



## VIVÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO INTEGRAL: UM OLHAR DO PIBID SOBRE O PALEI EM ALAGOAS<sup>1</sup>

Michaelly de Souza Santos<sup>2</sup>  
Hillary Andressa dos Santos Silva Viana<sup>3</sup>  
Maria Beatriz de Araújo Bispo<sup>4</sup>  
Andréa Mendonça Cunha<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente artigo busca tecer reflexões suscitadas a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), acerca da escola integral e de tempo integral no âmbito alagoano, especificamente, no município de Maceió, capital do estado. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, a fim de traçarmos um breve histórico da escola integral em nosso país, até chegarmos à implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), instaurado em 2015, no estado de Alagoas. Tais pesquisas surgem a partir de provocações e questionamentos advindos das observações e das práticas vivenciadas em uma escola pública do pALei – a Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho, em Maceió – e buscam observar o cotidiano escolar, assim como elencar relatos de discentes e docentes envolvidos, com o intuito de oferecer subsídios para compreender os impactos e os desafios da proposta do programa. A partir da nossa experiência e dos olhares dos discentes e docentes, evidenciaremos como a escola de tempo integral tem se mostrado potente e promissora para a melhoria da qualidade da educação pública, especialmente em territórios socialmente vulnerabilizados, ao ampliar a permanência dos estudantes na escola, uma vez que procura não apenas o reforço do conteúdo curricular, mas também a formação integral do sujeito, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, mas que não deixa de vivenciar inúmeros desafios, dentre eles, a precariedade da infraestrutura física das instituições e a exaustão curricular imposta a estudantes e professores.

**Palavras-chave:** Pibid, Ensino Integral, Educação Pública, Vivência Escolar.

### INTRODUÇÃO

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras - Português, do Instituto Federal de Alagoas – Ifal; e-mail: [mss124@aluno.ifal.edu.br](mailto:mss124@aluno.ifal.edu.br);

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras - Português, do Instituto Federal de Alagoas – Ifal; e-mail: [hassv1@aluno.ifal.edu.br](mailto:hassv1@aluno.ifal.edu.br);

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras - Português, do Instituto Federal de Alagoas – Ifal; e-mail: [mbab1@aluno.ifal.edu.br](mailto:mbab1@aluno.ifal.edu.br);

4 Professora da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas e supervisora no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência pelo Instituto Federal de Alagoas; e-mail: [andrea.mendonca@professor.educ.al.gov.br](mailto:andrea.mendonca@professor.educ.al.gov.br);

5 Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Programa Institucional de Iniciação de Docência – PIBID;





A educação integral e de tempo integral representa temas que carregam uma longa história de debates e disputas, refletindo as diferentes visões sobre o papel da escola na formação dos indivíduos e na sociedade. Desde o final do século XIX, a busca por uma formação mais abrangente, que atendesse às necessidades da classe trabalhadora, evidenciou as desigualdades e as disputas por um modelo educacional que promovesse o desenvolvimento pleno do estudante. Consequentemente, a implantação da escola em tempo integral não está isenta dessas controvérsias. Por um lado, defensores argumentam que esse modelo oferece oportunidades ampliadas de aprendizagem, convivência e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de proporcionar um ambiente seguro e estimulante para as crianças e jovens durante todo o dia. Por outro lado, críticos consideram que a proposta pode ser vista como uma sobrecarga, especialmente se não houver uma estrutura adequada, ou como uma medida que, ao invés de beneficiar, são punições disfarçadas aos estudantes, limitando sua autonomia e criatividade.

Dessa forma, compreender a história da educação integral implica reconhecer os embates ideológicos e políticos que envolvem sua implementação, bem como as diferentes perspectivas sobre o que constitui uma formação de qualidade. É fundamental que as discussões atuais considerem as experiências passadas, buscando modelos que promovam uma educação que seja realmente inclusiva, equitativa e capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, sem simplificações ou imposições que possam prejudicar seu desenvolvimento integral.

