responsáveis semanalmente; desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a “[...]convivência respeitosa, colaborativa e harmônica entre os estudantes, combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação; presidir o conselho de turma, dentre outras atribuições” (Alagoas, 2019, p. 30-31).

Em suma, o DOT é o responsável pela turma e, por isso, precisa atender ao seguinte perfil descrito no documento:

Ter elevado nível de comprometimento com a educação pública, organizado, gentil, empático, capacidade para escuta ativa, olhar sensível para os fenômenos das juventudes, habilidades para mediar conflitos e intervir em determinadas situações; compreensivo diante das diversas realidades com as quais terá que lidar, agindo com firmeza, quando necessário; conhecedor das leis educacionais, e buscar constantemente compreender o contexto sócio-histórico e econômico em que os estudantes estão inseridos. O DOT deverá desenvolver competências socioemocionais e construir situações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento delas nos estudantes. (Alagoas, 2019, p. 29-30).

A proposta de DOT favorece o acompanhamento efetivo de estudantes em sua integralidade, na medida em que promove ações coletivas em prol de seu desenvolvimento intelectual, político, social, econômico, cultural, entre outros, através do incentivo ao protagonismo e à autonomia dos alunos. Neves (2020, p. 38) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

Esse projeto concebe o processo educativo do estudante do Ensino Médio não só como aprofundamento dos conhecimentos escolares, mas também como o aprimoramento da condição de pessoa humana, refletindo os valores éticos e desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico desses sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ele possibilita criar um ambiente escolar que fortaleça a efetiva interação entre os envolvidos no processo.

O DOT realiza essas atividades através do PrOTurma, com auxílio de um monitor. Para isso, são direcionadas 5 horas semanais, sendo 2 para construção e orientação dos estudantes em sala e 3 destinadas ao atendimento às famílias e à construção do Dossiê de turma com atividades semanais a serem cumpridas diante das atribuições do docente.

O Dossiê de Turma é um conjunto de instrumentos composto por fichas e mapas de dados. Constitui-se em importante ferramenta de trabalho do DOT, uma vez que oferece, de maneira organizada, informações personalizadas da turma e/ou de cada estudante, que podem ser fornecidas aos demais docentes, pais e ao estudante. É formado por atividades de execução individual e coletiva, cujo preenchimento é orientado conforme as regras do PrOTurma (Alagoas, 2019, p. 44).

O Dossiê de turma funciona como um registro importante para o acompanhamento progressivo da turma, bem como um objeto de comunicação sobre o perfil de cada estudante em suas singularidades. A coordenação de todo o trabalho é acompanhada pelo gestor da unidade de ensino.

A orientação de turma possibilita ao DOT discutir questões que estimulem a reflexão, bem como o debate dos mais diversos temas e problemáticas, favorecendo o amadurecimento crítico. Para isso, o DOT, em conjunto com os membros do Conselho de Turma, faz a indicação das temáticas a serem debatidas mediante os diagnósticos e a caracterização da turma. As atividades desenvolvidas, na perspectiva da formação cidadã e da construção e atualização do Projeto de Vida, seguem uma dinâmica específica em cada turma. Podem ser: seminário, assembleia, enquête, roda de conversa, debate, círculo de debate, mesa de discussão, aula de campo, apresentação de painéis, mesa-redonda, aula expositiva, entre outras (Neves, 2021, p. 39).

Dessa forma, o PrOTurma é o carro chefe do Ensino Integral em Alagoas, uma vez que possibilita o desenvolvimento dos alunos, através da vivência intencional na escola, desafiando a ideia de um currículo fragmentado (Gadotti, 2009) e apresentando alternativas reais para a consolidação de um currículo integral, caminhando entre o cognitivo e socioemocional, que garante a integração de aprendizagens, conforme é defendido por Santomé (1998) e Silva (2020).

Na Escola Estadual de Xingó II, os DOTs possuem um importante papel junto aos estudantes, uma vez que auxiliam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, considerando-os para além de um número na chamada. O DOT conhece os alunos em suas especificidades e minúcias, incluindo aspectos relacionados à sua vida familiar, econômica e social, às dificuldades de aprendizagem, às potencialidades, entre outras.

Os professores entrevistados que já foram ou são DOTs destacam a importância dessa figura na escola e na comunidade escolar e como que essa mediação tem sido importante para o crescimento dos jovens e, concomitantemente, da escola como lugar de desenvolvimento integral. Os alunos entrevistados, por sua vez, destacam, em sua maioria, a confiança que possuem no DOT, bem como o receio de “fazerem algo errado” e o DOT ter conhecimento, pois, assim, a informação chegará até as famílias e será feito um trabalho coletivo de interação. Desta forma, percebe-se que a figura desse professor responsável pela turma na escola é de suma importância para mediação dos conflitos e para o auxílio direto na construção e execução do projeto de vida dos alunos em curto, médio e longo prazo.

3.2 Projeto integrador

O mundo contemporâneo exige uma abordagem educacional que vá além do ensino fragmentado e promova a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos em situações reais. Nesse contexto, os projetos integradores emergem como uma metodologia pedagógica eficaz, que busca conectar disciplinas, promover a aprendizagem ativa e desenvolver habilidades essenciais para a vida. Esse tipo de projeto engloba conceitos, conhecimentos e aptidões de diferentes disciplinas que estão interconectadas em um contexto tangível e tem como objetivo fornecer um aprendizado mais significativo, relacionado a situações ou problemas que os estudantes podem enfrentar no futuro, permitindo ver a efetivação prática do que estão aprendendo.

Ao proporcionar a aprendizagem ativa, o engajamento e as aulas práticas para melhorar o conhecimento, os projetos integradores estão moldando uma geração de aprendizes preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo atual.

Os Projetos Integradores têm como proposta inicial identificar situações problemas no território, ou seja, localizar e reconhecer contextos que causem experiências negativas para seus envolvidos, como por exemplo agredam aos direitos humanos ou prejudiquem o meio ambiente e que ainda sejam passíveis de estratégias educacionais para sua resolução (Alagoas, 2019, p. 70).

Como atividade complementar das escolas integrantes do pALei, os projetos integradores provocam os alunos a trabalharem em equipes, desenvolvendo a capacidade de comunicação, cooperação e execução de tarefas em grupo. Os estudantes participam de toda a elaboração do projeto e são incentivados a procurar informações sobre o tema escolhido, aplicar métodos de pesquisa e explorar diferentes formas para resolver o problema proposto. Com isso, é permitido aos estudantes adquirirem o entendimento da prática dentro da conjuntura da escrita, isto é, eles são incentivados a aplicar o projeto teórico em cenários reais, tendo à frente resoluções de problemas, pensamento crítico, tomada de decisões e trabalho em equipe, podendo, assim, aumentar a motivação para aprender. Segundo a BNCC (2018, p. 17), os currículos devem diversificar as metodologias e os procedimentos de execução da didática a fim de “[...] trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de estudantes, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização”.

Logo, a comunidade escolar torna-se parte importante dessa proposta pedagógica, já que o intuito é envolver o território onde a escola está inserida, buscando detectar os problemas existentes para procurar soluções. O território para o Documento Orientador do pALei (Alagoas, 2019) insere todos os espaços em que escola está envolvida, tanto no campo físico

como nas questões sociais e históricos relacionadas a esse lugar, tornando tal território uma importante área de investigação educacional condizente com a realidade dos alunos.

Certamente, para que a implementação de Projetos Integradores (PI) como atividades complementares, na escola, seja bem sucedido, é necessário um planejamento minucioso em todas as suas etapas. Nesse sentido, as regras são estabelecidas para dar encaminhamento a tais propostas pedagógicas, tendo, como foco principal, o alunado, dando oportunidade ao desenvolvimento de seu protagonismo e colocando-se como peça chave na mobilização em investigar problemas territoriais local. Diante disso, a escolha de um tema relevante e desafiador é fundamental para o envolvimento com questões que exijam a integração de conhecimentos prévios sobre a localidade onde a escola está inserida. Após a definição do tema, mediante o problema proposto, são definidos os objetivos, as atividades, os prazos e os recursos necessários para o projeto integrador até a culminância. Os projetos geralmente culminam em uma apresentação ou produto final, em que os estudantes apresentam suas descobertas e seus aprendizados. Essas apresentações podem ser desenvolvidas de diversas maneiras, como amostra por meio de slides, produtos produzidos, entrevistas ao vivo, enfim, o que for mais relevante na ocasião:

Ao final de cada Projeto Integrador um Evento de Culminância deverá ser realizado. Esse consiste no momento em que a Unidade de Ensino convida a população do seu território para conhecer as ações desenvolvidas pelas turmas. Seria um evento ou mostra das intervenções realizadas com os projetos integradores, sobretudo no sentido de identificar e reconhecer se as ações desenvolvidas durante a fase de desenvolvimento do projeto foram capazes de impactar positivamente para a minimização do problema alvo da intervenção (Alagoas, 2019, p. 71).

Quanto à carga horária e à participação dos professores no projeto, nas escolas do pALei, segundo o Documento Orientador (2019), foi estipulado que cada turma é composta por duas horas semanais e um projeto por semestre, tendo o professor como orientador que recorre às várias estratégias para o desenvolvimento do PI. Todos os professores da escola necessitam estar preparados para a colaboração, visando a interdisciplinaridade e ajudando em qualquer informação pertinente à temática desenvolvida. Os temas, por sua vez, são baseados nas transversalidades e a avaliação de projetos integradores pode ser mais subjetiva, já que foca na qualidade e no processo, avaliando não apenas o resultado final, mas, também, o pensamento, a pesquisa e o trabalho em equipe.

Nesse sentido, os estudantes têm a oportunidade de verificar sua realidade *in loco*, explorando seus interesses pessoais, vendo resultados concretos de seu trabalho e adquirindo

experiências significativas para enfrentar desafios complexos em suas carreiras e vida pessoal, capacitando-os com as ferramentas necessárias para encontrar soluções criativas.

De acordo com Neves (2021, p. 43): “compreendemos então que o Projeto Integrador colabora para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais à formação integral dos sujeitos e suas aplicabilidades para uma formação geral e profissional”. Não obstante, a proposta do PI demarca a inserção na realidade de forma contextualizada e crítica, sendo um dos elementos do pALei com mais resultados positivos, contribuindo significativamente com o território e comunidade onde a escola está inserida através de uma relação de complementaridade.

3.3 Oferta eletiva

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos do futuro. No entanto, a abordagem tradicional, muitas vezes, não atende às necessidades individuais e aos interesses variados dos estudantes. A oferta eletiva surge como uma solução inovadora, permitindo aos estudantes escolher as disciplinas de acordo com os seus interesses e objetivos.

A oferta eletiva refere-se à oportunidade que os alunos têm de escolher entre uma variedade de disciplinas além das obrigações curriculares básicas. Essas disciplinas adicionais podem incluir atividades artísticas, esportivas, científicas ou humanísticas, possibilitando uma personalização do percurso educacional. Conforme o Documento Orientador do pALei (Alagoas, 2019, p. 92), “[...] a Oferta Eletiva garante o aprofundamento em um dado objeto do conhecimento, permitindo um debruçar amplo de reflexões intensas e articuladas com o saber academicamente instituído”.

Nesse contexto, a oferta eletiva permite que os estudantes direcionem seu aprendizado de acordo com seus interesses, talentos e ambições futuras. A oportunidade de escolher disciplinas que os estudantes consideram relevantes aumenta seu nível de motivação e interesse pelos estudos. Nesse sentido, “[...] as Ofertas Eletivas devem ser criadas a partir dos interesses e aspirações dos estudantes e discutida na articulação geral com os docentes e equipe pedagógica” (Alagoas, 2019, p. 94). As disciplinas eletivas podem focar em habilidades específicas, preparando os alunos para carreiras ou interesses particulares, expondo-os a uma variedade de escolhas, ampliando sua compreensão do mundo e promovendo uma educação mais abrangente.

Quanto à sua implementação, a oferta eletiva pode exigir mais recursos em termos de espaço, professores especializados e materiais, além de ter flexibilidade curricular, ou seja, as escolas podem criar horários flexíveis para acomodar as disciplinas eletivas, o que permite que os alunos participem sem comprometer as matérias obrigatórias. Ainda, são obrigatoriamente dirigidas 2 horas simultâneas semanais e 2 eletivas por turma, sendo que será escolhido um tema por eletiva, o qual será destrinchado durante o ano letivo.

A Oferta Eletiva deve considerar as possibilidades e viabilidades da Unidade de Ensino, pois tem como objetivo a integração dos estudantes das diversas turmas. Para que isso aconteça, eles escolhem a oferta que vão querer cursar de acordo com seus interesses e necessidades, com matrícula obrigatória. Exige-se o cumprimento da carga horária, obedecendo-se ao estabelecido em lei para assiduidade e aproveitamento (Alagoas, 2019, p. 94).

As eletivas dispõem de várias áreas para serem desenvolvidas, como os diversos campos das artes, do empreendedorismo, do meio ambiente, do social, da tecnologia e do trabalho. Nessa fase de escolhas, deve ser priorizado o interesse dos estudantes sob a orientação do professor do itinerário formativo, com intuito do desenvolvimento das competências e habilidades baseadas na BNCC, visto que é buscado o desenvolvimento dos alunos, não apenas no que diz respeito ao conhecimento escolar, mas, também, no desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

É importante que as opções eletivas estejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas origens ou recursos. Os alunos apenas têm que estar matriculados na rede de ensino que oferece essa tarefa. A avaliação das disciplinas eletivas pode ser mais orientada para projetos, apresentações e trabalhos práticos, refletindo a natureza específica das disciplinas.

É válido mencionar que a oferta eletiva na educação básica representa um passo crucial em direção à personalização do aprendizado e à preparação dos alunos para as complexidades do mundo moderno. Ao permitir que os estudantes escolham disciplinas que correspondam aos seus interesses, a oferta eletiva promove o engajamento, a motivação e a auto direção. À medida que a educação continua a evoluir, a integração de ofertas eletivas pode se tornar uma parte

essencial do currículo, capacitando os estudantes para se tornarem cidadãos críticos sobre a realidade.

Na prática, é possível identificar a efetivação desse componente curricular através da escolha dos alunos e a orientação docente, que constrói a proposta e a apresenta de acordo com a realidade na qual esses alunos estão inseridos. Não obstante, a eletiva é construída junto aos estudantes e o plano anual é enviado para validação da secretaria do estado de Alagoas. Com essa aprovação, planejam-se as atividades quinzenais de forma interdisciplinar.

3.4 Estudos orientados

A educação contemporânea está se afastando dos métodos tradicionais de ensino unidirecional para tratar de abordagens mais centradas no aluno. Nesse contexto, os Estudos Orientados (EOs) surgem como uma estratégia inovadora que coloca os alunos no centro de sua própria aprendizagem, promovendo a auto direção, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Os EOs são uma abordagem educacional na qual os estudantes têm um papel ativo na seleção e no planejamento de seus estudos. Nesse modelo, eles têm a liberdade de aprender a estudar, definir objetivos de aprendizagem e dirigir sua própria pesquisa, sob a orientação de um professor. Para Neves (2021, p. 44),

É preciso, para isso, oferecer aos estudantes condições suficientes para que adquiram competências e desenvolvam habilidades nas mais diversas áreas de conhecimento. Então nos Estudos Orientados, os alunos contam com a presença do docente como facilitador/orientador nesse processo cuja essência é a construção da autonomia de seus estudantes, o desenvolvimento de técnicas e hábitos de estudo, a organização do material e a responsabilidade pessoal.

