



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**FELIPE COSTA CAMARÃO**

# **CULTIVANDO MENTES E CONSTRUINDO FUTUROS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO:**

**um estudo sobre as práticas de  
gestão no Centro Educa Mais  
Dorilene Silva Castro**



**São Luís  
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**FELIPE COSTA CAMARÃO**

**CULTIVANDO MENTES E CONSTRUINDO FUTUROS EM ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL NO MARANHÃO:** um estudo sobre as práticas de gestão no Centro  
Educa Mais Dorilene Silva Castro

São Luís  
2024

**FELIPE COSTA CAMARÃO**

**CULTIVANDO MENTES E CONSTRUINDO FUTUROS EM ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL NO MARANHÃO: um estudo sobre as práticas de gestão no Centro  
Educa Mais Dorilene Silva Castro**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

São Luís  
2024

Imagem da capa:  
Fachada do Centro Educa Mais Dorilene Silva.  
Arquivo pessoal do autor da Dissertação

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa Camarão, Felipe.

CULTIVANDO MENTES E CONSTRUINDO FUTUROS EM ESCOLAS DE  
TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO : um estudo sobre as práticas  
de gestão no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro /  
Felipe Costa Camarão. - 2024.  
229 p.

Orientador(a): Antonio de Assis Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Gestão Escolar. 2. Escola de Tempo Integral. 3.  
Centros Educa Mais. 4. . 5. . I. Nunes, Antonio de  
Assis. II. Título.



**FELIPE COSTA CAMARÃO**

**CULTIVANDO MENTES E CONSTRUINDO FUTUROS EM ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL NO MARANHÃO: um estudo sobre as práticas de gestão no Centro**

**Educa Mais Dorilene Silva Castro**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Antonio de Assis Cruz Nunes** (Orientador)  
Doutor em Educação – PPGEEB/UFMA

---

**Profa Hercília Maria de Moura Vituriano** (1ª Examinadora)  
Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

---

**Prof. Washington Luis Rocha Coelho** (2ª Examinadora)  
Doutor em Educação – DEPE/UEMA

---

**Profa Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes** (Suplente Interna)  
Doutora em Educação - PPGEEB/UFMA

---

**Profa Ana Lúcia Cunha Duarte** (Suplente Externa)  
Doutora em Educação – PPGE/UEMA

“Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nelas que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social”.

José Carlos Libâneo



## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu a oportunidade de contribuir para a educação do nosso povo e, ao mesmo tempo, crescer pessoal e profissionalmente.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e não mediram esforços para educar a mim e minhas irmãs.

Aos meus avós, Jean Camarão e Teresa Costa, in memoriam, por terem sido minha inspiração e terem me mostrado a importância da educação na vida de cada um.

Às minhas filhas, Alice e Júlia, que entendem e aceitam minhas ausências em prol de outras pessoas. Sem vocês, eu não sou nada.

À minha esposa, Taynah, que esteve ao meu lado durante esta e outras jornadas.

A todos os amigos e familiares que sempre contribuem com a minha evolução pessoal, acadêmica e profissional.

À Universidade Federal do Maranhão, instituição que deu a base da minha formação em Direito; como mestrando e também como professor do Curso de Direito. Hoje, enquanto procurador federal, me sinto honrado e agradecido a esta instituição que me acolheu como discente e como profissional.

Ao Professor Natalino Salgado Filho, à época Reitor da UFMA, quando fora celebrado o convênio PPGEEB/UFMA-SEDUC/MA da turma especial de Mestrado, 06/2021.

À Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA), representada à época pelo Pró-Reitor Fernando Carvalho Silva, que foi o incentivador e mediador do Convênio PPGEEB/UFMA-SEDUC/MA da turma especial de Mestrado.

Ao Governo do Estado do Maranhão e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pela parceria firmada pelo Convênio de uma Turma Especial para 30 professores obterem a almejada qualificação em nível de mestrado.

À SEDUC/MA, especialmente a Secretária Adjunta de Gestão da Rede e da Aprendizagem, por meio da Professora Nádyá Dutra, pela condução do Convênio PPGEEB/UFMA-SEDUC/MA.

Aos professores Antonio de Assis Cruz Nunes e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, respectivamente coordenador e vice coordenadora do Convênio PPGEEB/UFMA-SEDUC/MA, pela realização da 6ª turma especial do PPGEEB.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Antonio de Assis Cruz Nunes, pela parceria, companheirismo e orientações na minha dissertação de mestrado.

Ao Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, que me permitiu realizar a minha pesquisa, assim como ao trio gestor que gentilmente aceitou participar da pesquisa empírica. Gratidão!

A todos os docentes que ministraram disciplinas e aos que orientaram os discentes da Turma Especial do Convênio PPGEEB/UFMA-SEDUC/MA, especialmente aos docentes Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira, João Batista Botentuit Júnior, José Carlos de Melo, Lívia da Conceição Costa Zaquieu, Marize Barros Rocha Aranha, Luciana Rocha Cavalcante, Marilda da Conceição Martins e Marileia Santos Cruz da Silva.

A todos e todas que contribuíram, direta e/ou indiretamente, para a minha formação como Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

## RESUMO

A pesquisa aborda sobre o Modelo de Gestão do Centro de Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Maranhão, com um estudo específico no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. A pesquisa partiu da seguinte questão: como a sistematização das rotinas do modelo de gestão dos Centros Educa Mais podem contribuir para a qualificação da atuação da equipe gestora das unidades de Ensino Médio? Com base nessa questão, formulou-se o objetivo geral de investigar como as rotinas do modelo de gestão do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro podem contribuir para a qualificação da atuação da equipe gestora, visando a elaboração de um *e-book* com propostas de ações para as atividades didáticas, pedagógicas e administrativas. A dissertação está estruturada em cinco seções. Na introdução, descrevemos a configuração teórica e metodológica da pesquisa. Na segunda seção apresentamos uma retrospectiva histórica do modelo de gestão escolar de tempo integral no Brasil e no Maranhão. Na terceira seção, descrevemos algumas concepções teóricas e metodológicas de gestão educacional e escolar. A quarta seção discorremos a parte empírica da pesquisa, que ficou subdividida na Caracterização da Escola; Percurso metodológico da pesquisa; Análise e discussão dos achados da pesquisa; e a proposta de produto educacional, que no caso foi um *E-book* com propostas de ações para as atividades didáticas, pedagógicas e administrativas do modelo de gestão dos Centros Educa Mais. As principais referências bibliográficas incluem: Libâneo (2017), Paro (2018), Lück (2017), Saviani (2019), Cavaliere (2014), Coelho (2013), Moll (2012) e Gadotti (2010). Para a realização da parte empírica, utilizou-se a observação sistemática e entrevistas semiestruturadas presenciais com o trio gestor escolar, além de formulários aplicados remotamente ao trio gestor, coordenadores de área/itinerário, supervisores escolares (Especialistas em Educação) e ao conselho de líderes. A pesquisa concluiu que o *E-book* com propostas de ações para as atividades didáticas, pedagógicas e administrativas poderá contribuir para a atuação dos gestores de escolas em tempo integral.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Escola de tempo integral. Centros Educa Mais.



## ABSTRACT

The research addresses the Management Model of the Full-Time High School Center of the Maranhão State Public Network, with a specific study at the Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. The research started with the following question: how can the systematization of the routines of the management model of the Educa Mais Centers contribute to the qualification of the performance of the management team of the High School units? Based on this question, the general objective was formulated to investigate how the routines of the Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro management model can contribute to the qualification of the management team's performance, aiming to prepare an e-book with action proposals for didactic, pedagogical and administrative activities. The dissertation is structured into five sections. In the introduction, we describe the theoretical and methodological configuration of the research. In the second section we present a historical retrospective of the full-time school management model in Brazil and Maranhão. In the third section, we describe some theoretical and methodological concepts of educational and school management. In the fourth section we discuss the empirical part of the research, which was subdivided into the Characterization of the School; Methodological path of the research; Analysis and discussion of research findings; and the proposal for an educational product, which in this case was an E-book with proposed actions for the didactic, pedagogical and administrative activities of the management model of the Educa Mais Centers. The main bibliographic references include: Libâneo (2017), Paro (2018), Lück (2017), Saviani (2019), Cavaliere (2014), Coelho (2013), Moll (2012) and Gadotti (2010). To carry out the empirical part, systematic observation and face-to-face semi-structured interviews were used with the school management trio, in addition to forms applied remotely to the management trio, area/itinerary coordinators, school supervisors (Education Specialists) and the council of leaders. The research concluded that the E-book with proposed actions for didactic, pedagogical and administrative activities could contribute to the performance of full-time school managers.

**Keywords:** School management. Full-time school. Educa Mais Centers.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Linha do tempo dos principais movimentos e marcos legais da política nacional de educação integral..... | 31  |
| Figura 2. Fachada/Entrada Principal do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro ..                                 | 94  |
| Figura 3. Reunião no Pátio do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro .....                                       | 98  |
| Figura 4. Pátio da escola.....                                                                                    | 98  |
| Figura 5. Sala de Aula do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro .....                                           | 99  |
| Figura 6. Sala de Recursos Multifuncionais .....                                                                  | 99  |
| Figura 7. Sala de professores .....                                                                               | 100 |
| Figura 8. Sala da Gestão .....                                                                                    | 101 |
| Figura 9. Ginásio do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro .....                                                | 101 |
| Figura 10. Laboratório de Matemática e Física .....                                                               | 102 |
| Figura 11. Laboratório de Química e Biologia .....                                                                | 102 |
| Figura 12. Laboratório de Informática .....                                                                       | 103 |
| Figura 13. Sala <i>Maker</i> .....                                                                                | 103 |
| Figura 14. Biblioteca.....                                                                                        | 104 |
| Figura 15. Auditório .....                                                                                        | 104 |
| Figura 16. Área de convivência do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro .....                                   | 105 |
| Figura 17. Área de convivência do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro .....                                   | 105 |
| Figura 18. Licença do E-book (CC BY-NC-ND).....                                                                   | 119 |
| Figura 19. Capa do E-book.....                                                                                    | 119 |
| Figura 20. Escolas de Tempo integral na França e Inglaterra.....                                                  | 121 |
| Figura 21. Escolas de Tempo integral na Colômbia.....                                                             | 121 |
| Figura 22. Escolas de Tempo integral em Cuba.....                                                                 | 121 |
| Figura 23. Escolas de Tempo integral nos Estados Unidos.....                                                      | 122 |
| Figura 24. Escolas de Tempo integral no México.....                                                               | 122 |
| Figura 25. Escolas de Tempo integral no Peru.....                                                                 | 123 |
| Figura 26. Escolas de Tempo integral no Uruguai.....                                                              | 123 |
| Figura 27. Escolas de Tempo integral no Quênia.....                                                               | 124 |
| Figura 28. Escolas de Tempo integral na Austrália.....                                                            | 124 |
| Figura 29. Escolas de Tempo integral na Nova Zelândia.....                                                        | 125 |
| Figura 30. Escolas de Tempo integral no Amapá.....                                                                | 125 |
| Figura 31. Escolas de Tempo integral no Tocantins.....                                                            | 126 |
| Figura 32. Escolas de Tempo integral em Pernambuco.....                                                           | 126 |
| Figura 33. Escolas de Tempo integral na Paraíba.....                                                              | 127 |
| Figura 34. Escolas de Tempo integral em São Paulo.....                                                            | 127 |
| Figura 35. Escolas de Tempo integral em Minas Gerais.....                                                         | 128 |
| Figura 36. Escolas de Tempo integral em Santa Catarina.....                                                       | 128 |
| Figura 37. Escolas de Tempo integral no Rio Grande do Sul.....                                                    | 129 |
| Figura 38. Escolas de Tempo integral em Goiás.....                                                                | 129 |
| Figura 39. Escolas de Tempo integral em Mato Grosso do Sul.....                                                   | 130 |
| Figura 40. Escolas de Tempo integral em São Luís.....                                                             | 130 |
| Figura 41. Escolas de Tempo integral em Chapadinha.....                                                           | 131 |
| Figura 42. Escolas de Tempo integral em Coroatá.....                                                              | 131 |
| Figura 43. Escolas de Tempo integral em Imperatriz.....                                                           | 132 |
| Figura 44. Escolas de Tempo integral em Santa Inês.....                                                           | 132 |
| Figura 45. Princípios Educativos dos Centro Educa Mais.....                                                       | 133 |
| Figura 46. Eixos formativos dos Centros Educa Mais.....                                                           | 134 |
| Figura 47. Premissas dos Centros Educa Mais.....                                                                  | 134 |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 48. Princípio Comunicação.....                                                   | 135 |
| Figura 49. Princípio Educação pelo trabalho.....                                        | 135 |
| Figura 50. Plano de Ação.....                                                           | 136 |
| Figura 51. Programa de Ação.....                                                        | 136 |
| Figura 52. Atribuições do Gestor Geral nos Centro Educa Mais.....                       | 137 |
| Figura 53. Atribuições do Gestor Administrativo e Financeiro nos Centro Educa Mais..... | 138 |
| Figura 54. Atribuições do Gestor Pedagógico nos Centro Educa Mais.....                  | 138 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1. Fomento à Escolas de Tempo Integral - Transferência Direta da União - Apoiar a ampliação da oferta de Educação Integral..... | 40  |
| Tabela 2. Educação Integral - Meta 6 do Plano Estadual de Educação.....                                                                | 58  |
| Tabela 3. Caracterização dos espaços físicos do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro.....                                           | 97  |
| Tabela 4. Quantitativo de matrículas do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro                                                        | 106 |
| Tabela 5. Servidores Efetivos do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro.....                                                          | 106 |
| Tabela 6. Servidores terceirizados do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro ...                                                      | 107 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1. Compreensão sobre modelo de gestão escolar .....                                                                          | 110 |
| Quadro 2. Caracterização do modelo de gestão de escolas de tempo integral .....                                                     | 112 |
| Quadro 3. O que é ser gestor no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro .....                                                       | 113 |
| Quadro 4. Diferença entre modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais em relação ao aplicado nas escolas de tempo parcial ..... | 114 |
| Quadro 5. Desenvolvimento do modelo de gestão.....                                                                                  | 116 |
| Quadro 6. Como são organizadas as rotinas de gestão na escola .....                                                                 | 118 |
| Quadro 7. Críticas ao modelo de gestão adotado pelos Centros Educa Mais .....                                                       | 119 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                                                                   |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação                                                    |
| AVA    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                                                                  |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                                                                    |
| CAIC   | Centro de Atenção Integral à Criança                                                                              |
| CECR   | Centro Educacional Carneiro Ribeiro                                                                               |
| CF     | Constituição Federal                                                                                              |
| CEU    | Centro Educacional Unificado                                                                                      |
| CIAC   | Centro Integrado de Atenção à Criança                                                                             |
| CIEP   | Centro Integrado de Educação Pública                                                                              |
| CNTE   | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                                                               |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação                                                                      |
| DCNEM  | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                                                             |
| DCTMA  | Documento Curricular do Território Maranhense do Ensino Médio                                                     |
| EaD    | Educação a Distância                                                                                              |
| EC     | Emenda Constitucional                                                                                             |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                                                              |
| EMTI   | Ensino Médio em Tempo Integral                                                                                    |
| ETI    | Educação em Tempo Integral                                                                                        |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                                                                     |
| FUNDEB | Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE   | Instituto de Geografia e Estatística                                                                              |
| ICE    | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação                                                                    |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                                      |
| IEMA   | Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão                                                  |

|           |                                                                                    |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------|
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                     |
| LDBEN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                     |
| MEC       | Ministério da Educação                                                             |
| ONG       | Organização Não Governamental                                                      |
| PAR       | Plano de Ações Articuladas                                                         |
| PCN       | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                  |
| PDE       | Plano Desenvolvimento da Educação                                                  |
| PEE       | Plano Estadual de Educação                                                         |
| PISA      | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                                  |
| PME       | Programa Mais Educação                                                             |
| PNAD      | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                        |
| PNE       | Plano Nacional de Educação                                                         |
| PNME      | Programa Novo Mais Educação                                                        |
| PMCTE     | Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação                                   |
| PPE/MA    | Plano Estadual de Educação do Maranhão                                             |
| PROCENTRO | Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio |
| PROEIN    | Programa de Educação Integral                                                      |
| PROEMI    | Programa Ensino Médio Inovador                                                     |
| PROINFO   | Programa Nacional de Tecnologia Educacional                                        |
| PRONAICA  | Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente                            |
| SAEPI     | Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral                             |
| SAGEA     | Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem                   |
| SECAD     | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade                     |
| SEDUC     | Secretaria de Estado da Educação                                                   |
| SIE       | Sistema de Informações Escolares                                                   |
| SUNORI    | Supervisão de Normas e Organização da Rede Integral                                |
| SUPCETI   | Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral e Profissional                |

|        |                                                      |
|--------|------------------------------------------------------|
| TGE    | Tecnologia de Gestão Educacional                     |
| TIC    | Tecnologias da Informação e da Comunicação           |
| UFMA   | Universidade Federal do Maranhão                     |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| URE    | Unidade Regional de Educação                         |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                          | <b>21</b>  |
| <b>2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL.....</b>                                                | <b>30</b>  |
| <b>2.1 No Brasil: A Política Nacional de Tempo Integral .....</b>                                                  | <b>30</b>  |
| <b>2.2. No Maranhão: Programa Escola Digna e o Programa de Educação Integral - PROEIN.....</b>                     | <b>41</b>  |
| <b>3 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL COMO INDUTOR DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL .....</b>                               | <b>47</b>  |
| <b>3.1 O PNE e a meta de Ensino em Tempo Integral no Brasil.....</b>                                               | <b>52</b>  |
| <b>3.2 O PEE do Maranhão e a meta de ensino integral .....</b>                                                     | <b>57</b>  |
| <b>4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR.....</b>                        | <b>62</b>  |
| <b>4.1 Gestão educacional e Gestão escolar .....</b>                                                               | <b>65</b>  |
| <b>4.2. Os desafios para a gestão escolar a partir da reforma do Ensino Médio ...</b>                              | <b>72</b>  |
| <b>4.3 O papel da liderança na gestão escolar .....</b>                                                            | <b>80</b>  |
| <b>4.4 Papel das tecnologias da informação e da comunicação na gestão escolar .....</b>                            | <b>83</b>  |
| <b>4.5 Gestão de programa de ensino integral .....</b>                                                             | <b>86</b>  |
| <b>5 CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO.....</b>                                                              | <b>94</b>  |
| <b>5.1 Caracterização da Escola .....</b>                                                                          | <b>94</b>  |
| <b>5.2 Percurso metodológico da pesquisa.....</b>                                                                  | <b>107</b> |
| <b>5.3 Análise e discussão dos achados da pesquisa.....</b>                                                        | <b>109</b> |
| <b>5.4. Produto Educacional da Pesquisa.....</b>                                                                   | <b>121</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                | <b>141</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                            | <b>144</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                             | <b>161</b> |
| <b>APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO .....</b>                          | <b>162</b> |
| <b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO AOS GESTORES DO CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO .....</b>   | <b>163</b> |
| <b>APÊNDICE C – E-BOOK AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS PARA GESTORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL</b> | <b>164</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                | <b>229</b> |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO CENTRO<br>EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO..... | 230 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica é um direito fundamental inalienável, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Deve ser pública, gratuita, laica, ofertada com dignidade e pautada nos princípios da liberdade e da solidariedade, visando ao pleno desenvolvimento do ser humano (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, com o objetivo de promover o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo essa responsabilidade dever do Estado e da Família (Brasil, 1990).

Entretanto, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, o Brasil possuía 11 milhões de analfabetos com 15 anos de idade ou mais, o que representava uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Estatísticas deste mesmo ano apontaram que 28,6% dos jovens entre 15 e 17 anos haviam abandonado a escola sem completar o Ensino Médio (IBGE, 2020). Além disso, conforme o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, em 2021, apenas 74,5% da população entre 15 e 17 anos frequentava o Ensino Médio ou já havia concluído a educação básica (Brasil, 2022).

Mesmo com os avanços nos últimos anos em relação à universalização do ensino, o Ensino Médio ainda representa um cenário desafiador. Após a Emenda Constitucional nº 59/2009, que inseriu o Ensino Médio como etapa obrigatória da Educação Básica, o Governo Federal implementou algumas ações de reforço desta etapa de escolarização, como o Ensino Médio Inovador (Portaria Ministerial nº 971/2009), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria Ministerial nº 1.140/2013), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2009; Brasil, 2013; Brasil, 2017).

Essas e outras redefinições contínuas à educação brasileira são apontadas por pesquisadores como motivos do insucesso na construção de políticas consistentes. Nesse contexto, de grande dinamicidade e necessidade de superação

de agendas ultrapassadas, destaca-se a relevância da discussão sobre o papel da gestão escolar na vivência da educação pública, tanto como uma filosofia, uma política, quanto um serviço que parte de um direito fundamental.

Estudos apontam que o trabalho da gestão educacional é uma atividade estratégica para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. A gestão escolar, portanto, na liderança e execução efetiva da política educacional, deve construir um ambiente escolar adequado, autônomo, participativo, transparente e com comunicação eficiente, agregando práticas alinhadas aos objetivos, princípios e projetos educacionais estratégicos (Lück, 2015).

É preciso, no entanto, ratificar questões conceituais sobre a gestão escolar e dirimir fragilidades de entendimento que vão da harmonização entre o objetivo da escola e conceito de eficiência na administração pública, e chegam ao caráter democrático da ação gestora nas comunidades escolares.

A ideia de gerir remete a uma tarefa intransferível: ela comporta o aspecto da liderança de um processo tangenciado por várias circunstâncias e atores. No caso da ação educacional, coexistem a administração de recursos materiais e humanos, de espaços e, principalmente, do projeto político-pedagógico. Dentro da realidade escolar, portanto, é imprescindível delegar, compartilhar e corresponsabilizar equipes e membros das comunidades, para que todos os movimentos favoreçam a aprendizagem dos estudantes e a formação integral, finalidade do processo educativo (Silva, 2010).

O que ganha relevo, assim, é a boa articulação entre meios e fins, com amplo diálogo na tomada de decisões, para que se fale no exercício adequado da gestão escolar. Por conseguinte, não existe contradição em afirmar que, embora o ato de educar esteja embrenhado em questões subjetivas, o propósito da educação se materializa em um modelo de gestão que compreenda e operacionalize de modo exitoso as questões burocráticas e o projeto pedagógico, isto é, seja eficiente (Libâneo, 2004a).

Do exposto, traz-se como oportunidade de pesquisa uma proposta que traduz o desejo da educação brasileira de inserir-se no século XXI: as escolas em tempo integral. O estudo sobre o modelo de gestão desses espaços corrobora duas discussões relevantes e atuais na área: a necessidade de imprimir qualidade na ampliação do tempo, compreendendo o conceito de formação integral, e o foco nos

resultados de aprendizagem, o que leva a educação à busca da relação orgânica entre as práticas pedagógicas e o sucesso da trajetória escolar.

A previsão de matrículas que comportem sete horas de permanência do estudante na escola já constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011 (Brasil, 1996; Brasil, 2014). No entanto, no Maranhão, a perspectiva é de uma oferta inédita, em seu caráter sistemático e com vistas à expansão progressiva, pois a previsão de escolas em tempo integral aparece no Plano de Governo Flávio Dino, tanto para o quadriênio de 2015-2018<sup>1</sup> quanto para 2019-2022<sup>2</sup>, o que aponta para uma intenção de replicabilidade e estabelecimento do modelo na política educacional da rede estadual de ensino (Maranhão, 2018).

Diferente do primeiro PNE, a Lei nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024 (BRASIL, 2014), bem como o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PPE/MA), com vigência similar, definem a oferta de educação em tempo integral como uma das metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e estabelecem percentuais para o aumento das matrículas (Maranhão, 2014a).

Atualmente, o caráter de norma supra ordenadora que têm os planos de educação, embora não sejam vinculados ao planejamento da ordem econômica, sinaliza para uma observância mais cuidadosa dos gestores públicos no cumprimento das metas postas nas referidas leis (Martins, 2012). Dessa forma, registrou-se a necessidade de articulação da visão administrativa com questões estratégicas na construção da política de educação.

---

<sup>1</sup> Programa de Governo (2015-2018) denominado de “Propostas para um Maranhão com Desenvolvimento e Justiça Social”. Neste Programa, Flávio Dino estabeleceu como proposta: “aumentar a Rede de Ensino em Tempo Integral. Atualmente apenas 0,5% dos alunos do Ensino Médio estudam em período integral no Estado. Essa deficiência precisa ser sanada, pois as escolas de tempo integral são comprovadamente mais eficientes. Nossa meta do governo é criar mais vagas na rede estadual de tempo integral, possibilitando uma escola de mais qualidade, com reforço escolar, esporte e cultura”. Disponível em: <[https://a.storyblok.com/f/134103/9d640d4e92/proposta\\_governo1404934963347.pdf](https://a.storyblok.com/f/134103/9d640d4e92/proposta_governo1404934963347.pdf)>

<sup>2</sup> Programa de Governo “Para o Maranhão Seguir em Frente”, de Flávio Dino e Brandão, formulado para o período 2019-2022. Estabeleceu como proposta: “ampliar o número de escolas de ensino em tempo integral, inclusive para a educação do campo nas áreas da agropecuária, aquicultura, agroecologia, dentre outras de interesse vocacional local. A meta é chegar a 150 escolas de tempo integral”. Disponível em: <[https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MA/2022802018/100000603926/proposta\\_1533905996809.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MA/2022802018/100000603926/proposta_1533905996809.pdf)>.

A experiência com a educação integral e em tempo integral na rede estadual de ensino do Maranhão, foi iniciada no ano de 2014, com a criação do Centro Experimental de Ensino Médio Colégio Maranhense – Marcelino Champagnat. Entretanto, foi a partir da criação do Programa Escola Digna (2015) que a educação integral foi ampliada no Estado (Maranhão, 2015), passando a contar inclusive com um modelo próprio de gestão.

O processo de ampliação da oferta em tempo integral tem como marco normativo a Medida Provisória nº 212, de 17 de dezembro de 2015, convertida, posteriormente, na Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016, que instituiu o Programa de Educação Integral (PROEIN) no sistema estadual de ensino, com a finalidade de planejar e executar as ações educacionais no estado, seguindo os princípios da corresponsabilidade e da coparticipação, envolvendo estados, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial (Maranhão, 2015B; Maranhão, 2016).

Assim,

§ 1º O Programa de Educação Integral - PROEIN tem por objetivo a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino, com a transformação gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e com a criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna, respeitando-se a conveniência e a dotação orçamentária do Estado (Maranhão, 2016).

A ampliação da oferta de matrículas em escolas de tempo integral se deu tanto com a construção de novos prédios quanto pela conversão de Centros de Ensino de Tempo Parcial em Centros de Educação em Tempo Integral, atualmente denominados Centros Educa Mais ou Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs) (Maranhão, 2015). O Maranhão, até 2023, contava com 95 escolas de tempo integral, que atendiam cerca de 32 mil estudantes em mais de 50 municípios, sendo um deles o Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, localizado no bairro do Coroadinho, em São Luís, que será o foco desta pesquisa, especificamente sobre o modelo de gestão aplicado nos Centros Educa Mais.

Ressaltamos que o processo de ampliação atende, ainda, ao disposto no Plano Nacional e Estadual de Educação (2014-2024). A Meta 6 do referido PNE, por exemplo, estabelece que, até 2024, o atendimento da educação em tempo integral compreenda, no mínimo, 50% das escolas públicas, com atendimento de, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. Nesse ínterim, o Plano Estadual de

Educação do Maranhão estabeleceu que, até 2020, o Estado deveria oferecer educação integral, com jornada ampliada, em, no mínimo, 10% das escolas públicas, visando atender, pelo menos, 9,8% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2017).

O relatório de monitoramento do PEE publicado pelo Estado do Maranhão apresentou, contudo, limites territoriais em relação ao alcance da meta:

Em relação ao segundo indicador (percentual de escolas públicas com ao menos um estudante que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares), o Maranhão apresentou o índice de 18,8%, abaixo das médias do Nordeste (29,7%) e da nacional (28,6%), entretanto, em relação à meta do PEE/MA (9,8%), já foi alcançado. Com relação à rede estadual, o Maranhão apresenta a média de 11,42% de escolas em tempo integral e 1,92% de matrículas, no período de 2014 a 2017 (Maranhão, 2017, P.43).

É importante destacar que o processo de ampliação dos primeiros Centros de Educação Integral ocorreu a partir de um diagnóstico preliminar que considerou espaço e estrutura física, dentre outros aspectos. Um dos princípios que fundamentam a educação integral no ensino público maranhense é a gestão democrático-participativa, defendida na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (Art. 14 e 15).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Consideramos que a concepção de gestão democrático-participativa apresentada no dispositivo legal se estabelece na contramão do diálogo verticalizado e das decisões tomadas de cima para baixo, com a valorização de elementos internos do processo educacional, tais como o planejamento, a organização, a direção, a avaliação e o registro, mas, especialmente, com a valorização das pessoas que fazem a educação nas escolas.

