

AS INFLUÊNCIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL

POLITICAL-EDUCATIONAL INFLUENCES IN THE CREATION PROCESS OF THE ALAGOANO INTEGRAL EDUCATION PROGRAM

*Alex Vieira da SILVA¹
Edna Cristina do PRADO²
Inalda Maria dos SANTOS³*

RESUMO/ABSTRACT: O presente artigo tem como objeto de estudo a educação de tempo integral e objetiva apresentar uma discussão acerca das influências político-educacionais no processo de criação do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), implementado no ano de 2015, por meio do Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015 e reestruturado pelo Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016. A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório. A técnica de coleta de dados deu-se por meio da análise documental e da entrevista semiestruturada com os dois supervisores do Ensino Médio que atuaram ativamente no processo de criação e reformulação da política; a gestora e o coordenador da escola escolhida como piloto, no ano de 2015. Os resultados mostram que o processo de criação do PALEI está em consonância com as políticas de cunho gerencial, respaldado em considerações político-educacionais que padronizam, homogeneizam e descaracterizam a escola e suas especificidades,

¹ Doutor em Educação. Professor da rede estadual de ensino de Alagoas e da rede municipal de Maceió. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL).ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8084-9148>. E-mail: alexpedufal@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL).ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8226-2466>. E-mail: edna.prado@ufscar.br

³ Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>. E-mail: inalda.santos@cedu.ufal.br

contrariando os princípios e pressupostos da educação integral preconizada pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 30 do século XX.

Palavras-chave: Tempo integral. Ensino Médio. Programa Alagoano de Ensino Integral.

INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil tem um processo histórico que remonta à década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo, *et al.*, 1932). Esse movimento foi importante para o campo da educação no âmbito do planejamento educacional, uma vez que trouxe à tona discussões sobre dimensões da política da educação, destacando-se a administração escolar, a defesa da educação integral e em tempo integral, o financiamento da educação, o planejamento educacional, entre outros aspectos educacionais, configurando-se em um profícuo espaço em prol da participação na seara política.

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932 e 1959), liderado por Anísio Teixeira, reivindicava a elaboração de um planejamento para solucionar os problemas existentes na educação, especialmente a defesa de uma educação pública, gratuita e laica. Porém, “[...] este debate se estendeu ao longo dos anos apresentando perspectivas e ideários diferentes em relação ao planejamento” (Silva, 2018, p. 42). Na visão de Tollini, (2002, p. 91), “[...] um dos temas importantes debatidos pelos pioneiros referia-se à definição da responsabilidade do Estado para formular uma política educacional adequada”.

O papel do Estado na formulação de políticas educacionais que respondessem às expectativas da população, especialmente dos intelectuais que formavam o movimento dos pioneiros, não estava em conexão com a realidade social e política, a qual demandava espaço público para garantir a educação na perspectiva defendida pelos pioneiros e seus simpatizantes.

Nesse sentido, o grupo de educadores apresentou um conjunto de ideias e proposições para a educação do país, a fim de provocar um debate nacional sobre as condições das escolas públicas da época, uma vez que o sistema educacional era

excludente, de modo que vigorava um modelo de educação que beneficiava os filhos da elite.

Desde o período apresentado, algumas experiências foram sendo configuradas, em diferentes estados brasileiros, inspirados no movimento dos pioneiros e em um modelo de educação que garantisse a vivência do processo formativo integral e em tempo integral. Dentre essas, destacam-se as práticas de alguns estados como a Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950); Brasília, com a Escola Parque de Brasília (1960); São Paulo, com os Ginásios Vocacionais (1960); Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (1980); entre outras experiências que foram importantes para o diálogo acerca da educação em tempo integral como percurso histórico no Brasil.

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

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

Na realidade do estado de Alagoas, a educação em tempo integral passou a ser implementada no ano de 2015, por meio do Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015, que instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI) em escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual. No ano seguinte, o referido programa foi reestruturado pelo Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, o qual ampliou as possibilidades de

vivências formativas que objetivavam o desenvolvimento integral dos estudantes, assegurando a participação da família e da comunidade e, levando em consideração o contexto de aprendizagens experienciadas pelos adolescentes e jovens da educação básica.

Diante deste contexto, o artigo objetiva apresentar uma discussão acerca das influências político-educacionais no processo de criação do Programa Alagoano de Ensino Integral.