Nessa perspectiva, os EOs cultivam a capacidade dos estudantes de auto gerenciar sua aprendizagem, tornando-os mais independentes e responsáveis por seu progresso. Cada um pode aprender a aprender o que se alinha aos seus interesses, estilos de aprendizagem e objetivos futuros, promovendo um aprendizado mais relevante e significativo. A proposta dessa abordagem diz respeito ao fortalecimento de habilidades valiosas, como pensamento crítico, pesquisa, resolução de problemas e comunicação, já que “[...] um dos maiores propósitos dos Estudos Orientados é o aprender a fazer, um lugar em que se desenvolvem habilidades e incentiva-se o aparecimento de novas competências” (Alagoas. 2019, p. 108).

Diante disso, os EOs espelham o aprendizado ao longo da vida, preparando os jovens para tomarem a iniciativa em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, como cita a BNCC (2018). Quanto ao papel do professor, muda-se de instrutor para orientador e facilitador, o qual fornece suporte, *feedback* e recursos à medida que os estudantes prosseguem em suas pesquisas. Segundo o Documento Orientador (2019), os estudantes devem definir objetivos de aprendizagem específicos e mensuráveis, o que os ajuda a manter o foco e a motivação. Nesses objetivos, está exposta a necessidade que o alunado adquira o hábito de estudar sem que seja preciso a orientação demasiada do professor, mediante a compreensão da necessidade de organização e qualidade nos estudos, o que não significa quantidade. Isso dá início ao protagonismo do estudante para enfrentar as diversidades dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com o pALei (2018), a implementação dos EOs, assim como tudo que é novo, exige algumas regras para que haja sucesso. Garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos e suporte adequado é fundamental para seu desenvolvimento. Os alunos possuem o direito a duas aulas semanais contínuas e simultâneas para todas as turmas do pALei. A gestão, juntamente com os docentes, precisa estar alinhada e a par de todo o processo de estudo, preparados para orientar e apoiar de maneira eficaz para que se atinjam os objetivos determinados previamente.

Os alunos podem escolher um tópico de interesse e conduzir uma pesquisa aprofundada, culminando em uma apresentação ou relatório. Eles podem criar portfólios digitais que documentam seu progresso.

Todo o material utilizado durante a execução do Plano de Estudos será incluído no portfólio do Projeto de Vida (PrOTurma). Desta forma, os estudantes devem armazenar textos, listas de exercícios, fotografias, etc. Nesse sentido, o Docente Orientador de Turma emerge como colaborador na organização do material de estudos e registros que fortaleçam os objetivos e estratégias selecionados para alcançar as metas do Projeto de Vida de cada estudante (Alagoas, 2019, p. 120).

Na avaliação dos EOs, o foco no processo de aprendizagem, bem como nos resultados finais, valoriza o desenvolvimento das habilidades e a jornada de descoberta. De acordo com a BNCC,

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 20).

Portanto, os EOs representam uma proposta de abordagem educacional progressiva que capacita os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e autoconfiantes. Ao permitir que os alunos tomem decisões sobre o que e como aprender, promove-se a autonomia, a curiosidade intelectual e a paixão pelo aprendizado ao longo da vida. Enquanto enfrentamos um futuro complexo e em constante mudança, essa abordagem oferece uma maneira valiosa de prepará-los para serem cidadãos ativos, adaptáveis e capazes em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Essa proposta é interessante para a promoção do protagonismo juvenil do estudante como mentor da sua própria aprendizagem com autonomia e compromisso, criando uma rotina de estudos. Contudo, na maioria das vezes, os jovens do Ensino Médio da escola pública não possuem uma maturidade intelectual para esse tipo de proposta, perdendo-se no tempo destinado para esse fim e esvaziando o real sentido dos EOs, pois estes não condizem com a realidade dos estudantes da escola de tempo integral. Ou seja, a proposta é de um tempo destinado a um estudo autônomo, mas, na maioria das vezes, os alunos relatam que não sabem por onde começar e esse momento acaba sendo esvaziado de sentido, enquanto os alunos ficam ociosos. Assim, é de suma importância refletir sobre a proposta e suas reais condições de implementação.

3.5 Clube Juvenil

A proposta dos clubes juvenis na escola é a de proporcionar espaços enriquecedores que vão além das salas de aula tradicionais, ao permitir aos estudantes oportunidades únicas de explorar interesses, desenvolver habilidades e interagir com seus colegas. Esses clubes são mais do que simples grupos extracurriculares; eles representam um meio de promover o crescimento pessoal, social e intelectual dos envolvidos.

Outrossim, os clubes juvenis são organizações estudantis que oferecem aos estudantes a oportunidade de se reunirem com colegas que possuem interesses semelhantes e participam de atividades fora do currículo escolar regular. O Documento Orientador do pALei destaca:

Um aspecto fundamental com a criação dos Clubes Juvenis no espaço escolar é possibilitar a interação entre os sujeitos jovens do ensino médio, com conhecimentos, características e diferentes experiências de vida. Isto permite aos jovens trabalharem juntos em função dos seus interesses e expectativas, buscando transformações pessoais, coletivas e sociais, que ultrapassem o espaço escolar, além da interação com diferentes pessoas, formar parcerias e, sobretudo, ampliar seus conhecimentos. (Alagoas, 2019, p. 118)

Os clubes oferecem um ambiente onde os alunos podem desenvolver habilidades específicas relacionadas a uma temática, como liderança, comunicação ou habilidades técnicas. Esses ambientes podem proporcionar experiências práticas, desde projetos científicos e competições até atividades artísticas e esportivas, promovendo o senso de pertencimento, colaborando para que os alunos se conectem com aqueles que possuem interesses semelhantes. A BNCC (2018) apoia as experiências diversificadas nos currículos e o clube juvenil apresenta um leque de possibilidades para autonomia e protagonismo dos estudantes.

Além disso, as experiências propõem estimular a autoestima e confiança, fazendo com que os jovens participem ativamente de um clube, o que os faz desenvolver habilidades e competências. Entre os clubes que podem ser desenvolvidos, estão os de ciências, matemática, literatura e idiomas, que propiciam um aprofundamento em áreas acadêmicas específicas. A exemplo, pode-se citar os clubes culturais, que celebram a diversidade, explorando diferentes culturas, tradições e línguas; os clubes de artes gerais, desde teatro e música até dança, e de artes visuais, que estimulam a expressão criativa; os clubes de serviço comunitário, que fomentam a responsabilidade social, incentivando os alunos a se envolverem em projetos que beneficiam a comunidade e, por fim, os clubes de interesses específicos, que englobam uma ampla gama de interesses, como tecnologia, empreendedorismo, esportes e jogos. Lembrando que “[...] independentemente da temática abordada pelo clube na sua criação, vale lembrar que a intenção será aprender a trabalhar em equipe, pois se está lidando com a heterogeneidade do grupo”. (Alagoas, 2019, p. 122).

Quanto à implementação dos clubes, os jovens tornam-se peças de liderança, já que esses clubes podem ser motivados por eles, permitindo que assumam responsabilidades e tomem decisões. O envolvimento e a orientação dos professores são essenciais para o sucesso dos clubes, garantindo recursos e direção. Segundo o Documento Orientador (Alagoas, 2019), a variedade de clubes oferece opções para todos os envolvidos, independentemente de seus interesses ou habilidades.

Os clubes juvenis complementam a educação formal, permitindo que os estudantes explorem áreas que não são cobertas pelas aulas regulares. Assim, a interação com colegas em um ambiente ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como trabalho em equipe e empatia. Entre essas habilidades, encontra-se a preparação para a vida, que pode proporcionar experiências que preparam os jovens para desafios futuros, sejam eles acadêmicos, profissionais ou pessoais.

Ainda, os clubes juvenis nas escolas desempenham um papel crucial no enriquecimento da experiência educacional dos estudantes. Além de promover habilidades específicas, esses clubes estimulam a criatividade, a interação social e a autodisciplina. Ao criar um ambiente onde os alunos possam explorar seus interesses, desenvolver talentos e construir conexões, os clubes juvenis desempenham um papel importante no desenvolvimento integral dos jovens. (Alagoas, 2019).

Esses clubes apresentam muitas possibilidades para que os estudantes possam vivenciar experiências práticas profissionais, acadêmicas e pessoais. Os próprios jovens podem propor temáticas a serem trabalhadas e, no grupo, construir juntos um plano de ação com metas, objetivos e cronograma. Os fundamentos exigidos pelo clube são: missão, objetivo, valores, resultados, estratégias, funções do grupo e divulgação dos resultados. “[...] Será destinado tempo para pensar a execução, a atuação e a contribuição para a comunidade escolar, principalmente para os jovens” (Alagoas, 2019, p. 121). Para tal, alguns documentos devem ser entregues em cópia pelo clube à equipe gestora, são eles: 1. Plano de Ação; 2. Contrato de Convivência; 3. Resumo Mensal de Frequência; 4. Cronograma das Atividades e Frequência (Alagoas, 2019).

O Clube Juvenil é uma proposta emancipadora dos estudantes, contudo, na prática educacional do cotidiano escolar, torna-se um desafio, uma vez que os jovens ainda não possuem a autonomia citada no documento para exercerem as funções delineadas e, sozinhos, sem um professor mediador, realizarem as atividades propostas. Isso dificulta a concretização do trabalho e, por muitas vezes, sem o acompanhamento do professor, os alunos podem ficar ociosos. Em suma, sem um direcionamento, a proposta se perde e os estudantes esperam o tempo destinado a essa atividade apenas passar, como relata Neves (2021) em sua dissertação de mestrado.

Os Clubes Juvenis na Escola Estadual de Xingó 2, em 2023, funcionavam semanalmente com o protagonismo dos alunos que, em todos os encontros, preenchiam fichas de frequência e do que foi realizado, com registros fotográficos. Esses clubes recebem os nomes de: esportes; empreendedorismo; basquete; redes sociais; dança; capoeira; pintura; estética; design gráfico; pintura; libras; artesanato.

Os clubes funcionavam uma vez na semana com horário previsto e eram acompanhados pela coordenadora do Ensino Médio e registrados pelos alunos. Não obstante, os professores relataram que, apesar de a proposta ser inovadora, muitas vezes, os alunos não possuíam autonomia para executarem as propostas sozinhos, o que acarretava, na maioria das vezes, a

ociosidade por parte deles, que preenchiam e entregavam as fichas, mas utilizavam o restante do tempo para conversar. Assim, analisa-se que os clubes precisariam de atualização em sua proposta, garantindo a participação ativa do aluno, através de um direcionamento dos docentes e da escola.

4 UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE XINGÓ II

Esta seção apresenta o estudo de caso realizado na escola campus, o qual contou com as entrevistas que foram realizadas com uma gestora geral, uma gestora adjunta, um coordenador, um articulador de ensino, 10 professores das diferentes áreas do conhecimento (7 que participaram da implementação do pALei em 2018 e 3 que entraram no decurso do processo) e 3 alunos da 1ª, 2ª e 3ª série que são representantes de turma. Os dados foram analisados partindo da técnica de análise de conteúdo com a criação de quadros e categorias.

4.1. Os desafios e as possibilidades de implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II no período de 2018 a 2022: dando voz aos professores, gestores e alunos

Cumprindo os objetivos descritos neste trabalho, foram elaborados quadros de acordo com os roteiros de entrevista semiestruturada (Apêndice A e Apêndice B), realizadas com os participantes do estudo que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice C), e se dispuseram a contribuir com a pesquisa que também foi submetida no comitê de ética da plataforma Brasil⁷.

Foram entrevistados 10 professores, 1 articuladora, 1 gestora e 3 alunos da Escola Estadual de Xingó II, durante os meses de janeiro a maio de 2023 na cidade de Piranhas, Alagoas, a fim de relatar os desafios e as possibilidades de uma escola em tempo integral. A priori, destaca-se que participaram da pesquisa professores e gestores com idades entre 26 e 60 anos de diversas áreas de formação. Vale ressaltar, ainda, que, no período de 2018 a 2023, a escola contou com cerca de 35 professores, distribuídos entre efetivos e temporários, que, em sua maioria, moram na cidade de Piranhas ou em regiões circunvizinhas. Os professores foram nomeados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10. Além dos professores, os demais foram nomeados como Gestor, Articulador e Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3 (entre 15 e 18 anos, com anuência dos pais e assinatura do TCLE). A alteração dos nomes originais garante o anonimato dos entrevistados, conforme acordado TCLE.

Por meio das respostas obtidas, coletadas a partir de um roteiro de entrevistas semiestruturadas, organizaram-se os dados em quadros e categorias a fim de estabelecer uma análise quanto às experiências de implementação do pALei na escola. Assim, os quadros foram

⁷ O projeto foi submetido ao comitê de ética no mês de agosto de 2023, sob o CAAE: 76120123.8.0000.5371. Instituição Proponente: Universidade Tiradentes – UNIT. Número do Comprovante: 138704/2023.

organizados de acordo com as categorias de análise, conforme segue. Sobre a participação na implementação do pALei, algumas respostas foram selecionadas.

Quadro 2 – Implementação do pALei na escola

Dados da pesquisa - Você participou da implementação do pALei na escola? Se sim, como foi esse processo?	
P1-	Não, quando eu entrei, em 2021, o pALei já tinha sido implantado na escola.
P2-	Sim. Inicialmente, houve a mobilização por parte da direção escolar no sentido de promover as adaptações do prédio para atender as novas necessidades dessa modalidade de ensino, bem como o envolvimento de toda equipe técnica e docente, no sentido de apresentar o projeto à comunidade, expondo, de forma bem detalhada, a necessidade da implantação do pALei para melhorar os resultados do ensino-aprendizagem, de forma geral, além de oferecer um suporte, em tempo integral, aos alunos da comunidade com o fornecimento de refeições e as aulas de reforços nas disciplinas em que fossem apresentadas necessidades. No primeiro momento de implementação, os corpos técnico, docente, discente e pais de alunos da escola apresentaram alguns questionamentos pertinentes, os quais foram respondidos e dúvidas foram tiradas. Por fim, fora posto em prática o pALei e encontra-se em pleno funcionamento até hoje.
P3	Sim, foi um processo de não aceitação no início por boa parte da comunidade escolar e principalmente os alunos, pelo fato de ser cansativo passar o dia na escola, mas isso só foi no início.
P5-	Sim, o processo se deu através de reuniões e conversas junto à comunidade escola na expectativa buscar o apoio dos pais para a realização do ensino integral.
P6-	Sim. O processo inicial com formação, orientação e diretrizes legais que norteariam as escolas da rede estadual, aptas, naquele momento, para implementação do sistema de tempo integral.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Dos 10 professores entrevistados, sete participaram da implementação do pALei na escola e três entraram nos anos seguintes, auxiliando na execução da proposta. Os professores afirmam que o processo se deu inicialmente com formações e adaptações, sendo acolhido pela comunidade, mas que houve algumas reclamações por conta do tempo na escola (de 7h às 17h20), as quais, apesar de muito relatadas, foram sendo superadas, levando à aceitação da proposta com o passar do tempo.

Sob essa perspectiva, destaca-se que todos possuem uma visão positiva da implementação do pALei, uma vez que não só aumentou o número de alunos na escola como contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, humana e qualitativa, inclusive auxiliando no aumento dos índices de desempenho dos alunos e da escola. A Educação em Tempo Integral, nesse sentido, cumpriu a Educação Integral proposta por Anísio Teixeira (1998), que defendia uma educação com vistas a proporcionar o desenvolvimento de seres humanos inteiros em suas múltiplas dimensões.