Nesse aspecto, o gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e pelo trabalho, inspirando-a na construção e execução do modelo de gestão - Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) nas escolas de tempo integral aplicada no Maranhão foi criada com apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição privada de assessoria educacional que, partindo da experiência Ginásio Pernambucano, criou a Escola da Escolha, um modelo pedagógico e de gestão educacional que visava a formação integral dos jovens nas dimensões pessoal, social e produtiva, bem como a criação de novos desenhos institucionais de gestão e governança, com a possibilidade de replicação em outros municípios e estados (ICE, 2016). Em nível estadual, contudo, o modelo assumiu outros contornos, pautado na integração entre os tempos de estudo e aqueles dedicados ao desenvolvimento de esportes, lazer e cultura, isto é, educação integral e em tempo integral (Maranhão, 2014B).

A TGE apresenta mecanismos e práticas que visam alicerçar um modelo que exerça uma influência construtiva e deliberada na formação e desenvolvimento das pessoas. Nela, a transmissão de conhecimentos, valores, princípios, atitudes, competências e habilidades se dão em tempo e condições reais, no dia a dia do exercício de suas atividades, distribuindo as responsabilidades e decisões de um trabalho entre os protagonistas da ação (ICE, 2016). Os fundamentos da TGE primam, portanto, pela qualidade na realização das ações de ensino, de aprendizagem e de administração, com o foco em gerenciar o cumprimento do plano de ação da escola, a fim de oferecer uma educação de excelência, buscando contemplar a missão e a visão proposta pela Secretaria de Estado da Educação para os Centros de Ensino em Tempo Integral.

Podemos ressaltar, entretanto, que o exercício da gestão escolar é um grande desafio atualmente, o que reporta ao desenvolvimento da liderança nos âmbitos pedagógico, administrativo, financeiro e relacional. Logo, o gestor deve ser como um elo entre o fazer pedagógico da escola e a política de desenvolvimento do estado na educação, tendo por objetivo maior a aprendizagem dos estudantes e o compromisso com uma educação pública e de qualidade social para todos.

O interesse por essa temática surge da experiência pessoal vivida na educação pública da rede estadual enquanto Secretário de Estado, o que motiva a contribuir diariamente para uma mudança que atenda às reais necessidades daqueles que buscam o Ensino Médio público e para a construção de um legado verdadeiro, deixando conhecimentos que apoiem as práticas na escola, especialmente dos gestores. Isso é essencial para uma boa execução dos recursos públicos e para uma



compreensão mais profunda do papel da educação como meio de redução da pobreza e das desigualdades que marcam o Estado do Maranhão.

Para tanto, escolheu-se conduzir esta pesquisa no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, uma escola da rede pública estadual de ensino do Maranhão, localizada no bairro do Coroadinho, em São Luís. É relevante ressaltar que a escolha dessa escola foi motivada pela alta vulnerabilidade socioeconômica da comunidade em que ela está inserida. Nesse contexto, investigou-se como o referido Centro de Ensino tem executado o modelo de gestão nas escolas de tempo integral.

A pesquisa partiu do seguinte questionamento central: como a sistematização das rotinas<sup>3</sup> do modelo de gestão dos Centros Educa Mais poderia contribuir para a qualificação da atuação da equipe gestora das unidades de ensino médio?

Com base no questionamento central, levantaram-se outros questionamentos:

a) Quais as premissas e fundamentos do modelo de gestão adotado pela rede estadual de educação nos Centros Educa Mais?

b) Quais concepções a equipe gestora do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro possui sobre o modelo de gestão escolar?

c) Como o modelo de gestão das escolas de tempo integral é desenvolvido no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro?

d) Como elaborar um *e-book* contendo propostas de ações inerentes às atividades didáticas, pedagógicas e administrativas do modelo gestão dos Centros

---

<sup>3</sup> Rotina fala dos tempos, momentos vividos, que constitui meu tempo com o outro. Essa rotina quando está em sintonia entre educador e educando, é visceralmente mutável, flexível, viva, pois responde as necessidades dos dois, quando não, é também parada, estática, mecânica, alienada, porque está centralizada na necessidade do educador. Por isso aqui rotina não é expressão do rotineiro que se arrasta tediosamente. Essa é a expressão de um ritmo pobre com muita repetição, pouca variação, homogêneo, autoritário. Rotina aqui é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo no grupo, como a cadencia sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo. A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. [...] a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer. Freire (2008, p. 118).

Educa Mais, que contribuam para a qualificação da atuação da equipe gestora de unidades de ensino médio?

Isto posto, destaca-se que o objetivo geral desta pesquisa foi justamente investigar como as rotinas do modelo institucional do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro poderiam contribuir para a qualificação dos processos de gestão das unidades de ensino médio, visando posteriormente à elaboração de um *e-book* contendo propostas de ações inerentes às atividades didáticas, pedagógicas e administrativas.

Para tanto, elaborou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as premissas e fundamentos do modelo de gestão adotado pela rede estadual de educação nos Centros Educa Mais.
- b) Identificar as concepções da equipe gestora adotadas no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro sobre o modelo de gestão escolar.
- c) Compreender como o modelo de gestão das escolas de tempo integral é desenvolvido no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro.
- d) Elaborar um guia de rotinas, em formato de *e-book*, contendo propostas de ações inerentes às atividades didáticas, pedagógicas e administrativas do modelo gestão dos Centros Educa Mais que contribuam para a qualificação da atuação da equipe gestora de unidades de ensino médio.

A proposta deste estudo baseia-se na discussão das concepções teóricas e metodológicas sobre gestão educacional e gestão escolar, a partir dos estudos desenvolvidos por Libâneo (2001), Paro (2004), Brooke e Soares (2008) e Rutter (1979). Esses estudos visam demonstrar a relevância da gestão participativa para o alcance dos objetivos no âmbito escolar. Além disso, elaborou-se os fundamentos teóricos e metodológicos relacionados ao planejamento educacional presentes nas pesquisas de Paro (2001), Sacristán (2013), Saviani (2003), Vasconcellos (2006), Vianna (1994), Libâneo (2001), Oliveira (2007), Wiggins e Mctighe (2019), Moreira (2005) e Zeichner (2013). Estes estudos estimulam um debate sobre a importância da escola como um espaço de ação para todos os envolvidos. Ademais, com base nas concepções de Lück (2009), Libâneo (2001) e Paro (2006), pretendeu-se traçar uma retrospectiva histórica do modelo de gestão escolar em tempo integral.

Esta dissertação está estruturada em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se esta introdução, na qual descreve-se uma configuração teórica e metodológica do estudo.

Na segunda seção, denominada “Retrospectiva Histórica do Modelo de Gestão Escolar de Tempo Integral”, aborda-se a trajetória histórica do modelo de gestão escolar integral no cenário brasileiro e maranhense.

Na terceira seção, intitulada "Concepções Teóricas e Metodológicas sobre Gestão Educacional e Gestão Escolar", explora-se, com base em um corpo teórico específico, os conceitos de gestão escolar, a gestão escolar relacionada à qualidade do ensino, o papel da liderança na efetivação dos modelos de gestão escolar, os desafios enfrentados para a implantação da gestão escolar, as implicações das tecnologias da informação na gestão escolar e as concepções teóricas, premissas, fundamentos e instrumentos do modelo de gestão dos Centros Educa Mais.

Na quarta seção, intitulada "Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro: Percurso Metodológico da Pesquisa", apresenta-se a parte empírica da pesquisa, subdividida em três subseções: caracterização do *lócus* da pesquisa, percurso metodológico da pesquisa e produto educacional.

Assim como no cultivo de uma planta, que exige condições adequadas para crescer e florescer, o desenvolvimento de mentes requer um ambiente de aprendizado positivo, incentivador e enriquecedor. Isso inclui estimular o pensamento crítico, promover a curiosidade e a criatividade, além de oferecer apoio emocional e social. Cultivar mentes é um processo contínuo, cujo objetivo é capacitar os estudantes a adquirirem conhecimentos, habilidades e valores que contribuam para seu crescimento pessoal e para o bem da sociedade.

A investigação intitulada "Cultivando mentes e construindo futuros em escolas de tempo integral no Maranhão: um estudo sobre as práticas de gestão no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro" busca apoiar educadores — professores, gestores escolares e gestores educacionais — a criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes, através de reflexões sobre a educação integral oferecida em tempo integral. Esperamos que esta pesquisa traga contribuições significativas para o campo da gestão educacional e escolar, com foco no contexto das escolas de tempo integral.

## 2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL

A educação integral, entendida como a formação integral do ser humano, tem sido objeto de discussão e implementação desde a Grécia Antiga. Nas discussões da Paidéia, sistema de educação e formação social, política e cultural do povo grego, Aristóteles apontava que a educação integral “desabrochava todas as potencialidades humanas” (Gadotti, 2009, p. 21).

No Brasil, a educação integral foi delineada ao longo de diversos anos e movimentos, resultando em marcos legais que asseguram e orientam a destinação de recursos e fomentos para que estados e municípios ampliem a oferta em tempo integral. Diferentes iniciativas e políticas públicas contribuíram para que essa modalidade de ensino fosse reconhecida e fomentada, culminando em dispositivos legais que garantem sua implementação e financiamento nos sistemas estaduais de ensino. No Maranhão, o processo teve início em 2008, mas não avançava, sendo efetivado de fato a partir de 2015, com a instituição de um programa específico e a ampliação da oferta de matrículas em escolas de tempo integral.

### 2.1 No Brasil: A Política Nacional de Tempo Integral

O debate sobre a educação integral no Brasil não é recente, assim como a existência da escola de tempo integral. Basta revisitar as escolas jesuítas do período colonial, que foram criadas em formato de internato para atender a elite brasileira. Conforme leciona Giolo (2012, p. 94),

A classe dominante Brasileira sempre teve escola de tempo integral, desde os internatos jesuíticos, aos colégios e liceus onde estudava a elite imperial e até mesmo os grandes colégios da República, dirigido por ordens religiosas ou por empresários laicos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, marco importante na defesa da escola pública, universal e laica no Brasil, defendia que a educação deveria “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (Azevedo, 1932). Ao longo das décadas, essa ideia de uma educação integral e voltada para o

desenvolvimento pleno do indivíduo foi se fortalecendo em diversas experiências pelo território brasileiro, conforme Figura 1.

Figura 1. Linha do tempo dos principais movimentos e marcos legais da política nacional de educação integral



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito social fundamental, equiparando-a a outros direitos como saúde, trabalho e assistência social. A referida Carta Constitucional, muito embora não faça menção literal aos termos "educação integral" ou "tempo integral", estabelece que a educação deve visar "o pleno desenvolvimento da pessoa" e a "preparação para o mundo do trabalho" (Brasil, 1988). Segundo a análise de Menezes (2009), essa formulação permite deduzir a concepção de um direito à educação integral, mesmo que não esteja explicitada dessa forma.

A concepção de educação como um direito integral, voltado para o desenvolvimento pleno do indivíduo, é reforçada, ainda, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. O ECA assegura à criança o direito a uma educação que visa "ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (Brasil, 1990). Assim, tanto a Constituição quanto o ECA sinalizam para uma concepção de educação que supera a mera transmissão de conteúdos, buscando formar cidadãos integrais e preparados para a vida.

Numa interpretação sistemática, acredita-se que a discussão sobre educação integral, tempo integral ou jornada ampliada emergiu como uma política nacional a partir de 1996, com a publicação da Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em pelo menos seis ocasiões, a LDBEN faz referência expressa à ampliação do tempo escolar e à garantia da oferta progressiva da educação integral.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a **jornada integral**;

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente ampliado o período de permanência na escola**. [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, [...]

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral do aluno**, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º 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)

Deste modo, compreendemos que a CF/88 e a LDBEN/96 consolidaram o compromisso com a educação integral, inicialmente apresentada pelos pioneiros da educação. A partir destes marcos normativos, a educação sofre várias reformas e algumas tentativas de educação em tempo integral, tais como o Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007 e revisado em 2016, quando foi renomeado de Programa Novo Mais Educação (PNME), ambos com o objetivo de estender o tempo escolar e ressignificar o currículo e o uso dos espaços escolares.

É importante pontuarmos, contudo, que os estados foram precursores na tentativa de ampliação da jornada escolar, oferecendo um currículo diversificado desde a década de 1950, com as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, na Bahia, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, na década de 1980, os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC), criados em

1991, em Brasília, e os Centros Educacionais Unificados (CEU), inaugurados em 2000, em São Paulo.

Nesse sentido, Moll (2012, p. 35) destaca:

A educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco as Escolas Parque/Escolas-Classe fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro e o terceiro marco histórico é a criação do Programa mais Educação (PME). É importante reforçar que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade da política de tempo integral Brasileira.

Dado o exposto, vale destacar que Anísio Teixeira, quando secretário de educação de Salvador (BA) e guiado pelos ideários do movimento escolanovista, delineou para a Bahia um ambicioso projeto de educação integral em tempo integral: os Centros Populares de Educação. De acordo com J. Menezes (2001, p. 1), “o objetivo das escolas-parque era proporcionar à criança uma duração integral, fornecendo alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania”. O autor assegura ainda que o projeto de Anísio Teixeira foi idealizado a partir de uma concepção de tempos e espaços que conduziu o projeto arquitetônico, de modo a integrar a escola à expansão urbana da comunidade em que ela estava inserida.

Ainda, J. Menezes, (2001, p. 1) afirma:

O Centro Educacional era dividido em quatro pavilhões, três chamados de escola-classe, para aulas do currículo comum, e o quarto, de escola-parque, onde ocorriam as aulas do currículo artístico e cultural. Os pavilhões eram dispostos de forma a facilitar a passagem dos estudantes entre os espaços em que as atividades curriculares eram desenvolvidas. A proposta pedagógica visava “alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo dia.

A proposta de Anísio Teixeira, no entanto, não chegou a ser implantada no interior da Bahia. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi o único a ser completado e inaugurado em 1950, em Salvador, passando a ser conhecido, posteriormente, como Escola-Parque, com futuro reconhecimento internacional. Na década de 1960, ainda impulsionadas pelo projeto da Escola-Parque, foram criadas as Escolas Vocacionais e Escolas de Aplicação em São Paulo contudo, a ditadura militar encerrou todas as tentativas de oferta de educação integral em tempo integral no Brasil.

Durante a gestão do governador Leonel Brizola, entre 1983 e 1987, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, então Secretário de Educação (Nunes, 2009), foram construídas 500 unidades dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por todo o estado do Rio de Janeiro. O projeto pedagógico unificado dos CIEPs preconizava uma abordagem diversificada de ensino:

Os acervos de conhecimento a serem oferecidos aos alunos serão veiculados através de formas variadas, de diversas linguagens e em momentos diferenciados. Seria impossível familiarizar as crianças ao livro, ao filme, ao teatro, e danças variadas, a músicas diversas, enfim, levá-las a alcançar a habilidade de domínio de códigos, que não são originalmente os dela, em quatro horas por dia (Rio de Janeiro, 1991, P.64).

Além disso, o projeto dos CIEPs previa um trabalho de acolhimento e apoio integral aos alunos, buscando evitar a evasão escolar e promover a inserção de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Ao invés de expulsar aquele aluno que inicia seu processo de evasão, a escola apoia, por meio do encaminhamento à residência do CIEP e do trabalho social com seu familiar, na busca de caminhos para superar o problema existente. No caso das crianças abandonadas ou em estágio de pré-marginalização, o projeto funciona como ferramenta de inserção da criança no sistema escolar, buscando também, e principalmente, a reversão, isto é, o retorno dos alunos-residentes a sua própria família (Rio de Janeiro, 1991, p. 76).

Dessa forma, compreendemos que as propostas dos CIEPs, implementadas no estado do Rio de Janeiro, representavam a concretização dos preceitos de educação integral em tempo integral defendidos por educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto, J. Menezes (2001) argumenta que, apesar dos objetivos dos CIEPs de fornecer uma educação equânime e inclusiva, com esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas, críticos à sua implementação afirmavam que havia uma primazia do projeto arquitetônico em relação ao pedagógico, especialmente devido à ausência de uma equipe de educadores qualificados para implementar esse projeto educacional.

Em 1991, o projeto dos CIEPs, assim como as escolas-parque de Anísio Teixeira, foi retomado, ganhando um caráter nacional e mais assistencialista durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). A partir de então, passaram a ser denominados Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC), e o governo tinha como desafio a construção de 15 mil unidades em todo o país, a partir do Projeto Minha Gente, instituído pelo Decreto Presidencial de 14 de maio de 1991. O Projeto Minha Gente tinha como princípio a colaboração e compartilhamento entre os entes federados e a sociedade civil, com a finalidade de desenvolver ações integradas de



educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente. Sua gestão compartilhada era organizada com a participação direta das seguintes entidades:

I – Entidade promotora é o Governo que, através do MEC e com apoio dos Estados, com respaldo técnico de vários órgãos da administração federal, assume a responsabilidade de construir e equipar os CIACs, exercer a coordenação do Projeto e lhe assegurar o necessário suporte técnico-operacional.

II – A entidade empreendedora é a instituição pública (em geral uma Prefeitura Municipal) ou privada, sem fins lucrativos, a quem cabe ceder ou doar o terreno onde deverá ser construído o CIAC e responsabilizar-se pela sua administração geral.

III – Entidades operadoras são instituições públicas ou entidades privadas sem fins lucrativos, responsáveis pela execução dos diversos programas setoriais a serem desenvolvidos no âmbito do CIAC (Brasil, 1992, p. 5).

Inferimos que o projeto tinha a pretensão de desenvolver as instituições na garantia de oportunidades de atendimento integral para toda as crianças e adolescentes de uma determinada comunidade, reconhecendo que a criança é a base de todo o processo de construção de uma nova sociedade (Brasil, 1992), necessitando de atenção integral até adolescência.

Em relação ao uso de seus serviços, os CIACs consideravam três princípios básicos: 1) o exercício de atividades nucleares; 2) a realização de atividades complementares; e 3) a realização de atividades e a intensificação das relações sociais (Brasil, 1992, p. 15).

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, em 1992, Itamar Franco assumiu a Presidência. No contexto educacional, uma das iniciativas do novo presidente foi a reformulação do Projeto Minha Gente, e este passou a se chamar Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) passam a ser denominados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), não havendo, contudo, alteração substancial na proposta.

Mesmo com o caráter nacional da educação integral nos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), a política de implantação de Centros Integrados (CIACs e CAICs) foi interrompida, recebendo, ainda hoje, críticas de educadores que consideram que o projeto tinha fins 'promocionais' e não pedagógicos. Seus promotores, no entanto, acreditam que a experiência representou uma revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de educação (Gadotti, 2009).

Apesar das críticas, esses projetos acabaram inspirando outros, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo, implantados na gestão da então governadora Marta Suplicy, a partir de 2002. Os CEUs são, portanto, resultantes dos estudos e das experiências anteriores com a oferta de educação integral em tempo integral que o Brasil já havia vivenciado. A proposta deles integra o projeto arquitetônico às necessidades de espaço para oferta de esporte, lazer e cultura na comunidade em que se inserem, colaborando para a valorização e ampliação dos conhecimentos locais e da comunidade em seu entorno, através de um projeto educativo e socialmente relevante para todas as gerações (Anelli, 2004).

Outro marco importante da educação integral no Brasil foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, que já mencionava o direito ao ensino integral. Além disso, em 2007, destaca-se a instituição do FUNDEB, que passou a destinar recursos para diversas modalidades de ensino, incluindo as escolas de tempo integral, funcionando como um indutor da ampliação da oferta desse tipo de matrícula.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), buscando apoiar a educação integral como política pública, o Ministério da Educação instituiu a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A Secad coordenou um grupo composto por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e de organizações não governamentais, para desenvolver um modelo de educação integral (Brasil, 2009).

Com base nessas discussões, foi instituído o Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007, visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O programa também buscava combater as desigualdades, garantindo a alfabetização, reduzindo a evasão e reprovação, corrigindo a distorção idade/série e melhorando as condições de rendimento e aproveitamento escolar, além de ampliar o período de permanência dos alunos na escola (Art. 2º). Em seu arcabouço normativo e conceitual, o referido programa inter-relaciona os conceitos de escola de tempo integral e educação integral.

De acordo com o Ministério da Educação, a expressão **Mais Educação**

[...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar. (Brasil, 2007, p. 43).

No Programa Mais Educação, a definição de escola de tempo integral refere-se, sobretudo, à extensão da jornada escolar a partir do oferecimento de experiências diversificadas, seja no contraturno, com carga horária máxima de 3 diárias, ou com outros tipos de organização curricular (Brasil, 2009). O conceito de educação integral, no entanto, faz parte da concepção de currículo pensado, que reúne diversas áreas, experiências e saberes por meio da aproximação da escola com a comunidade e da valorização dos saberes locais (Brasil, 2009).

Em 2010, o Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que, dentre as alterações, definiu a educação em tempo integral como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”. O decreto destaca, ainda, a necessidade de estabelecimento de abordagens sistemáticas e organizadas que considerem as necessidades específicas de cada contexto escolar, que promovam a participação de toda a comunidade e assegurem que os recursos sejam utilizados de forma eficiente (Brasil, 2010).

Em 2016, o Programa teve outra atualização, por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que revisou e alterou o nome do programa para “Novo Mais Educação”. O objetivo deste passou a ser

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno e contraturno escolar (Brasil, 2017).

Após a implementação dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação em escolas de Ensino Fundamental de quase todo o território brasileiro, a ideia da ampliação da jornada escolar, especialmente com foco no reforço escolar, acabou se sobrepondo à compreensão do conceito de educação integral em tempo integral.

Embora tenha enfrentado desafios, notadamente nos aspectos relacionados à gestão e ao acompanhamento das ações, o Mais Educação é

reconhecido como uma estratégia indutora da educação em tempo integral no Brasil (Brasil, 2013; Moll, 2012), que contribuiu para o aumento no número de matrículas. Não há, contudo, evidências de impactos significativos do Programa sobre o desempenho médio das escolas e nem sobre seus indicadores (Xerxenevsky, 2012; Schimonek, 2015; Itaú Social, 2015; De Oliveira, 2016; Resende, 2020). Em 2019, o Programa Novo Mais Educação, com tantos outros, foi descontinuado já sob o Governo de Jair Bolsonaro.

Percebemos que, ao longo da história da educação integral no Brasil, houve uma discussão contínua e diversas tentativas de implementar um modelo educacional que visasse à formação do ser humano para além dos conteúdos escolares, conforme idealizado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros. No entanto, o país não possui um modelo pedagógico específico para a educação integral, sendo a responsabilidade por sua criação e gestão atribuída aos estados e municípios. Essa descentralização, embora necessária, também se configura como um grande desafio para a implementação e o monitoramento da educação integral, dada a complexidade e a heterogeneidade das redes de ensino brasileiras.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415 de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, editada inicialmente pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e questionada desde seu anúncio (Andes, 2017), estabeleceu a ampliação da jornada diária nas escolas como um elemento de consolidação do tempo integral. A referida lei determina que as escolas de ensino médio em funcionamento regular ampliem sua jornada diária de 800 para 1.000 horas em cinco anos, podendo chegar até 1.400 horas, o que, à primeira vista, sugere uma formação integral.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

[...]

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017).

Nesse ínterim, é importante destacar que a Lei nº 13.415/2017, em seu § 5º, estabelece que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu

projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). No entanto, reitera-se que a mera ampliação da carga horária, embora importante, não garante isoladamente a formação integral dos estudantes.

A referida legislação instituiu, ainda, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, buscando impulsionar essa oferta educacional:

Art. 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação. (Brasil, 2017).

O Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, teve como objetivo apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas estaduais e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos aos entes federados aderentes, por um período de dez anos. Para tanto, o programa estabeleceu, entre outras ações, a transferência de R\$ 2.000 anuais por estudante matriculado em escolas cuja jornada semanal correspondesse a 2.250 minutos de aulas, ou seja, 45 aulas semanais, com uma jornada diária de 9 aulas, conforme a Resolução nº 7, de 03 de novembro de 2016, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

Art. 3º O apoio financeiro de que trata o art. 1º será destinado aos estados e ao Distrito Federal semestralmente, por até quarenta e oito meses, período de duração de cada edição do Programa, como estabelece a Portaria MEC nº 1.145/2016.

§ 5º O montante anual do apoio corresponderá ao produto da multiplicação do valor base de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por estudante, pelo número de matrículas em tempo integral (FNDE, 2016)

Até o momento, o Programa de Fomento lançou quatro portarias para a seleção de escolas e a destinação de recursos. De acordo com o Censo Escolar 2023, o programa atendeu cerca de 1.439 escolas e 312.535 estudantes em todo o território brasileiro. No estado do Maranhão, no mesmo período, o programa atendeu 106 escolas e 16.173 matrículas.

No que tange aos valores repassados pelo FNDE via Programa de Fomento, é importante destacar que a gestão deste orçamento ficou a cargo das Secretarias Estaduais de Educação, considerando as prioridades de cada Rede e podendo executar os créditos, exclusivamente, para despesas de manutenção e

desenvolvimento do ensino<sup>4</sup>. Ao Maranhão, através do Programa EMTI, entre os anos de 2017 e 2023, o Governo Federal repassou o total foi de mais de R\$ 159 milhões, conforme disposto na tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Fomento à Escolas de Tempo Integral - Transferência Direta da União - Apoiar a ampliação da oferta de Educação Integral

| Ano         | Valor (R\$)        | Programa                             |
|-------------|--------------------|--------------------------------------|
| 2017        | R\$ 22.225.298,59  | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2018        | R\$ 13.930.300,40  | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2019        | R\$ 34.571.214,18  | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2020        | R\$ 8.315.186,83   | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2021        | R\$ 11.126.637,24  | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2022        | R\$ 26.894.603,71  | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2023        | R\$ 42.249.463,86  | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |
| 2017 a 2023 | R\$ 120.312.193,87 | EM - TEMPO INTEGRAL - EMTI (Custeio) |

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor com base nas informações do FNDE<sup>5</sup>.

Além da destinação de recursos aos entes federados, as portarias de fomento estipularam, ainda, normas relativas à implementação da política de tempo integral.

<sup>4</sup> Nos termos do Art. 70 da Lei nº. 9.394/1996: Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. IX – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Incluído pela Lei nº 14.560, de 2023)

<sup>5</sup> A informações dos créditos efetuados pelo FNDE em contas específicas dos entes federados estão disponíveis em: [https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet\\_fnde.liberacoes\\_01\\_pc](https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc).

Estas normas incluem a instalação da Comissão Responsável pela implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas redes estaduais de Educação e definição de padrões e requisitos arquitetônicos mínimos para seleção das escolas a serem incluídas no fomento, como possuir pelo menos três dos seguintes seis itens: 1) Biblioteca ou Sala de Leitura - com no mínimo 50 m<sup>2</sup>; 2) Seis salas de aula - com no mínimo 40 m<sup>2</sup> cada; 3) Quadra poliesportiva - com no mínimo 400 m<sup>2</sup>; 4) Vestiário masculino e feminino - com no mínimo 16 m<sup>2</sup> cada; 5) Cozinha - com no mínimo 30 m<sup>2</sup>; e 6) Refeitório (FNDE, 2019). Tais exigências buscavam garantir que as escolas selecionadas dispusessem de uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação integral de qualidade.

É importante destacar que, desde 2019, o Ministério da Educação não lançou novas portarias destinadas à alocação de vagas adicionais aos estados para a implementação de escolas em tempo integral. Essa interrupção na oferta de recursos do programa federal pode afetar negativamente o desenvolvimento das políticas públicas de educação integral nos estados e no país como um todo.

## **2.2. No Maranhão: Programa Escola Digna e o Programa de Educação Integral - PROEIN**

No Maranhão, os movimentos para implementação de uma política própria de educação em tempo integral tiveram início com a instituição do Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio - PROCENTRO e do Centro Experimental de Ensino Médio Colégio Maranhense Marcelino Champagnat, pela Lei nº 8.907, de 16 de dezembro de 2008.

**Art. 1º** Fica criado o **Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio - PROCENTRO**, com a finalidade de planejar e executar ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, empresários, entidades civis e comunidade.

**Art. 2º** Os Centros Experimentais de Ensino Médio são unidades escolares públicas e gratuitas, estruturadas pedagógica e administrativamente com o objetivo de atender, em regime integral, aos alunos do ensino médio, de acordo com as diretrizes educacionais do Programa de que trata esta Lei.

**Art. 3º** Ficam criados, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, o **Centro Experimental de Ensino Médio Colégio Maranhense Marcelino Champagnat** e a **Unidade Gestora do Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio**, com os respectivos cargos, na forma do disposto no Anexo desta Lei (Maranhão, 2008, grifos nossos).

Embora o programa e a estrutura administrativa de gestão da primeira unidade de tempo integral tenham sido instituídos, destaca-se que a efetividade do atendimento em regime integral só teve início em julho de 2014, atendendo 280 estudantes — um lapso temporal de seis anos entre a criação da política e sua efetiva implementação.

Essa demora na implementação revela os desafios enfrentados pelo estado do Maranhão em transformar suas intenções de oferecer educação em tempo integral em ações concretas, além de evidenciar a falta de priorização dessa agenda. A distância entre a formulação da política e sua execução expõe, ainda, as dificuldades encontradas para efetivar essa proposta educacional.

A ampliação do atendimento em tempo integral no Ensino Médio e a difusão de um modelo de gestão para as unidades tiveram início no governo de Flávio Dino (2015-2018), com a edição da Medida Provisória nº 212, de 17 de dezembro de 2015, convertida na Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016, que revogou a Lei nº 8.907, de 16 de dezembro de 2008, e instituiu o Programa de Educação Integral (PROEIN).