A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório. A técnica de coleta de dados foi por meio da análise documental e da entrevista semiestruturada com os dois Supervisores do Ensino Médio (SUPERVISOR EM01 – 2015 a 2017 – SUPERVISOR EM02 – 2018 a 2021), os quais atuaram ativamente no processo de criação e reformulação do PALEI; a Ex-Gestora e o Ex-Coordenador da escola piloto, em que foi implantada a política de educação em tempo integral em Alagoas, no ano de 2015.

O texto está estruturado em três seções que se completam. Esta breve introdução, uma discussão sobre o processo de criação da política de educação em tempo integral em Alagoas e as considerações finais, revelando os sentidos e as influências da criação do PALEI.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS

A educação em tempo integral é uma demanda posta no Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual apresenta, na Meta 6 (seis): oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014). A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, apresenta que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus respectivos planos de educação ou adequá-los em consonância com as

diretrizes, as metas e as estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação da Lei (Brasil, 2014).

Para atender à normativa legal, o Governo do Estado de Alagoas elaborou o Plano Estadual de Educação (PEE-2016), em consonância com o PNE (2014-2024). Assim, na Meta 6 (seis) do PEE (2016), tem-se: “garantir a educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as)” (Alagoas, 2016).

Nesse sentido, o PALEI, considerando o que preconiza no Decreto nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, busca garantir o direito ao desenvolvimento integral dos estudantes, bem como as possibilidades de conclusão da educação básica; o acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior; e a permanência na escola em tempo integral (Alagoas, 2016). Essas premissas podem contribuir para a melhoria da educação pública alagoana, uma vez que a formulação de uma Política Pública é um mecanismo que garante os direitos da população. Logo, “[...] a sua formulação está condicionada à correlação de forças políticas, econômicas e sociais, de grupos políticos, que ocupam ou não o governo do Estado” (Dutra, 2014, p. 111).

No processo de elaboração da política de educação em tempo integral no estado de Alagoas, alguns atores participaram ativamente das discussões, das formulações das concepções que seriam adotadas, enfim, dos percursos que seriam trilhados para a sua efetivação. Na visão de Dutra (2014), a formulação de uma política pública está condicionada aos processos que permeiam a vida política e a sociedade, configurando-se como um campo complexo, pois envolve vários sujeitos desde a sua elaboração, os quais expressarão suas intencionalidades individuais e coletivas.

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

Então, começou uma série de reuniões com a equipe do ensino médio, de políticas educacionais, junto com a secretária [...], pra gente **mapear os estados como referência que estavam dando certo e, a partir daí a gente começou a estudar e a fazer grupos pra fazer visitas a alguns estados** mais próximos, como Pernambuco e Ceará. A secretária também visitou outros

estados, Goiás, São Paulo e a gente foi estudando e montando o programa. **O momento de discussão da montagem do programa foi bem coletivo, foi a equipe.** Primeiro com a supervisão, as gerências, conversou sobre o que esperava e, depois, a partir do momento que criou o esqueleto de padrão curricular foi que passou a discutir cada parte do PALEI com professores, equipe e foi lançado o desafio em 30 dias de ter uma escola modelo [...]. Teve muitos estudos com os professores do Marcos Antônio e teve muitas críticas com algumas situações, tinha sugestões e a gente pegava e analisava. Na escola, a gente olhava o que tava dando certo, o que era viável e o que não era viável, nesse processo tinha situações com o RH também [...] (SUPERVISOR EM01).

Isso era início de 2015 e uma equipe foi conhecer **modelos de educação integral que existiam no país e, sobretudo, o modelo pernambucano e o modelo cearense.** De fato, ainda são os que têm mais tempo de implementação, estão mais sólidos e conheceram os outros programas e passaram a escrever um modelo pra Alagoas. A secretária nunca quis copiar as propostas dos outros estados e queria fazer **um programa que dialogasse com as territorialidades, com a cultura alagoana, com as nossas realidades locais** e criou-se a primeira experiência que foi a escola Marcos Antônio. Era uma escola nova, um prédio novo e aí ela já nasce pra ser a primeira experiência de tempo integral na rede estadual, isso em 2015. Quando chega em 2016 teve uma ampliação pra mais 16 escolas (SUPERVISOR EM02).