Quanto aos desafios e possibilidades dessa implementação, partindo das respostas dos entrevistados, criaram-se as seguintes categorias de análise⁸:

Categoria A: Desafios – aceitação da comunidade, estrutura física da escola e tempo na escola (os 10 professores pontuaram sobre a aceitação, 8 citaram o tempo e 9 falaram da estrutura física, além da articulação e da gestão, que destacaram todos os aspectos mencionados);

Categoria B: Possibilidades – Maior tempo na escola, alimentação adequada e atividades complementares com vistas ao desenvolvimento (apenas 3 entrevistados pontuaram as possibilidades).

Com base nessas categorias, é perceptível a quantidade de desafios enfrentados pela escola e pela comunidade para a implementação do programa, uma vez que *“o grande desafio de início foi o convencimento da comunidade escolar sobre as modificações que ocorreriam na escola, tratando do tempo escolar, das relações com a nova proposta pedagógica e com os professores e passar a compreender o aluno como protagonista do processo”* (P6, 2023).

Nesse sentido, a escola como um todo teve que conquistar a comunidade e os alunos aos poucos, através da constância, da organização e do trabalho em equipe. Conforme descrito pelos entrevistados, a mobilização foi feita através de reuniões e da busca ativa. Ao questionar os alunos sobre esse processo, estes responderam que: *“no início, foi estranho, até porque eu nunca tinha estudado integral, mas depois que eu fui me acostumando, eu comecei a gostar de estudar integral”* (Aluna 2, 2023); ainda, destacaram que *“no início não foi tão bem, pois para mim foi uma novidade, uma experiência diferente de estudar em tempo integral, mas depois acostumei”* (Aluno 3, 2023).

Assim, alunos, professores, gestores e articuladora concordaram quanto ao desafio do tempo na escola e do processo de adaptação, mas destacam que foram se acostumando e executando a proposta, que gerou bons frutos e tem sido um importante meio de desenvolvimento integral dos alunos, respeitando-os e favorecendo a entrada no Ensino Superior.

Vale recordar que o Ensino Médio em uma perspectiva integral está ancorado teoricamente no que é proposto na LDB – Lei nº 9394/1996 – no tocante à formação dos jovens em sua proposta e finalidades da educação escolar quanto ao pleno desenvolvimento do sujeito, preparado para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, mediante a possibilidade

⁸ Vale ressaltar que as categorias de análise foram definidas com base nos desafios escritos pelos entrevistados acerca da Educação em Tempo Integral.

de construção do projeto de vida, previsto no pALei, que vem sendo um processo que busca levar a comunidade escolar a repensar a questão da construção do conhecimento socialmente relevante. Por sua vez, na escola campus e na amostragem desta pesquisa, apesar dos muitos desafios elencados, o pALei foi e é uma alternativa que está ganhando espaço e uma visão positiva de todos os envolvidos.

Essas questões são elencadas no próximo quadro ao questionar sobre a contribuição do programa na vida dos alunos:

Quadro 3 – O pALei contribuiu/contribui para a vida dos alunos?

Dados da pesquisa - Você acredita que a implementação do pALei na escola Estadual de Xingó II contribuiu para a vida dos alunos? Como?	
P1-	Sim, porque muitos alunos vivem em estado de vulnerabilidade em casa e na sociedade e, com a implementação do pALei, os alunos passaram a ter proteção contra essa vulnerabilidade.
P2-	Acredito que sim, pois contribuiu de forma efetiva para melhorar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, os resultados finais.
P3	Em parte, porque muitos têm necessidade de trabalhar. E, na outra situação, tirou alguns de uma vida ociosa.
P4-	Sim. Com certeza!
P5-	Sim, contribuiu significativamente, hoje percebemos que os nossos alunos têm uma outra mentalidade em relação à escola. A evasão diminuiu muito e o índice de violência com envolvimento de jovens diminuiu drasticamente, além da oportunidade que nossos alunos tem para desenvolver o seu protagonismo e o projeto de vida.
P6-	Estamos vivendo um novo momento educacional, a escola em tempo integral cria um vínculo social muito forte, as relações com o protagonismo e as perspectivas com o projeto de vida ao certo é muito contributivo, há ainda muito a se fazer e avançaremos para uma escola com cursos profissionalizantes e tecnológicos.
P7-	Foi de grande contribuição para o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois eles aprenderam e aprendem a ser protagonistas de sua própria história.
P8-	Sem dúvidas! É só olhar para a comunidade e para os nossos alunos no contexto atual. São alunos que possuem projetos de vida e que vibram com as conquistas. Nós, que acompanhamos a implementação, não temos dúvidas da contribuição efetiva na vida de centenas de jovens sertanejos de Piranhas.
P9-	É evidente que sim! Antes nós tínhamos poucos alunos e éramos desacreditados pela comunidade. Hoje, nós contamos com centenas de alunos e como eles chegam no 6º ano do Ensino Fundamental e como saem da 3ª série, é impressionante! Nós aqui criamos sonhos possíveis.
P10-	Sim. É só olhar o entorno e os índices de desenvolvimento da escola.
Articuladora	Acredito que a escola em tempo integral regula a vida do estudante no sentido da manutenção de uma rotina de estudos que pode se prolongar para a vida.
Gestora adjunta	Sem dúvidas! É impressionante como os alunos mudaram e como estabelecemos uma relação de respeito e afeto.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

No quadro apresentado, todos os entrevistados evidenciam os pontos positivos do pALei na escola, apresentando dados da realidade escolar e visões de distintas versões que atestam a

importância e a relevância da educação integral. Não se tratou apenas da ampliação do tempo, mas de proporcionar momentos de desenvolvimento em múltiplas dimensões. Sob essa perspectiva, Gonçalves (2006, p. 131) destaca:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Gonçalves (2006, p. 132) defende, ainda, uma educação integral com vistas a contribuir com a erradicação das vulnerabilidades sociais, mas não somente, pois,

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais. Em uma perspectiva crítico-emancipadora que nos possibilita refletir sobre a função social da escola.

A educação como vida em movimento desencadeia em resultados positivos. Sabe-se que existiram e existem muitos paradigmas, inclusive destacados pelos docentes e entrevistados nesta pesquisa, mas são inquestionáveis as contribuições da Educação em Tempo Integral na vida dos alunos. Ainda, os entrevistados destacaram as principais mudanças advindas do programa: foi positivo, pois, através do pALei, os alunos, principalmente os que viviam em vulnerabilidade familiar e social, passaram a ter uma qualidade de vida melhor.

Não obstante, destacam-se as mudanças advindas do programa de acordo com os entrevistados:

Quadro 4 – Mudanças advindas do pALei

Principais mudanças advindas com o programa	
P1-	Foi positivo, pois, através do pALei, os alunos, principalmente os que viviam em vulnerabilidade familiar e social, passaram a ter uma qualidade de vida melhor.
P2-	As principais mudanças foram a elevação no nível de aproveitamento e a melhoria no atendimento das necessidades alimentares da maioria dos alunos, que apresentavam uma certa carência nutricional, o que prejudicava o seu rendimento.
P3	Tirou alunos da rua, introduziu o protagonismo, a socialização. Introduziu o projeto de vida.
P4-	Uma mudança estrutural. A movimentação de uma escola do pALei é completamente diferente de uma escola em tempo parcial e isso ultrapassa a questão educacional escolar. É um trabalho educacional diferenciado, a partir do qual se cuida do estudante por oito, nove horas do dia.

P5-	As principais mudanças dizem respeito à parte social que a escola tem representado na vida dos alunos, além da aprendizagem, trazendo a escola para um patamar jamais visto antes, sendo considerada pelo Ideb como a melhor escola do estado de Alagoas.
P6-	Não considerarei “principais”, tratarei como um todo. Temos uma escola que protege, ensina e encaminha para o futuro jovens, em sua maioria em vulnerabilidade social, dando-lhes oportunidades reais. Fazemos uma grande diferença como escola na comunidade.
P7-	Desenvolvimento intelectual, descobertas de talentos e confiança na capacidade de todos que fazem e fizeram parte da escola.
P8-	Uma escola que entende o aluno em sua integralidade.
P9-	Auxiliado na parte social e educacional. Os alunos passam o dia e reforçamos o afeto e o compromisso com a educação deles.
P10-	São muitas mudanças, começando pela comunidade. As famílias abraçaram o projeto e os alunos hoje saem com um projeto de vida delineado. Acompanhamos da entrada no 6º ano até a saída na 3ª série.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

A categoria de análise construída com base nas considerações dos entrevistados do quadro 4 diz respeito a: “o pALei contribuiu com mudanças positivas na vida dos alunos, considerando o contexto de vulnerabilidade social, incentivo do protagonismo juvenil, construção do projeto de vida, desenvolvimento intelectual, social e educacional”. Em outras palavras, a categoria pode ser resumida em: “as mudanças foram positivas com o pALei na escola”.

Assim, lembra-se de Anísio Teixeira (1969), que propunha uma organização curricular mais abrangente e a utilização de metodologias diferenciadas. O intuito era que as crianças passassem mais tempo na escola em contato com esse novo formato de ensino a fim de que houvesse um maior tempo de escolarização, sobretudo para as crianças da classe trabalhadora.

Simultaneamente, os professores relataram as experiências com o Ensino em Tempo Integral durante os últimos 5 anos na Escola Estadual de Xingó 2:

Quadro 5 – Visão dos professores sobre os 5 anos de pALei

Após 5 anos de implementação do pALei (2018-2022), qual a sua visão sobre o processo?	
P1-	A visão que tenho é que o pALei oportunizou aumentar as chances da formação integral do aluno.
P2-	Embora eu tenha permanecido na escola até 2019, saí de lá com uma excelente impressão do programa, uma vez que percebi que o mesmo estava funcionando de forma satisfatória.
P3	Olhando pelo aspecto negativo, muitos ainda necessitam trabalhar e, por isso, não querem enfrentar a escola integral.
P4-	Avançou em muitos aspectos. Hoje, a escola é 100% integral e já se adaptou a esse funcionamento. É sempre desafiador, por ser muito dinâmico, porém a experiência ajuda bastante.
P5-	Que o processo valeu muito apena, graças a ele estamos conseguindo fazer a diferença na nossa comunidade escolar.

P6-	Necessário atender às expectativas iniciais, precisamos de uma estrutura melhor (sala de aula, laboratórios, refeitório etc.), atendimento extrassala com transporte para as aulas práticas.
P7-	Hoje eu penso que esse processo deveria ter acontecido antes, pois faz muito bem ao desenvolvimento intelectual e pessoal dos discentes.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Os professores relatam que, durante os últimos 5 anos, a Educação em Tempo Integral na escola funcionou e com muitos pontos positivos, como a formação integral dos estudantes e o favorecimento de seu desenvolvimento intelectual. Contudo, os professores destacam que ainda é preciso investimento para melhorias, como os espaços e as adaptações para a quantidade de tempo que os alunos passam na instituição. Assim, percebe-se que o pALei é repleto de desafios no cotidiano, mas, também, de muitas possibilidades e potencialidades, vejamos esse cotidiano no quadro a seguir:

Quadro 6 – O pALei no cotidiano escolar

O pALei funciona na prática cotidiana?		Como você percebe os itinerários formativos (Projeto Orientador de Turma- PrOTurma; Projeto Integrador; Oferta Eletiva; Estudos Orientados; Clube Juvenil) do pALei na prática pedagógica junto aos alunos?
P1-	Sim, principalmente quando está implantado em uma escola cuja gestão siga rigorosamente o que rege o normativo do pALei.	O Projeto Orientador de Turma foi um ganho imensurável para o aluno, pois o mesmo instiga o aluno a refletir sobre quem ele é e sobre ele quem quer ser, onde quer chegar e leva o aluno a repensar sua prática cotidiana pautada na ética tanto no ambiente escolar, bem como na sociedade e oportuniza a construção do projeto de vida de cada aluno. O Projeto Integrador possibilita que o aluno perceba o mundo à sua volta, identificando problemas que podem ser minimizados ou sanados, com o desenvolvimento do Projeto Integrador. Oferta Eletiva são ofertadas a partir do interesse e aspirações dos estudantes e, como eles têm o poder de escolha, os alunos cursam a Eletiva com maior entusiasmo. Estudos Orientados possibilitam os alunos a estudarem sozinhos, mas não de forma aleatória e sim orientado, para que se tenha um rendimento mais pontual na disciplina cujo aluno está com dificuldades de aprendizagem. Clube Juvenil promove a autonomia, o trabalho em equipe, a auto-organização, a tomadas de decisões, a interação entre os alunos e promove que os alunos optem por fazer o que gostam, exercendo, assim, o seu protagonismo.

P2-	Durante o tempo que permaneci na escola, posso afirmar que sim, pois trouxe melhorias significativas tanto na qualidade do ensino quanto na qualidade de vida dos alunos.	Percebo que todos os projetos, visam sanar deficiências apresentadas pela clientela e isso é muito importante para que ocorra um melhor resultado final, tanto da aprendizagem quanto dos números da escola em relação ao seu índice de desenvolvimento.
P3	Sim. Mas seria melhor se houvesse um melhor espaço para esporte, dança, música, projetos, arte.	Percebo que a maioria não gosta de alguns itinerários, mesmo não tendo muita maturidade. Mas alguns desenvolvem o protagonismo, arte, socialização.
P4-	Os estudantes chegam à escola, se alimentam e seguem para a manhã de aulas. No horário do almoço, eles têm uma pausa e retomam para a tarde de atividades, no final fazem a refeição e vão para casa.	São atividades que buscam trabalhar a integralidade e promover o protagonismo do estudante.
P5-	Funciona, apesar das deficiências em relação ao investimento financeiro por parte do estado.	Os itinerários formativos têm funcionado em boa parte das turmas, depende muito do profissional e o tipo de conteúdo trabalhado.
P6-	Fazendo o malabarismo pedagógico, estamos acima das expectativas.	Essas são as grandes diferenças ou momentos da escola que fazem a diferença, somente necessitamos de mais apoio logístico.
P7-	Sim.	São de extrema importância para o desenvolvimento do educando.
P8-	Sim.	São interessantes, mas alguns falta estrutura para o funcionamento.
P9-	Mais ou menos	Funcionam, mas o espaço e o calor não ajudam.
P10-	Sim.	A proposta é interessante e está sendo executada, mas precisa de mais investimento.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Percebe-se que nove dos 10 professores entrevistados afirmam que o pALei funciona, com exceção de 1, que afirmou “mais ou menos”. Apesar da concordância da maioria a respeito do pALei, os docentes destacam que ainda existem muitas dificuldades a serem sanadas no cotidiano escolar. Quanto aos itinerários formativos, eles evidenciam que a proposta é interessante e que promove o desenvolvimento integral do aluno, mas que também são necessários ajustes e investimentos para a prática cotidiana.

Ao questionar os alunos como percebem os itinerários, estes responderam:

Percebo que são aulas não tão necessárias quanto as outras matérias, pelo meu ponto de vista essas aulas poderiam ser retiradas, para sim ser trabalhando mais português, matemática, química etc. Funcionam da seguinte forma: são separados por áreas e cada aluno escolhe sua área (Aluna 1, 2023).

Os itinerários, como: projeto orientador de turma, projeto integrador, estudos orientados e clube Juvenil são muitos bons tanto para a autonomia e protagonismo do estudante quanto para a nossa comunidade. Já a Oferta Eletiva e os Estudos Orientados é que não agregam muito na questão escolar (Aluna 2, 2023).

Funciona de uma maneira bem exótica, alunos mostram suas habilidades e desenvolvem o protagonismo nesses devidos projetos ofertados pelo tempo integral (Aluno 3, 2023).