O PROEIN tem a finalidade de planejar e executar ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e da qualidade do ensino no Sistema Estadual de Educação, segundo princípios de corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo estado, municípios, comunidades, entidades civis e a classe empresarial (Maranhão, 2015).

Ademais, a Medida Provisória nº 212/2015 criou, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, a Unidade Gestora do Programa de Educação Integral, com a finalidade de conceber, planejar, executar e avaliar as ações pedagógicas e administrativo-financeiras referentes à educação integral na Educação Básica. A Medida Provisória também criou, por transformação, as primeiras unidades de tempo integral da nova gestão: o Centro de Educação Integral Jacira de Oliveira Silva, no município de Timon, e o Centro de Educação Integral Poeta Antônio José, no município de Santa Inês. A iniciativa demonstra a urgência e o esforço do estado do Maranhão em estruturar institucionalmente sua política de educação integral, sinalizando, ainda, a intenção de materializar essa proposta educacional do PROEIN.

Inserido no âmbito do Programa Escola Digna, institucionalizado pelo Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015, o PROEIN é referenciado como o maior programa educacional do Maranhão (Barros, 2019) e intitulado como macropolítica de



educação do território. Segundo Fabrício dos Santos Ferreira (2022), a terminologia **macropolítica** denotaria a grandeza que se pretendeu dar ao programa, revelando que ele é um instrumento conectado com propósitos que vão além da educação, como o combate à desigualdade e à exclusão social.

O Decreto nº 31.435, de 29 de dezembro de 2015, que regulamenta o PROEIN, destaca, em seu artigo 2º, inciso I, que os Centros de Ensino Médio em período integral do Maranhão têm por objetivo "[...] o desenvolvimento de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências orientadas ao preparo para o exercício da cidadania" (Maranhão, 2015). Além disso, o artigo 2º, § 2º, do referido decreto estabelece que a oferta de matrículas em escolas de tempo integral dar-se-á tanto com a construção de novos prédios quanto pela conversão gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e com a criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio, hoje denominados Centros Educa Mais ou Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs)<sup>6</sup>.

Esse processo de criação e conversão terminou por garantir uma ampliação significativa do atendimento em tempo integral. Para tanto, os Centros de Ensino transformados em Centros de Ensino em Tempo Integral passaram por uma reestruturação/ampliação, com instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, auditórios, cozinhas, refeitórios e bibliotecas. Até 2023, a rede pública de ensino médio contou com 91 escolas de tempo integral, sendo 57 Educa Mais e 34 Iemas Plenos, que atenderam cerca de 32.190 estudantes em mais de 100 municípios maranhenses, e tem previsão de ampliação em 2024.

Conforme dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a rede estadual do Maranhão atendeu, em 2023, cerca de 13,7% das matrículas em tempo integral, um aumento de 11,6 pontos percentuais em relação aos 2,1% observados em 2015.

Vale destacar, portanto que a expansão da educação em tempo integral no Maranhão reflete os esforços do governo estadual em responder às demandas por

---

<sup>6</sup> O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), reorganizado por meio da Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Maranhão, inclusive com oferta de matrículas em tempo integral. A partir de sua criação, a primeira Unidade do IEMA, denominada de IEMA Pleno de São Luís, incorporou os bens, o patrimônio e o pessoal do Centro Experimental de Ensino Médio "Marcelino Champagnat".

uma formação integral dos estudantes e em garantir a consecução das metas do Plano Estadual de Educação. Este estabelece que o Estado deve "oferecer, até 2020, educação integral em jornada ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas, de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica" (Maranhão, 2014a), buscando oferecer oportunidades diversificadas de aprendizagem e desenvolvimento.

O modelo de gestão implementado nas escolas de tempo integral do Maranhão, denominado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma instituição privada de assessoria educacional. Inspirada pela experiência do Ginásio Pernambucano e pelo modelo pedagógico da Escola da Escolha, a TGE se baseia no compromisso com a integralidade da ação educativa, oferecendo uma formação ampla que vai além do acadêmico (ICE, 2020).

O objetivo do modelo de gestão é proporcionar uma formação integral aos jovens nas dimensões pessoal, social e produtiva. Ele também cria novos desenhos institucionais de gestão e governança, com potencial para replicação em outros municípios e estados (ICE, 2016). No Maranhão, o modelo é caracterizado pela integração dos tempos dedicados aos estudos com aqueles voltados ao desenvolvimento de esportes, lazer e cultura, promovendo uma educação integral e em tempo integral (Maranhão, 2014b).

Como marco da continuidade e consolidação do Programa de Educação Integral - PROEIN, destaca-se a instituição da Política Educacional Escola Digna, por meio da edição da Medida Provisória nº 290, de 29 de janeiro de 2019, posteriormente convertida na Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019.

A mencionada política educacional está diretamente relacionada à política de educação integral. Ela propõe iniciativas como a construção de prédios para os "Centros de Educação Integral" que devem ser equipados com recursos mínimos para atividades esportivas, culturais, laboratoriais e de ensino de idiomas. Além disso, destaca o contínuo processo de implementação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou a transição gradual dos Centros de Ensino para Centros de Educação Integral. Dessa forma, a política avança ao estabelecer seguintes diretrizes específicas:

§ 1º A **Política de Educação Integral** prevista no inciso II deste artigo será efetuada segundo as seguintes diretrizes:

a) os **Centros de Educação Integral** são unidades escolares públicas, estruturadas pedagógica e administrativamente **com o objetivo de atender aos estudantes em regime de tempo integral**;

- b) para efeito de definição de sua estrutura organizacional, os Centros de Educação Integral serão considerados escolas de grande porte, independentemente do número de alunos matriculados;
  - c) a estrutura administrativa dos Centros de Educação Integral será composta por 01 (um) Gestor-Geral, 02 (dois) Gestores Auxiliares, um com função administrativo- financeira e outro com função pedagógica;
  - d) o Gestor-Geral e os Gestores Auxiliares serão selecionados por meio de processo seletivo interno simplificado e os designados assinarão contrato de gestão específico, que atenda às diretrizes da educação integral;
  - e) os profissionais que atuarão no Centro de Educação Integral serão avaliados, anualmente, por meio de instrumento próprio, elaborado a partir das metas estabelecidas no contrato de gestão;
  - f) o quadro de docentes dos Centros de Educação Integral será formado, preferencialmente, por servidores do Subgrupo Magistério, ocupantes de 02 (dois) cargos de 20 (vinte) horas semanais ou por servidores ocupantes de 01(um) cargo de 40 (quarenta) horas semanais, que se submeterão às diretrizes da educação integral.
- § 2º Na ausência ou impossibilidade do processo seletivo previsto no inciso VI do presente artigo, a Secretaria de Estado da Educação deve indicar os gestores para os Centros de Educação Integral. (grifos nossos) (Maranhão, 2017).

Conforme se observa, a consolidação da agenda do Programa de Educação Integral (PROEIN) em política educacional reflete a preocupação em institucionalizar e fortalecer, na agenda pública do estado do Maranhão, ações direcionadas à educação em tempo integral.

Ainda neste contexto, destaca-se a reestruturação organizacional da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), por meio da Medida Provisória nº 293, de 08 de maio de 2019, posteriormente convertida na Lei Estadual nº 11.105, de 19 de setembro de 2019. Essa reestruturação criou, no âmbito institucional da SEDUC, a Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral e Profissional (SUPCETI). Inicialmente, a referida supervisão ficou vinculada à Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem (SAGEA), responsável pela gestão tanto dos Centros de Ensino de Tempo Parcial quanto pelos de Tempo Integral. Posteriormente, por meio do Decreto nº 37.108, de 13 de outubro de 2021, a estrutura administrativa da educação integral foi ampliada, passando a ser vinculada à Secretaria-Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social:

- Ficam criadas, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, para compor a Secretaria-Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social, sem aumento de despesas, as seguintes unidades administrativas:
- I - Superintendência de Gestão e Suporte à Educação Profissional e Integral;
  - II - Superintendência de Ensino Profissional e Integral;
  - a) Supervisão de Normas e Organização da Rede Integral;
  - b) Supervisão de Educação Profissional. (Maranhão, 2021)

Entendemos que essa reestruturação administrativa demonstra o avanço na institucionalização da política de educação em tempo integral, visto que a criação de

unidades administrativas específicas para a gestão e o ensino da educação integral e profissional indica o fortalecimento dessa modalidade educacional no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Ademais, é importante destacar a elaboração e aprovação do Documento Curricular do Território Maranhense do Ensino Médio (DCTMA - Ensino Médio), aprovado pelo Conselho Estadual por meio do Parecer nº 340, de 22 de dezembro de 2021. Além disso, destaca-se a criação e distribuição de materiais pedagógicos relacionados aos novos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros destinados à gestão escolar. Entre esses materiais, evidencia-se o Caderno de Orientações Pedagógicas para Tutoria, Projeto de Vida, Letramento, Eletivas de Base, Cultura Espanhola e Hispano-Americana, Corresponsabilidade Social e Aprofundamento de Itinerário Formativo Integrado. Adicionalmente, incluem-se ações direcionadas à qualificação e ao contínuo aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Somado a isso, salientamos que a matriz curricular dos Centros Educa Mais, alinhada à BNCC e ao DCTMA, prevê uma carga horária total de 5.400 horas para o Ensino Médio em Tempo Integral, sendo que 1.680 horas são dedicadas à Parte Diversificada do Currículo. Nessa parte diversificada são aplicadas metodologias pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, com o objetivo de atender às especificidades regionais, culturais e econômicas da localidade, complementando assim a Base Nacional Comum por meio de componentes como Eletivas, Projeto de Vida, Estudo Orientado e Práticas Experimentais.

Por fim, é importante destacar os investimentos realizados pelo Governo do Estado na construção e melhoria da infraestrutura escolar dos Centros Educa Mais. Esses investimentos foram necessários em função da implementação desse novo modelo educacional, que exigiu a adaptação dos espaços físicos com a disponibilização de laboratórios, refeitório, biblioteca, entre outros. Nesse sentido, as modificações, reformas e ampliações nos espaços escolares realizadas por meio do Programa Escola Digna e do Programa de Educação Integral (PROEIN), foram fundamentais para atender às novas demandas decorrentes da implantação dos Centros Educa Mais e da reformulação do ensino médio.

### **3 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL COMO INDUTOR DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL**

Para melhor compreensão do planejamento escolar, apresenta-se estudos de vários autores sobre a temática: Paro (2001); Sacristán (2013); Saviani (2003); Vasconcellos (2006); Vianna (1994); Libâneo (2001); Oliveira (2007); Wiggins e Mctighe (2019); Moreira (2005); Zeichner (2013).

Segundo Paro (2001), a abordagem das potencialidades e obstáculos da participação popular na gestão da escola pública implica o esclarecimento dos determinantes identificados tanto dentro quanto fora da instituição escolar. O pesquisador elenca quatro tipos de determinantes internos da escola: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. Os condicionantes materiais de uma gestão participativa na escola, por exemplo, estão relacionados às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações escolares. A ausência dessas condições materiais pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações.

Paro (2001) também considera que, dentre todos os condicionantes, os institucionais são de maior relevância. A importância deles reside nos mecanismos de ação coletiva, como a associação de pais e mestres e o conselho da escola, os quais proporcionam participação mais efetiva nas atividades escolares.

Ainda segundo Paro (2006), os condicionamentos político-sociais, no que se refere ao respeito à diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola, existe a necessidade de se reconhecer a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais, visto que, na escola pública, onde se atendem às camadas populares, todos são trabalhadores, no sentido mais amplo do termo. Contudo, na prática diária, as pessoas se orientam por interesses imediatos e estes configuram conflitos entre os diversos grupos atuantes na escola.

Paro (2006) assinala ainda que a concepção democrática na escola pública também sofre os efeitos de tais condicionantes. Segundo ele, condicionantes ideológicos imediatos da participação são todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, movendo-lhe as práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. O interesse na

participação da comunidade na escola, portanto, exige considerar a dimensão em que o modo de pensar e atuar das pessoas pode fomentar ou dificultar sua participação.

Paro (2006) ressalta, ainda, a importância de se considerar tanto os determinantes relacionados à comunidade quanto a postura da instituição escolar diante da própria participação popular. Todos esses condicionantes de participação popular são fundamentais para o planejamento dos currículos e das avaliações de desempenho das escolas e, desse modo, destaca-se que os professores são planejadores, pois a elaboração do currículo e das experiências de aprendizagem são competências essenciais para o alcance dos objetivos específicos.

No que se refere à avaliação para diagnosticar as necessidades dos estudantes e orientar o ensino, também se considera os professores como planejadores, o que contribui para que os estudantes desenvolvam a plena capacidade de determinar se os objetivos são atingidos. Como em toda profissão, o planejamento, os padrões ou orientações curriculares informam e moldam o trabalho do professor (Paro, 2006).

Isto posto, entendemos que a compreensão dos condicionantes abordados no planejamento educacional torna-se imprescindível para entender o significado dos processos no âmbito da prática educativa. Além disso, é fundamental ressaltar que a realidade do contexto educacional é um elemento essencial para o fazer pedagógico, assim como o planejamento define-se enquanto uma prática de organização grupal que abrange todos os segmentos da educação: docentes de todas as áreas, alunos, funcionários e a comunidade do entorno.

Segundo Libâneo (2001, p. 225), o planejamento “[...] é o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”. Então, planejar é toda atividade que abrange a técnica de imaginação, de decisões sobre a organização, o funcionamento e parecer pedagógico da instituição escolar.

Por sua vez, Oliveira (2007, p. 21) leciona que “[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados”. Ainda, em um exame crítico e relacionado, Vianna (1994, p. 8) constata que “o planejamento escolar está quase sempre desvinculado da realidade pessoal e social da escola, sem nenhum tipo de pesquisa prévia, de sondagem de aptidões ou necessidades”.

Destarte, o planejamento define-se pela reflexão sobre a prática pedagógica do professor, e o plano escolar, portanto, configura-se como a

materialização desse processo reflexivo. Assim sendo, os currículos se destacam como planos pedagógicos que dirigem o trabalho, como os meios de orientação que visam ao aprendizado dos alunos, consistindo em uma atividade na qual se determinam todas as atividades escolares. Etimologicamente, a palavra *currículo* deriva do latim *curriculum*, que possui a mesma raiz das palavras *cursus* e *currere*. Durante qualquer graduação, a palavra *currículo* surgirá como um denominador comum entre as diversas áreas, e embora apresentado em várias concepções e diferentes modelos, o currículo está presente em todos os campos.

Sacristán (2013), por exemplo, explica que, na Roma Antiga, a expressão *cursus honorum* significava uma espécie de acúmulo de “honras” que um cidadão iria somando após desempenhar diversos cargos eletivos e judiciais. Assim, a expressão era usada para designar a carreira, demonstrando as conquistas, o percurso e o *status* em que a carreira se encontrava.

Ainda de acordo com Sacristán (2013, p.16),

Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se em dois sentidos, por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Entendemos, assim, que a ideia de currículo se configura como a seleção e a organização dos conteúdos que devem ser aprendidos, que servirão como norte para o desenvolvimento da prática didática. O currículo, portanto, organiza ao mesmo tempo em que unifica e delimita os componentes.

No entender de Calandino (2016), a participação social na formação do currículo é entendida como forma de reduzir as desigualdades sociais nos processos decisórios, igualando as disputas com o empoderamento de todas as partes envolvidas. Para o autor, não há uma única forma de participação e as diferenças se expressam na intensidade com que a voz e o controle são incorporados.

Nesse contexto, salientamos que a questão da formação docente há muito vem sendo discutida, com ênfase na formação inicial e continuada, e no que se refere à formação inicial, há problemas que vão desde cursos cujos currículos estão distantes da realidade e da necessidade docente, a professores pouco capacitados para a formação de outros professores. Todavia, no que tange à formação continuada,

práticas generalizadoras de cursos de atualização de conteúdo não apreendem os docentes a partir de seus contextos, mostrando-se ineficazes.

Dessa forma, no processo de formação e no trabalho cotidiano dos professores, conforme afirma Moreira (2005, p. 9), “falta espaço para a reflexão, [...] que vise sua mudança ou sua superação.” Isso se deve ao fato de que os cursos de formação inicial e, principalmente, continuada seguem “rotas alternativas” (Zeichner, 2013, p.52), padronizando professores para atuarem em determinados contextos e voltando-se para uma diplomação rápida, que atende às necessidades do mercado, mas negligencia a preparação dos professores para a realidade e as necessidades da sociedade.

O planejamento escolar demanda do professor, portanto, a consciência de que situações inusitadas ocorrem, sendo necessário que ocorram avaliações contínuas do processo de ensino e de aprendizagem. É fundamental, nesse sentido, que o professor examine os obstáculos encontrados, mensurando os avanços das atividades em relação às anteriormente efetivadas.

Para Libâneo (2017), atingir os objetivos propostos antecipa os resultados de processos e fomenta novas relações entre professor e alunos. Para Vasconcellos (2006), planejar baseia-se na exigência de mudar, pois planejar é antecipar uma ação a fim de alcançar êxito. Nesta visão, convém destacar a avaliação escolar como um importante e essencial instrumento para o acompanhamento e julgamento sistemático das atividades com intuito de possibilitar as mudanças necessárias.

Contudo, convém ressaltar que um planejamento educacional ineficiente patenteia dois erros visíveis no universo educacional, do jardim de infância à pós-graduação. O primeiro erro consiste no planejamento orientado somente para atividades, sem o preparo intelectual necessário que busque traçar objetivos e metas. Dessa forma, as descobertas ou a aquisição de novas experiências serão acidentais e não serão aproveitadas a contento, e currículos direcionados para atividades necessitam de um foco claro em ideias apropriadas à aprendizagem.

O outro erro reside em simplesmente fazer os estudantes seguirem o livro didático, página por página, na tentativa de percorrer todo o material em um tempo estipulado. Trata-se de visita superficial e resumida ao conteúdo exposto no material, sem maiores aprofundamentos e objetivos mais abrangentes.

Em ambos os casos, o planejamento não consegue estabelecer prioridades claras, que possibilitem a estruturação da experiência de aprendizagem. É de se



esperar que os estudantes não sejam capazes de dar o retorno desejado quando o planejamento não fornece objetivos explícitos e metas de desempenho claras durante o desempenho do trabalho proposto.

Igualmente, os professores com uma orientação para ambos os erros têm menos chances de conseguir respostas aceitáveis para os principais questionamentos do planejamento, como, por exemplo: “o que os alunos devem entender como resultado das atividades ou do conteúdo abordado?”, “Para o que as experiências de aprendizagem ou aulas expositivas devem prepará-los?”, “Como as atividades em sala de aula devem ser delineadas e processadas para que sejam alcançados os resultados esperados?”, “Quais seriam as evidências de que os alunos estão caminhando para atingir as competências e descobertas visadas?”. Logo, as respostas a essas perguntas, de forma inequívoca, ajudarão os alunos a verem o propósito da atividade ou recurso e sua utilidade para a consecução dos objetivos específicos de desempenho (Wiggins, Mctighe, 2019).

Desse modo, os planejadores devem explicitar de forma criteriosa os resultados esperados e desenvolver o currículo a partir dos desempenhos requeridos ou indicados pelos objetivos. Os planejadores precisam, ainda, ponderar sobre as experiências de ensino mais apropriadas, de modo que os alunos possam ter um desempenho bem-sucedido. Ao ensinar para a compreensão, o planejador precisa perceber as mudanças fundamentais para melhorar a performance do aluno.

Nessa compreensão, o planejamento escolar possui a função de atingir o equilíbrio entre os recursos disponíveis e os objetivos traçados, buscando o aperfeiçoamento do funcionamento escolar, avaliando as condições reais, as experiências do passado, as condições contextuais e os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos tanto por parte de quem elabora o planejamento quanto de quem o executa.

O planejamento escolar visa, assim, evitar a improvisação no fazer pedagógico, prevê novos rumos, fixa caminhos alternativos para nortear a execução e faz o acompanhamento e a avaliação das atividades, abrangendo um processo de ponderação e deliberação sobre a organização, o funcionamento e o plano pedagógico da instituição. “É um processo sistemático, organizado e coordenador da ação docente, visando articular a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2004b, p. 221).

No planejamento, o mais relevante é a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo e pelo projeto. Em um planejamento participativo e socializado, deve-se considerar o contexto a partir do qual se faz uma “leitura de mundo” do ambiente escolar e da educação na esfera local, municipal ou estadual contemplando, sobretudo, as experiências vividas dos cidadãos. Nessa perspectiva, Vianna (1994) assegura que o planejamento consiste em um instrumento de transformação sobre o fazer pedagógico e o político. Seu objetivo de estudo possui como cerne as relações existentes no âmbito da comunidade escolar, enfatizando a integração diária dos sujeitos, no intuito de compreender como se edifica um processo prático-reflexivo de construção social da escola com a comunidade.

Conforme Lopes (2008), o planejamento escolar materializa os anseios e os interesses dominantes na sociedade na forma de organizar o processo educativo, na determinação dos objetivos, na elaboração das estratégias e na forma de avaliação, e o método de avaliação educacional demanda a constituição de um planejamento de ensino apropriado. O planejamento constitui uma reflexão, uma forma de deliberar mentalmente, uma tomada de decisão baseada na antecipação mental das ações realizadas, colaborando para a organização e mitigando desperdícios de atividade, pois o planejamento de ensino articula a troca de informação entre professores e estudantes, contribuindo para repensar a realidade.

Feitas essas reflexões, cabe iniciar uma discussão sobre o papel do planejamento educacional em maior escala na indução da política de tempo integral.

### **3.1 O PNE e a meta de Ensino em Tempo Integral no Brasil**

O Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se como uma política educacional orientadora e não se restringe apenas à distribuição de recursos (Kuenzer; Garcia; Calazans, 2011). Em conformidade com o disposto no art. 214 da CF/88, deve assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino por meio da realização de ações integradas pelos entes federados. Essa diretriz nacional foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, que determinou a elaboração de Planos Nacionais de Educação periódicos.

A LDB/1996, por sua vez, definiu os papéis dos diferentes entes federados na elaboração e execução de políticas educacionais, atribuindo à União a responsabilidade de formular o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996).

O primeiro PNE (2001-2010), estabelecido pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, embora se configure mais como uma 'carta de intenções' do que um plano efetivo, reconheceu que os investimentos brasileiros em educação eram limitados e insuficientes para atender ao desafio de oferecer uma educação compatível com a extensão e a qualidade necessárias. O plano estabeleceu, como prioridade, a oferta de educação em tempo integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para as crianças das camadas sociais mais necessitadas), conforme as citações abaixo:

#### 1. EDUCAÇÃO INFANTIL

##### 1.3 Objetivos e Metas

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. [...]

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. [...]Socioeducativas (Brasil, 2021).

#### ENSINO FUNDAMENTAL

##### 2.3 Objetivos e Metas

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. [...]

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 configurou-se, assim, como um importante instrumento de avaliação e planejamento educacional, coordenando uma série de diretrizes, metas e estratégias para todas as etapas e modalidades de ensino. Apesar de ser influenciado por interesses conservadores, o PNE 2001-2010 implantou no âmbito da legislação educacional a “cultura do planejamento” (Brasil, 2014, p. 10). No entanto, o plano não alcançou os resultados esperados devido à imensurabilidade de várias metas, à falta de responsabilização

dos entes federados pela sua execução, aos vetos relacionados ao aumento dos recursos vinculados à educação e à ausência de mecanismos definidos para seu financiamento (Trópia, 2011).

A ausência de financiamento foi em parte resolvida pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), articulado ao Plano de Ações Articuladas (PAR) que, posteriormente, consolidou-se como importante instrumento de financiamento educacional do território brasileiro. Não obstante, o plano terminou, sendo desconsiderado em razão da política macroeconômica que elegeu como prioridade, as políticas compensatórias (Trópia, 2011).

O segundo PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ensejou diversos debates sociais com a participação de vários segmentos da sociedade civil, especialmente, em decorrência das aprendizagens e inconcretudes identificadas no primeiro plano (Brasil, 2014). O referido plano foi colocado em tramitação no Congresso Nacional ainda em meados de 2010, mas somente foi aprovado quatro anos depois, em 2014, após um longo e debatido processo legislativo.

Entre outros avanços, este segundo PNE trouxe a definição do percentual de aumento do investimento do PIB em educação, a definição, como meta de universalização da educação, de 4 a 17 anos de idade, a previsão de monitoramento contínuo e avaliação periódica de sua execução e a implementação de fatores de ponderação e financiamento (Sabia; Alaniz, 2015). Ademais, o plano reforçou a importância da educação integral, estabelecendo uma meta específica (meta 6) e diversas estratégias sobre a oferta de ensino em tempo integral, que destacaram a necessidade do estabelecimento desta modalidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Neste sentido, a Meta 6 do PNE (2014-2024) estabelece que, ao final de sua vigência, a oferta do ensino em tempo integral deverá contemplar, 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). É importante observar que a educação integral não se configura, tal como não se configurou no PNE anterior, como uma política universal, mas como uma política

capaz de atender a um percentual significativo de estudantes (Diniz Junior, 2021), em razão, certamente, de suas especificidades e custos de ampliação da oferta.

Outrossim, em conformidade com Art. 214 da CF/88, as metas presentes no PNE 2014-2024 são acompanhadas de estratégias que contribuem para a “estruturação da política educacional brasileira” (Coelho; Rosa; Amaral, 2018, p. 5) e buscam orientar e fortalecer a implementação desse importante instrumento de planejamento e gestão da educação nacional.

As estratégias relacionadas à meta 6 versam, notadamente, sobre a promoção da oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, incluindo atividades culturais e esportivas (6.1); a instituição de programas de construção de escolas com padrão arquitetônico adequado ao atendimento em tempo integral (6.2); a institucionalização de programas nacionais de ampliação e reestruturação das escolas públicas (6.3); a articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos (6.4); a oferta de atividades de ampliação da jornada escolar por entidades privadas (6.5 e 6.6); a garantia da educação em tempo integral para públicos específicos, como estudantes do campo, indígenas, quilombolas e com deficiência (6.7 e 6.8); e a adoção de medidas de otimização do tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (6.9) (Brasil, 2014).

Em que pesem os avanços normativos do PNE 2014-2014, têm-se, na garantia de sua plena executabilidade, um grande desafio. A constatação presente nos resultados dos estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, denominado de Balanço do PNE (Plano Nacional de Educação) 2023<sup>7</sup>, aponta que apenas 4 metas progridem parcialmente em direção ao seu cumprimento dentro do prazo. Acrescenta-se a isso a redução dos investimentos a partir da aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95 (2016), uma política fiscal restritiva que secundarizava e, praticamente, inviabilizava o atingimento das metas no PNE (2014–2024) (Dourado, 2017).

Neste diapasão, no que diz respeito à educação integral (meta 6), é importante destacar que o monitoramento da consecução da meta é realizado a partir

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acessado em 12 dez. 2023.

de dois indicadores (6A e 6B). O indicador 6A refere-se ao “percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI<sup>8</sup> e que estão em jornada de tempo integral<sup>9</sup>” e o 6B, por sua vez, apresenta o “percentual de escolas públicas<sup>10</sup> da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos<sup>11</sup> do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral (Brasil, 2014).

Os dados disponibilizados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação apontam que apenas 15,1% dos alunos estavam matriculados em jornada de educação em tempo integral (ETI) em 2021. Isso significa que o país ainda está bem distante de garantir a oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica, conforme estabelecido na Meta 6 do PNE 2014-2024. De acordo com o INEP (INEP, 2020), para atingir essa meta até 2024, seria necessário que esse indicador aumentasse 9,9 pontos percentuais (p.p.) na aferição de 2024 (Brasil, 2014).

No que diz respeito ao avanço do indicador 6B, referente ao percentual de escolas que ofertam educação em tempo integral, o INEP constatou que, até 2021, apenas 22,4% das escolas brasileiras eram de ETI, e a meta pretendida para 2024 é que 50% das escolas sejam efetivamente de ETI. Então, para consecução desta parte da meta, seria necessário um crescimento de 27,6 p.p. até 2024. Nota-se, assim, que os crescimentos supramencionados são bastante improváveis, especialmente quando se consideram as médias de avanço dos períodos anteriores; por isso, já é possível afirmar que o Brasil não cumprirá a meta de universalizar a oferta de educação integral estabelecida no PNE 2014-2024.

Portanto, diante dos desafios evidenciados no monitoramento da Meta 6 do PNE 2014-2024, é fundamental reconhecer que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, este plano, amparado constitucionalmente, deve seguir se fortalecendo como um verdadeiro instrumento de Estado, capaz de orientar o desenvolvimento de ações articuladas e integradas para a educação brasileira. Afinal, o PNE representa

---

<sup>8</sup> **Público-alvo da ETI:** alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública, e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio, oferecida na forma subsequente ou concomitante.

<sup>9</sup> **Jornada de tempo integral:** jornada cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias. Esta é contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com a carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE), realizadas em instituições públicas e/ou privadas.

<sup>10</sup> **Escola de ETI:** é a escola que possui, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.

<sup>11</sup> **Aluno de ETI:** aluno público-alvo da ETI que está em jornada de tempo integral.

uma oportunidade única de se olhar para o horizonte a partir de um diagnóstico preciso dos limites e potencialidades presentes, a fim de garantir a consecução das metas prioritárias estabelecidas. Nesse sentido, é crucial que gestores, educadores e a sociedade civil se mobilizem para qualificar continuamente este planejamento de longo prazo, de modo a convertê-lo em um efetivo norteador do desenvolvimento educacional do país, superando os obstáculos e avançando rumo às transformações necessárias.

