


## Os desafios na implementação da política de educação em tempo integral no estado de Alagoas

### Challenges in implementing full-time education policy in the state of Alagoas

### Desafíos en la implementación de la política educativa a tiempo completo em el estado de Alagoas

*Alex Vieira da Silva<sup>1</sup>  
Inalda Maria dos Santos<sup>2</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17878>

**Resumo:** A discussão sobre a educação em tempo integral está presente em diferentes esferas da política educacional. O objetivo do artigo foi apresentar os desafios vivenciados pelos atores escolares para a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral e os desdobramentos da política para a efetivação do direito à educação em tempo integral. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa, tendo como método, o estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com dez atores que vivenciaram o processo de implementação do programa. Como principais resultados, os participantes da pesquisa destacaram que os desafios para a implementação do programa foram: o entendimento da política entre os atores da escola; a permanência dos estudantes na escola; a atualização de materiais didático-pedagógicos; e, por fim, os recursos financeiros e humanos.

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral. Programa Alagoano de Ensino Integral. Educação pública alagoana.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8084-9148>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7597072336480313>. Contato: [alexpedufal@gmail.com](mailto:alexpedufal@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3709372442003235>. Contato: [inaldasantos@uol.com.br](mailto:inaldasantos@uol.com.br)

**Abstract:** The discussion about full-time education is present in different spheres of educational policy. The objective of this article was to present the challenges experienced by school subjects for the implementation of the Alagoas Comprehensive Education Program and the consequences of the policy for the realization of the right to full-time education. The methodology was based on the qualitative approach, using the case study as a method. The data collection instrument was a semi-structured interview with ten subjects who experienced the process of implementing the program. As main results, the research participants highlighted that the challenges for the implementation of the program were: the understanding of the policy among the school actors; the permanence of students in school; the updating of didactic-pedagogical materials; and, finally, financial and human resources.

**Keywords:** Full-time Education. Alagoas Comprehensive Education Program. Public education in Alagoas.

**Resumen:** La discusión sobre la educación a tiempo completo está presente en diferentes ámbitos de la política educativa. El objetivo de este artículo fue presentar los desafíos experimentados por los actores escolares para la implementación del Programa de Educación Integral de Alagoas y las consecuencias de la política para la realización del derecho a la educación a tiempo completo. La metodología se basó en el enfoque cualitativo, teniendo como método, el estudio de caso. El instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada con diez actores que vivieron el proceso de implementación del programa. Como principales resultados, los participantes de la investigación destacaron que los desafíos para la implementación del programa fueron: la comprensión de la política entre los actores escolares; la permanencia de los estudiantes en la escuela; la actualización de materiales didáctico-pedagógicos; y, por último, los recursos financieros y humanos.

**Palabras clave:** Educación a tiempo completo. Programa de Educación Integral de Alagoas. Educación pública en Alagoas.

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

Cabe destacar que a participação da sociedade civil e dos profissionais da escola pública no processo de formulação e implementação das políticas educacionais também é um aspecto relevante para a sua concretização, uma vez que são esses profissionais,



juntamente com a comunidade escolar, que vivenciarão as propostas elaboradas (Ball; Maguire; Braun, 2016). O desenho do planejamento das políticas é uma dimensão para ser analisada, pois pode apresentar os limites e os conflitos que foram/são travados para a construção das políticas que se desenvolvem nessa seara.

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

Este artigo é um recorte da tese de Doutorado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulada “Política de educação em tempo integral no estado de Alagoas: uma análise do Programa Alagoano de Ensino Integral”.

O Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI) foi instituído na primeira gestão (2015-2018) do governador José Renan Vasconcelos Calheiros Filho, filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), no estado de Alagoas. No período da formulação do PALEI, o secretário estadual de Educação foi José Luciano Barbosa da Silva, assumindo também o cargo de vice-governador do estado. Cabe destacar que o referido secretário foi prefeito por dois mandatos (2005-2012) do município de Arapiraca, segunda cidade maior do estado. Durante a sua gestão municipal, implantou dez escolas de Ensino Fundamental de tempo integral, situação pioneira no estado alagoano.

Com a instituição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, política implantada no governo do Presidente da República Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 01 de janeiro de 2019), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), novas medidas foram adotadas para o Ensino Médio no país, entre elas “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola [...]” (Brasil, 2017, Artigo 13, parágrafo único).

Essa iniciativa foi possível porque a referida reforma do Ensino Médio também criou por meio da Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI). Desse modo, escolas públicas brasileiras, puderam participar do processo de seleção para a implantação da escola de tempo integral para essa etapa da educação básica. No



entanto, Barbosa e Colares (2019, p. 310) destacam que “a princípio, o financiamento para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral está garantido. Embora, haja dúvidas se de fato haverá condições de repasse de tais verbas para as escolas que optarem pela adesão ao programa”. Isso porque, a aprovação da proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016, que congelou os gastos públicos por 20 (vinte) anos, impossibilitou que os serviços ofertados pelo Estado sejam financiados.