Todos os entrevistados reconhecem que os componentes complementares (Projeto Orientador de Turma- PrOTurma; Projeto Integrador; Oferta Eletiva; Estudos Orientados; Clube Juvenil) possibilitam o protagonismo e a autonomia juvenil, com exceção da oferta de Eletivas e Estudos Orientados, que, de acordo com a aluna 2, não agrega na questão escolar. Ao questionar a gestora adjunta sobre esses itinerários, ela afirmou que:

A dificuldade nos Estudos Orientados está sobretudo na autonomia dos alunos, pois esse é um momento destinado para que estudem em conjunto ou individual os conteúdos dos componentes que possuem maior dificuldade. Com ajuda do DOT, a coordenação organiza semanalmente uma lista das maiores dificuldades da turma, aluno por aluno, para que sejam trabalhadas nesse momento. É um processo de ajustes, têm dias que é produtivo e em outros os alunos ficam ociosos e nós tentamos mantê-los em sala” (Gestora adjunta, 2023).

Nesse sentido, até aqui entendemos que as atividades complementares estão em pleno funcionamento, mas que necessitam de ajustes conforme o cotidiano escolar. Sobre isso, o Documento Orientador do pALei orienta que:

Atividade Complementar: São atividades pedagógicas com metodologias ativas e diferenciadas que consistem em complementar e ampliar a formação acadêmica dos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de sintonizar-se com as mais diferentes manifestações socioculturais, tecnológicas e científicas. São atividades interativas e integradoras dos conhecimentos e saberes que possibilitam uma integração curricular evitando a fragmentação. Estabelece um maior diálogo entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares com o objetivo de dar maior organicidade às atividades pedagógicas, atribuindo-lhes novos sentidos e dinamicidade. (Alagoas, 2019, p. 128).

As Atividades Complementares do pALei precisam ser realizadas a partir de “um conjunto de indicadores a partir das informações sobre o desenvolvimento das atividades complementares, possibilitando a reelaboração das ações da gestão pedagógica” (Alagoas, 2019, p. 129). Isso permitirá um diagnóstico dos problemas e dos desafios identificados pelas Unidades de Ensino. Nesse sentido, percebe-se que a proposta vai depender da realidade e dos ajustes que devem ser feitos por todos os envolvidos.

Essa proposta ainda tem sofrido modificações com a chegada da paradigmática proposta do Novo Ensino Médio. A visão dos docentes sobre o Novo Ensino Médio é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 7 – Os paradigmas do Novo Ensino Médio

A chegada do Novo Ensino Médio trouxe mudanças positivas ou negativas para pALei? Quais?	
P1-	Mudanças negativas, pois, além das atividades complementares que o pALei já trouxe, o Novo Ensino Médio veio acompanhado de vários itinerários formativos e aumento de carga horária, acarretando uma sobrecarga para os alunos, além de ter reduzido os componentes curriculares essenciais para a formação do estudante e da ausência de incentivos para a capacitação de professores para lecionar nas novas disciplinas.
P2-	Em síntese, partindo do pressuposto de que o Novo Ensino Médio trouxe como proposta o sistema de ateliê pedagógico, com intuito de promover o aprendizado de forma coletiva, num ambiente menos hierarquizado, entre professores e alunos, em que o professor poderá oferecer aulas mais dinâmicas, a partir de um espaço físico e de equipamentos apropriados a essas novas práticas, percebo que o Novo Ensino Médio trouxe mudanças positivas, pois, no pALei, existe uma carga horária elástica o suficiente para receber e executar os projetos que visam melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.
P3	Preparação para projeto de vida, desenvolve o protagonismo juvenil, realidade ao mundo do trabalho, abre orientações ao empreendedorismo e socialização, esporte, música, arte.
P4-	Vejo a estrutura do Novo Ensino Médio como muito semelhante à do pALei, esse é um fator facilitador dessa implementação.
P5-	Para o ensino integral, a mudança não foi tão severa, mas o que ouço por parte dos alunos e de alguns professores é que eles sentem falta de alguns componentes curriculares obrigatórios, que a carga horária não é suficiente para alcançar os objetivos.
P6-	De forma geral, causou um grande prejuízo, as trilhas formativas não se encaixam, as relações com os conteúdos ficaram curtas para as disciplinas plenas, congestionando o currículo.
P7-	Negativas, a redução da carga horária de algumas disciplinas, mesmo elas vindo de maneiras diferentes nos itinerários uma aula e muito pouco para trabalhar conteúdos necessários para a vida
P8-	É um paradigma. Ano que vem, teremos o componente de encontro das águas. Estamos apreensivos e preocupados com essa mudança.
P9-	Essa proposta não tem condições de dar certo. Precisamos focar no que importa.
P10-	Estamos ainda no processo de consolidação e para todos nós é uma incógnita.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Os professores atestam suas dúvidas e incertezas com o Novo Ensino Médio, caso corriqueiro, uma vez que estamos vivenciando a incongruência de críticas e inconstâncias dessa proposta. A Lei nº 13.415/2017, relativa à BNCC, atesta quanto ao Novo Ensino Médio, a Resolução nº 3, de 2018, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais. A Portaria nº 521, de 2021, por sua vez, apresentou o cronograma de implementação. A Portaria nº 627, de abril de 2023, suspendeu o do cronograma de implementação. De 2022 a 2023, foram muitos debates e críticas, que, em sua maioria, pediam a revogação do Novo Ensino Médio, e, em 2024, estamos vivenciando a incerteza do momento.

Autores, como Tardif (2015), Ferreira (2020), entre outros, destacam a necessidade de uma educação para a promoção da cidadania plena e de sujeitos críticos e pensantes, mas a

proposta do Novo Ensino Médio parece ir na contramão desse ideal, uma vez que dá indícios da formação para o trabalho, intensificando as desigualdades sociais. Assim, o momento é de reflexões epistêmicas, partindo da intersecção entre teoria e prática. Deixamos aqui alguns questionamentos: qual educação temos? Qual educação queremos? Os itinerários formativos que demandam uma autonomia de escolha do aluno em tempo integral são de fato possível no pALei diante de tantas mudanças? Até aqui, temos mais perguntas do que respostas acerca do Novo Ensino Médio no pALei.

Ainda, ao perguntar aos professores e alunos sobre “quais são as sugestões e críticas ao programa no contexto atual (2023)”, selecionaram-se⁹ algumas respostas:

É em relação aos Estudos Orientados, porque a maioria dos alunos não tem o hábito de estudarem sozinhos, então, se o professor não tiver um preparo para orientar, nem domínio de turma, os alunos ficam em sala de aula sem estudar nada (P1, 2023).

Seria ideal que eles tivessem um curso técnico. Ou que tivesse mais orientações quanto à vida profissional, pois muitos terminam e não conseguem arrumar um emprego, nem seguem um curso superior. (P3, 2023).

Para um melhor funcionamento do programa, o poder público necessitaria vir às escolas e, dentro de cada particularidade, ajustar para uma melhor oferta de ensino aos seus estudantes. Essa é uma questão variável a cada instituição de ensino. (Articuladora, 2023).

As sugestões e críticas são em relação ao espaço físico. A escola tem uma equipe de profissionais excelentes, mas a escola precisa ser vista com outros olhos em relação ao investimento, uma das críticas é em relação à climatização das salas de aula e à criação de laboratórios de aprendizagens mais completos. (P5, 2023).

Sugestões, o cumprimento das nossas expectativas. Crítica, a falta de cumprimento das mudanças estruturais prometidas. Tratar com mais atenção um programa tão necessário com a escola em tempo integral. (P6, 2023).

Sobre essa mesma pergunta, os alunos responderam:

A estrutura da escola, em questão de salas de aulas, banheiro, refeitório, alimentação, aulas mais dinâmicas que possam realmente interagir com o aluno, para que não seja aquela coisa de rotina, aulas de campo. (Aluna 1, 2023).

Retirar esse Novo Ensino Médio e aumentar a grade dos componentes curriculares, como Biologia, Física, Química, Inglês e Geografia, que só temos 1 aula, porque essas são matérias muito importantes. (Aluna 2, 2023).

Uma boa sugestão que acredito que precisa ser urgentemente realizada é mudar o sistema de horários dos intervalos e do almoço, para que nós, alunos,

⁹ Três professores que participaram da implementação do pALei não estão mais na escola e deixaram essa questão em branco. E 3 professores responderam apenas que cumpram as demandas do programa.

tenhamos mais tempo para nos distrair nesses horários e, assim, não se tornar cansativo. (Aluno 3, 2023).

Em geral, os professores e alunos demarcam a falta de estrutura física para execução plena do programa, além de críticas a alguns componentes como Estudos Orientados. Ao questionar os alunos sobre os pontos positivos e negativos do programa, estes destacaram que:

Pontos positivos do pALei – mais aprendizado, professores ótimos. Pontos negativos – Não ter uma boa estrutura pra o ensino integral (Aluna 1, 2023).

Melhora o rendimento escolar, garante uma alimentação equilibrada, educação socioemocional, promove a autonomia e o protagonismo do estudante. Os pontos negativos são a infraestrutura da escola e a grade curricular estendida (Aluna 2, 2023).

Pontos positivos é o tempo que nos possibilita aprender mais práticas na aprendizagem e inovadora. Se torna negativo no momento em que nos deixa cansados pelo motivo de antes não termos essa experiência de aprender em tempo integral (Aluno 3, 2023).

Percebe-se que a reclamação sobre os espaços é unânime e sobre esse quesito o Documento Orientador do pALei atesta que:

Essa proposição ocorre tanto na relação entre docentes, como também entre os ambientes específicos de cada componente curricular/área de conhecimento. Para isso, é preciso que esses espaços se amoldem como mais um estímulo à curiosidade e ao interesse dos estudantes pela busca do conhecimento. Assim, a reorganização do espaço escolar em ateliês pedagógicos traduzir-se-á em oportunidade para que todos os componentes curriculares, em suas áreas do conhecimento e atividades complementares, usufruam de ambientes apropriados, com materiais didáticos reunidos em um mesmo local. Nesse caso, docentes e estudantes terão a seu favor ambientes diversificados e mais envolventes. (Alagoas, 2019, p. 18).

Conclui-se sobre os espaços que, embora o documento pontue a sua importância, as escolas funcionam de forma adaptada, sobretudo a Xingó 2, que, apesar do “malabarismo” de todos e de ter muitos pontos positivos, não possui uma estrutura adequada, fazendo com que o processo se torne mais cansativo para os alunos. Sobre o projeto de vida, os alunos destacaram:

Quadro 8 – Projeto de Vida na visão dos alunos

	A escola auxiliou na construção do seu projeto de vida? Como?	Qual é o seu projeto de vida? Justifique.	Você se sente protagonista de ações na escola? Cite exemplos.
Aluna 1	Temos o projeto de vida que é proporcionado por um professor, que faz você pensar no seu futuro desde o que você quer ser e até onde você quer chegar.	Não tenho um projeto formado ainda, mas tenho algumas coisas em mente que vieram através das aulas do DOT, penso em fazer pedagogia, mas não tenho a certeza se é isso que quero seguir	Sim, sou aluna mentora e me sinto protagonista, pela questão de tomar frente de coisas referentes aos alunos, de ter esse cargo um pouquinho a mais.
Aluna 2	Sim, me ajudou a me autoconhecer e me ajudou também na minha vida social.	Terminar o ensino médio e entrar em uma universidade para cursar direito, para construir um futuro melhor pra mim e pra minha família.	Sim, no Clube Juvenil, apresentando trabalhos dos componentes curriculares e do projeto integrador.
Aluno 3	Sim, nas aulas explicativas de biologia, pois compreendi melhor como é a ciência, fazendo com que eu decidisse escolher a área da saúde para atuar.	Meu projeto de vida são as minhas metas que eu pretendo alcançar. Uma das principais é exercer na área da saúde.	Me sinto o protagonista pelo motivo de nós, alunos, termos voz ativa, podendo colocar em prática nossas habilidades.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Os três alunos destacam que possuem visões para o futuro, que a escola orienta quanto ao projeto de vida e que se sentem protagonistas do ambiente. Sob essa perspectiva, percebe-se que o pALei tem sido de suma importância na vida dos alunos em sua integralidade, proporcionando uma visão mais alargada de mundo.

Com relação ao tempo de estadia na escola, perguntou-se para os alunos quais são os desafios e as potencialidades, e eles responderam que:

Os desafios são não poder trabalhar, passar o dia em sala de aula, o que gera uma exaustão enorme, a convivência em questão e não poder ter os cuidados necessário de higiene pessoal. (Aluna 1, 2023).

A coisa boa é a quantidade maior de componentes curriculares, e o desafio é que os estudantes querem trabalhar, mas não podem por conta que estudam os dois horários, e também que chega um certo ponto e passa a ser cansativo passar o dia todo na escola. (Aluna 2, 2023).

Os desafios acabam se tornando presentes por motivos de chegar em uma fase em que nós alunos querendo ajudar financeiramente em nossas casas e dificulta por ser tempo integral. (Aluno 3, 2023).

Os três alunos destacam que a grande dificuldade está em não poder trabalhar para ajudar suas famílias, mas que gostam de aprender com os muitos componentes curriculares.

Essa realidade é difícil, uma vez que, em sua maioria, a comunidade atendida está em um contexto de vulnerabilidade social e os estudantes, ao estarem crescendo, gostariam de ajudar em casa. Sabemos que eles estão na idade escolar e que o ideal é que apenas estudem, mas as desigualdades proliferadas demandam as assimetrias das muitas preocupações desses jovens que vão além do simples ato de estudar.

Os alunos foram convidados a pensar se o pALei fornece possibilidades para se pensar no futuro acadêmico e profissional e destacaram que: “não, pois acredito que o ensino integral seja mais a questão de cumprir carga horária, porque, se realmente fosse para pensar no futuro acadêmico, poderia ter aulas mais apontadas a essa questão. (Aluna 1, 2023)”. “Sim, no projeto de vida, estamos sempre traçando planos para a profissão que desejamos exercer” (Aluna2, 2023). “Sim, pelo motivo de que nós, alunos, podemos ser os protagonistas das práticas em devido das nossas habilidades, que são desenvolvidas com ajuda no âmbito escolar” (Aluno 3, 2023).

Dos 3 alunos, apenas 1 respondeu que não favorece, fazendo uma crítica ao sistema e às disciplinas, contudo a essência do programa está em possibilitar uma visão de projeto de vida que é trabalhada desde o 6º ano até a 3ª série, fazendo-os acreditarem que são possíveis no mundo acadêmico e profissional.

Portanto, essas entrevistas nos mostram que o pALei possui muitos desafios, como a falta de espaço adequado, a quantidade de tempo na escola, a necessidade de os alunos quererem trabalhar para ajudar as famílias, entre outros, mas que também existem muitas potencialidades quanto ao protagonismo juvenil, crescimento intelectual, social, acadêmico e crítico dos estudantes, redução das desigualdades sociais, alimentação adequada, incitamento para a construção do projeto de vida e perspectivas futuras, autonomia cognitiva, entre outras que visam proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos para além do tempo, propondo uma educação para a formação cidadã, crítica e atuante.