Assim, considerando esses aspectos, este artigo tem como objetivo refletir - a partir das experiências vivenciadas ao longo das práticas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES - como o ensino de tempo integral tem se consolidado nas escolas públicas de Alagoas, a partir da implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei). Nossas reflexões terão como metodologia um estudo bibliográfico a respeito do ensino de tempo integral no Brasil, bem como as observações realizadas na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho, em Maceió, no estado de Alagoas. Além disso, consideramos ser fundamental realizarmos uma escuta ativa dos





estudantes sobre suas vivências na escola, uma vez que estes encontram-se imersos nas dinâmicas do modelo educacional em estudo.

Na próxima seção, será apresentado o percurso do ensino integral no Brasil, bem como a proposta do Programa de Ensino Integral de Alagoas. Mais à frente, abordaremos os aspectos metodológicos desta pesquisa e na última parte serão analisados os discursos provenientes da escuta realizada aos estudantes a respeito de suas experiências em uma escola de tempo integral.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo tem como ponto de partida as observações realizadas a partir da nossa inserção enquanto estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir da análise de aspectos físicos, como a infraestrutura da instituição - a Escola Estadual Professor Theonilo Gama -, e de aspectos relacionais, como a interação com a supervisora, docentes e discentes, fomos instigados a realizar a presente investigação. Através de uma revisão bibliográfica e da compilação de experiências pessoais documentadas durante nosso período de atuação em sala de aula, conforme as diretrizes do PIBID, constatou-se uma discrepância notável entre as expectativas normativas – especialmente aquelas delineadas pelas políticas públicas (PALEI) referentes às condições do modelo de ensino integral – e a realidade observada. Essa dissonância manifestou-se tanto em fatores basilares, como a adequação da sala de aula e a pertinência do currículo escolar, quanto em particularidades, como a oferta e a qualidade das atividades extracurriculares.

Para a realização deste estudo, obteve-se permissão para entrevistar um grupo de estudantes matriculados em um regime de ensino integral. Os questionamentos formulados restringiram-se às suas experiências dentro do ambiente escolar, sem incursões em aspectos de suas vidas privadas. A garantia do anonimato total dos entrevistados foi um preceito fundamental e inegociável da pesquisa, sendo que este artigo apresenta exclusivamente suas respostas, sem alusão a quaisquer características que possam comprometer sua identificação. As questões abordaram a preferência entre os modelos de ensino parcial e integral, o aproveitamento do tempo obrigatório nas dependências escolares, o nível de dedicação aos





estudos nesse ambiente e a percepção sobre a qualidade da infraestrutura e da organização psicopedagógica.

A seção subsequente apresentará uma visão interpretativa das informações coletadas,

priorizando a voz dos estudantes envolvidos no sistema, permitindo que expressem suas percepções sobre o ambiente educacional em que estão imersos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da história da educação integral e em tempo integral no Brasil exige a análise das profundas transformações sociais e políticas que marcaram o país na primeira metade do século XX. Nesse período, conforme apontam Cardoso e Oliveira (2019), o debate educacional foi palco de uma complexa coexistência de diferentes correntes de pensamento e ideologias. Entre elas, destaca-se a contribuição do anarquismo, que preconizava uma educação de caráter libertador, visando à emancipação social, política e econômica do indivíduo e da coletividade.

Por outro lado, os integralistas defendiam uma educação integral que desenhava uma instituição idealizada, baseada na promoção de diferentes dimensões: intelectual, esportiva, moralista, cívica e trabalho. Naquele momento, os integralistas e os católicos se constituíram como grupos de base conservadora, uma vez que adotaram uma visão de educação que visava à manutenção da ordem social e dos valores tradicionais, priorizando a disciplina, a hierarquia e o patriotismo em suas propostas pedagógicas.

Na contramão dessas ideologias, os reformadores defendiam que a educação deveria ser pública, gratuita e integral, sendo obrigatória e laica, pela qual o Estado deveria ser responsável. Desse grupo, um dos seus principais pensadores foi Anísio Teixeira. Para este

a escola eficaz deveria pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem. (CARDOSO; OLIVEIRA, p. 61, 2019).