### **3.2 O PEE do Maranhão e a meta de ensino integral**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que a elaboração e implementação das políticas e planos educacionais dos estados devem ser definidas em estrito alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 1996). O PNE 2014-2024, por sua vez, definiu tanto a obrigatoriedade da elaboração de planos subnacionais quanto o período de elaboração - 1 (um) ano. Estabeleceu, ainda, que os planos estaduais deveriam articular as políticas sociais e culturais do território, bem como considerar as demandas específicas das comunidades e povos tradicionais (do campo, indígenas e quilombolas) e da educação especial.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - Promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014)

O Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, é o primeiro plano educacional do estado do Maranhão. O referido plano foi elaborado considerando os mesmos princípios estabelecidos na LDB, a saber:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Maranhão, 2014).

O PEE 2014-2024 apresenta também um diagnóstico da Educação do Maranhão, elencando, na sequência, “22 metas e 315 estratégias cujos objetivos consistem em assegurar as condições básicas para garantir o êxito dos resultados do processo educacional; efetivar a aprendizagem escolar; superar o analfabetismo; universalizar o ensino obrigatório; e elevar os níveis de qualidade da educação” (Lima, 2023, p. 58).

As metas do PEE abrangem uma ampla gama de temáticas relacionadas à educação que vão desde a Educação Infantil, passando pelo transporte escolar e a universalização do Ensino Fundamental, até a garantia de atendimento aos estudantes com necessidades especiais e a alfabetização de crianças. Dentre estas, chama-se atenção à meta 6 que tem como foco a ampliação da Educação Integral nas escolas públicas do Maranhão e contém 14 estratégias, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2. Educação Integral - Meta 6 do Plano Estadual de Educação

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meta 6: Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Estratégias:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 6.1 Garantir a oferta de Educação Integral, mediante a adoção de currículos, pedagogias, didáticas e metodologias propiciadoras de uma educação unitária efetivamente formadora para a cidadania, com conteúdos e práticas que respondam às exigências do momento histórico e das demandas do futuro.                                                                                                                                                  |
| 6.2 Garantir a oferta de Educação Integral em Jornada Ampliada na escola pública, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas a fim de que o tempo de permanência na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias no decorrer do ano letivo.                                                                                                   |
| 6.3 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, a ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação Integral em Jornada Ampliada. |
| 6.4 Promover ações pedagógicas voltadas à ampliação do universo escolar, sobretudo das crianças das camadas populares, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares.                                                                                                                                                                                               |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.5 Garantir ações pedagógicas para a orientação do estudo (Estudo Dirigido) nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem oral e da linguagem escrita.                                                                                                           |
| 6.6 Viabilizar atendimento diferenciado a grupos de alunos com habilidades ou dificuldades específicas de aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                 |
| 6.7 Garantir apoio técnico pedagógico e acompanhamento ao desenvolvimento, no espaço escolar, de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias.                                                                                                                      |
| 6.8 Assegurar condições para a habilitação dos alunos em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet) sob a orientação de professores para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de Artes, Educação Física, etc.                                       |
| 6.9 Promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários propiciando a extensão cultural, por meio de visitas, programas, projetos e ações similares.                 |
| 6.10 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.                              |
| 6.11 Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.                    |
| 6.12 Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação Integral em Jornada Ampliada, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.                                                                                                                        |
| 6.13 Garantir a Educação Integral em Jornada Ampliada para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.                                                                                                                                                                         |
| 6.14 Ampliar gradualmente a jornada escolar, com o objetivo de implantar a escola de tempo integral que abranja um período de, pelo menos, sete horas diárias, considerando atividades que desenvolvam as múltiplas dimensões humanas e disponibilizando infraestrutura física, humana e de material às respectivas unidades escolares. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor da Dissertação, a partir do Plano Estadual de Educação.

No que se refere à consecução da meta 6 do Plano Estadual de Educação, é oportuno destacar que, de acordo com o diagnóstico inicial constante na própria lei que aprovou o plano, não havia informação sobre a existência de atendimento em tempo integral pelas redes públicas de ensino. Isso indica que a oferta de educação em tempo integral representava um desafio a ser enfrentado pelo estado, requerendo esforços adicionais para sua implementação.

Ainda, no que tange ao indicador 6A, o 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação destacou que, em 2021, o estado do Maranhão apresentou um dos maiores percentuais de alunos em Educação de Tempo Integral (ETI) entre as unidades federativas brasileiras, ficando abaixo apenas dos percentuais observados nas redes públicas do Ceará, Paraíba, Tocantins e Piauí (Brasil, 2014).

O Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação<sup>12</sup>, atualizado até 2022, destaca que o Maranhão registrou 28,1% de alunos da educação básica pública, pertencentes ao público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI), alunos estes que estão em jornada de tempo integral (Indicador 6A). Este indicador apresentou uma variação de 17,5 pontos percentuais (p.p.) no período de 2013 a 2022. Analisando-o por dependência administrativa, e considerando o mesmo período, tem-se 21,5% na rede federal, com variação de 7,5 p.p. e 12% na rede estadual, com variação de 9,4 p.p. Nas redes municipais, este percentual correspondeu a 31,7%, tendo uma variação de 19 p.p (Brasil, 2014).

Quanto ao indicador 6B, que mede o "percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral" (Brasil, 2014), o resultado das redes públicas do Maranhão em 2022, segundo o mesmo painel, correspondeu a 30,6% de escolas das redes públicas em ETI, tendo uma variação de 2013-2022 de 20,4 p.p. Quando se analisam os dados desagregados por dependência administrativa, considerando o mesmo período, obtêm-se 16,7% na rede federal, com variação de 1,7 p.p., e 9,6% na rede estadual, com variação de 7,2 p.p. O indicador 6B, nas redes municipais, correspondeu a 32,9%, tendo uma variação de 22 p.p (Brasil, 2014).

Analisando os indicadores de resultados versus as metas definidas nacionalmente, concluímos que o Maranhão apresentou evolução tanto no Indicador 6A quanto no 6B, com maiores avanços nas redes municipais. Especificamente, em relação à Meta 6A do PNE, que previa ter, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica pública em jornada de tempo integral, pode-se afirmar que o território já atingiu a meta nacional, registrando 28,1% neste indicador em 2022.

Em relação à meta 6B, referente a ter, no mínimo, 50% das escolas públicas da educação básica com, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral, conclui-se que o Maranhão possivelmente não atingirá a meta, pois, até 2022, registrou apenas 30,6% neste indicador. Embora tenha havido uma evolução expressiva de 20,4 pontos percentuais no período, ainda existe um desafio considerável para alcançar a meta nacional de 50% das escolas.

---

<sup>12</sup> Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação, disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoimjE0NWMyOTctY2ZiNC00M2U4LWFhMjEtZjNhZTgyZTZiNzdmliwidCI6IjI2ZjczODk3LWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZj9>

A participação expressiva das redes municipais do Maranhão no avanço do atendimento em tempo integral, tendo inclusive resultados superiores aos da rede federal e estadual, porém, precisa ser analisada com cautela, tendo em vista que o Tribunal de Contas do Estado do Maranhão (TCE-MA), no âmbito do Plano Bienal de Fiscalização - PBF 2022/2023<sup>13</sup>, aprovado pela Decisão PL-TCE no 729/2021, ao realizar fiscalizações em mais de 115 municípios, apontou indícios de fraudes e números superfaturados.

Por fim, apesar dos desafios e possíveis discrepâncias de dados, é importante destacar os avanços na educação integral do Maranhão, que evoluiu da ausência de uma política efetiva para a garantia e expansão de uma rede de tempo integral, tanto pelo estado quanto pelos municípios. Nesse contexto, o monitoramento rigoroso do Plano Estadual de Educação (PEE) é essencial para o alcance efetivo das metas estabelecidas. Acredita-se que, com o compromisso conjunto dos diferentes níveis de governo e a vigilância dos órgãos de controle, será possível assegurar a implementação das políticas de ampliação da educação integral no estado.

---

<sup>13</sup> Relatório de Levantamento N.º2748/2023-NUFIS02, elaborado pelo TCE-MA, disponível em:<[https://drive.google.com/file/d/15V0dWChpTktfVp\\_CpvqRHv8A-LUpGaB1/view](https://drive.google.com/file/d/15V0dWChpTktfVp_CpvqRHv8A-LUpGaB1/view)>.

#### 4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

A Emenda Constitucional nº 59/2009 organizou a Educação Básica Nacional em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa alteração procurou resolver uma crise identitária que acompanhou o ensino médio ao longo da história da educação brasileira, uma vez que ele sequer era obrigatório no país (Cardozo, 2012).

As várias discussões do percurso até aqui levaram à formulação de diretrizes curriculares, publicadas em 2013, ao estabelecimento de metas com percentuais bem definidos para o ensino médio, no Plano Nacional de Educação, e finalmente à publicação da Lei nº 13.415/2017<sup>14</sup>. Esta lei estabeleceu a Reforma do Ensino Médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

No cerne dessa questão, permanece a imprescindibilidade de estabelecer uma conexão orgânica e coerente entre três elementos fundamentais da educação: os objetivos educacionais almejados, a maneira como a gestão escolar é conduzida, com foco na melhoria da aprendizagem, e as atividades e metodologias pedagógicas adotadas no dia a dia da sala de aula. Essa integração entre esses diferentes aspectos da educação, bem como os avanços legislativos, são cruciais para a garantia de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Essas questões ganharam reforço com o debate sobre a formação humana integral, que tem como ponto de partida aquilo que preconiza a LDB sobre os princípios e fins da Educação Nacional: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Para problematizar este tema, utilizamos o conceito de Marx (2004) sobre omnilateralidade. A formação omnilateral dos sujeitos implica a integração das dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social, o que se compreende como premissa para a constituição do cidadão (Ramos, 2008). Entretanto, na pedagogia do dia a dia, muitas vezes colocam-se como ambivalentes a formação do homem nos seus vários aspectos e o sucesso da trajetória escolar.

---

<sup>14</sup> Fruto da Medida Provisória nº 746 de 2016.

Isso se revela com mais intensidade no ensino médio, dada a responsabilidade de inserção da juventude no corpo da sociedade.

Ramos (2008, p. 6) observa que:

Com isto, colocamos a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos. Sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos têm direito[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem.

Seguindo nesta análise, Gaudêncio Frigotto (2004, p. 57) destaca um movimento que distancia tanto os gestores da educação quanto os professores da construção de uma concepção de formação humana, pois estes observam seu público como “sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe”.

No registro de Oliveira (2009, p. 245), encontramos a contraposição e aquilo que precisa pretender o processo formativo na educação básica, já que esta deve estar fundamentada “numa perspectiva crítica que concebe o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico”.

Em Paro (2010), a síntese da relação entre o desenvolvimento pleno do homem e o objetivo da educação, apontam para a multiplicidade de saberes necessários às práticas pedagógicas, considerando os diversos elementos e conhecimentos exigidos pelo indivíduo humano-histórico deste tempo.

Assim, Paro (2010, p. 771) afirma que

[...] a educação não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno.

Embora a presente pesquisa não traga a categoria trabalho para o centro, cabe inserir no debate o conceito de escola unitária do italiano Antonio Gramsci (1968). Esta categoria conceitual versa sobre a importância de garantir uma formação sólida que esteja para além da formação técnica, com vistas à inserção no mercado, contemplando também a ciência, a cultura, a política e a história, como descreveu Paro (2010).

O Parecer nº 07/2010, do Conselho Nacional de Educação, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dialoga com o pressuposto gramsciano e permite uma reflexão sobre um currículo do ensino médio que represente a dinamicidade e heterogeneidade do ambiente escolar e seja articulado ao mundo, valorizando o papel fundamental e estratégico dessa etapa de ensino para a formação da juventude brasileira. Dessa forma,

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos [...] (Brasil, 2010, p. 35).

É no bojo dessas mudanças e discussões intensas que as escolas de ensino médio em tempo integral passam a compor, de modo estratégico, o projeto de ressignificação do ensino nos anos de conclusão da educação básica. Para isso, além de um modelo pedagógico que coloca o jovem e seus projetos de vida como basilares, a gestão escolar figura como fator crítico de sucesso na implementação de uma proposta curricular diferenciada e no alcance de resultados satisfatórios.

Embora o tema gestão escolar pareça saturado e equacionado, a cultura da gestão pública e a dinamicidade da pedagogia ratificam a necessidade de um debate perene e de uma mudança de paradigma na forma de gerir a educação no dia a dia das comunidades. Sendo assim, nos últimos anos, a prática dos gestores escolares se envolveu no desafio de assimilar a questão da qualidade social e de delinear os processos pedagógicos para o foco na aprendizagem.

Nesta perspectiva, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola traz todas as questões sobre a formação, mencionadas anteriormente, para as práticas curriculares. Sem perder de vista que somente o aumento da carga horária não garante qualidade, ressalta-se que com o modelo em tempo integral, há uma expectativa maior em relação à promoção da aprendizagem, conjuntamente ao desenvolvimento pessoal e social da juventude (Cavaliere, 2002).

Segundo Moll (2012, p. 145) “a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar”. Logo, cabe realçar que a referência é uma escola pública que ganhou maiores responsabilidades, mas ainda

não conseguiu harmonizar a agenda burocrática à pauta pedagógica (Paro, 2010) e, desse modo, segue vivenciando o desafio de dar maior caráter profissional às práticas dos gestores, bem como o de construir lideranças autênticas para a política de educação nas pessoas desses profissionais.

Do exposto, tanto Gadotti (2009), quanto Moll (2012), em suas investigações sobre educação em tempo integral, tratam de forma inegociável sobre a importância do preparo técnico, da capacitação contínua e de um modelo de gestão capaz de alinhar as administrações diversas inerentes à escola, com a boa execução do ensinar, alcance do aprender e colaboração no formar.

As exigências que pesam sobre o papel do gestor traduzem as características da escola, que precisa incorporar as culturas juvenis para favorecer o desenvolvimento dos educandos. Nesta acepção, o princípio das escolas em tempo integral, convergindo com a formulação defendida por Anísio Teixeira, precisa falar de propostas que representem para seus alunos “não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor” (Gonçalves, 2006, p. 2).

A ação gestora congregará, em vista disso e de modo indelegável, todas as atribuições do espaço educacional para atingir esse propósito, garantindo, também, que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (Gonçalves, 2006).

Por isso, a concretização de uma política de educação passa, sobretudo, pelo entendimento de que o gestor escolar é um dos elementos mais importantes do processo educativo, conforme validam Lück (2009) e Libâneo (2001). Discutir sobre eficiência, metas e gestão para resultados não fere as concepções políticas e filosóficas que impregnam o ato de educar. Reunir harmoniosamente esses fatores é condição *sine qua non* para a ruptura do processo de descontinuidade que marcou fortemente a execução da política pública de educação no Brasil, e comprometeu a busca pela formação integral dos educandos e o sucesso da trajetória escolar.

#### **4.1 Gestão educacional e Gestão escolar**

Embora haja similaridades, gestão educacional e gestão escolar são duas esferas distintas, com finalidades específicas e diferentes raios de ação.

De acordo com Lück, (2017, p.30) a gestão educacional

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas

Trata-se, portanto, de uma esfera mais ampla, do âmbito das estratégias e políticas educacionais, que não prescinde, no entanto, da participação de outros agentes. A gestão escolar, por sua vez, restringe-se ao âmbito da escola concreta, ocupando-se de diversos setores, da infraestrutura à gestão financeira, dos recursos humanos à administração de móveis e equipamentos. As duas gestões, portanto, cooperam na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Vale ressaltar que o presente trabalho tem por foco a gestão escolar.

Do ponto de vista teórico, as pesquisas de Libâneo (2001), Paro (2004), Brooke e Soares (2008) e Rutter (1979) abordam a organização institucional da escola como inserida no âmbito das práticas educativas, ou seja, destacam que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos não se limita apenas à sala de aula, mas também inclui as práticas de organização e gestão que contribuem para a educação. Assim, o contexto institucional influencia no progresso dos alunos.

Nesse sentido, os primeiros estudos sobre a importância da gestão das escolas para os resultados dos alunos surgiram a partir da segunda metade do século XX, especificamente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, e foram intitulados de Relatório Coleman (1966). Este relatório apresentava como resultado o efeito restrito das escolas sobre a aprendizagem. Não obstante, Rutter, em 1979, realizou várias investigações que romperam com essa concepção.

As pesquisas de Rutter *et al.* (1979) basearam-se em estudos comparativos cujos resultados apontavam que as distinções entre escolas examinadas não ocorriam devido ao perfil dos alunos admitidos. Logo, esses dados levaram o autor a investigar os fatores responsáveis por essas diferenças entre as escolas, em termos de comportamentos e resultados de aprendizagem dos alunos e, além disso, a determinar como as escolas influenciam os alunos no ambiente escolar. Sendo assim, os dados obtidos durante a pesquisa, por meio de entrevistas e observações diretas, proporcionaram vários tipos de informações, tais como as características individuais dos alunos, os aspectos particulares de cada instituição de ensino, o processo escolar de cada escola, os resultados escolares e as características do meio envolvido.



Chegamos, portanto, às conclusões, das quais se ressalta o processo escolar como um fator determinante para a educação. Logo, aspectos físicos e administrativos não são fatores cruciais que distinguem uma escola da outra, mas sim os relacionados às particularidades enquanto instituições sociais. Conforme leciona Libâneo (2004, p. 98),

[...] sustentar o entendimento de que o contexto institucional e sociocultural educa, que o ambiente social existente na escola educa, significa dizer que os modos de funcionamento da escola são práticas educativas, eles educam e ensinam, propiciam aprendizagens, produzem mudanças no modo de pensar e agir das pessoas. Isso pode ser comprovado desde a concepção de gestão que vigora na escola, a estrutura de gestão, o processo de tomada de decisões, as formas de relacionamento entre as pessoas, até o modo como funcionam a entrada das crianças na sala de aula, o relacionamento do pessoal administrativo com os alunos, o relacionamento entre as professoras, a distribuição da merenda, a higiene dos banheiros, a limpeza etc. Todas essas práticas carregam um forte sentido educativo e de aprendizagem.

Nesse sentido, observamos que uma instituição de ensino necessita não apenas de uma melhor organização, mas também de gestão com base na melhor aprendizagem dos alunos. De tal modo, as instituições têm de se organizar para que os alunos aprendam melhor e cultivem convicções em relação ao modo de pensar e atuar. Isso acarreta um processo de ensino-aprendizagem no âmbito das formas de organização da escola. Desse modo, aprender consiste no aperfeiçoamento das práticas de organização e gestão (Wiggins; Mctighe, 2019).

Brookover (1979), em seus estudos sobre os efeitos das variáveis de processo (*inputs* sociais, estrutura social da escola, clima social da escola e *outputs*) no âmbito das escolas, salientou o papel que a estrutura social e o clima social exercem sobre a definição de papéis, as normas, as expectativas, os valores e as crenças que os alunos internalizam acerca dos outros e de si mesmos. A partir de uma análise estatística complexa, o autor compreende que os fatores associados à escola, os quais estão ligados ao processo de aprendizagem, parecem ter um relevante efeito na construção do autoconhecimento acadêmico e na autoconfiança.

Entretanto, importa destacar que os pesquisadores entendem que as características pessoais e sociais dos alunos não prenunciam os seus resultados em termos de aproveitamento e autoconceitos acadêmicos. Em síntese, os estudos evidenciam as escolas como sistemas sociais, onde a estrutura e clima social desempenham um importante papel nos resultados dos alunos. Nessa perspectiva, compreende-se a gestão escolar como um processo conjunto de tomada de decisões, e os processos de gestão devem integrar a dinâmica do sistema de ensino de forma

holística, além da coordenação nas instituições escolares em específico (Libâneo, 2007).

Assim, podemos entender a gestão como uma prática que possibilita a identificação de problemas e oportunidades, propondo alternativas satisfatórias. As organizações e a necessidade de geri-las ou administrá-las surgem a partir da necessidade de os indivíduos se juntarem para alcançar objetivos que teriam dificuldade de alcançar, caso estivessem sozinhos, tanto pela variedade de atividades necessárias a executar para atingir esses objetivos, quanto pela complexidade das tarefas.

Ainda, segundo Lück (2009, p. 39),

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento democrático do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos.

Nesse contexto, gerir envolve um conjunto de atividades muito mais abrangentes e diversificadas do que no passado. Atualmente, o gestor precisa estar apto a perceber, refletir, decidir e agir em situações bem diferentes das enfrentadas anteriormente. Diante da multiplicidade das organizações, os procedimentos de gestão tornaram-se mais dinâmicos devido aos avanços tecnológicos, podendo, uma gestão com qualidade, impulsionar e melhorar o desempenho dos resultados. Além disso, faz parte de um bom gerenciamento lidar com pessoas (que executam tarefas ou planejam, organizam, controlam, assessoram, pesquisam etc.).

Desse modo, as políticas educacionais seguidas pelo Governo Federal, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996, têm despendido esforços para democratizar a participação e as deliberações dos agentes escolares, a saber: professores, alunos, funcionários, pais e gestores (Brasil, 1996).

A concepção de uma escola organizada no que se refere à sua própria administração, para compreender a descentralização da gestão escolar no processo de formação da cidadania, possibilitou que a ideia de gestão entrasse para o universo escolar. A busca por uma educação de qualidade, tão disseminada na sociedade, perpassa de forma essencial pela transformação de modelos e atitudes de gestores.

Segundo Paro (2004, p. 18),

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem como fim e sim como meio, quando necessário, para participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.

O cotidiano de um gestor, em uma realidade complexa, envolve diferentes entradas. São elas: a interdisciplinaridade, uma necessidade de envolver equipes de diferentes áreas e perfis profissionais; a complexidade, pois existem cada vez mais variáveis nas situações; exiguidade, já que o tempo dos processos decisórios deve ser cada vez mais curto; a multiculturalidade, porquanto as atividades estão cada vez mais expostas a outras culturas - clientes, fornecedores, parceiros, terceiros, equipes de outras unidades organizacionais, inclusive do estrangeiro; inovação, havendo constantes novas oportunidades e ameaças nas formas de gestão e tecnologia da informação (Paro, 2004).

Do mesmo modo, a gestão escolar envolve ações coletivas e democráticas, com a separação de responsabilidades individuais, que devem ser tratadas num projeto maior, que abrange todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns (Paro, 2004).

Isto posto, destacamos que a necessidade de gerir ou administrar as organizações escolares ressurgiu do imperativo de os indivíduos se juntarem para alcançar objetivos que isoladamente teriam dificuldades de alcançar. Pensar a gestão em um contexto globalizado, em uma era em que a revolução tecnológica predomina, significa considerar novos paradigmas e práticas em meio a transformações sociais.

Gerenciar na educação pública significa, portanto, entender que se faz parte de uma equipe e que o líder deve inspirar eficiência, segurança, criatividade e produtividade, fornecendo conhecimentos, desafios e apoio. Dessa forma, a gestão será bem-sucedida, porque visa ao sucesso de seus liderados em prol do crescimento e desenvolvimento da organização.

Interessante notarmos que esse conjunto de comprometimentos da gestão atende tanto à organização privada quanto à pública. Na educação pública, os diferentes espaços da escola podem ter gestores responsáveis que desejam abrilhantar suas funções, elevando seu nome profissionalmente e contribuindo eficientemente para o progresso da organização. Assim, o trabalho precisa ser orientado, observado, sugestivo. Todavia, isso não garante sucesso para a gestão. É

necessário utilizar habilidades e competências provedoras, que diferenciem o gestor apático do envolvido no ambiente de trabalho, ou seja, daquele que assume a posição de líder, mas treina, educa e transfere poder conforme a realidade em que se encontra.

Ainda, de acordo com Libâneo (2009, p. 307),

[...] a realização bem-sucedida do trabalho sintetiza no trabalho docente, para assegurar o processo de ensino aprendizagem, depende de integração e articulação bem-sucedida entre meios e os objetivos. Por exemplo, a elaboração do projeto pedagógico supõe práticas de gestão participativas, ações de formação contínua, formas de avaliação da escola e do desenvolvimento do projeto. A boa gestão deverá levar a melhores resultados educacionais dos alunos que ao fim é o que interessa.

Desse ponto de vista, o gestor público detectará potencial, conseguirá ultrapassar objeções e obterá das pessoas o melhor que elas podem dar. Ele converte a inércia em energia cinética, ou seja, a organização movimenta-se em busca de objetivos definidos. Em síntese, a gestão na educação pública da atualidade precisa apropriar-se de: dinamicidade, revelando flexibilidade; criatividade, apresentando força de transformação da problemática cotidiana; cientificidade, buscando fundamentos práticos e teóricos; e, finalmente, organicidade, ordenando as informações, sugestões e esforços, tornando o serviço útil ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o espaço escolar é a instituição onde se externa o gerenciamento do professor, sua singularidade, e onde se estabelece a base do relacionamento ensino-aprendizagem e professor-aluno. Por conseguinte, o bom funcionamento de uma escola é fruto, principalmente, da influência mútua entre professores-alunos e das interações entre diversos grupos das escolas com interesses distintos, sejam eles o diretor, o professor, os funcionários, os alunos e os pais (Mesquita, 2010). Essas inter-relações em diversas áreas se refletem na:

- a) autonomia da escola;
- b) liderança organizacional;
- c) articulação curricular,
- d) otimização do tempo;
- e) estabilidade profissional;
- f) formação do pessoal;
- g) participação dos pais;
- h) reconhecimento público;
- i) apoio da autoridade. (Mesquita, 2010, p.313)

Portanto, o projeto político pedagógico deve ser aplicado, visto e revisto intencionalmente com um sentido explícito definido coletivamente. Segundo Saviani (2000, p. 93):

[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo, capaz de transformar o meio, cumprindo também propósitos da própria da instituição.

Percebemos que a gestão na educação pública tem um valor consideravelmente significativo, porque, se não funcionar bem, toda a instituição sofrerá danos, e o cidadão, nesse contexto, tornar-se-á passivo diante das situações que lhe serão apresentadas. Gerenciar aquilo que é público significa entender que se é dono tanto quanto vários outros também o são, por isso, o gestor necessita cuidar, preservar, conservar, criar, recriar, construir, reconstruir para o bem comum. Assim, futuras gerações terão oportunidades de vivenciar o ambiente sempre atualizado.

Um ponto relevante para a gestão na educação pública é a quantidade do tempo utilizado para efetuar as ações pedagógicas, uma vez que se apropriar do calendário e de registros contribui para o bom andamento do trabalho. Outro aspecto importante da gestão educacional pública são as prioridades no âmbito da instituição. O gestor precisa priorizar as ações no ambiente da escola para, desse modo, contribuir consideravelmente com a produção, porque levar para casa aquilo que deve e pode ser feito dentro da organização significa ponto negativo para toda a instituição.

Neste contexto, o gestor precisa gastar tempo com seus liderados e isso significa tempo aproveitável, produtivo, relacionado ao trabalho da organização. Fora de cogitação conversas descontextualizadas, para as quais existem momentos de lazer e recreação. Isso não significa dizer, porém, que o tempo utilizado pelo gestor com seus liderados precisa ser desmotivado, triste, sem vida. Cabe a ele pesquisar estratégias que possibilitem vivenciar o momento de produtividade com significância.

Atualmente, a escola que se aspira, requer uma base organizacional completamente oposta àquela definida pelo modelo burocrático do qual se originou. Outrora, ela existia para preparar para os níveis/graus de ensino, era a única via de acesso ao conhecimento e à ascensão social, avaliando-se, nela, exclusivamente o aspecto cognitivo. O gestor de outras épocas tinha a sua função resumida a manter a ordem e cumprir a legislação, garantindo o cumprimento das obrigações estabelecidas oficialmente.

Hoje, o modelo de sociedade mudou e a escola, por ser uma organização que trabalha com pessoas e para pessoas, precisa acompanhar as mudanças. Portanto, os processos de ensino e aprendizagem são vistos como significativos quando construídos, pois o conhecimento não é adquirido de fora para dentro, as informações são bases para se chegar ao saber.

Compreendemos, dessa forma, que a escola é um espaço de diversidade, sendo preciso encontrar formas de atender diferenças sociais e culturais, promovendo oportunidades variadas, trabalhando em equipes e socializando o conhecimento. Aqui está a presença do marketing e o gestor precisa ficar atento para movimentar a escola na direção da aprendizagem significativa e formação integral com responsabilidades particulares e coletivas.

Para Libâneo (2004, p. 68), “a gestão tem a responsabilidade de integrar pessoas para interagirem entre si e operarem o conhecimento histórico-social através de estruturas e processos organizativos, a fim de alcançar os objetivos da instituição”. Percebemos que o autor entende a organização como instituição que necessita da interatividade para obter resultados, ou seja, em educação escolar, não existirá aprendizagem se não houver diálogo, movimento, planejamento, foco.

Então, gerenciar na escola pública requer conhecimentos, habilidades e competências na área educacional para desenvolver um trabalho de marketing direcionado a mudanças institucionais, conforme a realidade vivenciada pela comunidade, com intuito geral de manter a instituição viva, acolhendo clientes (alunos, família, funcionários, etc.) fundamentados no compromisso e responsabilidade para com o patrimônio coletivo (vidas).