4.2 Análise dos documentos e plataformas: SAGEAL, QEdu

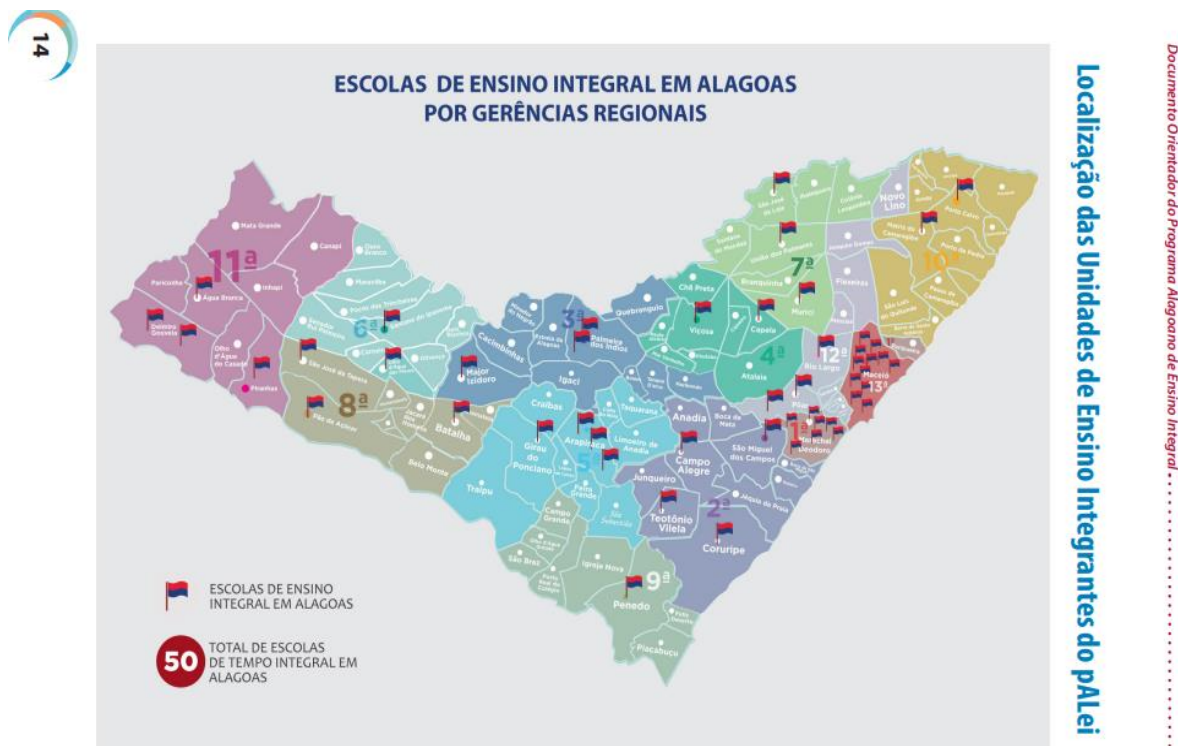
Verificar, descrever e analisar os dados das plataformas e as avaliações externas da Escola Estadual de Xingó (2018-2022) foi um dos objetivos traçados neste estudo, que se caracteriza como polifônico. Vale lembrar que, como dito anteriormente, o recorte temporal foi traçado com base no tempo de implementação do programa na escola.

Até aqui, cumpriram-se os objetivos específicos relativos a: a) compreender como funciona o pALei; b) identificar os desafios e as possibilidades de implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II no período de 2018 a 2022 e c) verificar, a partir de entrevistas com professores, equipe gestora e estudantes, se houve avanço com a implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II. Assim, dá-se continuidade a esse tópico com vistas a cumprir o objetivo relativo a: verificar, a partir de documentos, registros do SAGEAL e plataforma QEdu, se houve avanço no desenvolvimento dos alunos com a implementação do pALei na referida escola. Considera-se que, dando voz à comunidade escolar, triangulando com os dados internos e externos da escola, será possível a compreensão das reais mudanças ocorridas em decorrência do ensino em tempo integral da/na escola.

O trabalho metodológico utilizou, como técnicas de coleta dos dados, análise de documentos (SAGEAL, plataforma QEdu) e entrevistas semi-estruturada com professores, gestores e estudantes. Tanto do SAGEAL quanto na plataforma QEdu, o foco de análise foram as notas e frequência obtidas pelos estudantes, de modo a perceber se, ao longo dos anos de 2018 a 2022, houve ou não aumento desses índices após a implementação do pALei. Além disso, a plataforma permite que sejam visualizados os dados da escola a nível estadual. Assim, foi possível ter acesso a uma análise mais ampla acerca dos dados da escola e de seu crescimento, visualizado a partir dos resultados de avaliações externas.

A *priori*, vale ressaltar que, no Estado de Alagoas, a educação baseia-se na legislação nacional e estadual, no que diz respeito ao Plano Estadual de Educação de Alagoas, com base na Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016-2026, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 199 da Constituição Estadual e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE –, o qual, entre outras questões, também assinala a necessidade do aprimoramento da gestão democrática. A educação de Alagoas é organizada em 13 Gerências Especiais de Educação – GEEs –, que se distribuem e acompanham a educação dos municípios. A escola Estadual de Xingó 2, por sua vez, fica localizada na cidade de Piranhas e está vinculada a 11ª GEE.

Figura 3 – Escolas de Ensino Integral em Alagoas por Gerência Regional



Fonte: Documento Orientador do pALei (2018).

A 11ª Gerência Especial de Educação (GEE), com sede localizada no município de Piranhas – AL, Rua Palmares, 05, Vila Sergipe / Xingó, Centro, CEP 57460-000, é um órgão integrante da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, que atende a oito municípios da região do Alto Sertão alagoano, sendo eles Piranhas, Olho D'Água do Casado, Delmiro Gouveia, Água Branca, Inhapi, Mata Grande, Canapi e Pariconha. A 11ª GEE possui vinte e uma escolas estaduais que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo que, em 10 delas, é ofertada a educação em Tempo Parcial e, em 10, o funcionamento é em Tempo Integral, atendidas pelo pALei (uma dessas escolas é Ensino Médio Integral – Integrado à Educação Profissional – Curso Técnico em Recursos Humanos / Manutenção e Suporte em Informática). Contempla, ainda, a oferta das modalidades EJA Modular em 10 das 20 escolas, cuja finalidade é proporcionar a conclusão do Ensino Médio para aqueles que não concluíram seus estudos em idade própria, Educação Indígena em três escolas, localizadas nas cidades de Pariconha/AL e Inhapi/AL, e Educação Especial, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, atua através do regime de colaboração pactuado, nas redes municipais de educação e escolas particulares da região.

Em sua sede, algumas das ofertas de atendimento são: Averbação de Licença-prêmio por assiduidade, Averbação de Tempo de Serviço / Contribuição, Certidão de Tempo de

Serviço, Dados Educacionais, Declaração de Tempo de Serviço, Decreto de Nomeação, Desaverbação da Licença-prêmio, Desaverbação de Tempo de Serviço/Contribuição, Desistência de Pedido de Processo Administrativo, Exoneração, Inspeção Escolar, Pesquisa das Unidades Escolares da Rede Estadual, Progressão Funcional, Regularização de Instituições de Ensino, Validação de documentos de vida escolar, entre outros, com horário e turno de atendimento das 08h às 18h, de segunda-feira a sexta-feira.

Quadro 9 – Escolas estaduais vinculadas a 11ª GEE

ESCOLA	MUNICÍPIO	Link do QMP da escola
ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS MOEDA	ÁGUA BRANCA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OJWk9aVSkXYBcvMSUaGR_iotcNx_3KgcyzxUVB0Tg8c/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR SEBASTIAO ALVES BEZERRA	ÁGUA BRANCA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1qpsHscVzqcoua27S4AcJrbmvTXqNpBrle2IyILYkIfk/e dit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL LUIZ BASTOS	CANAPI	https://docs.google.com/spreadsheets/d/13oLnuscI-TaExZx5FSLy60FBjAr1JxAT5euc1XDkrrs/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL DELMIRO GOUVEIA	DELMIRO GOUVEIA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1nqBs8SLUIPj0Jb3Mrxmb6kxaf_76o0GiCHQcPNnXC M/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL FRANCISCA ROSA DA COSTA	DELMIRO GOUVEIA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1f8dWWKzZiwupWwr0LR4xA3Pt1c2wQpoySgocizeVo34/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL LUIZ AUGUSTO DE AZEVEDO MENEZES	DELMIRO GOUVEIA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1iYHPMgMCJ3gEGMraShwcGzmAn4SbKYBG6Wc RiCvZ5zM/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL WATSON CLEMENTINO DE GUSMAO SILVA	DELMIRO GOUVEIA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1E46WW6DwYhJBBrJtFKLZXDqd4-0NT1Cp8u7E_f5mFEg/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO NEZINHO PEREIRA	INHAPI	https://docs.google.com/spreadsheets/d/18vnKB Bjs7nbFbr0xtP61tptsvMdEx-jhforJH-F7d_0/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL RUBENS NUNES DE OLIVEIRA	INHAPI	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EZ8YFdNw9ZbtwLLE6E4t3XLw2eMz6QlluoepT6vp Ak8/edit?usp=drive_link
ESCOLA INDIGENA ANCELMO BISPO DE SOUZA	INHAPI	https://docs.google.com/spreadsheets/d/16d5Mt vFKmNdJY0Cbef933TVhFfXuxyckJKu6LQxf QIw/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL DEMOCRITO GRACINDO	MATA GRANDE	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1o-T_sCq432sTmKcLIKTPXu72IFQLPXyF27ktx Mwss3I/edit?usp=drive_link

ESCOLA ESTADUAL GENTIL DE ALBUQUERQUE MALTA	MATA GRANDE	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Rh-zFGTL8ROjDJe9E39KpoAAezcLs9erzDVSryV-mF0/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL SANTA CRUZ DO DESERTO	MATA GRANDE	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1x0Vz-Ldkh6vBlwzOBm72nQdMHW8NFXawHIDjUsyK8ZU/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL JOAO FRANCISCO SOARES	OLHO D'ÁGUA DO CASADO	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bJMnWIyl-J6j2F96pXRsudxqRaeis4rfaLYL7Vv_00I/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA DE PARICONHA	PARICONHA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RXMwLY8CD2bwTqYBinUy0h-E7ECsc0N_5YZiTWVBmrk/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL INDIGENA JUVINO HENRIQUE DA SILVA	PARICONHA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1u9oA0qr_SYhNPJ1ARs9RQIaBJXKLpx_JqzSab2e-vfE/edit?usp=drive_link
ESCOLA INDIGENA JOSE CARAPINA	PARICONHA	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gO0h8lyR0WVPMuBscmdf4URfXlqeVaSo9mQ2ujOyFE/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL DE XINGO I - EEX-I	PIRANHAS	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1c1X3KtCiTL61BTAb2LcujiQylU3emaw5YKC0KRwpqFo/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL DE XINGO II- EEX-II	PIRANHAS	https://docs.google.com/spreadsheets/d/15cKw0qp-9kMYWyMJIncirktOgBbnbj-8tv2ZWG50Uns/edit?usp=drive_link
ESCOLA ESTADUAL PROF JOSE SENA DIAS	PIRANHAS-DISTRITO PIAU	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zziGre b00GefyGOwMA5I7G7UJ46gqt58TG7sUDl8lOQ/edit?usp=drive_link

Fonte: Elaboração própria (2023).

Essas escolas estão localizadas no raio de 100 Km em média, possibilitando o acompanhamento efetivo presencial da gerência e da equipe da GEE, por meio de ações articuladas acompanhadas pela SEDUC e pela gerente local. Conforme mencionado, a 11ª GEE oferta Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídos entre as 20 escolas estaduais que acompanha. Seguem algumas tabelas por escola:

Tabela 1 – Modalidade – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (2023)

Escola	Aprovação	Reprovação	Evasão
XINGÓ I	96.0%	4.7%	0.0%
XINGÓ II	100.0%	0.0%	0.0%
WATSON CLEMENTINO	100.0%	0.0%	0.0%
DELMIRO GOUVEIA	94.8%	5.2%	0.0%
DOMINGOS MOEDA	72.3%	16.9%	1.9%

JOSÉ CARAPINA	97.3%	2.7%	0.0%
JUVINO HENRIQUE	89.6%	4.2%	6.2%
ANCELMO BISPO	99.3%	0,7%	0.0%
RUBEM NUNES	94.5%	3.6%	1.9%
DEMÓCRITO GRACINDO	97.0%	3.0%	0.0%
SANTA CRUZ DO DESERTO	100.0%	0.0%	0.0%
TOTAL	94.6%	3.7%	0.9%

Fonte: QEDu (2021).

Tabela 2 – Modalidade- Ensino Médio 2023

Escola	Aprovação	Reprovação	Evasão
XINGÓ I	92.1%	7.9%	0.0%
XINGÓ II	100.0%	0.0%	0.0%
WATSON CLEMENTINO	97.5%	2.0%	0.5%
DELMIRO GOUVEIA	98.6%	1.4%	0.0%
FRANCISCA ROSA	83.8%	6.3%	9.9%
JOSÉ SENA DIAS	88.2%	2.0%	9.8%
JOÃO FRANCISCO	100.0%	0.0%	0.0%
LUIZ AUGUSTO	93.5%	2.9%	3.6%
PARICONHA	92.2%	0.5%	7.3%
JOSÉ CARAPINA	100.0%	0.0%	0.0%
JUVINO HENRIQUE	82.0%	6.0%	12.0%
ANCELMO BISPO	100.0%	0.0%	0.0%
MONSENHOR SEBASTIÃO	95.0%	0.4%	4.6%
RUBENS NUNES	93.3%	3.1%	3.6%
NEZINHO	98.8%	1.2%	0.0%
GENTIL DE A. MALTA	91.9%	3.4%	4.7%
DEMÓCRITO GRACINDO	91.7%	8.3%	0.0%
SANTA CRUZ	100.0%	0.0%	0.0%
LUIZ BASTOS	96.9%	1.3%	1.8%
TOTAL	94.5%	2.4%	3.0%

Fonte: QEDu (2021).

Segundo o site QEDu (2021), quanto aos índices de reprovação e/ou abandono acima de 5%, existe uma necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão o mais rápido possível, pois índices altos de evasão e de reprovação podem aumentar a distorção idade/série. No que se refere à Escola Estadual de Xingó 2, percebe-se 100% de aprovação, além das escolas João Francisco, José Carapina, Ancelmo Bispo e Santa Cruz, que também obtiveram 100%.