Conforme pode ser analisado nos relatos dos entrevistados, o processo de formulação do PALEI ocorreu de modo participativo, envolvendo a equipe da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), responsável pelas políticas de ensino médio para discutirem a respeito das normatizações, das concepções e das orientações da política de educação em tempo integral. De fato, as discussões, os debates, são mecanismos do planejamento coletivo, o qual envolve os diferentes segmentos no processo de formulação da política pública, haja vista que as intencionalidades são características que estão presentes nas políticas educacionais, sociais, culturais, etc.

De acordo com o SUPERVISOR EM01, aconteceram muitos estudos com os professores da escola para que eles pudessem compreender a política que a SEDUC estava implantando. As críticas e as sugestões dos professores da escola, sinalizadas na fala do participante, conduzem para a compreensão de que foi um momento de conflitos e embates entre as partes envolvidas, configurando-se como um processo democrático, pois nesse movimento de escuta e troca de experiências e aprendizagens, a política educacional constitui-se como um ponto de partida para a superação das dificuldades enfrentadas no processo organizacional da escola.

Percebe-se ainda que, nesses momentos com os professores, eram feitas avaliações do que estava dando certo na materialização da política, bem como “*o que era viável e o que não era viável*” (SUPERVISOR EM01), o que nos leva a reflexão de que eram momentos produtivos da equipe da SEDUC com a escola. Desse modo, o planejamento coletivo possibilita a discussão sobre a efetivação da política educacional e, como afirma Ozga (2000, p. 32), a política é entendida “[...] como um processo que envolve negociação, contestação, ou mesmo, luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação”.

Neste sentido, “[...] a política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional” (Martins, 1994, p. 10). Ainda segundo a referida autora, é necessário interpretar as intenções de uma política educacional para compreender as concepções de sociedade e de ser humano que prevalecem em seu texto oficial. Como as políticas são formuladas por pessoas e grupos diferentes, é comum que haja discussões, embates, conflitos, pois são elementos cruciais e indispensáveis dos processos democráticos.

O relato do Ex-Coordenador da escola, em consonância à reflexão de Martins (1994), apresenta aproximações e, ao mesmo tempo, distanciamentos sobre o que foi apresentado pelos supervisores.

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

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

PALEI, contrariando o que fora relatado pelo Supervisor EM01. Esses atores escolares não participaram ativamente do processo de formulação da política, ao contrário do declarado.

Nessa perspectiva, Martins (1994, p. 19-20) considera que:

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

Nesse sentido, para a implantação de uma política educacional, faz-se necessário ouvir os sujeitos da escola, pois estes são os principais atores que atuarão na política, ou seja, a materialização da política depende de todos os profissionais da educação, em especial dos que estão na ponta, na escola, não apenas do que atuam nas instâncias decisórias das secretarias de educação. Logo, a atuação dos professores, tanto na formulação, quanto na implementação, se faz necessária para considerar a realização de uma política, tendo como ponto de partida a concretização de um modelo participativo.

Para a atuação dos professores, além da oportunidade de participação, considera-se que a formação também é um mecanismo importante para que estes compreendam a relevância dos processos inerentes à política, bem como das orientações que norteiam a prática pedagógica e profissional. Contribuindo com essa discussão, Nóvoa (1997, p. 27) considera que “[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

No que diz respeito a esse processo formativo, “[...] os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (Nóvoa, 1997, p. 30). No planejamento ou elaboração de uma política educacional não pode ser diferente, pois os mais

interessados são os professores e a comunidade escolar, haja vista que toda política pública é elaborada para atender as demandas de uma população, grupo ou movimento.

Indo ao encontro do relato do Ex-Coordenador, os depoimentos da Ex-Gestora da escola, explicitam contradições acerca do conhecimento da proposta de política de educação em tempo integral, o PALEI.

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

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

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

Os depoimentos da Ex-Gestora sinalizam uma certa angústia de sua parte por ter que implementar, “por em prática” uma política que ela não conhecia e nem tinha orientações da SEDUC para o desenvolvimento das ações educativas. Segundo ela, as dificuldades na implementação da política foram imensas, pois apesar de ter acesso aos documentos que foram produzidos, ela não tinha vivenciado ainda uma experiência de escola de tempo integral em todo o seu tempo de docência ou gestão.