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

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

A adesão ao PALEI não ocorreu de forma espontânea pelas escolas, mas a partir dos critérios publicados no Edital nº 003/2015 da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), de 11 de junho de 2015.

a) Não ser a única unidade de ensino a ofertar o ensino médio no município; b) Possuir infraestrutura mínima; c) Taxa máxima de ocupação de 75% e d) Apresentar estudo simplificado do potencial vocacional, cultural, social e econômico da região da unidade de ensino. É importante destacar também que as unidades de ensino deveriam estar aptas a ofertar exclusivamente o ensino médio a partir do ano letivo de 2018, bem como desenvolver, a partir de 2016, o plano de gestão para implementação do ensino em tempo integral nas turmas do 1º ano do ensino médio (Alagoas, 2015).

Outro elemento para a adesão ao PALEI nos primeiros anos de sua implantação (2015 e 2016) foi a elaboração de um Plano de Ação Pedagógica, o qual tinha como objetivo apresentar as demandas locais, a estrutura física e os recursos humanos, a forma de como seria ofertado o Ensino Médio e, por fim, as atividades complementares



que a escola pretendia desenvolver, a fim de possibilitar aos estudantes o protagonismo juvenil e o seu projeto de vida (Alagoas, 2015).

Nos anos subsequentes (2017 e 2018), a seleção das escolas para a implantação do PALEI passou a considerar a avaliação realizada pela SEDUC, observando a infraestrutura escolar e o interesse das unidades escolares em ofertar o ensino integral por meio do programa, considerando também os critérios da política federal. Segundo as informações encontradas no Site da SEDUC (2022), houve uma ampliação da oferta do ensino integral nas unidades de ensino, atendendo a 107 (cento e sete) escolas da rede estadual.

O objetivo deste artigo é apresentar os desafios vivenciados pelos atores escolares para a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral e os desdobramentos da política para a efetivação do direito à educação em tempo integral.

A metodologia desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa de campo (Minayo, 2010), pois permite ao pesquisador analisar a realidade na qual está inserido, a fim de interpretar os dados e compreender as relações que se estabelecem nesse meio. O método utilizado foi o estudo de caso que tem como principal objetivo “investigar um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderam não ser claramente evidentes” (Yin, 2015, p. 17).

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com 10 (dez) atores que vivenciaram o processo de implementação do programa na escola pesquisada: o Supervisor do Ensino Médio<sup>3</sup>; a Gestora Geral; a Gestora Adjunta; o Secretário Escolar; as duas Coordenadoras Pedagógicas; e quatro Professores. As interpretações dos dados foram feitas a partir da Análise do Conteúdo (Bardin, 2002).

O texto está estruturado em 2 (duas) partes que se completam, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, reflete-se sobre as políticas públicas e a educação em tempo integral. Na segunda parte, apresentam-se os desafios para a implementação do PALEI na escola a partir da escuta das vozes dos participantes.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A educação é um direito constitucional descrita nos marcos legais que regulamentam a área, destacando-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada até o ano de 2022 para designar o técnico da SEDUC, responsável pela etapa do Ensino Médio.



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Dessa forma, as políticas educacionais devem garantir que esse direito seja cumprido com a finalidade de que todos os brasileiros tenham acesso à educação, com as condições necessárias para a formação integral. Dentro dessas possibilidades, em 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), sendo a referência para o desenvolvimento das políticas educacionais para a próxima década, tendo como destaque, na meta 6 (seis), a expansão da educação em tempo integral.

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

Estudos de Santos e Prado (2014), Castro e Lopes (2011), Gomes (2018) refletem que o programa não se configurou como uma educação de tempo integral devido à falta de comprometimento e vontade política, uma vez que além das diretrizes político-pedagógicas necessitavam-se de elementos estruturais da escola, alinhados à cobertura de profissionais que demandassem maior qualidade no processo vivenciado e favorecessem uma inserção social dos estudantes ao contexto escolar, de modo que pudesse satisfazer as necessidades político-educacionais dos sujeitos envolvidos. Além disso, o Programa Mais Educação sofreu o influxo de questões inerentes ao contexto global da educação como a infraestrutura das escolas, a remuneração dos docentes, a formação de profissionais e a falta de equipamentos e materiais para a realização das atividades. Nesse cenário, percebe-se que o desenvolvimento de políticas educacionais é complexo (Martins, 1993), implicando na construção de processos dinâmicos na esfera educacional.