Ainda, a secretaria do Estado da Educação (SEDUC), através do Núcleo Estratégico de Acompanhamento Pedagógico (NEAP), realizou um mapeamento dos índices educacionais das

20 escolas vinculadas à 11ª GEE, utilizando os dados do SAEB de 2017 a 2021, conforme segue:

Figura 4 – Ideb 2017

Nº	CÓDIGO DO INEP	ESCOLAS	ETAPA	IDEB 2017				
				FLUXO %	PROFICIÊNCIA		META IDEB	IDEB
					LP	MAT		
1	27003108	E.E. I. José Carapina	EF - Anos Iniciais	100	175,21	199,01	3,8	4,9
		E.E. I. José Carapina	EF - Anos Finais	92	219,05	231,33	3,3	3,8
		E.E. I. José Carapina	Ensino Médio	93	214,53	227,43		2,9
2	27047776	E.E. I. Juvino Henrique	EF - Anos Iniciais					
		E.E. I. Juvino Henrique	EF - Anos Finais	81	195,09	202,88		2,7
		E.E. I. Juvino Henrique	Ensino Médio					
3	27000710	E.E. Domingos Moeda	Ensino Médio					
4	27003973	E.E. Prof. José Sena Dias	Ensino Médio	90	240,3	247,2		3,4
5	27003221	E.E. Luiz Augusto	Ensino Médio	84	270,36	270,57		3,8
6	27000095	E.E. Monsenhor Sebastião	Ensino Médio	91	240,09	245,11		3,4
7	27003213	E.E. Watson Clementino	Ensino Médio					
8	27002950	E.E. de Pariconha	Ensino Médio	91	249,11	241,25		3,5
9	27004376	E.E. de Xingó I	Ensino Fundamental	80	263,52	263,16	4,3	4,4
		E.E. de Xingó I	Ensino Médio	66	257,24	254,22	4,5	2,7
10	27004368	E. E. de Xingó II	Ensino Fundamental	68	240,88	232,45		3,1
		E. E. de Xingó II	Ensino Médio					
11	27003892	E.E. João Francisco	Ensino Médio					
12	27003469	E.E. Delmiro Gouveia	Ensino Médio					
13	27003515	E.E. Francisca Rosa	Ensino Médio	65	244,03	238,4		2,4
14	27002616	E.E. Demócrito Gracindo	Ensino Fundamental	78	255,8	258,1	3,3	4,1
		E.E. Demócrito Gracindo	Ensino Médio					
15	27002020	E.E. Gentil Malta	Ensino Médio	90	242,5	240,4		3,3
16	27230562	E.E.I. Anselmo Bispo de Souza	EF - Anos Iniciais	95	176,49	182,46	4,4	4,4
		E.E.I. Anselmo Bispo de Souza	EF - Anos Finais	93	238,6	220,34		4
		E.E.I. Anselmo Bispo de Souza	Ensino Médio					
17	27002063	E.E. Santa Cruz	Ensino Fundamental	98	257,6	257,4	3,4	5,2
		E.E. Santa Cruz	Ensino Médio	97	250,9	248		3,8
18	27001750	E.E. Nezinho Pereira	Ensino Médio					
19	27001237	E.E. Luiz Bastos	Ensino Médio	98	252,27	253,65		3,9
20	27001407	E.E. Ruben Nunes	Ensino Fundamental					
		E.E. Ruben Nunes	Ensino Médio					

Fonte: Secretaria do Estado de Alagoas (2023).

Os dados demonstram que, em 2017, das 20 escolas estaduais, apenas uma não alcançou a meta proposta para o Ensino Médio, 19 aumentaram a meta proposta em relação ao Ideb anterior, e uma alcançou a meta proposta sem aumento.

Figura 5 – Ideb 2019-2021

Nº	CÓDIGO DO INEP	ESCOLAS	ETAPA	IDEB 2019					IDEB 2021				
				FLUXO %	PROFICIÊNCIA		META IDEB	IDEB	FLUXO %	PROFICIÊNCIA		META IDEB	IDEB
					LP	MAT				LP	MAT		
1	27003108	E.E. I. José Carapina	EF - Anos Iniciais	97	174,49	194,37	4,1	4,7	100	150,16	180,85	4,4	4,1
		E.E. I. José Carapina	EF - Anos Finais	98	208,08	217,03	3,5	3,7	100	203,2	220,32	3,8	3,7
		E.E. I. José Carapina	Ensino Médio	100	219,89	221,49	3,1	3,1	100	228,16	227,36	3,3	3,3
2	27047776	E.E. I. Juvino Henrique	EF - Anos Iniciais	100	163,24	181,35		4,4	100	160,18	169,29	4,7	4,1
		E.E. I. Juvino Henrique	EF - Anos Finais	81	206,06	214,34	2,9	3,0	99	215,89	216,72	3,1	3,8
		E.E. I. Juvino Henrique	Ensino Médio	82	245,25	246,91		3,1	100	234,82	225,3	3,3	3,4
3	27000710	E.E. Domingos Moeda	Ensino Médio	97	267	254,3		4,1	98	248,81	246,63	4,3	3,8
4	27003973	E.E. Prof. José Sena Dias	Ensino Médio	98	256,9	253,5	3,6	3,6	100	248,28	256,53	3,8	4,0
5	27003221	E.E. Luiz Augusto	Ensino Médio	93	289,19	286,44	4	4,7	100	294,69	284,78	4,3	5,1
6	27000095	E.E. Monsenhor Sebastião	Ensino Médio	95	278,02	266,33	3,6	4,4	96	290,4	275,44	3,8	4,7
7	27003213	E.E. Watson Clementino	Ensino Médio	98	285,89	275,39		4,7	98	277,62	266,21	5	4,5
8	27002950	E.E. de Pariconha	Ensino Médio	93	277,39	267,53	3,7	4,3	100	253,47	240,28	3,9	3,9
9	27004376	E.E. de Xingó I	Ensino Fundamental	96	279,06	273,41	4,6	5,7	99	245,23	247,61	5	4,8
		E.E. de Xingó I	Ensino Médio	93	286,56	286,59	2,9	4,6	99	257,13	260,78	3,1	4,2
10	27004368	E.E. de Xingó II	Ensino Fundamental	100	251,56	244,98	4,8	4,9	100	262,48	259,92	4,8	5,4
		E.E. de Xingó II	Ensino Médio	100	255,99	246,4		4,0	100	258,83	255,8	4,2	4,2
11	27003892	E.E. João Francisco	Ensino Médio	100	270,58	257,32		4,4	100	248,21	247,09	4,6	3,9
12	27003469	E.E. Delmiro Gouveia	Ensino Médio	99	276,87	270,08	4,3	4,6	100	283,15	270,88	4,8	4,7
13	27003515	E.E. Francisca Rosa	Ensino Médio	84	267,5	260,5	2,6	3,7	99	257,42	255,4	2,8	4,1
14	27002616	E.E. Demócrito Gracindo	Ensino Fundamental	97	248,4	262,5	3,5	5	100	253,93	257,51	3,8	5,2
		E.E. Demócrito Gracindo	Ensino Médio										
15	27002020	E.E. Gentil Malta	Ensino Médio	92	250,2	250	3,5	3,6	95	260,67	258,53	3,8	4,0
16	27230562	E.E.I. Anselmo Bispo de Souza	EF - Anos Iniciais	99	193,58	198,78	4,7	5,2	100	158,41	180,7	5	4,3
		E.E.I. Anselmo Bispo de Souza	EF - Anos Finais	100	246,39	249,97	4,2	4,9	98	255,13	246,18	4,5	4,9
		E.E.I. Anselmo Bispo de Souza	Ensino Médio										
17	27002063	E.E. Santa Cruz	Ensino Fundamental	100	242,3	247,5	3,6	4,8					
		E.E. Santa Cruz	Ensino Médio	100	257,3	252,2	4	4,1	96	250,59	246,67	4,2	3,8
18	27001750	E.E. Nezinho Pereira	Ensino Médio	99	263,2	259,4		4,2	100	247,91	240,67	4,5	3,8
19	27001237	E.E. Luiz Bastos	Ensino Médio	97	265,73	259,7	4,1	4,2	99	246,77	244,24	4,4	3,8
20	27001407	E.E. Ruben Nunes	Ensino Fundamental										
		E.E. Ruben Nunes	Ensino Médio	93	285,6	289,35		4,7	100	258,64	253,46	4,9	4,1

O fluxo de algumas escolas foi arredondado para a casa decimal mais próxima.

Legenda:

- Aumento da nota em relação a meta para o respectivo ano ou IDEB anterior.
- Alcançou a meta proposta.
- Resultado inferior em relação a meta proposta ou ao IDEB anterior.

Fonte: Secretaria do Estado de Alagoas (2023).

A imagem atesta que, em 2019, 18 escolas conseguiram o aumento em relação à meta de 2017 e duas alcançaram a meta sem aumento. Nesse ano, nenhuma escola teve o resultado inferior à meta proposta pelo IDEB. No que se refere a 2021, essa situação se agrava, uma vez que, das 20 escolas estaduais, três não conseguiram alcançar a meta nos Anos Iniciais com relação ao Ideb anterior¹⁰. Das seis escolas que ofertam Anos Finais, duas não conseguiram e quatro conseguiram. No que concerne às 19 escolas que ofertam Ensino Médio¹¹, nove tiveram resultado inferior em relação à meta proposta no Ideb anterior. Das 20 escolas, apenas duas

¹⁰ Vale ressaltar que apenas as escolas indígenas ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na 11ª GEE.

¹¹ Apenas a Escola Indígena Anselmo Bispo não oferta Ensino Médio na 11ª GEE.

alcançaram a meta proposta para o Ensino Médio e apenas sete alcançaram a meta e tiveram o aumento da nota em relação ao Ideb do ano de 2019.

Vale ressaltar que, das 20 escolas, apenas duas alcançaram a meta proposta para o Ensino Médio em 2021, sendo elas: Escola Estadual de Pariconha e Escola Estadual de Xingó 2. Ainda, destaca-se que essa última escola teve o maior crescimento entre todas as escolas na etapa dos Anos Finais, tornando-se a escola que teve o maior Ideb na 11ª GEE e no estado de Alagoas entre as escolas integrais.

Ainda, é importante apresentar os indicadores históricos do município sede da 11ª GEE, no que se refere à taxa de abandono, taxa de reprovação, IDEB, taxa de distorção idade-série, taxa proficiência em língua portuguesa, taxa de proficiência em matemática e número de cursos técnicos ofertados no estado.

Tabela 3 – Indicadores da 11ª GEE 2017- 2023

Indicadores Históricos - Piranhas/Al								
Indicador	Indicadores Registrados Por Período							Fonte
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Taxa de abandono	10,5	5,4	5,2	0	0	4,6		SAGEAL
Taxa de reprovação	12,4	14,1	3,8	0	0,4	2,6		SAGEAL
IDEB	3,1	-	4	-	4,1	-		INEP
Taxa de distorção idade-série	38,6	33,4	35,2	37,5	33,7	30,4		INEP
Taxa de proficiência em língua portuguesa	250,47	-	265,04	-	253,52	-		SAEB
Taxa de proficiência em matemática	251,42	-	261,96	-	258,03	-		SAEB
Número de cursos técnicos ofertados no estado		15,10%	20,80%	26,80%	53,70 %			QEdu
Número de cursos ofertados no estado	Não conseguimos desses dados	Não conseguimos desses dados	Não conseguimos desses dados	Não conseguimos desses dados	49	49	49	Qedu
Total de matrículas em EPT no estado	-	-	-	-	10.053	-	-	QEdu

Fonte: 11ª GEE (2023).

Nesse trilhar de preposições, percebe-se que, em 2021, houve uma regressão dos resultados esperados em relação ao Ideb de 2019, sendo que, das 20 escolas, 12 obtiveram resultado inferior. Essa regressão demonstra uma parte dos prejuízos da pandemia da covid-19 na educação dos jovens alagoanos e sertanejos. Contudo, algumas ações de recomposição da aprendizagem foram efetivadas na rede estadual e na 11ª GEE entre 2020 a 2023, que serão analisadas a partir do resultado do Ideb de 2023, o qual será divulgado em 2024.

Com relação à Escola Estadual de Xingó 2, destaca-se o seu avanço entre as 20 escolas acompanhadas pela 11ª GEE. O protagonismo juvenil é evidenciado no cotidiano escolar, como nos Jogos Estudantis Alagoanos (JEAL), sendo campeã estadual na modalidade atletismo. No Encontro Estudantil, por sua vez, os alunos receberam premiações em diversas modalidades, trazendo para a escola medalhas e troféus que representam o empenho e o comprometimento dos estudantes, estreitando a relação entre escola e aluno, o que reverbera no desenvolvimento integral dos alunos, bem como de toda a comunidade escolar. Essas ações, que incentivam o protagonismo, são importantes, pois, de acordo com Neves (2021, p. 44),

A ideia é incentivar o protagonismo juvenil, de modo que os estudantes sejam ativos e corresponsáveis na escolha daquilo que pretendem estudar, com o objetivo de lhes proporcionar maiores possibilidades de aprendizagem, ampliando conhecimentos a partir de experiências pedagógicas múltiplas, inovadoras, dinâmicas e criativas, atribuindo-se novos sentidos para a vivência escolar.

Assim, o protagonismo é um dos objetivos chave do pALei e a história da Escola Estadual de Xingó 2 nos remete a um crescimento de índices e do envolvimento comunitário que merecem ser destacados. Com relação à quantidade de matrículas, percebeu-se um aumento do número de alunos matriculados no Ensino Médio da escola de 2018 a 2023, conforme é mostrado a seguir:

Tabela 4 – Quantidade de alunos durante a implementação da escola em tempo integral – 2018 a 2023

Ano	Turma	Quantidade de alunos por ano
2018	1ª Série – 63	63
2019	1ª Série- 95 (3 turmas) 2ª Série- 30 3ª Série-	125
2020	1ª Série- 76 2ª Série- 58 3ª Série- 38	172

2021	1ª Série- 89 2ª Série- 71 3ª Série- 56	216
2022	1ª Série- 74 2ª Série- 58 3ª Série- 58	190
2023	1ª Série- 80 2ª Série- 58 3ª Série- 50	188

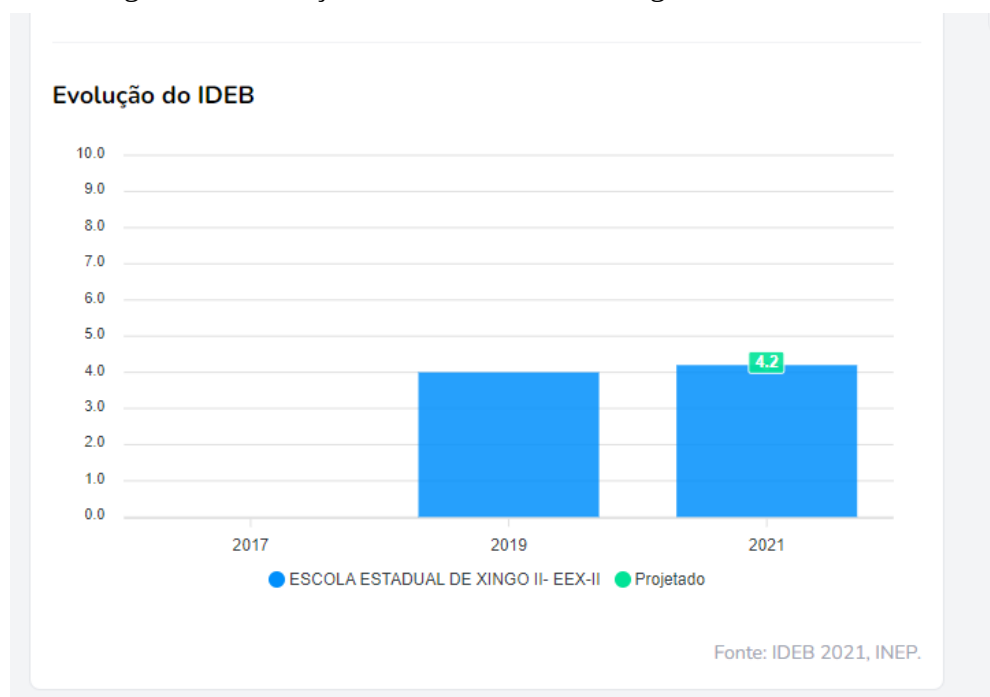
Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados do SAGEAL (2024).

Vale ressaltar que a implementação da escola em tempo integral iniciou-se em 2018 de forma gradativa, isto é, inicialmente foi ofertada à 1ª série em 2018; em 2019, às 1ª e 2ª série e, em 2020, às 1ª, 2ª e 3ª séries. Os dados demonstram um crescimento de alunos de 2018 a 2021, que caiu um pouco em 2022 e 2023. Apesar dessa redução de alunos, é perceptível a credibilidade e confiança da comunidade ao matricular seus filhos na escola, pois, além da oferta do Ensino Médio, a escola também ofertou, em tempo integral, o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano).