Reflete-se, nesse contexto, sobre o papel da SEDUC na orientação da política de educação em tempo integral, na qual o estado estava em fase de planejamento e “teste”, conforme expressou o SUPERVISOR EM01, “*primeiro foi um plano de governo mesmo*”

[...] era um modelo teste, a gente foi muito testado, o professor era testado, a gestão foi muito testado, entende? Tudo tinha que dar certo. Claro que muita coisa não deu certo e ia tentando corrigir”. A política educacional ganha concretude no chão da escola e, os profissionais da educação, são os atores principais para a efetivação da política. Logo, o PALEI, constituiu-se como um mecanismo importante para a educação alagoana, portanto, cabia à secretaria de educação propiciar momentos de discussão, inclusive, no processo de elaboração da política, pois “[...] quanto menor a distância entre aqueles que elaboraram as políticas e os que a executarão, mais chances elas têm de se concretizar com êxito” (Dutra, 2014, p. 116).

Nessa perspectiva, “[...] os educadores e os demais profissionais de uma instituição escolar exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais” (Ibid, p. 115). Ao concordar com o autor, considera-se necessário que os sujeitos envolvidos na implantação da política tenham conhecimento das normativas legais que a orientam. Com isso, pode-se evitar que a política sofra tantas alterações, como foi o caso da Escola Piloto, que precisou, em um curto período de tempo, elaborar três matrizes curriculares, acarretando ajustes no planejamento dos professores e, conseqüentemente, impactando na aprendizagem dos estudantes, bem como nas concepções de educação, de educação integral e em tempo integral.

Ao ser questionado sobre a participação da comunidade escolar na elaboração da política, o SUPERVISOR EM02 destacou que a proposta do PALEI é de fácil compreensão, afirmando que basta analisar os documentos orientadores para entender os pressupostos da política de educação em tempo integral. Por outro lado, ele também concorda que se faz necessário uma política de formação consolidada para que as ideias que foram propostas nas diretrizes do PALEI sejam, de fato, efetivadas no cotidiano da escola.

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

Outro dado importante sobre o processo de formulação do PALEI diz respeito às experiências de educação em tempo integral de outros estados brasileiros que a SEDUC utilizou como referência, conforme já foi apresentado nos depoimentos dos Supervisores do Ensino Médio e da ex-gestora. Conforme a fala da ex-gestora, “*Eu e ... (citou o nome do coordenador) viajamos pra Recife. A outra gestão adjunta foi pro Ceará e aí a gente começou a ver a coisa realmente na prática como funcionava [...]*”. Nota-se, portanto, que a equipe gestora da escola só foi conhecer outras experiências, depois que a política já estava em andamento para entender como funcionava a ampliação da jornada escolar em outros estados brasileiros, por meio das atividades curriculares.

No que tange à concepção de educação integral defendida no documento orientador, os dados da pesquisa demonstram que ela está baseada em outras realidades distintas. Isso pode implicar no desenvolvimento das ações curriculares e pedagógicas, tendo em vista que as demandas locais podem não terem sido levadas em consideração para atender as especificidades da comunidade a qual a escola está inserida. Apesar do Supervisor EM02 destacar que “*a secretária nunca quis copiar as propostas dos outros estados e queria fazer um programa que dialogasse com as territorialidades, com a cultura alagoana, com as nossas realidades locais*”, o que se observa, na prática, é que o desenho da política e, principalmente, a proposta curricular não é muito diferente daquelas que já foram implantadas em outros estados, as quais têm como objetivo melhorar os índices educacionais, em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas de avaliação.

A pesquisa de Dutra (2014) analisa a implantação da Política Pública de Ensino Médio Integral de Pernambuco, a qual tem como objetivo “[...] integrar o Ensino Médio à Educação Profissional de qualidade, como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” (PERNAMBUCO, 2008, p. 3). Desse modo, “[...] a integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das características do Programa de Educação Integral” (Dutra, 2014, p. 47).

O Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI), referência central para o PALEI, apresenta como fundamentação teórico-metodológica a Educação

Interdimensional, baseada no desenvolvimento humano, a partir das dimensões: racionalidade, afetividade, espiritualidade e corporeidade. Além disso, está associada à Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (TEAR). Segundo Dutra (2014), o foco concentra-se no planejamento estratégico das escolas, visando alcançar as metas estabelecidas. Nesse modelo de educação, prevalecem as “[...] concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), desenvolvida com o objetivo de gerenciar as empresas da Odebrecht, e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors” (Lima, 2011, p. 23).

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

No quadro 1, verificam-se os objetivos/princípios e a organização curricular das políticas/programas dos estados que Alagoas teve como referência para a elaboração da sua proposta de educação em tempo integral para o Ensino Médio.