Outras experiências de educação em tempo integral ou de ampliação da jornada escolar também foram evidenciadas no contexto brasileiro desde a década de 1950 e estendeu-se em anos posteriores em diversas regiões do país, na tentativa de possibilitar a educação integral aos sujeitos envolvidos e diminuir as desigualdades sociais e educacionais presentes na história da educação brasileira.



Entre as experiências, destacam-se: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950, no estado da Bahia; a Escola Parque de Brasília e os Ginásios Vocacionais, na década de 1960, no estado de São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), nos anos de 1980, no estado do Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), entre os anos de 1986 a 1993, no estado de São Paulo; e o Centro de Atenção Integral à Criança/Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIAC/CAIC), na década de 1990, como política nacional.

Nota-se que os objetivos de algumas das experiências implementadas não foram atingidos conforme planejados, visando à melhoria da educação pública brasileira. Os fatores que podem ter contribuído para a não materialização plena dos projetos e programas foram “a instabilidade política, a insuficiência de mecanismos de fiscalização, prática da democracia, avaliação e informação por parte da sociedade civil” (Guimarães; Souza, 2018, p. 161).

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

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

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

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 6 (seis), apresenta: “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). Destaca-se que o referido Plano se configura como o propulsor para a elaboração e a implementação das políticas locais, as quais são elaboradas a partir do planejamento local, na perspectiva de contribuir com a organização político-educacional.

O Plano Estadual de Educação de Alagoas, Lei nº 7.795/2016, com vigência de 10 anos (2016-2026) está em consonância com a meta 6 (seis) do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), conformando-se com o mesmo objetivo de atender a educação em tempo integral no estado. As estratégias para a área destinam-se aos atendimentos, da referida meta, feitos de forma progressiva, como o acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, à construção/ampliação e/ou adequação das escolas públicas, à garantia da alimentação escolar, à promoção de atividades educativas, culturais e esportivas, entre outras (Alagoas, 2016).

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

Recentemente, no cenário da política educacional e, mais especificamente, nas agendas e pautas dos governos (distrital, federal, estaduais e municipais), foi proposta a implantação da educação em tempo integral por meio do Programa Escola em Tempo Integral, pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), do Partido dos Trabalhadores. O referido programa foi instituído por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral (Brasil, 2023).

Os movimentos político-sociais<sup>4</sup> acreditam que essa perspectiva de educação pode ampliar as oportunidades e a melhoria do ensino ofertado aos estudantes das escolas públicas. O debate da ampliação da jornada escolar também está previsto nas normatizações, nas diretrizes, nos documentos legais e nas diversas esferas da sociedade. Ressalta-se, portanto, que uma política de educação em tempo integral na magnitude do Brasil é um desafio a ser enfrentado, considerando as múltiplas realidades e as dimensões político-educacionais dos municípios e dos estados brasileiros.

---

<sup>4</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, entre outras.





Na próxima seção são apresentados os desafios para a implementação da educação em tempo integral, no contexto da educação alagoana, a partir do Programa Alagoano de Ensino Integral.

### 3 OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PALEI NA ESCOLA

Esta seção tem a finalidade de apresentar os desafios vivenciados pelos atores escolares para a implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral e os seus desdobramentos da política para a efetivação do direito à educação em tempo integral.

A educação é um campo complexo (Lima, 2003) que emerge de correlações de forças na elaboração e implantação de políticas públicas no enfrentamento das desigualdades socioeducacionais. Por sua vez, as políticas efetivadas no campo da educação sofrem interferências e conflitos de interesses, os quais refletem na sua implementação e entendimento, uma vez que a escola é formada por vários sujeitos que apresentam perspectivas e concepções diferentes de mundo, de sociedade, de indivíduo e de educação.

Nessa dimensão, a elaboração de uma política pública requer um amplo processo de discussão coletiva, a fim de elencar as estratégias e práticas cabíveis para a sua efetivação. É sabido que, para a concretização do planejamento, seja a nível local ou global, é necessário que o Estado garanta as condições de acesso, de permanência e de sucesso na escola. Desse modo, é possível perceber, no contexto da educação, que os desafios para a implementação de políticas, programas e projetos permeiam o cenário educacional.

No caso do Programa Alagoano de Ensino Integral, alguns desafios e entraves perduram desde o período de sua implantação, em 2015. Uma política educacional é interpretada e reconfigurada no chão da escola, a partir das leituras, interpretações e compreensões dos atores que estão no cotidiano da ação. Toda política pública precisa que os atores compreendam a sua concepção, a finalidade, o desenho curricular, a estrutura organizacional para que ela possa ser vivenciada no chão da escola. Esse foi e continua sendo um dos desafios vivenciados, conforme relataram os participantes da pesquisa:

Eu acho que o principal é o entendimento... pra mim a principal agonia é o entendimento de forma geral dos professores em relação ao que é a educação integral, porque pra mim isso é o mais importante. Eu acho que a educação integral pode e deveria ser colocada em todas as escolas, mesmo que a escola não fosse em tempo integral. O meu principal desafio é esse. Fazer com que os



alunos tenham essa educação integral e não sejam formados, que é a minha principal preocupação, pra reproduzir uma mão-de-obra barata. Eu gostaria que o mundo e que a escola proporcionasse a eles a possibilidade de escolhas de serem profissionais bem remunerados, profissionais bem qualificados [...] (Professor 2).