#### **4.2. Os desafios para a gestão escolar a partir da reforma do Ensino Médio**

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que redefiniu a obrigatoriedade do ensino público para a faixa etária de quatro a dezessete anos e organizou a Educação Básica Nacional nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, várias discussões levaram à formulação de diretrizes curriculares, publicadas em 2013. Isto levou ainda ao estabelecimento de metas, com percentuais

bem definidos para o ensino médio, no Plano Nacional de Educação, e à publicação da Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), 1,5 milhão de crianças e jovens, de 4 a 17 anos, estão fora da escola. Esse número representa um percentual de 3,6% de brasileiros nessa faixa etária. No ensino médio, a adversidade é maior: 9,2% dos jovens não frequentam as salas de aula. Como dado adicional, a Pnad/IBGE registrou que, em 2017, apenas 59,2% da juventude do país com 19 anos haviam concluído a educação básica (IBGE, 2020).

Nesse percurso, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971/2009), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria Ministerial nº 1.140/2013), as recentes publicações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2009; Brasil, 2013; Brasil, 2017).

Desse modo, nas últimas mudanças e reflexões sobre o ensino médio, destacam-se a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola como meio de se alcançar a qualidade, o sucesso da trajetória e a formação integral da juventude no curso dos anos de conclusão da educação básica.

A organização da oferta do ensino médio no país caminhou apoiada em boa parte dos conceitos tratados até então. Desenvolveram-se, portanto, análises embasadas em teóricos e marcos legais, tais como a Constituição Federal, notadamente nos artigos 205, que trata do “pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988, p.124), e no 214, que traz a “formação humanística do país” (Brasil, 1988, p. 344); a LDB, a partir do artigo 35 e a consideração do “desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes” e alteração feita pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017, p. 87), as metas 03 e 06 do PNE e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Moll (2012, p. 145), tendo concentrado seus estudos, nos últimos anos, na oferta de matrículas em tempo integral e políticas de fomento a essa prática, elucida que, para esse tipo de oferta, “a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante

significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar”.

Dado o exposto, a concretização de uma política de educação passa, sobretudo, pelo entendimento de que a formação dos professores se constitui como um dos elementos mais importantes do processo educativo. Portanto, torna-se imprescindível harmonizar uma política pública de educação no Brasil comprometida com a busca pela formação integral dos professores e educandos para o sucesso escolar.

A Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017, conversão da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, publicada durante o governo do ex-presidente Michel Temer, dispõe sobre o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). Uma reforma fundamentada na alteração do quantitativo de disciplinas ofertadas no ensino médio, sobrecarregado por 13 disciplinas, além da adequação ao mercado de trabalho. Assim, a proposta baseia-se na integração das alternativas formativas, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância, antes fragmentadas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional (Fundação Itaú Social; UNICEF, 2017).

Destacamos aqui a urgência da publicação da mencionada medida provisória, justificada por integrantes do governo Temer devido ao estado estacionário do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio, sendo urgente e imperativo alavancar o desempenho dos estudantes Brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Ressaltamos, também, que somente 10% das matrículas do ensino médio foram direcionadas para educação profissional, índice bem abaixo dos países desenvolvidos. Além disso, apenas 16% dos egressos do ensino médio entraram na Educação Superior (OECD, 2021). Logo, observamos que, no teor das propostas, além de outras implicações, destacamos a dimensão economicista presente no discurso reformador com uma clara aproximação do setor privado (Silva; Scheibe, 2017).

Nesse sentido, Pedrosa (2016, p.21) afirma que

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Brasil ocupa a posição de número 58 no ranking internacional de educação, composto por 65 países. O mau desempenho no PISA demonstra o quanto o país precisa avançar para ampliar as oportunidades educacionais aos brasileiros. Nesse sentido, considerando a necessidade de fomentar políticas públicas que promovam o desenvolvimento do país, o governo federal vem



implementando uma agenda que, por um lado, busca a superação da miséria e, por outro, cria condições para a melhoria da produtividade e da competitividade.

Nesse aspecto, convém mencionarmos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevista na Constituição Nacional de 1988, explicitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi precedida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. A BNCC para o Ensino Médio foi promulgada em dezembro de 2018, um ano depois da BNCC para etapas anteriores, após a modificação da LDB por Lei Complementar que apresentou a reestruturação do ensino médio. De acordo com essa Lei, o currículo terá 60% dedicados à aprendizagem conforme a BNCC e 40% dedicados a roteiros formativos, quatro dos quais ligados às áreas de conhecimento, ou seja, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo o quinto direcionado para formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

A Lei nº 13.415/2017 também homologou a BNCC em dezembro de 2019, para as redes públicas e privadas de ensino, com a efetivação do Novo Ensino em 2021. Entretanto, com a pandemia do Covid19, as restrições sanitárias implantadas por governadores ocasionaram o adiamento do retorno dos alunos às aulas, consequentemente retardando a implantação das diretrizes do Novo Ensino Médio. Com relação aos roteiros formativos propostos, configuram-se como unidades curriculares direcionadas para o aprofundamento dos estudos e para preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

De acordo com Menezes (2020, p. 09):

As competências e as habilidades da BNCC e a formação nos cinco itinerários são orientadas pelos quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, intervenção sociocultural e empreendedorismo. Também preconiza a nova Lei que uma formação integral envolva a construção de projeto de vida pelos estudantes, em que os jovens se posicionem relativamente a seu futuro e na escolha de seus roteiros. Isso aponta a conveniência de ter tal meta associada a uma disciplina eventualmente ao lado de eletivas oferecidas de acordo com o interesse dos alunos.

Diante do exposto, afirmamos que as características são baseadas no contexto socioeconômico das escolas que terão uma razoável liberdade para definir sua organização curricular, com ajustes nos currículos já existentes e na oferta dos itinerários. Tudo isso visa corresponder às transformações na sociedade que desafiam as escolas a reformularem suas propostas educacionais.

Apesar disso, segundo Silva (2018, p. 04),

Se, por um lado, o modo como as propostas contidas no documento da proposta do Novo Ensino Médio foi veiculado pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado. Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo, dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um.

Entretanto, ressaltamos que as mudanças propostas podem ocasionar o declínio do sentido de educação básica do ensino médio, aplicado na LDB de 1996 e que implicaria na concepção comum de ensino. Salienta-se também que, como fator de enfraquecimento do ensino médio, a remoção da compulsoriedade da Filosofia e da Sociologia e dos conhecimentos em Artes e Educação Física, afiançados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) não foi discutida, gerando perdas em relação ao acesso a uma ampla variedade de conhecimentos (Brasil, 2018).

Outras propostas dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês; a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos. Assim, segundo Silva (2018, p. 5),

A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi 'resolvida' por meio de sua presença obrigatória na forma de 'estudos e práticas'; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as 'possibilidades dos sistemas de ensino' sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor 'itinerários formativos integrados'.

Nesse aspecto, percebemos a mercantilização da educação básica, que não só define as finalidades e compreensões que norteiam os processos formativos escolares, como também o financiamento público para o setor privado da educação através da Educação a Distância (EaD) e da oferta dos roteiros formativos voltados para a técnica profissional.

Contudo, conforme afirma Silva (2018, p. 46):

A educação é um processo coletivo, que se dá em um determinado espaço, ou seja, uma instituição chamada escola. Entretanto, o papel da escola é tornar o aluno competente na produção de gêneros mais complexos, próprios de situações públicas de comunicação ou de situações em que há uma relação de intimidade com relação ao conhecimento prévio do educando, ou

seja, o conhecimento de mundo devido às suas vivências. Na Constituição Federal (em seu art. 5) fica, igualmente, estabelecido que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o mercado de trabalho. O ensino, por sua vez, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público. (art. 206, inciso I a VII). Por isso, a escola tem como principal objetivo promover a aprendizagem do educando; mas que não pode renunciar ao convívio social, do respeito às diferenças da formação de opinião e de tantos outros quesitos necessários aos desafios propostos no mundo.

Essa visão crítica torna-se necessária para a discussão sobre a fragilidade de alguns aspectos que compõem a reforma do ensino médio, bem como os pontos positivos baseados na possibilidade de o aluno desenvolver parte de sua formação de acordo com seus interesses, habilidades e vocações. Dessa forma, bem implantadas nas escolas, certas mudanças podem estimular os alunos. Além disso, podem fornecer condições para os alunos identificarem seus perfis e tendências, visando auxiliá-los na condução dos caminhos mais adequados para avançarem.

Diante disso, o Novo Ensino Médio constitui-se de um conjunto de normas com intuito de garantir à criança, ao jovem e ao adulto o desenvolvimento de competências compreendidas como aprendizagens pretendidas em cada fase da educação brasileira (Brasil, 2017). Dessa forma, o novo currículo configura-se como uma construção cultural, uma forma de sistematizar uma série de práticas educativas que possuem uma função social que liga a sociedade e a escola.

Assim, o currículo molda-se no âmbito de um sistema escolar real, ou seja, concretiza-se num contexto. Esse contexto cristaliza-se nas disposições regionais, estaduais e municipais sobre currículos e programas de mudança das realidades educacionais, cultivados pelas autoridades governamentais, pelos seus quadros pedagógicos, pelas instituições escolares, pelos docentes e com o suporte do Ministério da Educação (Veiga, 2002).

O Novo Ensino Médio determina os preceitos sobre os quais as redes de ensino irão fundamentar os seus currículos, definindo as competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos, assegurando assim a unidade nacional. Desse modo, o Novo Ensino Médio estabelece metas para as aprendizagens, por áreas, em todo o território nacional, contudo, não há uma sobreposição à competência dos Estados e Municípios, responsáveis pela gestão pedagógica da educação, em seus locais.

Não ocorrendo essa sobreposição, Estados e Municípios estão livres para anexação de conteúdos que considerem suas diversidades culturais e sociais ou sobre temas denominados transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que, atualmente, estão integrados à pauta de discussão nacional, em fase de implantação. Como exemplo, meio ambiente, direitos humanos, educação financeira, entre outros (Costa, 2000). Nesse sentido, a BNCC foi instituída em cumprimento às políticas e legislações educacionais em vigor no Brasil e sua preparação teve a participação do CONSED, da UNDIME, dos Conselhos de Educação (federal, estaduais e municipais), especialistas nas áreas, ONGs, representantes da sociedade civil brasileira, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC).

A BNCC promove, portanto, dentro do atual sistema educacional, um avanço do processo de constituição da cidadania dos alunos, assegurando que seus direitos de aprendizagem serão alcançados (BRASIL, 2013). A relação da BNCC com o sistema educacional baseia-se no direcionamento das ações políticas do Ministério da Educação Básica, como exemplo: formação inicial e continuada dos docentes, análise de material pedagógico didático, avaliação de alunos e professores, programas voltados para universalização e igualdade na qualidade de ensino, entre outros.

Dessa forma, os estados deverão pautar-se no Novo Ensino Médio para formulação de novos currículos ou para adequação de currículos e programas já em andamento, sob a coordenação pedagógica das Secretarias Estaduais, que terão a liderança, nesse processo, nas redes de ensino sob sua gestão. As gestões municipais de ensino têm a responsabilidade pela direção e acompanhamento da inclusão da BNCC, em cada instituição escolar sob a sua responsabilidade (Brasil, 2017).

No tocante às escolas, os seus gestores deverão acompanhar as atividades de ensino e aprendizagem que acontecem nas salas de aula, assim como os professores que deverão ter acesso às diretrizes do Novo Ensino Médio, além da devida orientação didática para sua implantação, para revisão do seu planejamento e planos de ensino, a partir das competências almejadas para os anos sob a sua responsabilidade. Como recomendação geral sobre a Base, considera-se a abrangência do uso da tecnologia já no estabelecimento dos componentes curriculares específicos e nos objetivos de aprendizagem de cada área. A exemplo disso, tem-se o ensino de Matemática.

Ainda se menciona a imperativa padronização dos documentos, como exemplo, as competências específicas, objetivos da aprendizagem e eixos temáticos. Em vista disso, a proposta do Novo Ensino Médio representa uma transformação em comparação aos PCNs, no que tange às orientações didáticas (como ensinar) e aos conteúdos transversais, decisivos para o avanço da democratização do ensino no Brasil.

Vale lembrar que a Educação Básica estrutura-se em três ciclos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação à Educação Infantil, determinam-se os direitos de aprendizagem e avanços por intermédio do convívio, das brincadeiras, da descoberta, da expressão e do autoconhecimento. Ao garantir esses direitos de aprendizagem na Educação Infantil, a Base possibilita o desenvolvimento das crianças através dos gestos e movimentos; desenhos, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (CENPEC, 2015).

A Base decompõe o Ensino Fundamental em cinco grandes áreas do conhecimento: Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Ensino Religioso.

O Novo Ensino Médio não determina disciplinas, mas define componentes curriculares que se estendem em habilidades que devem ser desenvolvidas, portanto, o Novo Ensino Médio propõe a implantação das aprendizagens almejadas em cada etapa da Educação Básica como uma forma de alcançar os resultados esperados na atuação do sistema educacional brasileiro. Tais resultados deverão ser alinhados aos currículos e parâmetros de competência em busca de coesão, complementaridade e efeitos positivos.

Além disso, o Novo Ensino Médio é composto de duas partes, uma sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a outra, diversificada, que oferece aos alunos opções de escolha e componentes formativos específicos relacionados à parte flexível, conforme a Lei 13.415/17 (Brasil, 2017). Segundo as orientações para a organização curricular, a base abrange todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, com carga horária total de 1.800h, sendo 600h anuais para cada série (Bahia, 2020).

As diretrizes priorizam, seguindo as disposições da BNCC, a organização em competências e habilidades por áreas do conhecimento, além da interdisciplinaridade a partir de temas geradores. Em suma, a análise do currículo do

Novo Ensino Médio propõe uma parte direcionada para a mesma concepção de ensino que a anterior, modificando somente a carga horária das disciplinas. Outra parte diferenciada visa ofertar alternativas de formação específica aos alunos (Moreno, 2016).

Nesse aspecto, os temas geradores devem integrar a base comum e a parte flexível. Essa integração visa criar um currículo diversificado baseado na liberdade de escolha e protagonismo dos estudantes. Dessa forma, as disciplinas eletivas funcionam como um espaço de autonomia e de opções de escolha. Segundo essas diretrizes, as eletivas devem ser geradas pelas instituições escolares de acordo com as demandas locais, em concordância com as aspirações dos estudantes. Assim sendo, a integração do currículo deve observar os anseios da comunidade e a realidade local na culminância dos trabalhos.

Ressaltamos, por fim, que as escolas deverão levar em consideração a forma como elas conduzirão e enxergarão o contexto no qual estão inseridas, a importante função de construir uma ponte entre os discentes com a escola e com o entorno que os cerca, além das aptidões profissionais que podem promover espaços para a prática cidadã. Concomitantemente, os alunos desenvolvem um sentimento de pertencimento (Bahia, 2020).

### **4.3 O papel da liderança na gestão escolar**

Para tratar de liderança na gestão escolar, primeiramente, é necessário entender que a escola é considerada uma organização que tem uma cultura específica, presente, e intervém no pleno funcionamento de toda a instituição. Ademais, destaca-se que, nesse viés, a cultura é constituída pelas normas e valores que norteiam essa instituição e, além disso, está relacionada com o ambiente físico e social. Em paralelo a isso, é necessário compreender que, no âmbito escolar, o clima organizacional se revela nas atitudes e ações do gestor escolar e dos demais integrantes da instituição; consequentemente, isso reflete no desempenho de cada um desses profissionais.

Nessa perspectiva, não se pode desconsiderar outro elemento, que diz respeito à importância da liderança, já que a construção histórica, social e cultural das

organizações escolares surge e sedimenta-se a partir das lideranças mais ou menos assumidas pelos diretores das escolas.

A temática da liderança na aprendizagem dos estudantes é um tópico de importante reflexão e discussão no domínio da administração e da gestão escolar, na medida em que se converteu numa questão de grande atualidade e, por esse motivo, passou a ser terreno fértil para a investigação (Moro, Vinha, Morais, 2019).

A aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar. Dentre as variáveis relativas à ação da escola, as que parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino (Moro, Vinha, Morais, 2019).

Entre os diferentes perfis de liderança, destaca-se o do tipo *Servidora*, que tem como foco servir aos outros. Na verdade, trata-se de uma forma diferente de liderar, visto que traz, como base, o ato de servir (Blanchard, 2019). Podemos dizer, portanto, que essa perspectiva reflete diretamente na liderança servidora voltada para a gestão escolar, uma vez que essa abordagem, entre outras características, baseia-se nos princípios de serviço, empatia, desenvolvimento pessoal e coletivo, podendo proporcionar um ambiente educacional positivo e colaborativo.

Conforme Santos (2007), o líder tem um grande impacto no processo de criação de uma cultura rica em valores e num clima positivo e motivador. O líder é um agente responsável pela formação de um ambiente escolar amigável e motivador, tendo, assim, grande importância nas organizações escolares, pois liderar é influenciar. Nesse sentido, verificamos o relevante papel do líder para o bom funcionamento da gestão escolar.

Cabe mencionar, também, que a liderança escolar tem determinantes que influenciam diretamente na relação do aluno e professor, e está ligada a conceitos como qualidade, eficácia e eficiência (Costa, 2000). Assim, é necessário que o gestor escolar, professor e demais envolvidos, agindo enquanto líderes, saibam gerir da melhor forma toda essa tratativa.

O professor, na qualidade de líder, de acordo com Leithwood *et al.* (2004, p. 24-25) deve assentar as suas práticas de liderança num conjunto de quatro premissas: desenvolvimento do pessoal docente, ao apoiar a realização do seu trabalho com eficácia, proporcionando suporte intelectual e estímulos variados; definição de metas para a organização, desenvolvendo objetivos comuns,

monitorando o desempenho organizacional e promovendo uma comunicação eficaz. Ademais, é necessário promover, no âmbito escolar, uma cultura de trabalho colaborativo, evitando estruturas organizacionais menos eficazes e valorizando o apoio da comunidade estudantil no desenvolvimento de práticas educacionais realmente funcionais.

Também para Bolívar (2006), a liderança se concentra nas práticas que têm impacto sobre o desenvolvimento e melhoria da organização, no corpo docente e, por fim, na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a liderança instrucional (também chamada de liderança centrada na aprendizagem), que surgiu dentro da pesquisa sobre escolas eficazes, está relacionada a todo aquele conjunto de atividades (como supervisão) que tem a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem que realizam professores e alunos.

Do exposto, isso implica ir além da gestão das realidades presentes para que as redesenhe com base nesses objetivos. Nessa medida, a liderança escolar conduz a um trabalho transformador, pois não se limita a executar objetivos e métodos preestabelecidos, mas também permite, quando necessário, fazer alterações e ajustes em prol da melhoria da educação e das práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao líder cabe a tarefa de identificar, estabelecer acordos e metas a alcançar, estimulando e desenvolvendo um clima de colaboração, abertura e confiança e repelindo a competitividade entre os vários membros e subgrupos da organização. Assim, cabe ao gestor o desafio de conduzir recursos financeiros, administrativos ou humanos, sejam próprios ou de terceiros.

É possível que o gestor tenha uma influência positiva, tanto na organização, quanto na vida pessoal dos indivíduos, assim como também é possível que o gestor possa transformar histórias de insucesso em histórias de sucesso (Hunter, 2004). Soares (2007, p. 153) também realça a importância da gestão entre os fatores relacionados à eficácia escolar: “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”.

Podemos afirmar, portanto, que a gestão, responsabilidade da direção da escola, tem como função administrar o projeto pedagógico de cada curso, as pessoas que constituem a comunidade e os aspectos físicos e financeiros da organização estudantil. Dessa maneira, a ação da gestão implica garantir o funcionamento da instituição escolar “de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Soares, 2007, p. 153).



#### **4.4 Papel das tecnologias da informação e da comunicação na gestão escolar**

As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) podem ser entendidas como “o conjunto dos recursos tecnológicos e computacionais para guarda de dados, geração e uso da informação e de conhecimento” (Foina, 2001, p. 78); outrossim, trata-se também de um conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos de computação que visam a produção, o armazenamento, a transmissão, o acesso, a segurança e o uso das informações (Ribeiro *et al.*, 2005).

É importante mencionar que as TICs estão pautadas no uso de diferentes tecnologias, frequentemente usadas como ferramentas para explorar recursos e integrar conhecimento à medida que os problemas são resolvidos ou os objetivos da aprendizagem pessoal são perseguidos. Esse desenvolvimento facilitou e intensificou a comunicação pessoal e institucional, através de programas de processamento de texto, de formação de bancos de dados, de editoração eletrônica, bem como de tecnologias que permitem a transmissão de documentos, envio de mensagens e arquivos, assim como consultas a computadores remotos (via redes mundiais de computadores, como a internet) (Foina, 2001).

Em vista disso, a utilização das tecnologias no mundo atual está fortemente inserida nessas exigências, ademais, nunca houve tanta informação e conhecimentos disponíveis num espaço de tempo tão curto. O acesso às tecnologias da informação e da comunicação está relacionado com os direitos básicos de liberdade e de expressão, convertendo-os em ferramentas contributivas ao desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual (Cox, 2008).

As TICs têm reconhecidamente impactos positivos no nível interno das organizações, seja na estrutura orgânica ou no papel de enquadramento/coordenação na organização, em nível psicossociológico e das relações pessoais, no subsistema de objetivos e valores das pessoas que trabalham nas organizações, bem como no subsistema tecnológico (Santos; Popadiuk, 2010).

Corroborando com o pensamento de Santos e Popadiuk (2010), percebemos que o uso de recursos tecnológicos está presente em praticamente todos os setores, tendo uma participação especial no setor da educação. Essa tendência

se mantém, à medida que a utilização correta da tecnologia pode dar mais qualidade às diversas atividades inerentes ao cotidiano das instituições de ensino.

Os educadores se encontram diante de um grande desafio e uma grande oportunidade que é utilizar as TICs como meio para construir e difundir conhecimentos e, ainda, para concretizar a necessária mudança de paradigma educacional, centrando seus esforços nos processos de criação, gestão e reorganização das situações de aprendizagem (Cox, 2008). Neste contexto, as instituições de ensino podem e devem ter uma outra função, um outro papel. Não se trata de garantir, apenas, a universalização do seu acesso, é necessário que ela assuma a função de universalizar o conhecimento e a informação. Nessa perspectiva, as tecnologias da informação e comunicação passam a desempenhar um papel vital neste processo.

Atendendo à Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, o Presidente da República, através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, decreta, em seu art.1º, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo. Executado no âmbito do Ministério da Educação, este programa objetiva promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação básica. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento (Brasil, 2001).

Dessa forma, a utilização efetiva das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A utilização das tecnologias, no mundo atual, está fortemente inserida nessas exigências. A prática pedagógica com a utilização das diversas tecnologias precisa realizar-se de maneira crítica para compreender, propor e desenvolver as estratégias de construção do conhecimento, de forma democrática, para que esteja a serviço de uma educação preocupada com a mudança na sociedade, pretendendo a democratização dos saberes e das mídias (Gomes, 2004).

São vários os recursos tecnológicos que podem facilitar o processo de aprendizagem. O computador, o principal produto das TICs, ganha destaque e importância neste quesito. Rico em recursos audiovisuais, ele possibilita o entrecruzamento de imagens, sons, textos e diversos softwares educativos de apoio aos conteúdos curriculares que podem estimular os alunos para a aprendizagem (COX, 2008).

As novas tecnologias vêm modificando significativamente as relações do homem com o mundo, visto que, em cada segmento social, encontra-se a presença de instrumentos tecnológicos. As instituições de ensino não podem ficar excluídas desta realidade, devendo apropriar-se dos avanços tecnológicos e incorporá-los à prática educativa (Kenski, 2007).

Com a chegada dos recursos tecnológicos nas instituições de ensino e, aliado a isso, o uso por parte dos estudantes de muitas ferramentas tecnológicas, exige-se dos professores e demais profissionais da educação uma nova postura frente à prática pedagógica. Em suma, conhecer as novas formas de aprender, ensinar, produzir, comunicar e reconstruir conhecimento é fundamental para a formação de cidadãos mais bem qualificados para atuar e conviver na sociedade, conscientes de seu compromisso, expressando sua criatividade e transformando seu contexto. Neste sentido, integrar a liderança com as tecnologias como apoio ao ensino aprendizagem é um grande desafio para a educação (Townsend, 2010).

Conforme Braga e Pires (2020) há diferentes possibilidades de uso das Tecnologias da Informação na gestão escolar. O autor menciona que atualmente esse uso pode ocorrer na gestão administrativa, por meio de Sistemas de Informações Escolares (SIE), por exemplo, bem como na comunicação e colaboração, através do uso de plataformas como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou até mesmo o Trello<sup>15</sup>, entre outros.

Para Libâneo (2004), ao analisar as possibilidades de aplicação dos recursos computacionais no processo educativo, de acordo com as teorias da aprendizagem Behaviorista (Skinner), Construtivista-Interacionista (Piaget) ou Construtivista Sócio - Interacionista (Vygotsky), são consideradas, como principais, quatro características das novas tecnologias da informação presentes na elaboração de materiais didáticos e projetos fundamentados na abordagem construtivista: (1) a possibilidade de interatividade; (2) as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; (3) a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação, acopladas com a informática, oferecem de interação à distância e (4) a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas,

---

<sup>15</sup> Trello é uma plataforma online de gerenciamento de projetos e tarefas, de fácil manuseio, que pode ser utilizada para atividades diárias, com uso compartilhado entre diferentes indivíduos, em tempo real. O Trello permite utilizar quadros, listas e cartões para organizar e monitorar o trabalho de forma visual e colaborativa.

tais como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios, possível nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia.

As lideranças escolares têm um papel muito importante na utilização das tecnologias digitais pelos professores. Os resultados da investigação sugerem que essa utilização ficará seriamente ameaçada se os diretores não se tornarem líderes tecnologicamente ativos na escola (Dexter, 2011).

Os líderes escolares que usam tecnologias digitais no ensino-aprendizagem têm uma boa compreensão sobre a pedagogia com tecnologia e promovem-na junto dos pares. Eles apresentam um conjunto de características que podem ser sintetizadas assim: focam-se no modo como os alunos aprendem e como as tecnologias podem ser utilizadas, o que tem efeitos nas estratégias de ensino; têm um capital de credibilidade e de autoridade junto dos pares; têm uma perspectiva global e uma visão da aprendizagem centrada no estudante; orientam-se pela inovação pedagógica; usam as tecnologias para resolver problemas; e gostam de desafios (Moyle, 2006; Mladenova; Kirkova, 2014), por conseguinte, o papel do professor diante das novas tecnologias é mais do que ensinar, é possibilitar aos alunos acesso aos recursos tecnológicos, acompanhando-os, monitorando e viabilizando a discussão, a troca de ideias e experiências para aquisição do conhecimento.

#### **4.5 Gestão de programa de ensino integral**

Desde o início do século passado que se discute esse modelo educacional. Essa noção de uma escola que objetive uma formação integral também não é algo recente no Brasil. Há tempos se discute no país a implantação de um modelo de educação para todos com jornada ampliada, sendo a Escola-Parque, na Bahia, e os CIEPs, no Rio de Janeiro, as primeiras iniciativas (Cavaliere, 2014).

Segundo Brizola (2013, p. 56),

Concepções que expandem direitos com o fim de melhoria da educação pública em nosso país, há tempos vêm sendo discutidas e refletidas. A Escola de Tempo Integral foi introduzida em um contexto da educação nacional antes mesmo da publicação da Constituição Federal de 1988, que por sua vez, acendeu a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos.

Destarte, levando em conta esses exemplos pioneiros, a partir dos anos 90, várias propostas apresentadas sobre educação integral no Brasil visam consolidar uma agenda política educacional de abrangência nacional, como se observa na

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº. 9.394/96, que concretizou a possibilidade de aumento do tempo integral nas escolas de Ensino Fundamental, além do Plano Nacional da Educação de 2001, Lei nº. 10.721/2001, que estendeu essa possibilidade à Educação Infantil (Saviani, 2019). Todavia, a despeito da relevância dessas leis para o avanço da educação integral, verifica-se, naquele contexto, que as vivências relativas à educação integral eram fragmentadas e restritas, especificamente devido à falta de recursos para esse fim.

Em 2007, entretanto, essa situação se reverte com a publicação da lei que estabelece o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº. 11.494/07). Desse modo, foram garantidos os acréscimos necessários de recursos para os estados e municípios que possuíam alunos em jornada ampliada nas escolas, agora expandida a toda educação básica, com a inclusão do ensino médio (Brasil, 2007).

Ainda, no mesmo período, também é apresentado pelo governo federal o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que abarca diversos programas, entre os quais se destaca o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Esses marcos normativos foram fundamentais para concretização da educação integral, compondo uma das vinte metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei no. 13.005/14) para os próximos dez anos na educação no Brasil.

Conforme Coelho (2013, p. 28),

Define-se, na meta, proporcionar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, com intuito de atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Destaca-se nesse ponto a reafirmação, como já havia sido feito no FUNDEB, da ampliação da jornada escolar até mesmo ao ensino médio, etapa da educação básica que tradicionalmente no Brasil não fazia parte dos projetos de educação integral.

Diante disso, tal orientação de extensão da jornada escolar de todo o ensino médio também compôs a Reforma do Ensino Médio, constituída primeiramente por meio de medida provisória, em 2016, e depois ratificada em lei no início de 2017 (Lei no. 13.415/17). Todo esse arcabouço legal instituído em torno da educação integral possibilitou evolução em termos da expansão do direito à educação.