Quadro 1: Políticas que influenciaram a elaboração do PALEI

Estado	Ano	Política/Programa/Escola	Objetivos/Princípios	Organização Curricular
Pernambuco	2008	Escolas de Referência em Ensino Médio	Formação do jovem-aluno protagonista; Formação Integral/Educação Multidimensional; Formação para a Formulação dos Projetos de Vida.	BNCC.
São Paulo	2012	Escola de Tempo Integral/Programa de Ensino em Tempo Integral	Formação integral; Formação do jovem-aluno protagonista; Formação do jovem-aluno do século XXI; Formulação do Projeto de Vida.	BNCC; Disciplinas eletivas.

Goiás	2013	Programa Novo Futuro/Centros de Ensino em Período Integral	Formação Plena/Educação Multidimensional; Formação do jovem-aluno protagonista; Pedagogia da Presença; Quatro Pilares da Educação.	BNCC; Pós-Médio; Práticas de Laboratório.
Ceará	2016	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Educação Interdimensional; Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (TEAR); Quatro Pilares da Educação.	BNCC; Clubes Juvenis/Clubes de protagonismo; Formação Profissional.

Fonte: Elaboração dos autores com base no estudo de Silva e Chagas (2022).

Percebe-se, portanto, que os modelos de educação em tempo integral apresentam semelhanças em suas propostas, enfatizando a formação integral dos estudantes (ainda que apenas no plano discursivo), o protagonismo estudantil e os Projetos de Vida. O estado do Ceará, por sua vez, destaca a gestão por resultados como referência para a educação integral. No entanto, ainda que com menos destaque, os demais estados também abordam essa perspectiva em seus respectivos documentos orientadores.

Como visto anteriormente, a BNCC é o referencial para a organização curricular das políticas de educação integral dos estados, uma vez que ela trata de “[...] uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio)” (Cássio, 2018, p. 240).

Apesar da BNCC do ensino médio não ter sido aprovada quando alguns estados implantaram a política da educação em tempo integral, as propostas curriculares dessas políticas foram baseadas em outras políticas de educação dos anos de 1990, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Cássio, 2018). Os PCN tinham como foco a centralização curricular e apresentavam, em seu processo de elaboração, alguns problemas que também puderam ser vistos na elaboração da BNCC, tais como, “[...] adesão acrítica a modelos curriculares estrangeiros, exclusão das universidades e sistemas de ensino do processo de elaboração do documento, contradição entre o detalhamento dos documentos e as especificidades das redes de ensino” (Cássio, 2018, p. 243). Cabe destacar ainda que o grupo político que estava coordenando o processo de elaboração e de implantação da BNCC, no MEC, era o mesmo que elaborou os Parâmetros

Curriculares Nacionais, principalmente, quando diz respeito à pedagogia das competências, presente em ambas políticas curriculares.

Nesse sentido, é importante frisar que as políticas educacionais sofrem as interferências de outras políticas internacionais, nacionais e/ou regionais, as quais influenciam direta ou indiretamente nos contextos de elaboração e implantação, como é o caso do PALEI, que tomou como base outras experiências de educação em tempo integral para elaborar e orientar a sua prática pedagógica. Considera-se que as territorialidades, as especificidades de cada região e de cada estado precisam ser levadas em consideração para atender as reais necessidades e anseios das comunidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As breves considerações sobre o processo de criação do Programa Alagoano de Ensino Integral levam à compreensão das influências político-educacionais que permeiam um cenário carregado de intenções (Martins, 1994). A proposta de criação do PALEI tomou como referência estados que têm uma forte dinâmica para as avaliações externas, as quais demarcam as ações educacionais, inclusive a política de educação em tempo integral.

As normatizações e os documentos orientadores que nortearam a criação da Política de Educação em Tempo Integral no estado de Alagoas têm como fonte basilar orientações que estão em consonância com um modelo de educação pautado na lógica do capital, cujo objetivo central é reproduzir uma perspectiva de formação corporativa para o mercado de trabalho.

Nessa dimensão, o PALEI é resultado de um sistema político-educacional que tem como princípio o gerencialismo, resultado do contexto político neoliberal, tendo como premissa influenciar, de forma macro, padronizando os modelos e os pressupostos educacionais. Nota-se essa afirmação, quando os profissionais da educação visitaram estados brasileiros que têm a mesma perspectiva formativa, congregando um arcabouço político-normativo para ampliar o repertório discurso na concretização de um modelo de educação integral.