Eu acho que os principais desafios [pausa] primeiro o processo de sensibilização dos docentes sobre a proposta pedagógica, as famílias também foi um grande desafio porque ainda era muito forte naquela época a compreensão de que eles tinham que estudar um horário e trabalhar em outro. Então, quebrar com essa cultura foi muito difícil, os estudantes mudavam de escola quando tinham uma oportunidade de emprego, de subemprego, na verdade. Então, a evasão foi um ponto significativo no início [...] (Supervisor Ensino Médio).

Como pode-se perceber, por meio do relato do Professor 2, o entendimento da política é um elemento importante para a prática que será vivenciada na escola, uma vez que só é possível desenvolver as atividades quando se conhece a proposta pedagógica que está sendo viabilizada. Cabe mencionar que o desdobramento da política acontece mediante a sua compreensão educacional por parte de todos que compõem a escola. Para que isso aconteça, faz-se necessário que as secretarias de educação, a equipe gestora proporcionem momentos de estudos e discussões que tratem da política educacional.

Destaca-se, portanto, que compreender o sentido da política é um elemento necessário para perceber as nuances e as concepções de sociedade, de educação e de ser humano que estão em vigor na concepção pedagógica. O depoimento do Professor 2 deixa evidente a sua preocupação com o que está sendo proposto para os estudantes. Seu entendimento de educação integral como uma perspectiva de formação humana em sua totalidade é um aspecto importante, tendo em vista que dialoga com os pressupostos defendidos para uma educação emancipatória, dialógica e permanente (Cavaliere, 2002).

A concepção de educação integral para além dos conteúdos curriculares e da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, os quais estão associados a uma política mercadológica e gerencialista<sup>5</sup>, pode refletir na prática do professor em sala de aula, rompendo com os paradigmas de uma educação clientelista que visa à formação de trabalhadores para atuarem em situações precárias.

---

<sup>5</sup> A perspectiva da lógica gerencial na educação tem como princípio basilar a transformação da escola em um ambiente de competitividade, o qual os seus integrantes sejam corresponsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações desenvolvidas para aferir a qualidade da educação. Consequentemente, as escolas que não apresentam bons resultados nas avaliações são consideradas como ineficientes e incapazes. Isso faz com que os empresários legitimem, cada vez mais, seus propósitos de inserção na rede pública de ensino (Silva, 2023, p. 114-115).



Para o Professor 2, “a educação integral pode e deveria ser colocada em todas as escolas, mesmo que a escola não fosse em tempo integral”. Entender essa diferença de que a educação integral não corresponde à ampliação da jornada escolar é o ponto crucial para que o planejamento e a prática do professor seja, mesmo que dentro de um sistema avaliativo e meritocrático, um caminho de possibilidades para a formação integral em todas as suas dimensões.

Nessa perspectiva, a escola e o professor poderão se sensibilizar com a proposta pedagógica, entendendo-a e analisando-a do ponto de vista das intenções que estão atreladas a ela. O discurso do Supervisor do Ensino Médio demonstra que há, na rede estadual de ensino, uma necessidade de formação para os professores. Outro aspecto destacado é o entendimento por parte da família dos estudantes. De acordo com Silva (2015), o modo como os pais são recebidos na escola faz toda a diferença na atuação, no envolvimento das atividades e na construção de elementos que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Outro elemento destacado pelos participantes foi a questão da permanência dos estudantes na escola.

Com a implementação do PALEI um dos desafios é manter o aluno na escola. É um dos grandes desafios. A gente lida muito com pais que vêm buscar a transferência, e a gente senta, a gente conversa, a gente mostra que o filho dele vai sair daqui com uma profissão, mas aí vem a questão financeira, vem uma série de questões. Que a gente é uma luta todo dia para que o aluno permaneça na escola. É um dos grandes desafios da escola do PALEI é essa. É fazer com que o aluno permaneça (Gestora).

É desafiador pra um adolescente desse, numa idade que o mercado de trabalho já... De certo modo, ele estar nesse colégio de 9 horas sabendo que dentro de casa tá faltando... Os pais, muitas vezes, contam com eles pra essa força ativa, né? Então, mantê-los aqui... o acesso consegue, a permanência até certo ponto e a continuidade que a gente fica brigando porque o próprio cenário econômico e social que não deixa eles ficarem aqui (Secretário Escolar).