Os dados demonstram que, em 2022, a 1ª série tinha 74 alunos e, em 2023, a 2ª série tinha apenas 58, o que mostra uma queda de matrículas, conforme mencionado anteriormente, a qual pode ser justificada por transferências e/ou desistências de alunos, uma vez que houve 100% de aprovação. Percebe-se também que houve um aumento de matrículas entre os anos de 2018 e 2021 e uma pequena queda de 2022 a 2023.

Com relação ao IDEB, percebe-se um crescimento potencial, conforme as imagens a seguir:

Figura 6 – Evolução do Ideb da Escola Xingó 2, do Ensino Médio



Fonte: QEdu, (2024).

De acordo com o QEdu (2024), o Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação); o indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e, quanto maior, melhor. Porém, o 10 é praticamente inatingível, tendo em vista que significaria que todos alunos obtiveram rendimento esperado.

Com relação à escola Xingó 2, percebe-se a evolução do Ideb de 2017 a 2021. Vale ressaltar, ainda, que, no final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada um dessas situações constituem a Taxa de Rendimento: $\text{Aprovação} + \text{Reprovação} + \text{Abandono} = 100\%$ (Qedu, 2024)¹². Acerca desses dados, destaca-se:

¹² Disponível em <https://qedu.org.br/escola/27004368-escola-estadual-de-xingo-ii-eex-ii/taxas-rendimento>

Figura 7 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola Xingó 2

Ensino médio			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
1° ano EM	0,0% sem dados	0,0% sem dados	100,0% sem dados
2° ano EM	0,0% sem dados	0,0% sem dados	100,0% sem dados
3° ano EM	0,0% sem dados	0,0% sem dados	100,0% sem dados

Fonte: Qedu, (2024).

Em 2021, os dados demonstram 100% de aprovação, 0,0% de reprovação e de abandono no ano de 2021. Assim, percebe-se o crescimento nos índices da escola Xingó 2, contemplando o acesso, a permanência e o aumento da qualidade de ensino, tendo em vista a baixa taxa de reprovação e os altos índices de participação e de frequência na escola, bem como o aumento da taxa do Ideb de 2018 a 2022, sendo também destaque entre as escolas da 11ª GEE. Nesse contexto, os dados demonstram um constante crescimento da escola no que se refere às avaliações externas e internas, bem como da percepção e aceitação da comunidade.

4.3 A escola estadual de Xingó II na pandemia da covid-19 em 2020: olhares docentes

Este tópico apresenta a discussão sobre os desafios impostos no período de isolamento social, causado pela pandemia da covid-19, e seus desdobramentos no ensino e aprendizagem na Escola Estadual de Xingó II, situada na cidade de Piranhas, no estado de Alagoas e pontua algumas ações utilizadas por professores durante o ensino emergencial remoto.

A pandemia abriu precedentes para se pensar em novas formas de aprender e ensinar, uma vez que os docentes enfrentaram muitos desafios no que se refere ao uso das tecnologias digitais tanto por falta de domínio técnico como pela escassez de recursos tecnológicos na escola pública e em sua comunidade, além do constante medo vivenciado pelas pessoas em um momento de muito sofrimento emocional.

Ao conversar com os professores entrevistados, é perceptível o quanto foi angustiante lidar com o novo e ter que se reinventar, tendo em vista que, como afirma Bacich (2015), os professores imigrantes, que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar

que nem sempre está em sintonia com o modo que os nativos digitais aprendem. Esse processo proporcionou um misto de desafios e de crescimento profissional e humano. Diante desse cenário, os professores destacam a implementação do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), de 2020, instituído pela Portaria nº 7651/2020, por parte da Secretaria de Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC). O REAENP foi construído com base em orientações nacionais, o que possibilitou o direcionamento mostrando como agir diante das realidades educacionais em Alagoas.

São perceptíveis os muitos desafios enfrentados pelos professores no período pandêmico, de tal modo que esses profissionais foram agindo diante das possibilidades que tinham. Nesse sentido, Santos (2020) indaga sobre uma possível pedagogia do vírus, convidando-nos a refletir sobre a crise mundial que já se proliferava antes da pandemia e como esse momento agrava ainda mais os grupos que já viviam em crises. O autor alega que

O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim, cria com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo (Santos, 2020).

Assim, pode-se afirmar que foram muitos os paradigmas enfrentados por professores durante o ensino remoto, destacando as muitas dificuldades como também as possibilidades encontradas naquele momento e os aprendizados que ficaram *a posteriori*.

O MEC (Brasil, 2020) descreve a diferença entre Educação a Distância (EaD), que pode ser considerada como a modalidade educacional na qual estudantes e professores estão separados física ou temporalmente, e educação em período remoto, que se tratou de uma medida emergencial para o período pandêmico, possuindo as mesmas exigências da educação presencial. Segundo Costa (2020), o ensino remoto utilizado em caráter emergencial, no Brasil, deveria atender às mesmas normas legais do ensino presencial, fazendo o uso de uma educação mediada por tecnologias.

Os principais resultados observados ao longo das entrevistas realizadas apontam que os docentes sentiram dificuldades no que se refere ao uso dos diversos recursos tecnológicos, bem como à adaptação ao novo modo de ensinar e aprender diante de uma sociedade extremamente desigual, com falta de acesso às tecnologias e à informação. Diante de muitas dificuldades de acesso às plataformas digitais, a Escola Estadual de Xingó II forneceu apostilas impressas com as atividades de todos os componentes curriculares enquanto alternativa de fortalecimento do vínculo entre estudante e escola.

O estado de Alagoas, por sua vez, ofertou algumas formações e foram realizadas muitas reuniões, de forma *on-line*, para o alinhamento das ações propostas, o que se tornou exaustivo, uma vez que alguns professores relataram permanecer, em seus computadores e celulares, de 10 a 12 horas por dia.

Quadro 10 – Atividades em regime remoto na visão dos professores¹³

P1	Ocorreram com muita dificuldade, onde a única forma de contato era o whatsapp para poder enviar as atividades e explicação do conteúdo. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, lembro-me de uma aluna em particular, que sempre que era passada a atividade quinzenal, me procurava para poder compreender o processo para resolução do que era proposto e, desta forma, me motivava a realizar pequenos vídeos explicando cada questão.
P5	Na proposta inicial, as dificuldades em alinhar os conteúdos por área de conhecimento, provocou uma certa distância entre proposta de conteúdos e conteúdos apresentados na condição <i>on-line</i> . Fatos corrigidos com o decorrer das aulas e a proposta pedagógica alinhada com os conteúdos programados por série e planejamento por períodos.
P8	As atividades ocorreram de forma remota, para alunos com acesso à internet, e impressas para aqueles que não obtinham nenhuma forma de acessar as tecnologias digitais.
P10	Ocorreu via <i>Whatsapp, Meet, Google Sala de Aula</i> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Considerando que as aulas na escola onde foi feita a pesquisa ocorriam via *WhatsApp*, os professores relatam que enfrentaram dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos alunos não tinham acesso à internet e precisavam de atividades impressas. Durante o ensino remoto, “[...] as TIC e a internet se tornaram itens essenciais para que crianças e jovens não deixassem de acessar o conhecimento sistemático e mantivessem o vínculo com seus professores e colegas” (Arruda; Nascimento, 2022, p. 280).

Dessa forma, vivenciou-se uma paradigmática pandemia, a qual exigiu uma posição crítica e emergencial do profissional docente a fim construir significados e de manter uma prática convidativa em meio a uma realidade atípica. Não obstante, apesar dos esforços dos professores e estudantes, destacam-se desafios: “[...] a maior dificuldade enfrentada era a falta de conectividade dos alunos. Outro fator era manter a motivação em fazer as atividades propostas” (P1, 2023). Ainda, o P7 ressalta: “o grande desafio era fazer com que as atividades chegassem aos alunos sem acesso à internet” e o P9 complementa com os seguintes desafios enfrentados: “a baixa oferta de internet e aparelhos de celular ou computadores para a grande maioria dos alunos e a falta de conhecimentos das tecnologias digitais para a maioria dos

¹³ O quadro foi elaborado de acordo com as respostas mais semelhantes, selecionando-as conforme o objeto de pesquisa.

docentes”. Ainda, o P10 pontuou: “a dificuldade com acesso à internet de alguns alunos, que sanamos com entrega de apostilas impressas”.

Sob essa perspectiva, Santos (2020) enfatiza uma trágica transparência que escancarou os processos de desigualdades sociais através da excepcionalidade exposta da realidade na educação brasileira e mundial. A lógica do pouco para quem é pouco se intensificou com o baixo acesso às condições básicas de sobrevivência de uma camada da população, afetando diretamente a educação. Assim, “as questões de ordem social no período da pandemia foram intensamente acentuadas e, nessa condição, a diferença socioeconômica fez uma grande diferença e limitou o acesso de alguns estudantes ao ensino remoto” (P2, 2023).

Ao questionar os professores quanto à realidade dos alunos durante a pandemia e as aulas em regime remoto, as respostas são similares ao que o P3 destacou: “a realidade foi igual à grande maioria do país, alunos sem acesso à internet; aparelhos de telefone que não comportavam as atividades propostas; famílias que não acompanhavam as atividades impressas e dificuldades de comunicação”. Assim, a rotina mudou, o que foi um desafio, considerando que,

Com o ensino remoto, a rotina dos professores, alunos e familiares foi completamente alterada. As residências se transformaram em escolas, os familiares assumiram papel de colaboradores do ensino e as tecnologias passaram a abrigar algumas formalidades da escola. Para as famílias em que a ausência das tecnologias é uma realidade, as dificuldades se acentuam ainda mais, provocando não apenas rupturas e transformações, mas prejuízos que podem impactar decisivamente no desenvolvimento futuro desses estudantes. (Arruda; Nascimento, 2022, p. 283).

Nesse cenário, as famílias foram de suma importância para incentivar os estudantes e evitar a evasão escolar. Contudo, essa relação não se deu de forma harmônica, considerando a realidade instável que estava sendo vivenciada, bem como demandas de ordem social, cultural, econômica, política, entre outras, que promoveram um retrocesso na educação através de muitas assimetrias e descontentamentos.

No que se refere às possíveis contribuições para a formação e atuação profissional, os professores relataram:

Eu particularmente sempre gostei das tecnologias e, no momento específico do ensino remoto, busquei apreender novas ferramentas que contribuíssem para instigar o aprendizado do aluno (P1, 2023).

Na formação, em nada. Na atuação profissional, há uma expectativa de que podemos utilizar, com certos êxitos, as novas ferramentas e o acesso tecnológico contributivo para o ensino, dinamizando as aulas e buscando uma nova forma como proposta pedagógica (P3, 2023).

Hoje, posso afirmar que o ensino remoto me fez um profissional melhor, as tecnologias digitais têm incrementado as minhas aulas de forma eficaz e objetiva, a interação entre professor e aluno foi aprimorada devido à linguagem e às atividades estarem diretamente ligadas à realidade da grande maioria (P6, 2023).

Enriqueceu muito minha vida profissional e pessoal, pois aprendi muito com todo cenário epidêmico e com as formações oferecidas a todos nós, profissionais (P9, 2023).

Os professores apontam que houve um processo de aprendizagem durante a pandemia por meio do uso das tecnologias enquanto estratégia de desenvolvimento da *práxis* docente. Fischer (2002) defende o conceito de dispositivo pedagógico na mídia, na medida em que produz imagens, significações e saberes que se dirigem à educação das pessoas, funcionando como estratégia de interpelação dos sujeitos de distintas camadas sociais.

Quando questionados acerca das ações do estado de Alagoas que contribuíram para a continuidade das práticas educativas da escola, os professores responderam:

O auxílio financeiro destinado aos professores para compra do computador e internet (P5, 2023).

O Estado de Alagoas buscou aparelhar sua rede de ensino de modo a garantir a permanência dos alunos e motivar o professor, com atendimento pedagógico e planejamento de ações, e garantiu o acesso à tecnologia com cessão de computador e acesso à internet residencial (P7, 2023).

O programa Conecta foi um dos mais importantes, pois possibilitou que todos os profissionais de sala de aula comprassem os seus equipamentos digitais e contratassem um serviço de internet de qualidade para serem utilizados nas suas práticas docentes. Além do Conecta, o Cartão Escola 10 e o Programa Professor e Aluno Mentor também contribuíram significativamente para a continuidade das boas práticas educativas na escola (P8, 2023).

As formações a todos os profissionais, a distribuição de alimentos para a comunidade carente da escola, a liberação do aplicativo do *Google*, com *e-mail* institucional para que todos conseguissem ter acesso às aulas virtuais, e o Professor Conecta. (P10, 2023).

Os professores descrevem algumas ações efetivadas pelo estado de Alagoas a fim de manter as atividades educativas durante o período remoto. É importante salientar que, no Brasil, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019, apontando, em seu art. 3º, cap. VII, que as autoridades poderão adotar, no âmbito de sua competência a “[...] requisição de bens e serviços de pessoas naturais

e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa” (Brasil, 2020).

Como cumprir as orientações de retorno às aulas em regime remoto emitidas pelo Parecer CNE/CP de número 05/2020 quanto à reorganização do calendário escolar da Educação Básica, Técnica e Superior, em meio a uma pandemia, foi uma pergunta feita por pesquisadores sem respostas positivas, considerando que muitos alunos não possuíam acesso à internet e instrumentos tecnológicos, indo de encontro, consequentemente, à Constituição Federal no que se refere à educação para todos, bem como agravando as desigualdades sociais. Fieira, Evangelista e Flores (2020) pontuaram que, durante esse momento, 42% das residências nacionais não tinham computadores, de modo que estudantes e professores contavam, muitas vezes, com *smartphone* e internet de *chip*, os quais não comportavam programas e aplicativos que necessitavam de muitos gigas de internet para funcionar.

No que tange ao estado de Alagoas, a Portaria nº 4.904, de 2020, da SEDUC, estabeleceu o REAENP nas unidades de ensino da rede pública, em todas as etapas e em suas diferentes modalidades, enquanto durou a situação de emergência no estado decorrente da covid-19. As atividades pedagógicas, durante esse regime, foram realizadas através de mediações tecnológicas e de outros meios físicos, como: orientações impressas, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/famílias a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes. No que tange à escola Estadual de Xingó II, o pALei funcionou de acordo com a portaria do REAENP e as atividades foram realizadas em regime remoto, divididas em laboratórios virtuais de aprendizagem.

De acordo com Neves (2021), com a Portaria nº 4.904, durante a execução do REAENP, as atividades propostas tiveram caráter interdisciplinar, e a escola necessitou se preparar para atender às turmas do Ensino Médio, através da construção de ambientes virtuais ou utilizando meios físicos. “As atividades interdisciplinares propostas precisariam ser organizadas considerando a criação de novos ambientes de aprendizagem” (Neves, 2020, p. 61), a saber:

I - Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa: ambiente para o desenvolvimento de atividades que promovam a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa, considerando os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e das avaliações externas (SAVEAL e SAEB).

II - Laboratório de Aprendizagem de Matemática: ambiente para o desenvolvimento de atividades que promovam a melhoria da proficiência em Matemática, considerando os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e das avaliações externas (SAVEAL e SAEB).

III - Laboratório de Comunicação: ambiente onde serão desenvolvidas atividades que levem os estudantes a analisar criticamente as notícias e

informações disponíveis e a produzir conteúdo que expressem suas experiências, ideias e sentimentos utilizando linguagens e plataformas variadas.