Dado o exposto, convém relembrar o que se compreende por educação integral. A educação integral, em seu sentido mais amplo, não pode ser reduzida

apenas à ampliação da jornada de trabalho, visto que mais tempo de escolarização, no que se refere ao currículo, não significa atividade de reforço escolar (Cavaliere, 2014). Diante disso, a formação integral abarca o desenvolvimento dos alunos para além do aspecto intelectual e cognitivo, diferente da educação em tempo integral que apenas estende a jornada escolar, não necessariamente com a inclusão de novas experiências curriculares (Coelho, 2013).

Nesse sentido, os movimentos em prol da educação integral preconizam sua importância como uma estratégia para aumentar a qualidade na educação, entendida como uma forma de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem, assim como proporcionar a mitigação da discrepância e os impactos da desigualdade sobre a desigualdade de ensino. Com base nisso, apesar da extensão da jornada de estudo não contemplar a essência da educação integral, esse elemento de ampliação da jornada tem sido uma forma de viabilizar esse modelo.

De acordo com Coelho (2002, p. 144),

As escolas de tempo integral não se configuram como instituições de dupla jornada com a replicação de conteúdos e metodologias. Assim, a extensão do tempo escolar deve ser compreendida como oportunidade de formação integral dos indivíduos enredados nos processos de ensino e de aprendizagem, pois a escola não é somente 'aulas', ela deve se associar às atividades paralelas [...]. O horário integral não remete a uma carga máxima de aulas. Deve constituir atividades integrantes, por professores complementares.

Portanto, neste contexto de avanços e desafios na implementação da educação integral no Brasil, o modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais se apresenta como uma proposta concreta de operacionalização desse conceito, conforme será detalhado a seguir. Em consonância com os avanços na educação integral destacados anteriormente, o modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais busca materializar, na prática, essa proposta de formação integral dos estudantes. Nesse sentido, as concepções teóricas, premissas, fundamentos e instrumentos desse modelo de gestão são descritos a seguir.

O Modelo de Gestão Educacional adotado pela rede estadual de educação do Maranhão foi inspirado na proposta de Educação Integral em Tempo Integral, implementada em Pernambuco pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em meados dos anos 2000 e difundido em todo o território nacional. Este modelo,

Modelo de Gestão da Escola da Escolha, intitulado Tecnologia de Gestão Educacional - TGE, se apresenta como sendo a base na qual o Modelo

Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a 'intenção educativa' em "efetiva ação" traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis. (ICE, CAD.11, 2020).

O paradigma de uma gestão educacional focada na abordagem democrática e participativa dos sujeitos e na qualificação dos processos de tomada de decisão nos Centros de Educa Mais é o fio condutor do que se convencionou nomear Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), do Modelo Institucional de Gestão.

O Modelo de Gestão, intitulado Tecnologia de Gestão Educacional, constitui-se um instrumento versátil e eficaz, à medida que torna um ciclo de planejamento escolar um exercício contínuo, de "ação e concepção" (teoria e prática). Instrumentos estratégicos e operacionais dão vida à TGE – os Planos e Programas de Ação – e proporcionam a "matéria-prima" para a elaboração dos relatórios de acompanhamento. A partir daí, inicia-se um novo ciclo de planejamento, tendo como pano de fundo a melhoria contínua dos processos administrativos e pedagógicos. Todos vivenciam uma relação "ganha-ganha" com a prática deste *modus operandi*: pais e responsáveis, Gestores e Coordenadores Pedagógicos, docentes, equipe de apoio, parceiros, diversos setores da Secretaria de Educação, além do seu principal participante, o estudante. (ICE, Caderno 11, 2020, p.20).

É essa relação dinâmica entre pedagogia e gestão que leva a compreensão do por que a TGE pode ser definida como "a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas para clareza nos procedimentos visando à superação dos entraves para alcance dos resultados" (ICE, Caderno 11, 2020, p. 16)

Para Gadotti (2010), o século XXI anuncia uma crise de paradigmas tornando emergente a adoção de novos modos de tratar o conhecimento e as demandas inerentes ao processo educativo. Na perspectiva da educação integral em tempo integral adotada nos Centros Educa Mais, conforme Diretrizes Operacionais, converge diretamente com os eixos formativos do modelo de gestão que priorizam a formação acadêmica de excelência, o desenvolvimento de valores para a vida e o fortalecimento de competências para o século XXI (Maranhão, 2021, p. 62).

É, nesse contexto, que a reflexão acerca do modelo de gestão e sua relação com a prática pedagógica assimila conceitos novos como sustentabilidade, cidadania planetária, dialogismo e transculturalidade. Assim:

Atitudes como iniciativa, determinação, comprometimento, flexibilidade, abertura para o novo, respeito, delegação, autodesenvolvimento, mediação, dentre tantas outras, são essenciais na garantia de uma engrenagem fluida e cuidadosa. A liderança do Gestor é, sem dúvida, uma característica fundamental, mas isoladamente não basta. É necessário pôr à disposição do gestor e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada para atingir a visão estabelecida pelo município e/ou estado. (ICE, Caderno 11, 2020, p.16).

Com isso, admitir-se-á que, na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse **mar do conhecimento**, incorporando-o também em suas rotinas de acompanhamento e gestão de resultados educacionais.

No contexto dos Centros Educa Mais, educar pessoas está diretamente vinculado à noção de criar um ambiente educacional onde todos (gestores, educadores, profissionais de suporte, apoios, estudantes e comunidade) sejam estimulados a trabalhar a serviço do estudante e da construção do seu Projeto de Vida, por meio da definição clara do percurso, missão, visão e metas que os direcionarão aos seus objetivos comuns, como pressupõe a Base Nacional Comum Curricular:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 463).

Nesse sentido, ressalta-se a articulação indissociável entre o Modelo Pedagógico e o de Gestão (TGE), nos Centros, como elementos estruturantes que tornarão possível transformar a visão e a missão da escola em efetiva ação transformadora, na práxis educativa cotidiana.

Teoricamente, a TGE trata do “óbvio”. A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, assumir nova postura, transformar obstáculos em oportunidades de aprendizado e sucesso para todos, à medida que o projeto escolar se realiza e se cumpre. Essa característica é de fundamental importância, pois propicia aos que dela se beneficiam uma oportunidade única de desenvolvimento humano, entendido aqui como uma junção harmônica das habilidades cognitivas e socioemocionais (ICE, Caderno 11, 2020, p. 22).

Para tanto, é imperativo contestar, desde já e de forma contundente, a associação das premissas de gestão do modelo institucional adotado, com a redução da gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas, derivadas da administração empresarial capitalista (Paro, 1998). Pelo contrário, é essencial compreender como a integração de uma perspectiva educacional libertária e transformadora pode se valer da tecnologia para uma melhor sistematização das entregas educacionais, fomentando a transparência nos mecanismos de comunicação e no manejo do currículo.



Quanto à participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/96, dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 6).

Assim, o modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais possui sua materialização em um formato de liderança participativa que busca envolver todos os segmentos da escola na tomada de decisão, por meio de fluxos de alinhamento periódico e rotinas previamente estabelecidas, norteadas por um planejamento estratégico com indicadores de resultado e processos de monitoramento que permitam o atingimento da missão e visão de médio e longo prazo pactuada pela equipe escolar. Dessa forma:

O órgão gestor será o Conselho Gestor, enquanto órgão de planejamento para definição de metas e indicadores de desempenho e verificação dos resultados; bem como dos recursos necessários à sua alocação. Esse Conselho também será responsável pelo acompanhamento dos Programas de Ação e respectivos indicadores; bem como o monitoramento dos processos, produtos e agentes, visando ajustes e apoios tempestivos para o alcance e/ou superação de resultados obtidos por avaliação, inclusive através de auditoria externa, junto à Gestora do Centro — a quem caberá a responsabilidade pela implementação do Plano de Ação anual, com atendimento dos indicadores de desempenho e busca dos resultados pactuados com o Conselho Gestor. (ICE, Caderno 04, 2020, p. 30).

A gestão democrática é, na visão de Paro (2018), o alicerce de toda reorganização da instituição dentro do contexto de políticas de autonomia escolar. Nessa linha, atentando às adversidades no devido procedimento dessa autonomia, torna-se “[...] imprescindível, prioritariamente, o comprometimento dos profissionais da educação” (Paro, 2016, p. 16-17).

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o estudante aprende para trabalhar; na Educação pelo Trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se autoeduca. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias (ICE, Caderno 11, 2020, p. 25).

Assim, admite-se que a tarefa mais complexa da gestão escolar é assegurar que a escola cumpra a sua missão. Esta complexidade é refletida no trabalho do trio gestor e na enorme diversidade de participantes da vida escolar com os quais lida cotidianamente: professores, coordenadores, estudantes, pais e responsáveis,

comunidade, sindicato, parceiros e os diversos setores da Secretaria de Educação. Soma-se a isso a necessidade de acompanhamento das rotinas pedagógicas, administrativas, de gestão de recursos e articulação com a comunidade, um verdadeiro desafio para o trio gestor.

No âmbito da rede estadual, a regulamentação da Política de Educação Integral e a sistematização das atribuições dos membros do trio gestor dos Centros Educa Mais, foi formalizada no Decreto nº 31.434, de 29 de dezembro de 2015. Este serve de base para estruturação dos demais orientativos e normativos disponibilizados pela equipe de implantação estadual às unidades escolares integrantes da proposta.

É essencial, portanto, que cada membro da comunidade escolar tenha clareza do seu papel na escola, fortalecendo a articulação entre a equipe escolar e a comunidade. O trio gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade e melhoria constante do projeto escolar.

Isso implica em materializar os princípios de comunicação fluída, educação pelo exemplo, liderança servidora, pedagogia da presença, ciclo virtuoso nas rotinas, homologia dos processos, delegação planejada, previsibilidade de ações e planejamento estratégico. Todos esses elementos visam à superação da questão paradigmática de assegurar que as concepções pedagógicas possam ser efetivamente transformadas em ações e, por consequência, nos resultados esperados e pactuados, decorrentes do desejo e dos esforços conjugados por toda a comunidade escolar.

Neste sentido,

A TGE apresenta uma perspectiva pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer “para, pelo e no trabalho”. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa (Caderno de Gestão, ICE, 2020, p. 25).

Nos Centros Educa Mais, o planejamento para o alcance dos objetivos se desdobra em estratégias e ações a serem operacionalizadas no cotidiano escolar, refletindo as expectativas da escola. A operacionalização destas estratégias e ações

são traduzidas nos instrumentos de gestão utilizados pela TGE, tais como plano de ação, programa de ação, ciclo PDCA<sup>16</sup>, agenda e guia de aprendizagem

Dentre os instrumentos supracitados, um, em particular, merece atenção especial. Trata-se do Plano de Ação da escola. Ele decorre de uma perspectiva tática para operacionalização do Projeto Político Pedagógico construído pela comunidade escolar. É nele que são identificadas as prioridades e as estratégias para melhor alcance dos resultados, bem como o percurso metodológico para o acompanhamento do compromisso firmado pela equipe no atingimento das metas.

O Plano de Ação dos Centros Educa Mais, orientado e acompanhado pela equipe de implantação da SEDUC, possui periodicidade anual e desdobra-se em prioridades articuladas em cinco premissas (protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade) que dialogam diretamente com os diferentes segmentos da escola, assim como possuem a finalidade de garantir a articulação dos eixos formativos nas rotinas da unidade.

Nesse sentido, a identidade materializada pelo modelo de gestão dos Centros é construída a partir do reconhecimento de suas circunstâncias e como elas influenciam na missão educativa, reconhecendo-se na visão de futuro almejada pela equipe escolar, sem perder de vista os valores educacionais fundamentais que contribuem para orientar, dar coerência e impulsionar o trabalho coletivo face ao modelo institucional.

---

<sup>16</sup> O Ciclo PDCA (Plan, Do Check, Act) é um conceito e instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar. (ICE, CADERNO 11, 2020, p. 27)

## 5 CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO

### 5.1 Caracterização da Escola

O Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro foi fundado em 20 de setembro de 2013 como marco histórico de escola de ensino médio na comunidade do Coroadinho, cujo polo de igual nome comporta vinte e oito bairros. A mudança estrutural e pedagógica, com a implantação da Escola em Tempo Integral veio atender aos anseios da comunidade em assegurar uma educação pública e de qualidade, no resguardo de valores institucionais pertinentes a uma sociedade justa e igualitária.

É necessário ressaltar que no ano de 2017, quando estabelecida a mudança de ensino médio Regular para o de Tempo Integral, o Polo do Coroadinho aderiu de forma significativa à nova estrutura de escola. Das 120 (cento e vinte) vagas ofertadas, todas foram preenchidas na primeira semana de inscrições, o que levou à necessidade de informar à Secretaria de Educação sobre a possibilidade de abertura de mais uma turma de primeiro ano, fato este atendido pelo sistema de ensino estadual.

Figura 2. Fachada/Entrada Principal do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro está localizado na zona metropolitana da grande ilha de São Luís, capital do estado do Maranhão, no bairro

do Coroadinho. De acordo com Franco (2021), o bairro do Coroadinho é uma favela com população de 53.945 pessoas e apresenta a particularidade de ocupar 4ª posição no ranking nacional das maiores favelas do Brasil, segundo o (IBGE, 2020).

Fróes (2004, p. 57) afirma que,

O Coroadinho surgiu por volta do ano de 1976. O terreno é pantanoso, com uma grande mata secundária, da qual os primeiros ocupantes tiveram que tirar a madeira. O bairro se forma à margem do rio das Bicas. As famílias, em sua maioria, vindas do interior do estado em busca de melhores condições de vida. Após a ocupação, a população começou a se expandir para outras áreas que foram sendo ocupadas dando origem a 16 (dezesesseis) vilas e aglomerações que formam o bairro.

Dentre as quais, destacam-se as comunidades da Vila Bom Jesus, Vila Primavera, Vila dos Frades, Vila Conceição, Sítio do Pica-pau Amarelo, Vila São Sebastião, Alto do São Francisco, Vila Pocinha, Vila Nice Lobão, entre outras, que formam o conhecido Pólo Coroadinho. A partir da década de 1990, o bairro passou a compor a localização espacial e legal de São Luís por meio da Lei nº 3.253, de 29 de dezembro de 1992 que dispõe sobre o zoneamento, parcelamento, uso e ocupação do solo urbano, destacado no artigo 6º, XLI que faz referência direta ao bairro do Coroadinho, (São Luís, 1992).

A comunidade da Vila São Sebastião, situada em área montanhosa, caracteriza-se pela construção majoritária de suas residências ao longo das encostas. Apesar da pavimentação da maioria das ruas nessas áreas inclinadas, os moradores enfrentam problemas durante o período de chuvas devido à deficiência na drenagem e ao recebimento de penetração em pontos específicos. Essa condição de vulnerabilidade é compartilhada pelo Alto São Francisco e pelo Morro do Zé Bombom, este último é o local onde foi implantado o Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, em um contexto em que para além dos desalinhamentos de ordem física e estrutural, existem dinâmicas sociais conflitantes, com uma clara segregação entre área nobre e periferia, exacerbada pelo crescimento populacional desorganizado.

Esta condição reflete diretamente em resultados impactantes como o divulgado no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que publicizou o informe de que nesta região pelo menos 65% dos jovens estão envolvidos em crimes ou consomem algum tipo de droga, enquanto 70% das famílias ganham menos de um salário-mínimo (G1, 2015). Justifica-se, assim, a necessidade e importância da promoção de políticas públicas voltadas para a população e melhoria da qualidade de vida dessa comunidade, já que faz parte de aglomerados que

apresentam situação precária e de alta vulnerabilidade. A implantação da escola de tempo integral visa garantir que a comunidade de jovens possa ter oportunidades de se desenvolver por meio da garantia de uma proposta diferenciada de formação que está ligada diretamente a um modelo de gestão democrático e uníssono que será desvelado por esta investigação.

A origem do nome da escola foi uma homenagem à bailarina Dorilene Silva Castro, graduada em Serviço Social, estudante do Curso de Geografia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e voluntária em ações sociais do Bairro Coroadinho. Dorilene foi vítima de feminicídio em junho de 2003, anos mais tarde, em 2013, a comunidade do bairro atribuiu o nome da escola em sua homenagem.

Historicamente, a escola tem estabelecido parcerias com a Rede Coroadinho de Natal, Conselho Comunitário de Defesa Social do Polo Coroadinho, Conselho Comunitário das Entidades do Polo do Coroadinho e Conselho de Segurança do Polo Coroadinho. Foram estes conselhos que pleitearam, junto ao poder público, a escola de ensino médio no polo Coroadinho. Além dessas parcerias, em seus projetos pedagógicos, a escola tem contado com a colaboração de outras Instituições Públicas, tais como a Secretaria de Estado da Juventude, a Secretaria de Estado da Segurança Pública, a Secretaria Municipal de Saúde e a Vara de Execução Penal.

A Gestão em Tempo Integral, no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, tem como cerne do trabalho o pleno desenvolvimento do estudante. A equipe gestora da instituição é composta por um trio de profissionais, sendo um gestor geral, um gestor administrativo/financeiro e um gestor pedagógico. O trabalho desse trio é pautado em decisões e ações compartilhadas, nas quais a escola necessita da colaboração coletiva de todos os participantes da comunidade escolar para o desenvolvimento das atividades.

A escola possui uma estrutura física com vários espaços para desenvolvimento de suas atividades e que atendem às necessidades dos alunos da oferta de Ensino Integral. Na tabela 3 abaixo, apresenta-se os espaços da escola distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 3. Caracterização dos espaços físicos do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro

| CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO |        |         |
|-----------------------------------------------------------|--------|---------|
| ESPAÇOS                                                   | DIURNO | NOTURNO |
| Sala de aula                                              | 09     | 05      |
| Sala de Coordenação de área                               | 01     | xx      |
| Sala de professores                                       | 01     |         |
| Sala de gestão                                            | 01     |         |
| Secretaria                                                | 01     |         |
| Biblioteca                                                | 01     |         |
| Laboratório de informática                                | 01     |         |
| Laboratório de biologia e química                         | 01     |         |
| Laboratório de física e matemática                        | 01     |         |
| Sala de AEE                                               | 01     |         |
| Cozinha                                                   | 01     |         |
| Depósito                                                  | 01     |         |
| Vestiário masculino                                       | 01     |         |
| Vestiário feminino                                        | 01     |         |
| Auditório                                                 | 01     |         |
| Sala de música                                            | 01     |         |
| Banheiro masculino                                        | 01     |         |
| Banheiro feminino                                         | 01     |         |
| Banheiro de funcionário                                   | 01     |         |
| Banheiro acessível                                        | 01     |         |
| Sala Maker                                                | 01     |         |
| Quadra poliesportiva                                      | 01     |         |
| Pátio                                                     | 01     |         |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro possui um pátio, no qual acontecem atividades artísticas, culturais, pedagógicas e administrativas. À guisa de demonstração, abaixo duas figuras que mostram o pátio da escola:

Figura 3. Reunião no Pátio do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Figura 4. Pátio da escola



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Acrescentamos que a área do pátio da escola serve também de refeitório utilizando mesas e cadeiras de plástico que permitem montar e desmontar a estrutura de alimentação conforme a necessidade de uso daquele espaço.

A Figura 5 mostra uma das nove salas de aula no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, todas estas salas equipadas com mesas e cadeiras escolares, quadro branco, ar-condicionado e ventiladores.



Figura 5. Sala de Aula do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

A escola possui uma Sala de Recursos Multifuncionais, na qual é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A sala conta ainda com materiais específicos de apoio pedagógico como recursos, materiais didáticos, equipamentos, mobiliários entre outros.

Figura 6. Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Outro espaço importante é a Sala de Professores, equipada com mesas, cadeiras, armários, estantes, quadro branco, computadores e climatizada com ar-condicionado. Portanto, pode-se inferir que é um ambiente agregador que oferece aos

professores conforto para planejarem suas atividades, descansarem entre suas jornadas de aula e interagirem com seus pares.

Figura 7. Sala de professores



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O Trio Gestor do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro tem a responsabilidade de assegurar o bom funcionamento da escola na perspectiva do Ensino Integral. A sala da gestão possui computadores, mesas, cadeiras, armários entre outros itens necessários ao desenvolvimento do trabalho do trio gestor no atendimento às demandas de funcionamento da escola e dos demais membros da comunidade escolar.

Figura 8. Sala da Gestão



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Na Figura 9, apresenta-se o ginásio da escola, localizado na área externa da mesma, o qual é utilizado pelos estudantes para a prática de esportes e pela comunidade escolar, de maneira geral, para a realização de eventos e competições.

Figura 9. Ginásio do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro conta com Laboratórios para realização de estudos e pesquisas nas áreas de física, matemática, química, biologia e informática. Todos com equipamentos e instrumentos que possibilitam a realização de estudos e pesquisas pelos estudantes e professores da escola.

Figura 10. Laboratório de Matemática e Física



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Figura 11. Laboratório de Química e Biologia



Fonte: Pesquisa empírica (2024)



Figura 12. Laboratório de Informática



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Nesse contexto de incentivo aos estudos e pesquisas, os estudantes do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro contam também com uma sala *Maker*, que favorece o desenvolvimento da criatividade por meio da experimentação e exploração com atividades práticas. A figura 13 ilustra materiais de uso pedagógico nas aulas *maker*.

Figura 13. Sala *Maker*



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro possui ainda uma biblioteca com amplo acervo sobre variadas áreas do conhecimento. A sala é climatizada e dispõe de mesas e cadeiras para acomodar os estudantes na realização de suas atividades de estudo.

Figura 14. Biblioteca



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

A escola possui também um auditório com capacidade para 80 pessoas, que é organizado com cadeiras brancas de plástico e climatizado.

Figura 15. Auditório



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Existe uma área de convivência ampla para interação entre os estudantes. Nela encontram-se bancos no estilo praça, canteiros com plantas e flores que embelezam e tornam o ambiente mais agradável, conforme demonstram as Figuras 16 e 17.

Figura 16. Área de convivência do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Figura 17. Área de convivência do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro desenvolve suas atividades nos turnos diurno e noturno. Na fase de coleta de dados no ano de 2023, registrou-se o total de 454 estudantes matriculados, distribuídos conforme detalhamento na tabela 4.

Tabela 4. Quantitativo de matrículas do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro

| <b>Número de estudantes</b> | <b>DIURNO</b> | <b>NOTURNO</b> |
|-----------------------------|---------------|----------------|
| Estudantes                  | 300           | 154            |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Para assegurar uma oferta de ensino qualitativa com garantia a tudo que se propõe no modelo integral, a escola conta com um quadro de funcionários servidores públicos efetivos da rede estadual e de servidores terceirizados.

Na Tabela 5, pode-se observar a distribuição dos 47 funcionários que compõem o quadro de servidores públicos do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro de acordo com a função exercida e o respectivo turno de trabalho.

Tabela 5. Servidores Efetivos do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro

| <b>Servidores Efetivos</b>       | <b>Diurno</b> | <b>Noturno</b> |
|----------------------------------|---------------|----------------|
| Professores                      | 20            | 15             |
| Supervisores                     | 02            | 1              |
| Administrativos                  | 02            | 1              |
| Gestor Auxiliar Financeiro - GAF | 01            | -              |
| Gestor Auxiliar Pedagógico - GAP | 01            | -              |
| Gestor Geral – GG                | 01            | -              |
| Secretária                       | 01            | -              |
| Apoio Pedagógico                 | 01            | 01             |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Na tabela 6, apresenta-se os 16 servidores terceirizados atuantes na escola, distribuídos por função e turnos de trabalho na mesma.



Tabela 6. Servidores terceirizados do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro

| Servidores Terceirizados   | Diurno | Noturno |
|----------------------------|--------|---------|
| Portaria                   | 02     | 02      |
| Copeiras                   | 05     | 01      |
| Agentes de Serviços Gerais | 03     | 03      |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Ao longo desta seção, verificou-se que a escola possui uma estrutura física e de recursos humanos apropriados para a execução das propostas de trabalho típicas de uma unidade escolar de ensino que atende estudantes em regime de tempo integral.

A distribuição de servidores em suas funções/atividades toma por base os princípios de uma gestão escolar democrática e colaborativa, na intenção de permitir o envolvimento e comprometimento de todos, com o objetivo maior de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

## 5.2 Percurso metodológico da pesquisa

Entre continuidades e descontinuidades, as análises sobre a história da educação brasileira refletem sua dinamicidade, mas também a interferência que sofreu da política partidária e dos interesses privados, da manipulação ou do estabelecimento de projetos que subjugaram seu papel de agente transformador da sociedade e a reduziram a aparelho burocrático do Estado.

Envolvendo todo esse contexto, as pesquisas em educação geralmente se revestem de densidade, traduzindo seu caráter de fenômeno social complexo, e tendem a dar grande contribuição para os estudos das Ciências Humanas e Sociais e renovação das práticas em educação. Isso exige que o pesquisador tenha compromisso com o campo e os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (Castro, 2005).

Por seu turno, considerando a natureza dos objetos das investigações na área educacional, chama atenção a pesquisa aplicada, pois nela "o investigador é

movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (Bervian; Cervo, 1996, p.47).

A partir dessa classificação, a pesquisa aqui materializada trouxe como método de abordagem, o dialético, pois:

O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação. Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões: quem faz pesquisa, quando, onde e para que? Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vêm a cumprir-se pela ação de pensar. As sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições. Assim, a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética [...] (Wachowicz, 2001, p. 01).

O tipo de pesquisa ou método de procedimento que se desenvolveu nesta investigação foi o Estudo de Caso que, segundo Triviños (1987, p.133): "É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente". Assim, a unidade que se procurou fazer uma análise aprofundada foi a gestão de escola de tempo integral no Centro Educa Mais Dorilene Castro. Como instrumentos para coleta de dados, utilizou-se a observação e entrevistas, valorizando as diversidades de contextos presentes nas escolas e a heterogeneidade dos atores que figuram neste espaço.

O tipo de observação realizada foi organizado com base nos conhecimentos extraídos da realidade do objeto de estudo (Lakatos; Marconi, 2007). Elaborou-se uma observação sistemática (APÊNDICE A) compreendida como aquela que "sugere uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos e as suas frequências" (Richardson, 2008, p. 261).

As entrevistas foram realizadas com os membros do trio gestor do Centro Educa Mais Dorilene Castro (APÊNDICE B). Elegeu-se, para esta etapa da investigação, a entrevista semiestruturada que, segundo Lakatos e Marconi (2007), configura-se por um conjunto de pontos previamente definidos. Contudo, diferente da estruturada, também possibilita que o entrevistador insira outro conjunto de questões ao longo da entrevista, não delineadas anteriormente. Dessa forma, foram entrevistadas a gestora geral, a gestora pedagógica e a gestora administrativo-financeira.

A representação gráfica da análise e interpretação dos dados utilizada na pesquisa de campo foram quadros e tabelas. Os quadros apresentam as respostas dos gestores do Centro Educa Mais Dorilene Castro. Conforme Barros (1990, p. 84), o quadro é usado "quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas". As tabelas foram usadas para as respostas dos coordenadores de área, supervisores escolares e conselho de líderes. De acordo com o *Guia de Apresentação de Teses da Faculdade de Saúde Pública*, da Universidade de São Paulo: "tabela é a forma não discursiva de apresentação de informações, representadas por dados numéricos e codificações, dispostos em uma ordem determinada, segundo as variáveis analisadas de um fenômeno" (USP, 2017, p.35).

### **5.3 Análise e discussão dos achados da pesquisa**

Esta subseção constitui a análise e discussão dos dados da pesquisa, comumente conhecida como análise e interpretação dos dados da pesquisa, que constitui o momento que "leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição" (Zamberlan, 2014, p. 147).

Para Gressler (2003, p. 186), a análise é a discussão, a argumentação e explicação nas quais o pesquisador se fundamenta para anunciar as proposições, "é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores", e a interpretação é a verificação das relações existentes entre variáveis. Constitui-se, portanto, da "atividade intelectual que dá significado às respostas, cria modelos, relacionando os dados obtidos a outros conhecimentos existentes" (Gressler, 2003, p.186).

De forma geral a análise dos dados é representada pelos quadros de respostas, tabelas, gráficos, fluxograma e outros. Neste sentido, "a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação" (Zamberlan, 2014, p. 147), enquanto a interpretação constitui as análises ou discussões das respostas dadas pelos participantes da pesquisa em consonância com os eixos teóricos e

metodológicos firmados ao longo do texto dissertativo. Em tempo, Zamberlan (2014, p.147) descreve que “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Consideramos importante e necessário que, antes que seja desenvolvida a análise e a discussão das respostas dos participantes da nossa pesquisa, sejam descritos os seus perfis acadêmicos e profissionais no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. Todavia, por razões éticas de pesquisa, seus nomes reais não serão revelados. Optamos, assim, por dar nomes fictícios, a saber: **Margarida Pires Leal**<sup>17</sup> é a gestora geral; **Teresa Pfueger**<sup>18</sup> é a gestora pedagógica e **Maria José Mendes de Lima**<sup>19</sup> é a gestora financeira. Abaixo, eis a descrição das entrevistadas, que foram as participantes da pesquisa:

Iniciamos a entrevista, com perguntas às entrevistadas, sobre o que compreendiam acerca sobre modelo de gestão escolar, haja vista que enquanto gestoras estão inseridas em um ou vários modelos. A pergunta foi no intuito de percebermos se tinham clareza de suas atuações em algum modelo de gestão. Eis as respostas:

Quadro 1. Compreensão sobre modelo de gestão escolar

| PARTICIPANTES                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b>      | “A gestão escolar no Centro Educa Mais é sobretudo centrada na pedagogia da presença, na observância da garantia do cumprimento do currículo ofertado pelo modelo de tempo integral focada no desenvolvimento integral dos estudantes e seu projeto de vida”.                                                                                                                 |
| <b>TERESA PFUEGER</b>            | “Como Membro da Equipe Gestora do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro tenho uma visão positiva sobre o modelo da escola da escolha. É um modelo que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo dimensões intelectuais, sociais, culturais, físicas e emocionais. Além disso, envolve ações integradoras buscando uma formação plena para os estudantes”. |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “Como membro recém-chegada à equipe gestora do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, mas também como                                                                                                                                                                                                                                                                       |

<sup>17</sup> **Margarida Pires Leal.** É negra. Licenciada em Pedagogia. Possui Especialização em Supervisão Escolar e Psicopedagogia.