A permanência do estudante é um desafio constante na escola de tempo integral, uma vez que a realidade das juventudes brasileiras obriga-os a trabalharem desde cedo para contribuir no sustento das famílias. Esta é uma realidade que perpassa a vida dos jovens de todo o país, pois muitos se veem obrigados a romper o ciclo escolar para se submeterem a trabalhos precários que não garantem seus direitos trabalhistas.

Nessa perspectiva, a transferência do estudante trabalhador para outra escola tem mudado o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, cada vez



mais cedo, são públicos dessa modalidade da educação. Por vezes, há também a desistência dos estudos por considerarem que a escola não faz mais sentido para eles, uma vez que o foco é trabalhar para complementar a renda da família.

O governo do estado de Alagoas, visando minimizar a situação de evasão escolar criou o Cartão Escola 10<sup>6</sup>. Trata-se de um programa de combate à evasão escolar de repasse de incentivos à educação para estudantes da rede pública estadual. Segundo as informações do Site da SEDUC (2023), foram investidos mais de 215 milhões de reais no programa e todos os estudantes do Ensino Médio e EJA Médio têm direito a receber o incentivo: 1 – Bolsa Retorno: R\$ 500,00 para todos os estudantes do Ensino Médio regular e EJA Médio que retornaram às aulas presenciais em 2021; 2 – Bolsa Permanência: R\$ 100,00 para todos os estudantes do Ensino Médio e EJA Médio com frequência acima de 80% em sala de aula; 3 – Bolsa Conclusão: R\$ 2.000,00 para todos os concluintes do Ensino Médio da rede pública estadual.

O programa foi criado em 2021 visando o retorno dos estudantes às escolas depois da pandemia da Covid-19, como forma de contribuir para a permanência dos estudantes e combater a evasão escolar. A partir do exposto, considera-se que foi uma iniciativa importante no cenário da educação alagoana, tendo em vista as realidades objetivas as quais se encontram os jovens das escolas públicas da rede estadual de ensino.

Além dos desafios apontados, há uma preocupação da equipe gestora em proporcionar aos estudantes propostas que estimulem a participação e a atuação dos estudantes, como aulas de campo, a exemplo do que foi relatado pela gestora: “[...] a gente vai levar toda a escola para o museu. Então, isso foi pensado porque vai tirar o aluno do campo escolar onde ele vai vivenciar uma aula diferenciada no museu, junto com seus professores [...]”. O papel da gestão escolar é importante na elaboração de atividades que possibilitem um amplo conhecimento por meio da interdisciplinaridade (Lück, 2009). As diversas estratégias para que o estudante permaneça o dia todo na escola são caminhos que contribuem para o bom funcionamento da escola de tempo integral.

No contexto do processo organizativo da escola, o depoimento do Professor 4 chama a atenção para o fato de que a escola precisa pensar “[...] a parte prática, momentos recreativos direcionados que eles tenham um aproveitamento de aprendizado, mas que traga uma ludicidade pra que eles se sintam... seja mais dinâmico”. O professor

---

<sup>6</sup> No âmbito federal, o Cartão Escola 10 foi referência para a criação do Programa Pé-de-Meia, o qual configura-se como um incentivo financeiro-educacional aos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas de todo o país. A referida política foi criada por meio da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.



destacou ainda que os estudantes necessitam “[...] ter horas mais de descanso ou atividades que sejam mais prazerosas”. Desse modo, a oferta de modalidades esportivas, aulas de campo, atividades artísticas e culturais contribuem para a permanência dos estudantes na escola, bem como é um viés para a formação integral dos sujeitos (Penin; Vieira, 2002).

A infraestrutura escolar é um elemento necessário na consolidação de uma educação de qualidade, tendo em vista que os ambientes escolares (laboratórios, biblioteca, refeitório, quadras poliesportivas, salas de leitura) são considerados como espaços pedagógicos que podem implicar diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizado dos estudantes (Silva; Aguiar, 2019).

Nessa perspectiva, os respondentes destacaram que a infraestrutura escolar é um aspecto positivo da escola, pois contempla o que foi estabelecido nas normativas legais do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, mas que precisa de pequenos reparos e reformas, como banheiros com chuveiro para o banho, um espaço para o descanso, para melhor atender as necessidades de acomodação dos estudantes e dos profissionais da escola.

Os desafios perpassam na aquisição de recursos materiais e pedagógicos para o desenvolvimento das atividades, conforme pode ser analisado nos depoimentos:

Estrutura mínima. Precisaria melhorar. Não é nem a estrutura física e, sim, os equipamentos que precisariam melhorar, sala de robótica, a gente tem laboratório de informática, mas são poucos computadores, tem biblioteca, mas o acervo é pequeno. Então, assim, a gente tem a infraestrutura, mas a questão de equipamentos precisa melhorar (Coordenadora Pedagógica 1).