Em 1950, o projeto idealizado por Anísio Teixeira foi posto em prática a partir da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque), em Salvador, no





estado da Bahia. Embora o centro tenha enfrentado desafios e críticas, tornou-se um modelo inovador e uma referência para a educação integral no Brasil. Depois da Escola-Parque, alguns outros centros educacionais foram influenciados pelo modelo de educação integral,

como Escola Parque de Brasília (década de 1960), Ginásios Vocacionais (Estado de São Paulo, em 1960), Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs - Rio de Janeiro, década de 1980), entre outros.

No Brasil, nas últimas décadas, a ideia de escolas em tempo integral ganhou impulso considerável, como uma maneira de proporcionar uma educação superior e mais equitativa. O foco principal é o de reduzir as discrepâncias sociais e também elevar o nível de conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, aumentar o período de permanência dos alunos nas escolas tem se mostrado uma via promissora para aprimorar sua formação no ensino fundamental e médio, combinando o aprendizado tradicional com o aprimoramento de habilidades sociais, emocionais, culturais e de cidadania. Em todo o país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) já contemplava essa expansão, que foi fortalecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

No entanto, é preciso considerar que a ideia da educação completa, assim como pontuam Rabelo e Sales (2020), é mais que aumentar o tempo na escola: é um jeito de ensinar que quer que as pessoas cresçam em tudo, juntando o que aprendem, o que sentem, como vivem com os outros e a cultura. Nesse aspecto, os autores defendem que a escola que fica aberta o dia todo deve ser como um lugar para morar, inventar e mudar e não só como uma continuação da aula normal.

Para tanto, faz-se necessário ofertar um ambiente educativo bem mais rico, juntando o ensino formal com atividades culturais, esportivas e de desenvolvimento pessoal. O objetivo era somar à formação completa do aluno. O ensino integral, assim, não é só mais tempo na escola, mas uma mudança no trabalho pedagógico, tornando a escola mais interessante e relevante para os estudantes, especialmente aqueles em situações sociais difíceis.

Ainda que diante dessa complexidade que exige políticas públicas de investimento na infraestrutura das escolas, bem como na formação dos profissionais e de um currículo alinhado à proposta de uma educação integral e de tempo integral, muitos estados brasileiros criaram seus próprios programas de ensino integral, adequados às suas circunstâncias. Nesse contexto, em 2015, Alagoas deu um importante passo na educação ao lançar o Programa de





Ensino Integral (pALei), visando democratizar o acesso a um ensino de excelência, atenuar as disparidades educacionais e elevar os níveis de aprendizado. A iniciativa, que se inspira em experiências positivas como a de Pernambuco, propõe uma nova estrutura curricular que,

além das matérias tradicionais, contempla elementos como projeto de vida, disciplinas optativas, acompanhamento tutorial e atividades que integram diferentes áreas do conhecimento, incentivando a autonomia dos jovens.

Alinhado às Diretrizes Nacionais para a Educação Integral, o propósito do pALei é impulsionar o desenvolvimento integral dos alunos da rede estadual de ensino, por meio do aumento da jornada escolar, do fortalecimento do currículo e da valorização da formação cidadã. Assim, Alagoas participa do esforço nacional por uma educação pública de qualidade, dedicada à transformação social. O próprio documento descreve o sistema de ensino integral como um

avanço significativo [...] da organização curricular [...], pois prevê que a formação do estudante extrapole os muros das unidades de ensino, destacando a participação da família e da comunidade, a fim de atender às suas necessidades e interesses, desenvolvendo seu potencial como sujeitos históricos e sociais, levando em conta seus conhecimentos e experiências” e é “uma decisão que prioriza as condições de qualidade educacional e a formação humana e social” (ALAGOAS, p. 13, 2015).

Uma década após sua implantação, O Programa Alagoano de Ensino Integral tem gerado impactos positivos na educação alagoana, uma vez que tem buscado proporcionar uma educação mais completa e inclusiva. No entanto, isso não isenta de nos ocuparmos dos desafios que o programa tem enfrentado para concretizar com maior qualidade e efetividade os seus objetivos no chão da escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das experiências de observação do espaço escolar é possível identificar nuances e aspectos de precariedade que refletem tanto os desafios estruturais quanto os aspectos que envolvem alunos e professores.