<sup>18</sup> **Teresa Pfueger.** É parda. Licenciada em Pedagogia. Possui Especialização em Gestão Escolar e Educação Inclusiva.

<sup>19</sup> **Maria José Mendes de Lima.** É negra. Licenciada em Pedagogia. Possui Especialização em Supervisão e Gestão Escolar e Psicopedagogia.

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | professora há quatro anos de escola de tempo integral, percebo a importância do modelo desenvolvido nas escolas integrais. No caso específico da escola Dorilene, o modelo da pedagogia da presença, da educação dialógica desenvolvida por todos os membros da equipe escolar, apresenta impactos significativos para o desenvolvimento humano e profissional do estudante, com base nas premissas do modelo”. |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Ambas as entrevistadas revelaram em suas falas que o modelo de gestão escolar deve ser concebido a partir da ótica que objetive o desenvolvimento humano e profissional do estudante, em todas as suas dimensões. Isto denota o sentido sistêmico de integralidade, assim como afirma Behrens (2010, p.56), que “a visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade”. Esta ideia, portanto, deve estar apoiada em ações integradoras que envolvem práticas e vivências multifacetadas e se apresentam como possibilidades de materialização de um currículo integrado no cotidiano escolar, intencionando a formação holística dos sujeitos, e direcionam o processo dialógico entre ensino e aprendizagem por meio de ações interdisciplinares e contextualizadas, consiste em composição entre teorias e práticas que constituem a apreensão do conhecimento em sua plenitude.

Conforme Libâneo (2004, p.5), a gestão escolar:

Reflete posições políticas e concepções de homem e sociedade. Quando democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

As entrevistadas Margarida Pires Leal e Maria José Mendes de Lima ainda registram a Pedagogia da Presença como uma prática que pode garantir esse desenvolvimento integral do estudante. Sobre este conceito, Costa (2001, p. 8) descreve:

A pedagogia da presença é parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreais e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades. Contribuir para o resgate da parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais, de nossa juventude é, sem dúvida alguma-embora apenas um número reduzido de pessoas realmente acredite nisto-uma das grandes tarefas do nosso tempo. (Costa, 2001, p.8)

Entendemos, portanto, que para além de estar presente, este modelo de pedagogia orienta a estar e fazer-se presente. Em continuidade à entrevista

perguntou-se às participantes da pesquisa como caracterizariam o modelo de gestão das escolas de tempo integral. Assim, responderam:

Quadro 2. Caracterização do modelo de gestão de escolas de tempo integral

| PARTICIPANTES                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b>      | “É um modelo democrático participativo que está fundamentado em quatro princípios educativos: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional. Ele serve para o alinhamento conceitual com responsabilidade e melhoria contínua que potencializa o fortalecimento de maneira estratégica das ações e metas”.                                                                                                           |
| <b>TERESA PFUEGER</b>            | “Esse Modelo de gestão é caracterizado por uma abordagem que visa à formação integral dos estudantes, indo além do currículo acadêmico tradicional. Ele possui um currículo integralizado e diversificado, com uma matriz adaptável e com participação contínua dos estudantes, professores e equipe gestora, e o enfoque é sempre no Projeto de Vida do estudante. Usamos Instrumentos de gestão e o Plano de Ação para planejar, monitorar e avaliar as ações da escola”. |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “O modelo é de gestão democrática participativa”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

A gestão democrática e participativa é uma característica citada em todas as falas das entrevistadas, revelando que para além de todas as outras características que possam compor este modelo de gestão, a cooperação entre os entes que participam da equipe gestora visam à promoção da aprendizagem dos estudantes por meio de seus projetos de vida. O que se percebe nas narrativas das gestoras é que o modelo de gestão adotado na escola permite que os diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar se manifestem e colaborem com a escola.

Deste modo, foi possível inferir que o Centro Educa mais Dorilene Silva Castro tem mobilizado esforços na perspectiva de uma gestão democrática, a qual se apresenta por meio de processos dialógicos e descentralizadores envolvendo todos os integrantes da escola na tomada de decisões e na organização geral da escola (Luck, 2006).

Ressaltamos a importância da construção de espaços escolares democráticos, nos quais as pessoas são livres para se posicionar, manifestar opiniões, expressar ideias e estabelecer consensos para desenvolver ações que tenham como objetivo maior assegurar um ensino de qualidade. Luck (2006, p. 57)

destaca que “[...]democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo”. É necessário, portanto, criar condições para uma participação efetiva e responsável de todos os membros da comunidade escolar.

Observamos ao longo dessa pesquisa que existem modelos ou tipos de gestão escola, que cada uma tem a sua especificidade e uma dada identidade profissional. Neste sentido, considera-se que ser um gestor de uma escola de tempo integral tem muitos aspectos diferenciados de uma escola de tempo não integral. Por esta razão, perguntou-se às entrevistadas o que é ser gestor no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. Veja as respostas:

Quadro 3. O que é ser gestor no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro

| PARTICIPANTES                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b>      | “Primeiro é uma realização pessoal e profissional na medida em que transformamos e construímos os projetos de vida dos estudantes, ofertando educação de qualidade de acordo com o modelo de tempo integral. Contribuindo para a sociedade de maneira significativa, desenvolve as habilidades e competências dos estudantes para torná-los cidadãos críticos, criativos e participativos dentro e fora da comunidade de maneira autônoma, solidária e competente”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>TERESA PFUEGER</b>            | “Ser Gestor no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, é um desafio que aceitei desde 2017, para gerir a parte pedagógica no modelo que na época era novo para nós educadores do Maranhão. Os desafios continuam, pois como gestora pedagógica de um dos Centro Educa Mais que está inserido em uma comunidade vulnerável, é necessário desenvolver habilidades para que possamos lidar com as diversas situações que ocorrem no chão da escola. Ainda assim é gratificante como gestora pedagógica ser agente de transformação contribuindo para o desenvolvimento pleno dos nossos estudantes”.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “Está atuando como gestora no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, está sendo uma experiência desafiadora, que aceitei há cerca de seis meses, e no qual estou imensamente satisfeita. Sei que minha experiência em escola de tempo integral, e já tendo perpassado os mais distintos universos do modelo, no que diz respeito a parte diversificada, sobretudo a experiência como professora de Projeto de Vida, me qualifica ainda mais para a gestão, pois, como gestora administrativa-financeiro consigo despende um maior grau de esforço a fim de viabilizar, promover o máximo de estrutura possível para que todos os setores da escola funcionem a contento, e assim, o objetivo máximo da escola seja alcançado, materializado na realização do Projeto de Vida do estudante, que é o centro do universo escolar, o coração da escola”. |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Percebemos que nas respostas registradas as entrevistadas consideram um desafio participar de um modelo de gestão que tem características tão peculiares como este de tempo integral, relatam também que se sentem realizadas e que é gratificante acompanhar e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes que fazem parte da escola. Isso revela que a construção de uma gestão que produza resultados positivos se encontra diretamente ligada ao trabalho realizado em coletividade em agrupamentos que comungam das mesmas ideias. Sobre isto Bergamini (2005, p.16) afirma:

Em primeiro lugar, quando a presença de um especialista é incerta, os grupos parecem fazer melhor julgamento do que o faz um indivíduo médio isoladamente. Em segundo lugar, quando uma divisão tem a possibilidade de solucionar um problema e compartilhar informações. Os grupos são mais bem-sucedidos que os indivíduos. Em terceiro lugar, como resultado da tendência de tomar decisões mais arriscadas, os grupos são mais criativos do que os indivíduos.

Esses são elementos essenciais para o sucesso da gestão escolar. Lembrando que trabalhar em equipe demanda respeito às diferenças e diversidades do grupo que deve se manter continuamente em uma postura de dialogicidade entre líder e liderados. O êxito da gestão escolar perpassa, para além das questões de um planejamento eficaz, a convivência entre os partícipes da comunidade escolar. As relações estabelecidas no cotidiano da escola são parte essencial para o sucesso da gestão, “uma vez que é por meio do intercâmbio entre os diferentes e das diferenças que nos humanizamos e criamos possibilidades para construção de vínculos saudáveis e democráticos” (Santos; Adam, 2022, p. 13)

Na direção da pergunta anterior, perguntou-se se consideravam haver diferença entre o modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais em relação ao aplicado nas escolas de tempo parcial. Assim responderam:

Quadro 4. Diferença entre modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais em relação ao aplicado nas escolas de tempo parcial

| PARTICIPANTES               | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b> | “O modelo de tempo integral é diferente do tempo parcial na medida em que desde o currículo ofertado, a FGB e a PD coadunam entre si, a Parte Diversificada fortalece a Base Comum para o desenvolvimento de competências e habilidades necessário para o estudante, outro aspecto a salientar perpassa pelo protagonismo juvenil no qual o estudante é incentivado a construir sua cidadania com a participação em ações efetivas na escola e os clubes de |



|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | protagonismo na escola é um dos espaços onde essa construção acontece”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>TERESA PFUEGER</b>            | “Sim existe. Nos Centros Educa Mais oferece jornada estendida, proporcionando mais tempo de permanência dos estudantes na escola, integra a formação acadêmica, vida e competências, considera não apenas o aspecto acadêmico, mas também habilidades socioemocionais e competências para a vida. Já a escola de tempo parcial se concentra principalmente no ensino pautado na BNCC que tende a focar mais no conteúdo tradicional, como também têm jornadas mais curtas, geralmente alinhadas ao período regular de aulas”.                                    |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “A estruturação da gestão no formato de trio gestor em um organograma de equiparidade linear, é a principal diferença, pois viabiliza uma composição de forças distintas que se somam para um objetivo comum, havendo um equilíbrio de forças a partir da posição e pontos de vista diferentes. A separação da gestão em três funções, promove uma gestão de qualidade, focada no bom desenvolvimento de cada função, mas que converge para o ponto comum de uma tríade gestora uníssona, com foco no estudante, com base nas premissas e princípios do modelo”. |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Sobre a questão apresentada acima, observou-se na fala da Gestora Maria Theresa Soares Pflueger, uma clara definição sobre a diferença entre modelo de tempo integral e parcial, esta afirmou ainda que a escola de tempo integral funciona com:

Jornada estendida, proporcionando mais tempo de permanência dos estudantes na escola, integra a formação acadêmica, vida e competências, considera não apenas o aspecto acadêmico, mas também habilidades socioemocionais e competências para a vida. Já a escola de tempo parcial se concentra principalmente no ensino pautado na BNCC que tende a focar mais no conteúdo tradicional, como também têm jornadas mais curtas (Theresa Pflueger).

Conforme as Diretrizes operacionais 2021 do IEMA e dos Centros Educa Mais Para, existe um fluxo de alinhamento entre todos os membros da comunidade escolar no modelo de tempo integral. Reitera-se, portanto, que esta deve ser uma prática comum no modelo de gestão a que se propõe uma escola de tempo integral, cujo principal meio de efetivação consiste em reuniões de fluxo, que devem ocorrer semanalmente como forma de monitorar as ações e garantir o acompanhamento, além da avaliação e de considerações pertinentes às diversas atividades desenvolvidas pela equipe escolar (Maranhão, 2021).

No modelo de gestão adotado pela escola alvo desta pesquisa, as rotinas são definidas conforme as atribuições de cada um dos envolvidos, sendo guiadas por meio de planejamento que contemple as diversas dimensões da escola e seus sujeitos, assim, é mister que haja uma liderança organizada (Maranhão, 2021).

Partindo para a próxima pergunta, no intuito de saber como as ações pedagógicas e financeiras têm se materializado na prática, questionou-se às entrevistadas, como o modelo de gestão das escolas de tempo integral é desenvolvido no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. As respostas são as seguintes:

Quadro 5. Desenvolvimento do modelo de gestão

| PARTICIPANTES                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b>      | “O modelo de gestão do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro é pautado numa gestão democrática e com desafios que são inerentes à educação, e ainda que haja discordância é pauta no respeito pelos pares, respeitando a pluralidade de ideias, no qual são articuladas estratégias para tomada coletiva de decisão visando o desenvolvimento de iniciativas, liberdade, compromisso na oferta qualitativa de educação para os estudantes considerando suas necessidades individuais à vista de desenvolver os três Eixos Formativos Educacionais: Formação acadêmica de excelência, Formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI”. |
| <b>TERESA PFUEGER</b>            | “A centralidade das ações no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro está no Projeto de Vida do estudante, tendo como base os eixos estruturantes: Formação Acadêmica de Qualidade, Formação para Vida e Formação para as competências do Século XXI. Há um alinhamento entre a Parte diversificada e as disciplinas da Base Nacional Comum que permitem explorar tópicos mais aprofundados, além de oferecer atividades práticas que promovem a criatividade, desenvolvimento de Projetos de pesquisas e aprendizados autônomos”.                                                                                                                                             |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “A atuação do trio gestor é concebida com base do modelo de gestão democrática e participativa, atuando de modo coeso com os demais atores do processo, o que reflete num bom desenvolvimento dos métodos pedagógicos”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Quanto à forma como o modelo de gestão das escolas de tempo integral é desenvolvido na escola-campo de pesquisa, destacam-se as falas das participantes Margarida Pires Leal e Maria José Mendes de Lima, que trazem à tona a gestão democrática como elemento essencial para a materialização desse tipo de modelo.

Sobre isto, chamou também atenção a resposta da entrevistada Margarida Pires Leal que complementou a resposta do quadro descrito, a saber:

“Ainda que haja discordância é pauta no respeito pelos pares, respeitando a pluralidade de ideias, no qual são articuladas estratégias para tomada coletiva de decisão visando o desenvolvimento de iniciativas, liberdade, compromisso na oferta qualitativa de educação para os estudantes considerando suas necessidades individuais” (Margarida Pires Leal).

Pelo relato acima foi possível perceber o movimento que tem sido feito para que o modelo de gestão de escolas de tempo integral seja desenvolvido de forma profícua, e que se possa de fato garantir uma gestão democrática e participativa que culmine na garantia de aprendizagem dos estudantes da referida escola desenvolvida em um modelo pautado na delegação planejada e educação pelo exemplo. Importante lembrar que as respostas apresentadas estão em consonância com a Tecnologia de Gestão Escolar (TGE), adotada pelos Centros Educa Mais, pautada na inovação em conteúdo, método e gestão, no qual modelo pedagógico e modelo de gestão trabalham juntos e em busca de objetivos comuns (Maranhão, 2021).

À luz do Caderno do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, considera-se relevante destacar que a participação e a tomada de decisão na estrutura de um Centro Educa Mais devem ocorrer de modo mais democrático e consensual possível, e que embora o fluxo de comunicação permita o envolvimento de todos, e uma característica evidenciada seja a descentralização, esta deverá levar em consideração o grau de maturidade profissional dos integrantes para opinar, decidir e executar (ICE, 2020).

Neste modelo também está presente a rotina alinhada da gestão que intenciona ordenar todo o cotidiano da escola, a exemplo das atividades diárias das instituições, horários, cronogramas, fluxo de trabalho, que objetivam dar fluidez a todas as propostas educacionais traçadas (ICE, 2020).

Na direção da pergunta anterior perguntou-se às participantes da pesquisa como são organizadas as rotinas de gestão na escola no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. Assim, responderam:

Quadro 6. Como são organizadas as rotinas de gestão na escola

| PARTICIPANTES                    | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b>      | “A gestão escolar alinha os diferentes segmentos necessários de maneira horizontal entre o trio gestor, aproveitando o espaço escolar de forma planejada, seguindo o Plano de Ação e o aspecto administrativo/financeiro e pedagógico com reuniões diárias, alimentando os Kit’s: pedagógicos para verificação das metas compactuadas”.                                                                                                                                                                                                          |
| <b>TERESA PFUEGER</b>            | “A rotina é planejada a partir de uma organização de atividades diárias para garantir um bom funcionamento da escola. São realizadas reuniões previamente agendadas, com a equipe docente, trio gestor, colaboradores, onde são planejadas e definidos objetivos e ações a serem desenvolvidas diariamente na escola. São publicadas as agendas das ações no mural e mídias da escola”.                                                                                                                                                          |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “A rotina começa a se estruturar a partir da primeira reunião semanal, previamente agendada dentro da rotina escolar, que acontece na segunda-feira, e partir desse momento, das análises e PDC’s, verificando a necessidade de melhorias e/ou ajustes com o objetivo de melhorar o processo para que possamos atingir o objetivo principal da escola de tempo integral/escola da escolha, que é fomentar e embasar o projeto de vida do estudante, passa-se às reuniões de fluxo, nas diversas áreas, que seja, pedagógica ou, administrativa”. |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

Uma característica destacada nas respostas de todas as gestoras é a afirmativa que existe dentro da organização da rotina das escolas de tempo integral, reuniões diárias, onde são planejados e definidos objetivos e ações a serem desenvolvidas diariamente na escola, bem como se retomam as metas anteriormente compactuadas. Percebemos, pelas falas, que são reuniões previamente agendadas, com a equipe docente, trio gestor e colaboradores. Outra característica que faz parte da orientação do modelo de escolas de tempo integral é a publicização das agendas de ações nos murais e mídias da escola, fato relatado pelas entrevistadas.

Observamos ainda que as gestoras conseguem fazer uma boa articulação junto à comunidade escolar e que esta articulação é realizada através das reuniões pedagógicas, participação da comunidade nos eventos escolares, nas comissões mistas, na construção do regimento escolar, no Plano de ação da escola, através de formação de parcerias e no desenvolvimento de projetos escolares internos e externos.

Os atores que participam diretamente das tomadas de decisões devem fazer parte de um quadro de servidores que tem uma continuidade e permanência no exercício da função, fato que favorece a eficácia da gestão, já que estes conhecem bem a realidade escolar e, assim, de modo individual e coletivamente, constroem a sua identidade profissional, fortalecendo seus vínculos e suas atuações na escola (Alarcão e Roldão, 2008).

Feldman (2000, p. 625) reitera afirmando, “[...] rotinas organizacionais envolvem pessoas fazendo coisas, refletindo sobre o que estão fazendo, e fazendo coisas diferentes (ou fazendo as mesmas coisas diferentemente) como um resultado da reflexão”.

Nessa perspectiva, consideramos que há uma sincronia entre as respostas quando ambas sinalizam para uma organização bem alinhada com um detalhe importante que é a existência de instrumentos que norteiam a organização de rotinas, denominados Instrumentos de Gestão, como: Programa de Ação, Ciclo PDCA, Agenda e Guia de Aprendizagem. É por meio destes que ocorre a operacionalização da Tecnologia de Gestão Escolar (TGE), eles permitem o planejamento de ações e estratégias para alcance de resultados de acordo com os objetivos e expectativas da escola (Maranhão, 2021).

A entrevista foi encerrada com o questionamento de quais seriam suas críticas ao modelo de gestão adotado pelos Centros Educa Mais. As respostas foram as seguintes:

Quadro 7. Críticas ao modelo de gestão adotado pelos Centros Educa Mais

| PARTICIPANTES               | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MARGARIDA PIRES LEAL</b> | “O modelo se expande a cada ano e vem progredindo com eficácia em todas as necessidades dos Centros. Contudo aguardamos o aumento da per capita dos alimentos para melhor atender o consumo dos estudantes”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>TERESA PFUEGER</b>       | “Sabemos que a rede de Tempo Integral de Educação do Maranhão adota um modelo pedagógico e de gestão conhecido como Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). É um modelo que centraliza a educação no Projeto de Vida dos estudantes, por meio dos três eixos: Formação Acadêmica de Qualidade, Formação para a Vida e Formação para as Competências do Século XXI. Neste caso, esse modelo de gestão visa não apenas ao aprendizado acadêmico, mas também ao desenvolvimento Integral dos estudantes preparando-os para enfrentar os desafios da vida pessoal, profissional e social. Vale ressaltar que as críticas não invalidam completamente esse tipo de |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | modelo de Gestão, mas podemos destacar áreas que podem ser aprimoradas para melhor atender às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar. Um dos desafios que podem ser caracterizados como um ponto a ser criticado por muitos é a questão dos recursos financeiros e infraestrutura. Muitos da comunidade escolar apontam a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, capacitação de professores, recursos pedagógicos e tecnológicos para melhoria da prática da Equipe gestora, professores e do aprendizado de nossos estudantes”. |
| <b>MARIA JOSÉ MENDES DE LIMA</b> | “Sabemos que para melhorar, é sempre necessário fazermos avaliações periódicas sobre o desenvolvimento dos processos, mas até o momento não consigo tecer críticas ao modelo de gestão implementado pelos Centros Educa Mais”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Fonte: Pesquisa empírica (2024)

As participantes tecem como principais críticas a necessidade de aumento da *per capita* para a compra dos alimentos que são imprescindíveis para melhor atender o consumo dos estudantes. Apontaram também a carência de ampliação dos recursos financeiros destinados às instituições que funcionam em tempo integral, além de infraestrutura adequada. Outro registro que fizeram está diretamente relacionado à necessidade de investimentos na capacitação de professores, provimentos de recursos pedagógicos e tecnológicos tanto para melhoria da prática da Equipe gestora e professores, quanto para o aprendizado dos estudantes.

Desse modo, e levando-se em conta as respostas obtidas, entende-se ser primordial a modernização dos instrumentos de comunicação, o provimento de um laboratório de informática, um refeitório para melhor atender as necessidades dos estudantes, oferta de cursos, workshops que possam oportunizar o desenvolvimento profissional para a comunidade escolar interna e externa.

No entanto, não se deve esquecer, como declara Giroux (2000), que as lutas e contradições são parte do cotidiano escolar, pois a escola é um espaço dialético e democrático. Desta forma, “a escola ao invés de ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades”. (Branco; Veiga-Neto, 2011, p. 36). Entendemos, assim, que a interação entre a comunidade escolar oportuniza experiências diversificadas que trazem olhares diferentes para o modelo de gestão de tempo integral, e isto possibilita partilhas essenciais no processo de condução de rotinas que contemplem as reais necessidades de cada escola.

#### 5.4. Produto Educacional da Pesquisa

O produto educacional elaborado por nossa pesquisa foi um E-book, intitulado **Ações Didático-Pedagógicas e Administrativa para Gestores de Escolas de Tempo Integral**. A proposta do produto descreve sugestões de ações inerentes às atividades didáticas, pedagógicas e administrativas de gestores que atuam nas escolas de tempo integral, como também contém um capítulo informativo acerca de educação de tempo integral em nível internacional, nacional e maranhense.

O E-book está sob a licença do Creative Commons (CC) com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão, para alteração de seu conteúdo (ND); não permite sua utilização para fins comerciais (NC). A Figura 18 mostra o código do Creative Commons (CC) do E-book produzido:

Figura 18 Licença do E-book (CC BY-NC-ND)

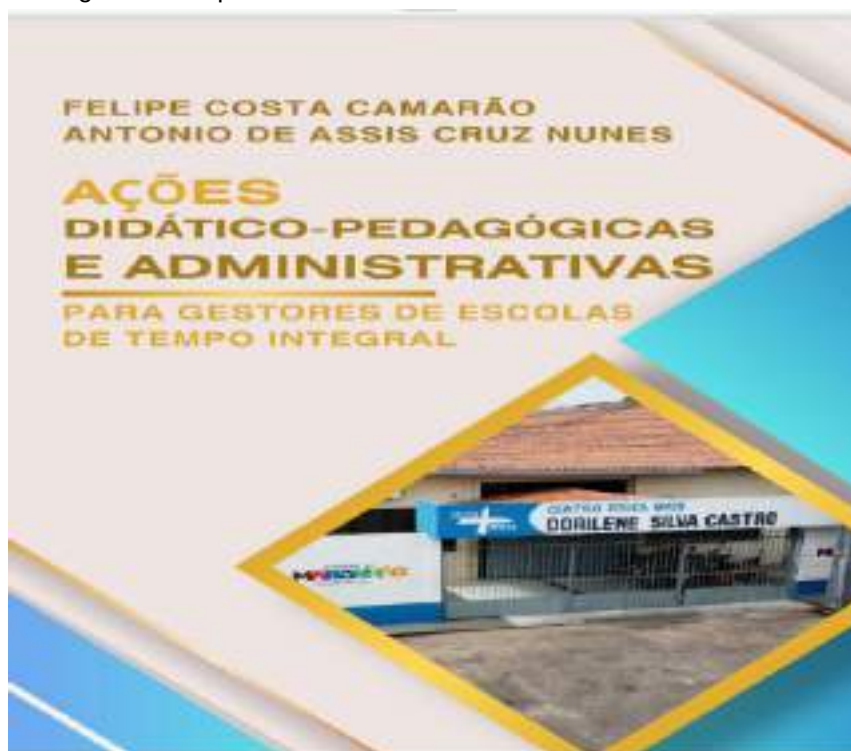


Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O *E-book* (produto educacional) possui 65 páginas, o qual inclui os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto); elementos textuais e pós-textuais (referências e uma síntese curricular dos dois autores, que foram Felipe Costa Camarão e Antonio de Assis Cruz Nunes).

O *E-book* possui a seguinte capa:

Figura 19. Capa do E-book



Fonte: Pesquisa empírica (2024)

O E-book está composto por sete (7) capítulos a saber: Introdução, Compreendendo e conhecendo sobre Educação de tempo Integral; Práticas do Modelo Pedagógico da Educação Integral no Maranhão; Práticas do Modelo Gestão da Educação Integral no Maranhão; Instrumentos de Planejamento; Atribuições do trio gestor do Centros Educa Mais e Considerações Finais.

No capítulo **Compreendendo e conhecendo sobre Educação de tempo Integral** foi feita uma retrospectiva histórica da gênese e do desenvolvimento das escolas de tempo integral em nível internacional, Brasil e Maranhão.

Em nível internacional foram mostrados alguns países dos continentes europeu, americano, africano e oceânico.