Em espaço físico, sim. Ela tem um espaço bem amplo. Se você observar as áreas externas só precisam mais de um incentivo de material. Material tem que chegar mais pra... como laboratório de ciências completo, robótica, estão um pouco defasados. Tem de robótica, tem de informática, tem de ciências, mas tá defasado. Eles não são atualizados a cada dois, três anos, precisaria mais desse investimento, né? Mas o espaço físico é excelente, dar pra diversificar bastante nas áreas (Professora 1).

Tem como desenvolver as atividades, agora pouquíssimas ressalvas que eu diria, por exemplo, ter mais projetor porque são muitos professores, mas de qualquer forma a nossa escola tem auditório, tem laboratório de química, tem uma biblioteca, tem uma quadra de esportes, tem um refeitório muito legal, as refeições também são de bastante qualidade. De forma geral, é uma escola de estrutura muito boa. Eu acho que tem pouquíssima coisa para ser incluída, mas que não traz grandes prejuízos [...] (Professor 2).

Não é suficiente hoje porque a gente tem uma defasagem de recursos na situação de materiais. Inclusive, a gente solicitou agora porque tava com problema de conselho, de verba, se ajustando (Professor 3).

No caso da escola pesquisada, ela atende aos critérios exigidos pelo Ministério da Educação para a oferta da educação em tempo integral, conforme apresentado na Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Outro programa que contribui para a oferta da educação em tempo integral é o Equipa Escola, cuja finalidade é proporcionar a aquisição e a distribuição de equipamentos para infraestrutura das escolas da rede pública estadual de Alagoas. O programa investe em equipamentos de capital, tais como ar-condicionado, carteiras escolares, kit de cozinha, material pedagógico, computadores e impressoras para as unidades de ensino.

A iniciativa do governo do estado de Alagoas é um avanço para garantir a infraestrutura escolar, um dos aspectos que contribuem para a consolidação de uma escola de tempo integral. De acordo com Silva e Aguiar (2019, p. 202), “as preocupações do campo da arquitetura escolar envolvem as dimensões do conforto, o programa de construção e as respectivas possibilidades de uso”. Desse modo, os autores afirmam que essas dimensões precisam ter uma relação com “um programa pedagógico, seus objetivos e recursos financeiros, organicamente articulados aos avanços científico-tecnológicos, bem como com as dimensões do trabalho e valorização docente” (2019, p. 202).

A arquitetura escolar é uma dimensão relevante para refletir sobre as múltiplas possibilidades de desenvolvimento de trabalho e consolidar objetivos educativos que evidenciam a importância da configuração entre o que é planejado e executado, a partir dos espaços disponíveis. Desse modo, a arquitetura escolar também demonstra as condições político-pedagógicas vivenciadas pelos envolvidos.

Ao serem questionados se os recursos financeiros e humanos eram suficientes para a organização das atividades planejadas, a equipe gestora respondeu o seguinte:

Não. Nunca é. Não são suficientes. A gente faz malabarismo pra que a gente consiga dizer assim “o que é prioridade? Vamos escolher as prioridades”. E eu, como gestora que sou, fico protelando, então me pedem uma coisa hoje, eu faço que esqueci, então vou deixando. Quando eu vejo que não tem mais jeito aí eu vou lá e compro porque, principalmente num ano eleitoral desse, o recurso fica muito escasso, né, a gente tem que ter muito cuidado. Acho que escola nenhuma vai lhe dizer que tem recurso suficiente e, no caso dessa



escola, tem um motivo mais forte também, a prestação de contas estão atrasadas e, com isso, o governo federal não envia recursos se a escola estiver com a prestação de contas atrasadas. Então, essa escola desde 2015, 2016 vem com umas pendências de algumas prestações (Gestora).

E o outro motivo é porque o governo realmente não manda dinheiro suficiente porque quando o dinheiro vem, já vem direcionado. Então, não há realmente dinheiro suficiente porque só quem conhece a realidade da escola é quem está nela, já vem direcionado o dinheiro, mas nem sempre o dinheiro é suficiente pra isso (Gestora Adjunta).

E o humano, uma escola em tempo integral dessa onde a gente passa aqui o tempo todinho, eu acho muito pouco duas coordenadoras pra o universo de alunos que nós temos. A gente ainda precisa de um psicólogo porque a escola deveria ter porque diante dessa pandemia, esses alunos não têm acompanhamento psicológico (Coordenadora Pedagógica 2).