Uma das principais questões observadas foi a precariedade nos espaços destinados às atividades esportivas. A quadra, que seria para aproveitamento dos estudantes nas aulas de educação física, encontra-se parcialmente danificada, espaço este que contribuiria para a







socialização entre os alunos e consequentemente ampliar o interesse nas práticas esportivas nos alunos.

Outro ponto significativo é a falta de espaços para lazer, ou seja, um lugar específico para que os estudantes possam descansar para poder retornar às aulas com mais vigor e disposição. Acerca disso, realizamos uma entrevista com alunos a respeito desta situação, buscando entender como o tempo de descanso após o horário de almoço poderia melhorar o desempenho nos estudos e durante as aulas, visto que esses estudantes passam o dia na escola. Quanto à privacidade dos estudantes, estes não serão identificados, sendo mencionados apenas como aluno e número de ordem para melhor acompanhamento dos seus relatos.

Ao serem questionados sobre a satisfação em relação ao tempo para almoço, lanches e descanso entre os turnos, foi unânime entre eles a opinião de que esse intervalo é insuficiente. Os alunos concordaram com a ideia e com a importância de estender a sua duração como medida que poderia tornar o ensino integral mais confortável.

Relato do ALUNO 1: “[...] eu acho que sim, porque a gente só tem 1 hora de almoço, só que tem a fila, comer, pegar fila para escovar os dentes no banheiro. Eu acho que pelo menos uma de descanso. 1 hora e meia de descanso, seria o mínimo.”

Relato do ALUNO 2: “[...] com toda certeza, porque 9 aulas no dia e a questão de chegar na fila do almoço, porque é grande e acaba que perdemos de 10 a 20 minutos, e ainda tem que escovar os dentes, parar para descansar e aí já começa tudo de novo de 13:00 ou 14:00, pelo menos uma hora e meia seria suficiente.”

Diante dessas perspectivas, é notório que esses estudantes necessitam de um momento, no dia a dia na escola, para revigorar e desacelerar a frequência que eles possuem de aulas. O próprio documento do Programa Alagoano de Ensino Integral em Tempo Integral (PALEI) destaca que “considera o bem-estar físico dos alunos [...]”. No entanto, na prática, os estudantes se esgotam, visto que não há tempo suficiente para obter descanso e retornar às atividades. Nesse contexto, é certo que um melhor gerenciamento do tempo na escola integral poderia oferecer um melhor conforto aos estudantes e consequentemente melhorar o seu engajamento e desempenho durante as aulas.

Outro ponto que nos chamou a atenção é a ausência de banheiros adequados, tanto para os alunos quanto para os professores. Nas condições em que se encontram, não é possível oferecer aos discentes nem aos docentes a possibilidade de um banho, visto que ambos passam o dia na escola exercendo atividades que podem estimular o suor,



principalmente nas aulas práticas de educação física. Sob essa perspectiva, percebemos que há muito a melhorar para que o objetivo do pALei seja realmente atingido e cumprido efetivamente.

O artigo 4 do documento do pALei afirma que o programa visa “fomentar o encanto pelo aprendizado por meio de abordagens de arte e educação física, incentivando a expressão criativa, o desenvolvimento de talentos artísticos e habilidades físicas, e proporcionando aos estudantes experiências enriquecedoras que tornem a educação mais atrativa e envolvente.” Contudo, a falta de uma quadra coberta e em boas condições de uso, assim como os banheiros precários, são fatores que inviabilizam a prática esportiva na escola.

Outro ponto significativo é o desânimo dos estudantes durante as aulas, havendo situações em que eles se dispersam nas conversas entre os colegas e outras vezes chegam a dormir durante as explicações da professora. Isso nos permite concluir que os estudantes necessitam de momentos de distração, de socialização e práticas que promovam o seu desenvolvimento pessoal e emocional, a exemplo dos exercícios esportivos e artísticos.

Esses pontos observados evidenciam que a rotina escolar se encontra na contramão do que prescreve o documento norteador quanto ao que busca promover a educação de tempo integral:

o desenvolvimento integral do estudante, a partir das dimensões intelectual, física, emocional, social e ética, promovendo o crescimento em todas as áreas, com oferta de atividades que variam entre acadêmicas, artísticas, esportivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. (ALAGOAS, p. 28, 2015).