A lógica da influência político-educacional configura-se na primazia de reproduzir princípios, modelos, tendências que se configuram como estrutura social para responder aos apelos do sistema, tendo a educação um papel na configuração de moldar as propostas educacionais, por meio de políticas e programas (Martins, 2004). Nessa conjuntura, o PALEI, como política educacional alagoana, enquadra-se em um paradigma educacional que, a partir das influências regionais, responde ao conglomerado sistêmico.

O modelo de educação em pauta, oriundo de um paradigma mercadológico, modifica as dimensões da educação, destacando-se a gestão escolar, a avaliação, o currículo, o trabalho docente e a concepção de cidadão para atuar na sociedade como reprodutor e disseminador dos ideais defendidos pelo sistema. Desta forma, os resultados mostram que a educação defendida, integral e em tempo integral, nessa perspectiva, afirma os princípios de uma sociedade competitiva, excludente e reprodutora.

No entanto, afirma-se que a educação integral em tempo integral preconizada pelos pioneiros da educação e os demais movimentos que se desenvolveram ao processo histórico da educação brasileira defendem um modelo emancipatório, inclusivo e referenciado socialmente, pautado em um paradigma de educação que valorize a dinâmica local.

Por fim, salienta-se que o processo de criação do PALEI está em consonância com as políticas de cunho gerencial, respaldado em considerações político-educacionais que padronizam, homogêizam e descaracterizam a escola e suas especificidades. Todas essas ações estão em um contexto que tem como pressuposto as avaliações externas e a política de responsabilização dos profissionais da educação. Assim, questiona-se: a quem interessa a proposta do PALEI?

SILVA, Alex Vieira da; PRADO, Edna Cristina do; SANTOS; Inalda Maria dos. Political-educational influences in the creation process of the alagoano integral education program. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 25, Fluxo Contínuo, 2024, e024002. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024002>.

ABSTRACT/RESUMO: This article has full-time education as its object of study and aims to present a discussion about the political-educational influences in the process of creating the Alagoan Integral Education Program (PALEI), implemented in 2015, through Decree nº 40.207, of April 20, 2015 and restructured by Decree nº 50. 331, of September 12, 2016. The methodology was based on a qualitative approach, of an exploratory nature. The data collection technique was carried out through documentary analysis and semi-structured interviews with the two High School supervisors who actively worked in the process of creating and reformulating the policy; the manager and coordinator of the school chosen as a pilot, in 2015. The results show that the PALEI creation process is in line with managerial policies, supported by political-educational considerations that standardize, homogenize and de-characterize the school and its specificities, contradicting the principles and assumptions of integral education advocated by the New Education Pioneers Movement, in the 30s of the 20th century.

Keywords: Full-time. High school. Alagoan Comprehensive Education Program.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Lei nº 7.795*, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências.

ALAGOAS. *Decreto nº 40.207*, de 20 de abril de 2015. Institui o Programa Alagoano de Ensino Integral, e dá outras providências.

ALAGOAS. *Decreto nº 50.331*, de 12 de setembro de 2016. Reestrutura o Programa Alagoano de Ensino Integral, e dá outras providências.

AZEVEDO, Fernando de Azevedo. (et. al.). *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Brasília: CNTE, v. 12, n. 23, jul./out. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paideia*. Ribeirão Preto, 2010.

DUTRA, P. F. de V. Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2021, 297 páginas.

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

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, 2006.

LIMA, I. A. A. P. *TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados*. Olinda: Livro rápido, 2011.

MARTINS, C. *O que é Política Educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAIS, E. V. de. Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (PE), 2013, 198 páginas.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 2000.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo*, Pernambuco (PE), 11 de jul. 2008.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 736-256, set./dez., 2016.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da; CHAGAS, Matheus Ivan da Silva. Ensino médio de tempo integral no Brasil: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais. In: SILVEIRA, Éder da Silva *et. al.* (orgs.). *Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina*. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, Alex Vieira da Silva. *O Plano Municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

TOLLINI, Ignez Martins. Período de Redemocratização (1946-1964): expansão da Educação Fundamental. In: *Estado e Educação Fundamental*. Brasília: Plano Editora, 2002.

Recebido em: 26/11/2023.

Aprovado em: 22/02/2024.