Deveria ter um orientador educacional, deveria ter alguém que olhasse estes meninos que estão nos corredores, que a gente chama de auxiliar de disciplina. Então, como é que uma escola de tempo integral, os alunos passam 9 horas dentro de uma escola e você não tem um auxiliar de disciplina? (Coordenadora Pedagógica 1).

A questão do almoço aqui sempre foi muito complicada, né? Você ter que servir 400 e poucas refeições com todo mundo com fome ao mesmo tempo. Então, a gente fundou o grêmio para que nos ajudasse. Então, o grêmio vem fazendo uma grande contribuição pra escola nesse momento da organização do almoço. A gente passava uma hora e meia pra servir o almoço e hoje tem dias que a gente serve em 40 minutos, às vezes 35 minutos. Então, houve uma grande melhora, mas porque a gente teve ajuda do grêmio. Antigamente eram as meninas [coordenadora pedagógica e articuladora de ensino] que ficavam sem o almoço delas, sem o descanso delas, mas hoje em dia a gente já conseguiu tirar elas do meio do fogo. Mas é complicado (Gestora).

No conjunto das narrativas das entrevistadas, é possível perceber que as dificuldades enfrentadas pela gestão em relação aos recursos financeiros e humanos perduram desde o ano de implantação do PALEI na escola, em 2015. Isso se dá porque as prestações de contas atrasadas dificultaram o recebimento das verbas do governo federal, mediante à Política de Fomento às Escolas de Tempo Integral, além de outros programas de repasse de verbas para a escola.

Para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, o governo federal, criou em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com a finalidade de prestar assistência financeira às escolas. Segundo Silva e Silva (2019, p. 363), o PDDE “foi



consolidado e apresentado para a comunidade escolar com o objetivo de promover mudanças voltadas para a organização, a gestão e o gerenciamento da escola”. Com a efetivação do referido programa, as escolas passaram a receber os recursos para a manutenção da estrutura física e a aquisição de equipamentos didático-pedagógicos.

A prestação de contas é um elemento necessário para que a escola receba os recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades pedagógico-estruturais. É papel da gestão escolar, por meio do conselho escolar, realizar a prestação de contas para não prejudicar a organização e o funcionamento da escola e poder garantir os recursos advindos dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>7</sup>.

Outro aspecto para refletir é que o recurso que chega à escola não é suficiente para suprir as demandas que, por sua vez, conforme a gestora, precisa realizar outras atividades para angariar recursos, além de pedir uma contrapartida aos fornecedores<sup>8</sup> e buscar doações com os pequenos empresários do bairro. Essa situação demonstra que “a insuficiência das verbas do PDDE para as escolas públicas favorece, cada vez mais, para práticas interpretativas de que o governo não investe com qualidade nas atividades e propostas educacionais, assim como não prioriza a educação como mecanismo de mudança social” (Silva; Silva, 2019, p. 368).

Desse modo, as limitações relacionadas aos recursos financeiros é uma problemática no cotidiano das escolas, pois não é possível ofertar uma educação sem os recursos necessários para o desenvolvimento das ações e atendimento das demandas da escola. Nessa perspectiva, o Estado se exime de suas obrigações e transfere para a escola a responsabilidade de realizar diversas estratégias para conseguir os recursos à realização das atividades e, assim, promover as mínimas condições para a efetivação do trabalho escolar. Nessa perspectiva, há uma defesa de que o Estado seja o responsável “pela construção de uma escola pública, inclusiva, laica e referenciada socialmente” (Silva; Silva, 2019, p. 372).

Em relação aos recursos humanos, a escola necessita de uma equipe suficiente de funcionários para atender as demandas específicas da escola de tempo integral. Uma escola com mais de 400 estudantes e um universo de professores, requer um acompanhamento qualitativo das práticas e das ações desenvolvidas para que se tenha

---

<sup>7</sup>Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Banda Larga nas Escolas, entre outros.

<sup>8</sup> Os fornecedores são selecionados pela Secretaria de Estado da Educação, via processo licitatório, para atender as demandas de alimentação escolar, material de limpeza e materiais didático-pedagógicos.





um planejamento condizente com a realidade apresentada e, assim, oferecer uma educação que atenda aos anseios das comunidades local e escolar.

De acordo com a gestora da instituição, o grêmio estudantil foi criado para contribuir na distribuição da merenda escolar, uma vez que a falta de funcionários estava sobrecarregando a coordenadora pedagógica e a articuladora de ensino. Destaca-se que a falta de funcionários não pode descaracterizar o papel do grêmio estudantil, pois trata-se de um órgão colegiado que tem a função de contribuir na gestão da escola, por meio das tomadas de decisões. Assim, atribuir ao grêmio estudantil a tarefa de organizar e distribuir a merenda escolar não contribui para a construção da autonomia, da participação e de processos democráticos.