Outra questão são as ofertas de atividades extracurriculares, como por exemplo: clubes juvenis, ofertas de eletivas, estudos orientados e projetos integradores na escola, assunto este que abordamos nas entrevistas, pois observamos que alguns dos estudantes não se dispõem a realizar com afinco essas propostas, tanto pela falta de interesse ou ainda porque alguns visam que essas atividades não os levarão ao que é proposto para entrar numa universidade ou a obter uma profissão. Quando questionamos sobre as disciplinas e a prioridade destas, nos foi respondido da seguinte maneira:







Relato do ALUNO 3: “Tô colocando meu foco mais em português, matemática, que eu vou precisar delas pra o ENEM. E tem outras disciplinas como as eletivas eu tento não dar tanta atenção porque vai servir nada para o meu futuro.”

Observamos que para esse estudante as eletivas são disciplinas as quais ele não considera importante tanto quanto as outras, principalmente para o ENEM. Isso revela que o currículo do pALei não necessariamente tem atendido aos interesses reais dos estudantes. Com isso, é notável como a implantação do programa ainda enfrenta uma série de questões a serem debatidas e solucionadas. No âmbito de nossas observações e nas trocas realizadas entre os pibidianos, docentes e discentes, é possível perceber que os aspectos mais urgentes na consolidação de uma escola de tempo integral atrativa são a necessidade de investimentos na infraestrutura das instituições que ofertam esse modelo, adaptações do currículo, bem como uma perspectiva mais humana em relação ao uso do tempo da escola, ou seja, ofertar aos estudantes melhores condições de produtividade, considerando o descanso como elemento essencial e vital às atividades pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, situada no bairro do Jacintinho, em Maceió, permitiu uma imersão crítica e sensível na realidade da implementação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei). Ao escutarmos ativamente os estudantes, nos foi possível observar que, apesar dos progressos promovidos pela política educacional da escola de tempo integral, há um abismo que distancia o ideal dos documentos da realidade vivida na escola. Os discursos dos alunos mostram como a rotina é pesada, uma vez que é baseada em uma longa sequência de aulas, pausas curtas e infraestrutura limitada, gerando desgaste físico e emocional. Somado a isso, a ausência de espaços adequados para lazer, higiene e socialização compromete diretamente o bem-estar dos discentes, contrariando os princípios do desenvolvimento integral previstos na legislação do pALei.

Além disso, o desinteresse por atividades extracurriculares, como as eletivas e os clubes juvenis, indica a necessidade de repensar a forma como essas ações são integradas ao currículo. Muitos estudantes ainda priorizam disciplinas tradicionalmente cobradas em





exames como o ENEM, enxergando as demais como menos relevantes para seus projetos de vida. Esse descompasso evidencia a urgência de uma valorização mais efetiva das dimensões socioemocional, artística e cidadã da formação escolar, pilares fundamentais de uma educação verdadeiramente integral.

Portanto, fica evidente que, para que o pALei cumpra seus objetivos de promover uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora, é essencial que o investimento vá além da ampliação do tempo escolar. É preciso garantir condições estruturais adequadas, formação continuada dos professores, escuta ativa dos estudantes e integração efetiva entre escola, família e comunidade.

As práticas experienciadas no âmbito do PIBID, associadas à análise crítica das políticas públicas e das vivências dos estudantes, demonstram o papel fundamental que a formação inicial docente pode desempenhar na construção de uma escola mais humana, democrática e sintonizada com as necessidades reais de seus sujeitos. O caminho para a consolidação de um ensino integral em Alagoas ainda está em construção, mas experiências como essa reforçam a importância de se manter o debate aberto, comprometido e sensível às vozes da escola pública.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei nº 9.341, de 23 de julho de 2024. Dispõe sobre o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 24 jul. 2024. Disponível em [lei\\_nº\\_9.341\\_de\\_23\\_de\\_julho\\_de\\_2024.pdf](#). Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 122, p. 1-13, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 jun. 2025.





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

Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Acesso em: 14 jun. 2025.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. Cadernos Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219069>.