IV - Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras: ambiente de desenvolvimento do comportamento e de atitudes empreendedoras.

V - Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias: ambiente de desenvolvimento de atividades que promovam a integração com o território, e a conscientização acerca do papel do estudante como agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

VI - Laboratório de Desenvolvimento de Atividades Lúdicas: ambiente mobilizador da utilização do lúdico, como recurso pedagógico direcionado à aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, e facilitador dos processos de socialização, comunicação, expressão, concentração e construção do conhecimento.

VII - Clube de Leitura: ambiente que promove o incentivo à leitura, com vistas à ampliação do vocabulário, à melhora da escrita, ao desenvolvimento do senso crítico e, também, da criatividade (Alagoas, 2020).

Na Escola Estadual de Xingó II, ao questionar os professores sobre o REAENP, todos destacaram que o conheciam e citaram exemplos de como funcionou durante o regime de aulas remotas:

[...] o REAENP funcionou por meio de atividades remotas síncronas e assíncronas, através do *Google Classroom* e *meet*, além de outras ferramentas digitais que se tornaram conhecidas e foram aprimoradas durante o regime de aulas remotas como é o caso do *google Drive*, que veio a se tornar a principal ferramenta de armazenamento e compartilhamento de atividades e que vem sendo utilizada de forma eficaz até os dias atuais (P3, 2023).

[...] o apoio pedagógico tecnológico ofertado pelo REAENP foi fundamental para o enfrentamento da nova proposta de ensino durante o período da pandemia, dessa forma deu segurança para retornar e continuar a difícil missão de ensinar (P9, 2023).

Assim, o REAENP funcionou como uma alternativa para dar continuidade ao ensino e aprendizagem, sendo um documento orientador das atividades educacionais. Ainda, foi estabelecido pelo estado de Alagoas o Ciclo Emergencial *Continuum* Curricular 2020/2021, Portaria SEDUC nº 11.907/2020, com o objetivo de cumprir dois anos letivos consecutivos através da progressão continuada, busca ativa, priorização curricular, avaliação diagnóstica e ações de recuperação. O Ciclo Emergencial *Continuum* Curricular 2020/2021 se embasou legalmente na LDBEN 9694/96 e na Lei nº 14.040/2020, que trata da adoção do *continuum* curricular.

O referido currículo emergencial teve, como base legal, as Resoluções CNE/CP nº 2/2020, art. 4º, [...] a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia poderia ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um

continuum curricular de duas séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. Além disso, teve-se, como base, o Parecer nº 01/2021, CEE/AL da Presidência do CEE/AL, com objetivo de reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, caracterizando um *continuum* curricular, tomando por base o disposto na Resolução CNE/CP nº 02/2020.

Dessa forma, esse currículo objetivou evitar a reprovação dos alunos, uma vez que considerou que o período pandêmico afetou os lares e a educação de forma diferenciada, ocasionando atrasos na aprendizagem, os quais não foram de responsabilidade dos estudantes, mas frutos da situação vivenciada durante o regime remoto. Consequentemente, o estado de Alagoas, baseando-se em legislações nacionais, efetivou programas a fim de evitar a reprovação e garantir o processo de recomposição da aprendizagem dos alunos, que foi e é de responsabilidade das escolas com o apoio da SEDUC.

Todo esse cenário corrobora com Nascimento e Arruda (2022, p. 285), que afirmam que

As implicações da pandemia na educação escolar não deixam dúvidas de que será preciso repensar o novo ensino presencial sob o enfoque das TIC. Nessa direção, destacamos o aparelho celular como o mais acessível e principal instrumento de conexão em rede, fato que deverá colocá-lo no centro das discussões sobre educação e tecnologias no pós-pandemia.

A pandemia provocou grandes rupturas no processo de educação, ocasionando muitos prejuízos, mas também, assim como afirmaram os professores nas entrevistas e conforme a citação supracitada, culminou em aprendizagens no período pós-pandêmico, dando possibilidades para se pensar na concretização de planos educacionais em meio ao inesperado.

Diante do cenário de pandemia, que assolou o mundo, a educação teve que se adaptar ao distanciamento social praticando a medida emergencial remota, determinada pelo Governo Federal e endossada pelos governos estaduais e municipais. Podemos evidenciar os esforços dos professores e de toda a equipe escolar para utilização das tecnologias, adaptando-se ao contexto dos estudantes. Com isso, os professores alegam que participaram de formações *on-line* para entender melhor o uso de programas de mídias, tais como os recursos que o *Google* oferece para um melhor resultado no trabalho a distância, como o *Google Drive*, o *Google Forms*, entre outros.

Assim, foi verificado que a educação como um todo consegue se adaptar a mudanças bruscas, mesmo que as dificuldades apareçam frequentemente. A rede estadual de Alagoas trabalhou com laboratórios divididos por área de conhecimento, ajudando na compreensão

maior dos professores e no aprendizado dos estudantes, embora fossem em situações precárias em alguns momentos. Quanto à atuação do governo de Alagoas, o empenho foi em fornecer instrumentos tecnológicos e formações, de modo *on-line*, para as equipes pedagógicas, e a criação de leis e portarias, a exemplo do REAENP, com diversos elementos que direcionaram o ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a implementação do pALei, na Escola Estadual de Xingó 2, de 2018 a 2023, constituiu-se um desafio. O que falamos se perde, mas o que escrevemos permanece, por isso foi preciso um cuidado técnico científico e o rigor acadêmico para respeitar e interpretar os dados, que são polifônicos, pois deu-se voz a professores, alunos, gestores e articulador, mediante uma pesquisa qualitativa, com vistas a pensar sobre um programa que ainda está em construção, mas que já demarca avanços significativos no cotidiano escolar.

A base teórica nos permitiu a robustez da temática, favorecendo uma intersecção entre a teoria e a prática. Inspiramo-nos em Anísio Teixeira ao afirmar que a educação é a própria vida e defender um processo de desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, por meio desta pesquisa, respondeu-se ao problema inicialmente elencado no que diz respeito a: quais os desafios e as possibilidades enfrentados para implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) na Escola Estadual de Xingó II durante o período de 2018 a 2022?, destacando que os desafios, entre outros, estão relacionados à falta de espaço adequado, à quantidade de tempo na escola, à necessidade de os alunos trabalharem para ajudar as famílias, ao período de pandemia e ao regime remoto para pessoas sem acesso à internet de qualidade, entre outros impasses. Contudo, também é preciso mencionar que existem muitas potencialidades quanto ao protagonismo juvenil, ao crescimento intelectual, social, acadêmico e crítico dos estudantes, à redução das desigualdades sociais, à alimentação adequada, ao incitamento para a construção do projeto de vida e perspectivas futuras, à autonomia cognitiva, entre outras possibilidades que visam proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos para além do tempo, propondo uma educação para a formação cidadã, crítica e atuante.

As hipóteses elencadas foram comprovadas, uma vez que o objeto de pesquisa demonstrou que houve muitos desafios para implementação do programa na escola supracitada, o qual, apesar de inovador, encontrou muitas lacunas, como a falta de espaço e a formação dos atores que trabalham na unidade escolar para atuar na perspectiva da educação integral. O pALei pressupõe protagonismo juvenil e integralidade nas ações de forma a proporcionar o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, cabe ressaltar a realidade, suas potencialidades e dificuldades.

Os objetivos pretendidos com este trabalho – apresentar, por meio de muitas vozes (professores, equipe gestora e estudantes), como ocorreu a implementação do pALei e quais foram seus pontos positivos e negativos para a comunidade escolar – foram atingidos por meio

de um trabalho polifônico, habitado por muitas vozes, tais como: gestoras, articuladora, professores, alunos, dados do qEDu e do SAGEAL, além de uma visão crítica da pesquisadora como imersa no contexto pesquisado.

Por fim, destaca-se a relevância desta pesquisa para a ciência da educação, uma vez que partiu de um estudo de caso polifônico, que, constituído por muitas vozes, apresentou a realidade de uma comunidade escolar que oferta educação em tempo integral no estado de Alagoas, concluindo que essa forma de educar contribui significativamente na vida dos alunos em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Programa Alagoano de Ensino Integral**. Alagoas: Secretaria de Estado da Educação, 2016.

ALAGOAS. Supervisão de Ensino Médio - Superintendência de Políticas Educacionais. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral**. Maceió: SUPED, 2019.

ARRUDA, Robson Lima. NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. ALÉM DA SALA DE AULA: desafios e (im)possibilidades do ensino remoto emergencial. **Revista momento diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 31, n. 3, 2022. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14067>. Acesso em: 4 ago. 2024.

ASSIS, A. E. S. Q.; SILVA, C. M. F. da. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 56, p. 542–561, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação em tempo integral**. Brasília, DF: MEC, 12 mai. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-lanca-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. Brasília, DF: MEC, 17 nov. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GUELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2019.

FARRA-DAL, Rossano André. LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Unesp**, Franca, SP, v. 24, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FIEIRA, Leticia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. **Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (online)**, 2020. Disponível em: <https://exnepe.org/2020/05/04/um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **IV Congresso internacional de Pedagogia Social**. Campinas, SP, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, SP, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

LEITE FILHO, A. G. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410334_08_pretextual.pdf. Acesso em: 4 ago. 2024.

MOEHLECKE, Sabrina. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista online de política e gestão educacional**, Araraquara, SP, v. 22, n. esp. 3, p. 1297-1312, 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013>. Acesso em: 4 ago. 2024.

NEVES, Mateus Santos. **Narrativas dos/as professores/as de ciências da natureza de uma escola em tempo integral em tempos de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política de conhecimento. **Educação, sociedade e culturas**, n. 51, p. 13-31, 2017.

OLIVEIRA, M. S. G. de. **A concepção de educação integral presente no projeto das escolas parques cidadãos de Chapecó**. 2015. 23f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, vol. 9, n. 17, jan./jun. de 2014.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projeto de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, E. C. O; ROCHA, C. C. L; NASCIMENTO, J. C. R. A Política Pública de Ensino Médio Integral Implantada em Alagoas, o PALEI. *In: X Colóquio internacional: educação e contemporaneidade*, 1, 2016, São Cristóvão. **Anais...** Aracaju, SE: Educon, 2016. Disponível em:
http://anais.educonse.com.br/2016/a_politica_publica_de_ensino_medio_integral_implantada_em_alagoas.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores e gestores

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA- PROFESSORES E GESTORES

1. PERFIL DO ENTREVISTADO

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Gênero:
- 1.4. Área de formação:
- 1.5. Tipo de vínculo: () efetivo () contratado ()
- 1.6. Em exercício na escola?
- () Sim. Ano que entrou _____
- () Não. Em que ano atuou? _____

2. DADOS DA PESQUISA: IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PALEI

- 2.1. Você participou da implementação do pALei na escola? Se sim, como foi esse processo?
- 2.2. Quais foram os desafios e possibilidades de implementação do programa?
- 2.3. Os alunos aderiram ao programa? O que eles relataram?
- 2.4. Você acredita que a implementação do pALei na escola Estadual de Xingó II contribuiu para a vida dos alunos? Como?
- 2.5. Quais foram as principais mudanças advindas da implementação do pALei na escola?
- 2.6. O impacto de implementação do pALei foi positivo ou negativo? Justifique
- 2.7. Como foi a adaptação dos alunos, professores, gestores e toda a escola para a implementação do programa?
- 2.8. Após 5 anos de implementação do pALei (2018-2022) qual a sua visão sobre o processo?
- 2.9. Você percebe avanços com a implementação e funcionamento do programa? Justifique.
- 2.10. Quais são as sugestões e críticas ao programa no contexto atual (2023)?
- 2.11. O pALei funciona na prática cotidiana?
- 2.12. Como você percebe os itinerários formativos (Projeto Orientador de Turma- PrOTurma; Projeto Integrador; Oferta Eletiva; Estudos Orientados; Clube Juvenil) do pALei na prática pedagógica junto aos alunos?
- 2.13. A chegada do Novo Ensino Médio trouxe mudanças positivas ou negativas para pALei? Quais?

3. DADOS DA PESQUISA: O PALEI NA PANDEMIA DA COVID-19

- 3.1. No período da pandemia, em quais turmas você estava lecionando? Você tinha computador e acesso à internet de qualidade em casa?
- 3.2. Como ocorreram as atividades em regime remoto? Descreva um episódio que marcou sua experiência enquanto docente no ensino remoto.
- 3.3. Quais os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto?
- 3.4. Qual a realidade dos seus alunos durante a pandemia da covid-19?
- 3.5. De que forma o ensino remoto influenciou na sua formação e atuação profissional?
- 3.6. Quais foram as ações do estado de Alagoas que contribuíram para a continuidade das práticas educativas da escola?

3.7. Você teve conhecimento do REAENP? Como funcionou?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Gênero:
- 1.4. Série:
- 1.5. Localidade onde reside:

2. DADOS DA PESQUISA

- 2.1. Como foi a adaptação ao chegar na escola do pALei e se deparar com o ensino integral?
- 2.2. Quais os pontos positivos do pALei?
- 2.3. Quais os pontos negativos do pALei?
- 2.4. Como você percebe os itinerários formativos? Como funciona? (Projeto Orientador de Turma- PrOTurma; Projeto Integrador; Oferta Eletiva; Estudos Orientados; Clube Juvenil)
- 2.5. A escola auxiliou na construção do seu projeto de vida? Como?
- 2.6. Qual é o seu projeto de vida? Justifique.
- 2.7. Você se sente protagonista de ações na escola? Cite exemplos.
- 2.8. Com relação ao tempo de estadia na escola, quais são os desafios e as potencialidades?
- 2.9. Você acredita que o pALei fornece possibilidades para se pensar no futuro acadêmico e profissional? Justifique.
- 2.10. Quais são as suas sugestões para a melhoria do pALei na Escola Estadual de Xingó II?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO OU REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA CNS Nº510/2016,
CONEP/MS**

Prezado (a) Senhor (a) professor da Escola Estadual de Xingó II,

Esta pesquisa é sobre ***OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL (pALei) NA ESCOLA ESTADUAL DE XINGÓ II- 2018 A 2022*** e está sendo desenvolvida pelos/as pesquisadores/as sob a responsabilidade da pesquisadora Edna Maria Ferreira da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas do Curso, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: ***(inserir após a aprovação)***.

Este Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

O objetivo do estudo é: Analisar os desafios e as possibilidades do pALei no desenvolvimento integral dos alunos da Escola Estadual de Xingó II durante o período de 2018 a 2022. A finalidade deste trabalho é contribuir em torno de uma iniciativa em torno de registrar e analisar o vivido na Escola Estadual de Xingó II, através das documentações, índices de desenvolvimento, avaliações externas e internas e entrevistas que subsidiem dados pertinentes que possam demonstrar as possibilidades e dificuldades de implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral, destacando seus avanços na vida dos alunos sertanejos, bem como descrevendo os desafios afim de pensar/contribuir com escritos que subsidiem alternativas plausíveis de melhoria da educação.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa através de entrevista semi estruturada com tempo médio de 1 hora e roteiro previamente disponibilizado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que os riscos

decorrentes de sua participação são mínimos e podem ser resumidos em constrangimentos ou desconforto, contudo nos responsabilizamos pelos dados coletados mantendo em segredo a sua identidade. Se você aceitar participar estará contribuindo para o estudo sobre as atividades educacionais realizadas durante a implementação do pALei na Escola Estadual de Xingó II.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Edna Maria Ferreira da Silva

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos e ao ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Aracaju, ____ de _____ de 20____

Impressão
digital

Assinatura do participante ou responsável legal