Na visão de Silva e Santos (2021, p. 130), o grêmio estudantil é um canal de participação da gestão democrática que “possibilita aos estudantes um movimento na escola no intuito de contribuir para o andamento da instituição escolar, por sua vez, garante a autonomia, a representatividade e a atuação ativa e interventora nos direcionamentos da escola”.

O sentido da educação em tempo integral perpassa pela oferta de condições de trabalho, de estudo e vivências de experiências entre os envolvidos, na perspectiva de que as repercussões educacionais contribuam com o processo formativo e tenha como objetivo a garantia da educação como direito, firmando o papel do Estado na consolidação do acesso, da permanência e do sucesso escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola de educação em tempo integral perpassa por muitos desafios, os quais estão inseridos em uma seara complexa da educação, uma vez que sofrem diversas influências, impactando na sua organização e sua dinâmica. As sinalizações apresentadas pelos participantes da pesquisa mostram que, mesmo com uma estrutura adequada, ainda há necessidade de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento da proposta de educação em tempo integral.

Nota-se que o processo da política educacional, principalmente quando se trata de uma construção recente, necessita de interação entre o governo, a Secretaria de Educação e os executores para que juntos consigam dirimir as dúvidas, superar os desafios e caminharem na perspectiva de resolver os conflitos. Na escola em análise, os participantes revelaram que sentiram falta de uma formação que pudesse contribuir com os dilemas existentes e dialogasse sobre a concepção de educação em tempo integral.



A partir da análise do PALEI, considera-se que é um programa cujo objetivo é garantir o direito à educação em tempo integral aos estudantes, contribuindo com a relação escola-comunidade, com a formação global, por meio da socialização de experiências coletivas e individuais para as juventudes. No documento orientador da proposta do PALEI fica explícita a visão de que a formação integral não se limita apenas ao espaço físico, mas requer a exploração de espaços do bairro, da cidade, transpondo os muros da escola.

Em relação aos desafios da proposta do PALEI, os participantes da pesquisa destacaram como principais: o entendimento da política entre os atores da escola; a permanência dos estudantes na escola; a realização de aulas de campo e atividades artísticas e culturais; a atualização de recursos didático-pedagógicos, destacando-se os laboratórios (ciência, química, robótica e informática) e os recursos financeiros e humanos.

Os destaques apresentados são sinalizações emblemáticas para a oferta de uma educação em tempo integral, pois necessitam de todos os aspectos mencionados para que a escola funcione em tempo integral, em consonância com os parâmetros exigidos nas legislações que tratam da temática. Dentre os destaques, questiona-se o papel do Estado para solucionar os desafios da escola, na configuração da oferta da educação em tempo integral, na perspectiva de garantir as condições necessárias para a efetivação de uma formação socioeducacional de qualidade.

A luta pela educação em tempo integral é uma dimensão urgente e necessária nas políticas educacionais brasileiras, sendo papel do Estado a oferta para a concretização dessa demanda, uma vez que, não é possível garantir uma educação de boa qualidade sem condições pedagógico-estruturais, profissionais e financeiro-educacional.

## REFERÊNCIAS

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

ALAGOAS. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral** - Versão 2019. Governo do Estado de Alagoas. Maceió: Alagoas, 2019.

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

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



AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, L. L. ; COLARES, M. L. I. S. Reforma do Ensino Médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 295-316, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

---

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**: Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023.

BRASIL. **[Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024](#)**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Brasília, 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de out. 2016.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

---

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, Ana R. V.; FARIA, Lia C. M. **CIEP**: o resgate da utopia. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O Programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 58 - 86, set./dez. 2018.



GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Educação em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 143-169, set./dez. 2018.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LIMA, L. L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **As dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção da meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**. Marília, v. 18, p. 23-42, 2017.

PENIN, S.T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Inalda Maria dos; PRADO, Edna Cristina do. A gestão da educação e o Programa Mais Educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 156-173 jan./jun. 2014.

SILVA, A. V. **A participação dos pais na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, 2015.

SILVA, A. V. **Política de educação em tempo integral no estado de Alagoas: uma análise do Programa Alagoano de Ensino Integral**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

SILVA, A. V.; SANTOS, V. A. S. O grêmio estudantil e a política de participação dos estudantes na escola pública. In: SILVA, G. PALMEIRA, L. L. L. (Orgs.). **Cenários da Política Educacional frente às políticas públicas brasileiras: os 20 anos do GAE**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da. O Programa Dinheiro Direto na Escola como mecanismo da descentralização financeira na gestão escolar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n. 14, 2019.

SILVA, Ivanilso Santos da; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O espaço escolar na política educacional: Análise da política de infraestrutura escolar em Pernambuco. In: SANTOS et. al. (Orgs.) **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. ANPAE, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