Do continente europeu, mostramos os países da França e Inglaterra. Vejamos:



Figura 20. Escolas de Tempo integral na França e Inglaterra



Fonte: Camarão, 2024

Do continente americano mostramos as experiências de escolas de tempo integral nos países Colômbia, Cuba, Chile, Estados Unidos, México, Peru e Uruguai. Eis as imagens do E-book:

#### a) Colômbia

Figura 21. Escolas de Tempo integral na Colômbia



Fonte: Camarão, 2024

## b) Cuba

Figura 22. Escolas de Tempo integral em Cuba



Fonte: Camarão, 2024

## c) Estados Unidos

Figura 23. Escolas de Tempo integral nos Estados Unidos



Fonte: Camarão, 2024

## d) México

Figura 24. Escolas de Tempo integral no México



Fonte: Camarão, 2024

### e) Peru

Figura 25. Escolas de Tempo integral no Peru



Fonte: Camarão, 2024

### f) Uruguai

Figura 26. Escolas de Tempo integral no Uruguai



Do continente africano mostramos a experiência de escolas de tempo integral do país Quênia. Vejamos:

Figura 27. Escolas de Tempo integral no Quênia



Fonte: Camarão, 2024

Do continente africanos mostramos as experiência de escolas de tempo integral dos países da Austrália e da Nova Zelândia. Eis:

### a) Austrália

Figura 28. Escolas de Tempo integral na Austrália



Fonte: Camarão, 2024

## b) Nova Zelândia

Figura 29. Escolas de Tempo integral na Nova Zelândia



Fonte: Camarão, 2024

Em nível de Brasil foram mostrados as experiências de escolas de tempo integral de alguns estados nas cinco regiões. Na região norte, foram os estados do Amapá e Tocantins; na região nordeste foram Paraíba e Pernambuco; na região centro-oeste foram São Paulo e Minas Gerais; e na região sul foram Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

## a) Região Norte

### 1 Amapá

Figura 30. Escolas de Tempo integral no Amapá



Fonte: Camarão, 2024



## b) Tocantins

Figura 31. Escolas de Tempo integral no Tocantins



Fonte: Camarão, 2024

## b) Região Nordeste

### 1 Pernambuco

Figura 32. Escolas de Tempo integral em Pernambuco



Fonte: Camarão, 2024

## 2 Paraíba

Figura 33. Escolas de Tempo integral na Paraíba



Fonte: Camarão, 2024

## c) Sudeste

### 1 São Paulo

Figura 34. Escolas de Tempo integral em São Paulo



Fonte: Camarão, 2024

Figura 35. Escolas de Tempo integral em Minas Gerais



Fonte: Camarão, 2024

## d) Região Sul

### 1 Santa Catarina

Figura 36. Escolas de Tempo integral em Santa Catarina



Fonte: Camarão, 2024



## 2 Rio Grande do Sul

Figura 37. Escolas de Tempo integral no Rio Grande do Sul



Fonte: Camarão, 2024

## e) Região Centro-Oeste

### 1 Goiás

Figura 38. Escolas de Tempo integral em Goiás



Fonte: Camarão, 2024

## 2 Mato Grosso do Sul

Figura 39. Escolas de Tempo integral no Mato Grosso do Sul



Fonte: Camarão, 2024

Em nível de Maranhão foram mostrados as experiências de escolas de tempo integral em São Luís e alguns municípios maranhenses. Eis:

### f) São Luís

Figura 40. Escolas de Tempo integral em São Luís



Fonte: Camarão, 2024

## b) Outros municípios maranhenses

### 1 Chapadinha

Figura 41. Escolas de Tempo integral em Chapadinha



Fonte: Camarão, 2024

### 2 Coroatá

Figura 42. Escolas de Tempo integral em Coroatá



Fonte: Camarão, 2024

## 2 Imperatriz

Figura 43. Escolas de Tempo integral em Imperatriz



Fonte: Camarão, 2024

## 4 Santa Inês

Figura 44. Escolas de Tempo integral em Goiás

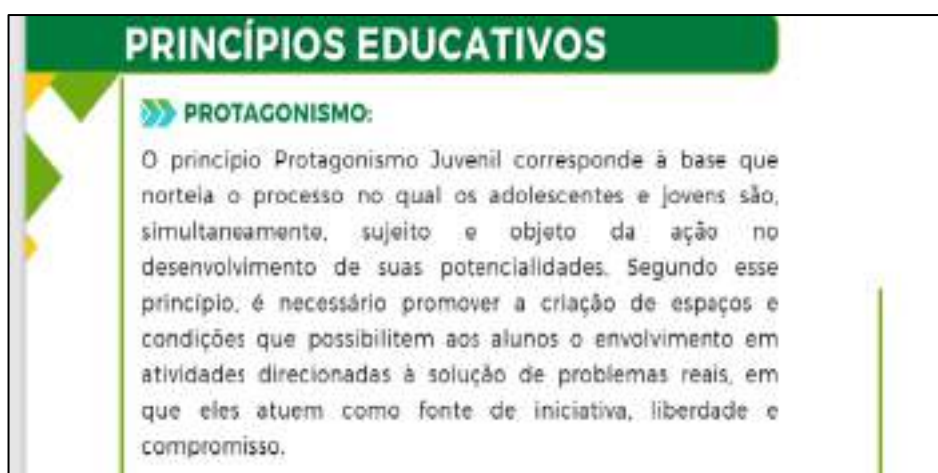


Fonte: Camarão, 2024

No capítulo **Práticas do Modelo Pedagógico da Educação integral do Maranhão** foi feita foram descritos os princípios educativos, os eixos formativos e as premissas dos Centro Educa Mais.

### a) Princípios Educativos dos Centro Educa Mais

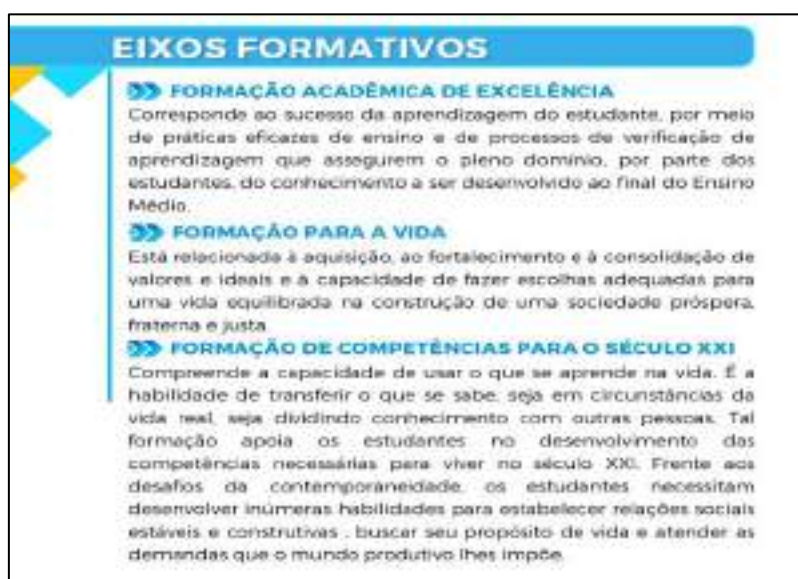
Figura 45. Princípios Educativos dos Centro Educa Mais



Fonte: Camarão, 2024

### b) Eixos formativos dos Centros Educa Mais

Figura 46. Eixos formativos dos Centros Educa Mais





Fonte: Camarão, 2024

### c) Premissas dos Centros Educa Mais

Figura 47. Premissas dos Centros Educa Mais



Fonte: Camarão, 2024

No capítulo **Práticas do Modelo Gestão da Educação integral do Maranhão** descreve que um gestor nesse modelo de escola deve guiar suas ações por meio de dois princípios essenciais: Comunicação e Educação pelo trabalho.

#### a) Comunicação

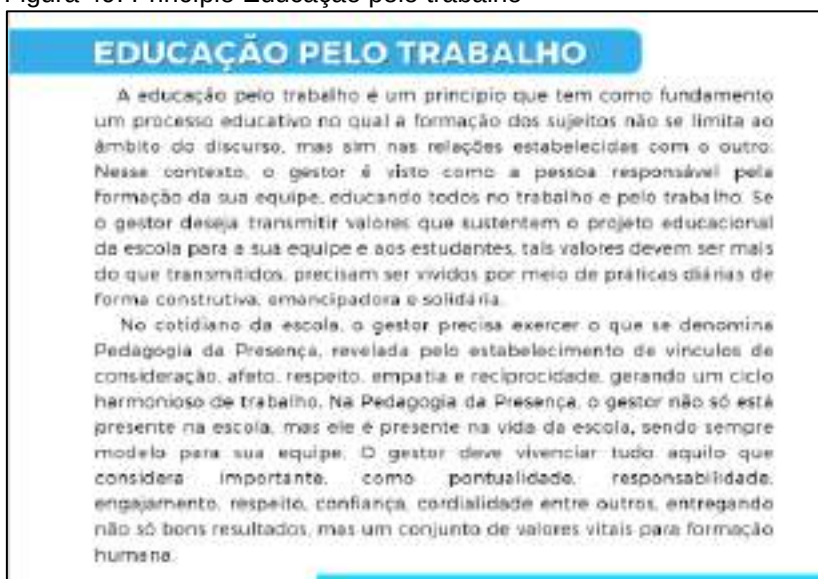
Figura 48. Princípio Comunicação



Fonte: Camarão (2024)

## b) Educação pelo trabalho

Figura 49. Princípio Educação pelo trabalho



Fonte: Camarão (2024)

No capítulo **Instrumentos de Planejamento** descreve que um gestor de escola de tempo integral no momento do planejamento pode incluir como instrumentos o Plano de Ação e o Programa de Ação.

## a) Plano de Ação

Figura 50. Plano de Ação



Fonte: Camarão (2024)

## b) Programa de Ação

Figura 51. Programa de Ação



Fonte: Camarão (2024)

No capítulo **Atribuições do Trio Gestor dos Centro Educa Mais** são descritas sugestões de atribuições para o Gestor Geral, Gestor Administrativo Financeiro e o Gestor Pedagógico nos Centro Educa Mais.



## a) Atribuições do Gestor Geral

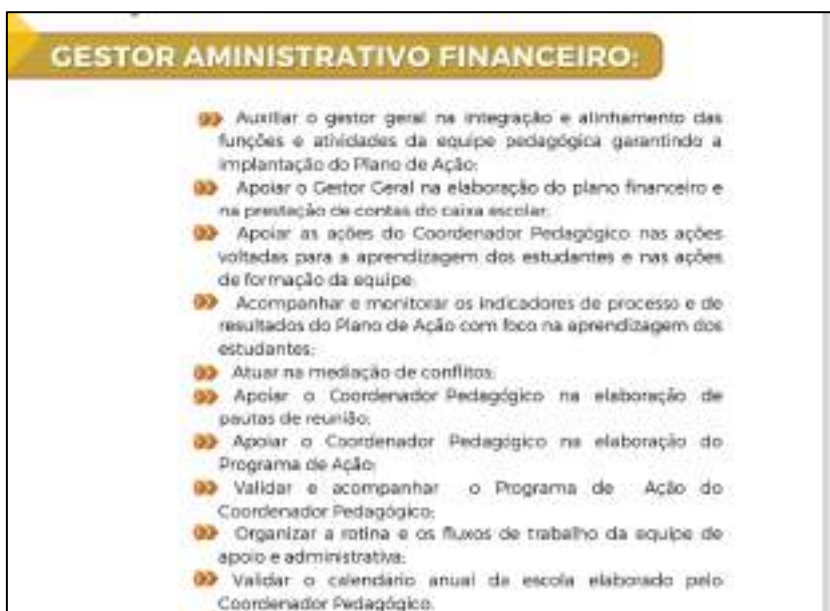
Figura 52. Atribuições do Gestor Geral nos Centro Educa Mais



Fonte: Camarão, 2024

## b) Atribuições do Gestor Administrativo e Financeiro

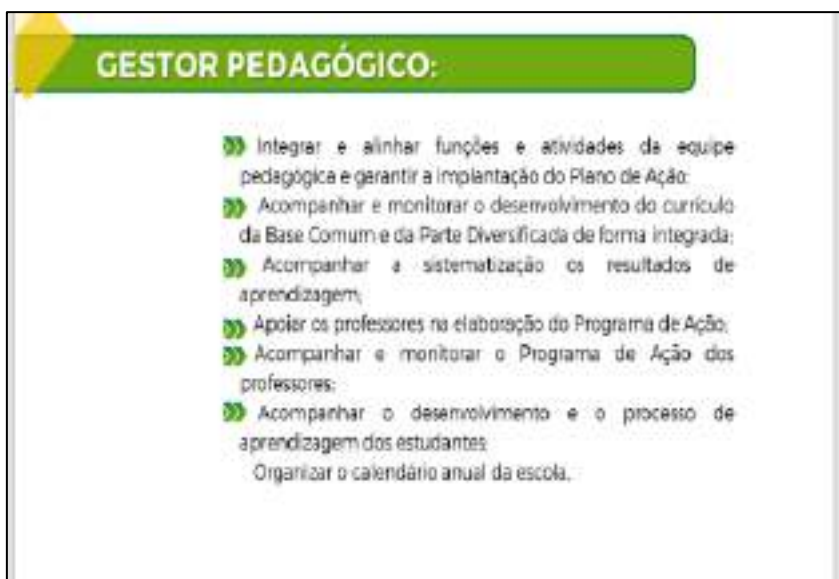
Figura 53. Atribuições do Gestor Administrativo e Financeiro nos Centro Educa Mais



Fonte: Camarão, 2024

## b) Atribuições do Gestor Pedagógico

Figura 54. Atribuições do Gestor Pedagógico nos Centro Educa Mais



Fonte: Camarão, 2024

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre o modelo de gestão adotado nos centros de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão trouxe à tona as discussões sobre as articulações que se fazem necessárias para que haja um sistema de governança que garanta bons resultados no ensino e aprendizagem dos estudantes do território maranhense. Desse modo, elegeu-se o Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro como unidade de pesquisa, intencionando uma maior aproximação com a realidade das escolas de tempo integral e seus modos de gestão.

Iniciamos a presente pesquisa descrevendo o contexto da educação de tempo integral no Brasil e no estado do Maranhão, na expectativa de situar os leitores do objeto desta discussão. Desta forma, o estudo buscou responder ao seguinte questionamento: como a sistematização das rotinas do modelo de gestão dos Centros Educa Mais pode contribuir para a qualificação da atuação da equipe gestora das unidades de ensino médio? Esta é uma inquietação que provocou e norteou o olhar de pesquisador durante todo o processo de construção desse trabalho.

Entendemos, portanto, em virtude do que foi discutido e apresentado neste estudo, que conseguimos concluir o objetivo geral proposto para esta pesquisa e delimitado nesta dissertação, que foi investigar como as rotinas do modelo de gestão do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro poderiam contribuir para a qualificação da atuação da equipe gestora. Nessa linha de raciocínio, elaboramos a coleta de informações a fim de compreender como os modelos de gestão existentes nas escolas de tempo integral são materializados na prática, procurando desvelar como estes são corporificados na prática cotidiana das equipes gestoras, e como isto se dá na escola campo de pesquisa em questão. O fruto dessa coleta se desdobrou em várias seções distribuídas no decorrer do texto dissertativo.

O produto desta investigação culminou na elaboração de um *e-book* que contém propostas de ações para as atividades didáticas, pedagógicas e administrativas das escolas de tempo integral que são de interesse das equipes gestoras, pois em seu escopo há um detalhamento sobre compreender e conhecer melhor sobre educação de tempo integral em nível internacional, nacional e regional, assim como, da implantação desse modelo de educação no estado do Maranhão. Além disso, o produto educacional trata de práticas do modelo pedagógico da

educação integral do Maranhão, sob a égide dos princípios, eixos e premissas dos Centros Educa Mais. Para tanto, em seu escopo também consta a organização curricular dos Centros Educa Mais com a descrição de cada rotina e prática educativa realizada nesse modelo, bem como instrumentos de gestão utilizados para gerenciar todas as ações envidadas. Neste material também é possível conhecer as atribuições do trio gestor e as especificidades destas.

Quanto aos objetivos específicos, concluímos as seguintes etapas, conforme segue: o primeiro buscou investigar as premissas e fundamentos do modelo de gestão adotado pela rede estadual de educação nos Centros Educa Mais. Esta etapa foi concluída por meio da análise dos indicadores que norteiam o modelo institucional adotado pela rede estadual tais como, indicadores da premissa de excelência em gestão contidos nos manuais específicos das escolas de tempo integral.

O segundo objetivo específico procurou identificar as concepções da equipe gestora adotadas no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro sobre o modelo de gestão escolar. Verificamos por meio das narrativas coletadas que o trio gestor conhece bem o modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais e que conseguiram fazer uma boa articulação com a comunidade escolar, desenvolvendo um bom trabalho, conduzindo toda a equipe a envolver-se nos propósitos e metas pensadas no plano de ação.

O terceiro objetivo específico foi compreender como o modelo de gestão das escolas de tempo integral é desenvolvido no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro. Observou-se, em relação a esse objetivo, que o modelo adotado está pautado em uma gestão democrática e participativa, e se fortalece com o diálogo contínuo entre os partícipes da comunidade escolar, fator que otimiza e potencializa os processos de tomada de decisão, tão frequentes no universo escolar.

O quarto e último objetivo específico foi elaborar um guia de rotinas, disponibilizado em formato de *e-book*, contendo propostas de ações inerentes às atividades didáticas, pedagógicas e administrativas do modelo de gestão dos Centros Educa Mais que contribuam para a qualificação da atuação da equipe gestora de unidades de ensino médio. Consideramos que o objetivo foi alcançado, uma vez que foi construído contendo os principais elementos das rotinas de gestão do modelo de escolas de tempo integral existentes no estado do Maranhão. Entende-se que os estudos desenvolvidos nesta dissertação e o produto que foi materializado não

esgotam as discussões e reflexões sobre o objeto de estudo em questão, sendo um processo de contínua busca.

Após termos finalizado a pesquisa, acreditamos que este estudo contribuiu de forma significativa para a ampliação de pesquisas que se debruçam em investigar a temática proposta. Entendemos, assim, que este processo de estudo e escrita proporcionou profundo crescimento pessoal e profissional.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa possa colaborar com a ação e a reflexão dos gestores escolares que atuam nas escolas de modelo de tempo integral, para que possam qualificar suas práticas e assim, concretizar experiências significativas que contribuam para que os estudantes maranhenses tenham seus direitos de aprendizagem plenamente garantidos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão**: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: PEDAGO, 2008.

ANDES. **A Contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília, Jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>>. Acesso em 09 ago. 2020.

ANELLI, R. S. **Centros Educacionais Unificados**: arquitetura e educação em São Paulo, 2013.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BAHIA. **Programa de Educação Integral (Proei)**: da ampliação do tempo e do currículo escolar, a formação humana integral. Superintendência da Educação Básica – SUDEB. Secretaria da Educação. Salvador, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/08/proei-versao-preliminar-1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. P. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, Vozes, 2010.

BERGAMINI, Cecilia Whitaker. **Liderança**: Administração do sentido. São Paulo: Atlas 2005.

BRAGA, L. S. M; PIRES, M. A. P. **O uso das TIC na Gestão Escolar da Rede Pública de Ensino**: diário de classe digital. UFRA: Capitão Poço, 2020.

BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault**: Filosofia e Política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BLANCHARD, Ken. **Liderança de Alto Nível**: Como Criar e Liderar Organizações de Alto Desempenho. Bookman editora Ltda: Grupo A, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOLÍVAR, A. El liderazgo educacional de la dirección escolar en España: Entre la necesidad y la (im)posibilidad. **Administração Educacional**, n. 6, p. 76-93, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. MEC. **Projeto “minha gente”**: informações básicas sobre o projeto. Brasília, DF: INEP, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Lei n. 8.035 de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=49011>. Acesso em: 31 mai. 2013.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014:** documento base: vol 1. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<https://consed.org.br/storage/download/60e8ef5ad72f3.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2023.



BRASIL. **Resolução nº 7, de 03 de novembro de 2016.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/suplementares/legislacao/resolucao\\_n07\\_03112016.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/suplementares/legislacao/resolucao_n07_03112016.pdf)>. Acesso em 10 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF: n. 246, 26 dez. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN7201.pdf?query=INOVA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN7201.pdf?query=INOVA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 196, 11 out. 2016.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 228, 23 nov. 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Instituiu a Política de fomento a escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 12 dez. 23.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRIZOLA, J. **Escola de Tempo Integral**: a semente do amanhã. Porto Alegre: Corag, 2013.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (ed.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. **School Social Systems and Student Achievement**: Schools Can Make a Difference. New York: Praeger Publishers, 1979.

CALANDINO, D. **Influência da participação social na conservação da biodiversidade em unidades de conservação brasileiras**. 2016. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARDOZO, M. J. P. B. **Ensino Médio Integrado**: mediações entre a escola e o emprego dos jovens no Brasil. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36. 2012, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: ANPOCS, 2012.

CASTRO, E. A. Pesquisa em Educação e as Implicações Éticas Específicas desse Conhecimento. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 5, p. 137-154, 2005.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola Brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, 2002, v. 23, n.81, p.247-270.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CENPEC. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental**: concepções, modos de implantação e usos: relatório final. 2015 (mimeo). Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/2015/09/20/relatorio-final-curriculos-para-osanos-finais-do-ensino-fundamental-concepcoes-modos-de-implantacao-eusos/>. Acesso em: 12 set 2022.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. *In*: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovel, Faperj, 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, J. A. Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. *In*: COSTA, J.; MENDES, A.; VENTURA, A. (org.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 2000, p. 15-33.

COX, K. K. **Informática na educação escolar**. 2. ed. Campinas: São Paulo, 2008.

DE OLIVEIRA, Luis Felipe Batista; TERRA, Rafael. **Impacto do Programa Mais Educação em indicadores educacionais**. 2016. Disponível em: <[https://www.fea.usp.br/sites/default/files/anexo-evento/impacto\\_do\\_pme\\_em\\_indicadores\\_educacionais\\_-\\_feausp2018.pdf](https://www.fea.usp.br/sites/default/files/anexo-evento/impacto_do_pme_em_indicadores_educacionais_-_feausp2018.pdf)>. Acessado em 12/12/2023.

DEXTER, S. School technology leadership: Artifacts in systems of practice. **Journal of School Leadership**, n. 21, p. 166-189, 2011.

DOURADO, L. F. (org.) **Educação - PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-11-17-16-20-42.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FNDE. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>>. Acesso em 20 dez. 2023.

FELDMAN, M. S. **Organizational routines as a source of continuous change**. **Organization Science**, 2000, 11(6), 611-629. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.11.6.611.12529>. Acesso em: 25 jul 2023.

FOINA, P. R. **Tecnologia de informação: planejamento e gestão**. São Paulo: Atlas, 2001.

FRANCO, M. **Dicionário de Favelas Marielle Franco**, 2021. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Coroadinho\\_\(favela\)#Hist%C3%B3ria](https://wikifavelas.com.br/index.php/Coroadinho_(favela)#Hist%C3%B3ria) Acesso em 22 jun 2024.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRÓES, Joseane Ferreira. **Impactos sócio-urbanos no alto curso do rio das Bicas: contextualizando o Bairro do Coroadinho**. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social: CENPEC, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Desafios para a era do conhecimento**. 2010. Disponível em: [http://www.adurrj.org.br/5com/pop-up/desafios\\_era\\_conhecimento.htm](http://www.adurrj.org.br/5com/pop-up/desafios_era_conhecimento.htm). Acesso em: 17 dez. 2023.

G1. **No Coroadinho 65% dos jovens estão envolvidos em crimes, diz pesquisa**. (2015). Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2015/06/no-coroadinho-65-dosjovens-estao-envolvidos-em-crimes-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 04 jun. 2017.

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

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROUX, H. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar**: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap.3, p.65-74.

GOMES, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projeto e relatórios. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2003.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

IBGE. Censo Demográfico 2010. **Aglomerados subnormais–Informações**. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=%3Cterritoriaisftp%3A%2F%2Fftp.ibge.gov.br%2FCensos%2FCenso\\_Demografico\\_2010%2F+Aglomerados\\_subnormais%2FAglomerados\\_subnormais\\_informacoes\\_territoriais%2Fnotas\\_+tecnicas.pdf.+%3E&oq=%3Cterritoriaisftp%3A%2F%2Fftp.ibge.gov.br%2FCensos%2FCenso\\_Demografico\\_2010%2F+Aglomerados\\_subnormais%2FAglomerados\\_subnormais\\_informacoes\\_territoriais%2Fnotas\\_+tecnicas.pdf.+%3E&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDEzNTZqMGo3qAllsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=%3Cterritoriaisftp%3A%2F%2Fftp.ibge.gov.br%2FCensos%2FCenso_Demografico_2010%2F+Aglomerados_subnormais%2FAglomerados_subnormais_informacoes_territoriais%2Fnotas_+tecnicas.pdf.+%3E&oq=%3Cterritoriaisftp%3A%2F%2Fftp.ibge.gov.br%2FCensos%2FCenso_Demografico_2010%2F+Aglomerados_subnormais%2FAglomerados_subnormais_informacoes_territoriais%2Fnotas_+tecnicas.pdf.+%3E&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDEzNTZqMGo3qAllsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso: em 10 jun 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua**: educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Livreto institucional**. Recife: ICE, 2016. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Caderno 11: Tecnologia de Gestão Educacional**. Pernambuco, 2020.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2000 a 2013**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 dez. 2022.

INEP. **Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-IDEB-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-IDEB-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206). Acesso em: 19 ago. 2019.

INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: DEED: INEP, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2017/apresentacao\\_indicadores\\_de\\_fluxo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf). Acesso em: 15 nov. 2019.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**, 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 572 p. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506). Acesso em 10 out. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, W.; CALAZANS, J. **Planejamento e Educação no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S.; ANDERSON, S.; WAHLSTROM, K. **How Leadership Influences Student Learning**. New York: The Wallace Foundation, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004b.

LIBÂNEO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. *In*: D'ÁVILA, C. (org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, João Paulo Mendes de. **Efeito da atuação intergovernamental entre governos estaduais e municipais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Dissertação de Mestrado Profissional em Administração Pública (FGV EBAPE). Disponível em <https://hdl.handle.net/10438/35082>>. Acesso em 20 jan. 2024.

LOPES, U. M. (org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARANHÃO. Lei nº 8.907, de 16 de dezembro de 2008. Cria o Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, n. 247, de 18 de dezembro de 2008, p.1. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-8907-2008-maranhao-cria-o-programa-de-implantacao-e-desenvolvimento-de-centros-experimentais-de-ensino-medio-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 12 dez. 2023.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Plano Estadual de Educação**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, Caderno Suplemento Executivo, Ano CVIII, Nº 111, 11 de junho de 2014. Disponível em: <<https://www.diariooficial.ma.gov.br/>> Acesso em: 20 novembro de 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, 2014a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, n. 111. São Luís, 12 de junho de 2014b.

MARANHÃO. Decreto nº 31.435, de 29 de dezembro de 2015. Regulamenta a Medida Provisória nº 212, que cria o Programa de Educação Integral (PROEIN), no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, n. 239, de 29 de dezembro de 2015a, p. 21.



MARANHÃO. **Medida Provisória nº 212, de 17 de dezembro de 2015.** Cria o Programa de Educação Integral – PROEIN, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa do Maranhão, 2015b.

MARANHÃO. **Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016.** Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. São Luís: Procuradoria de Estudos, Documentação e Divulgação Jurídica, 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Educação Integral do Estado do Maranhão: relatório de gestão 2015-2017.** São Luís: SEDUC, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2015-2017.pdf>. Acesso em: 23 nov. de 2022.

MARANHÃO. **Diretrizes operacionais 2021:** IEMA e Centros Educa Mais. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/514889054/DIRETRIZES-OPERACIONAIS-DO-IEMA-2021-1>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARTINS, P. S. Planejamento e plano nacional de educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, DF, n. 39, p. 91-118, jan. /abr.2012.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MENEZES, E. T. Verbete Escola Parque. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: **Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/** Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 305-315, mar. /set. 2010.

MENEZES, J. B. F.; MOTA, F. D. L. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, p. 96-108, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 11 dez. 2022.

MLADENOVA, M; KIRKOVA, D. Role of Student Interaction Interface in Web-Based Distance Learning. *In*: ACHI. INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCES IN COMPUTER-HUMAN INTERACTIONS, 7., 2014, Barcelona. **Anais** [...]. Barcelona: ACHI, 2014.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; MOREIRA, M. A. **Aprendizaje significativo crítico**. Indivisa: Boletim de Estudios e Investigación, 2005.

MORENO, J. C. História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MOYLE, K. **Leadership and Learning with ICT**: voices from the profession. Australia: Teaching Australia, 2006.

MORO, A.; VINHA, T. P. & MORAIS, A. de. (2019). **Avaliação do clima escolar**: construção e validação de instrumentos de medida. *Cad. Pesqui.*, 49(172), p. 312-335.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, 2009.

OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Programme for International Student Assessment (PISA)**: results from PISA 2018. Paris: OECD, 2021. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf) Acesso em 04 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, F. **O que é formação para cidadania?** Entrevista com Chico de Oliveira, por Silvio Caccia Bava. Instituto Pólis, São Paulo. 2009.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar introdução a crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. Cortez, São Paulo, 2018.

PEDROSA, F. G. **Política de Educação Profissional e Tecnológica: Análise da Modalidade PRONATEC Brasil Maior na Perspectiva de Seus Implementadores**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

RESENDE, Caio Cordeiro de et al. O impacto da educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil: Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação por regressão descontínua. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 323-362, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-335220203209>>.

RIBEIRO, A. S; CRUZ, A. T; URIAS, V. C. **Processos de seleção que podem ser utilizados para a escolha de serviços em Tecnologia da Informação**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT, 2. 2005. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social** - Métodos e Técnicas. 3ª edição. São Paulo, Atlas, 2008.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estud. av.**, v. 5, n. 13, dez. 1991.

RUTTER, M. *et al.* **Fifteen thousand hours**: secondary schools and their effects on children. London: Open Books, 1979.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso, 2013.

SANTOS, A. E. M; POPADIUK, S. A gestão do conhecimento e a capacidade de competição. **Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 21-32, 30 jun. 2010.

SANTOS, E. F. M. D. **Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos; ADAM, Joyce Mary. **Clima escolar**: perspectivas e possibilidades de análise. 2022.

SÃO LUÍS. **Lei Nº 3253 de 29/12/1992**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=376539>>. Acesso em 22 jul 2024

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, Paraná, v. 16, p. 35-38, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: teoria e prática**, v. 25, n. 50, p. 490-503, 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9057/7330>> Acessado em 20/12/2023.

SILVA, C. S. **A Gestão Escolar e o Trabalho Coletivo**. Editora Vozes, 2010.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, abr. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 abr. 2018.

TOWNSEND, T. Educating school leaders to think and act both locally and globally. **International Journal of Leadership in Education**, London, v. 13, n. 3, p. 335-348, Jul./Sept. 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2010.505300>. Acesso em: 05 dez. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

USP. **Guia de Apresentação de Teses**. 2. ed. atual. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**: um desafio ao educador. 3ª ed. São Paulo: E.P.U., 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, maria Helena Fernandes. Escola fundamental: currículo e ensino. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 2, n. 3, p.171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142012.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZAMBERLAN, Luciano et al. Pesquisa em ciências Sociais Aplicadas. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2014.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: por que e como elas afetam vários países no mundo? Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis et al. **Programa Mais Educação**: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <[https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3924/7/DIS\\_LAUREN\\_LEWIS\\_XERXENEVSKY\\_COMPLETO.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3924/7/DIS_LAUREN_LEWIS_XERXENEVSKY_COMPLETO.pdf)> Acessado em 12/12/2023.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO**

### **1 ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)**

- ☐ Quantidade de salas de aula
- ☐ Quantidade de sala de professores
- ☐ Quantidade de banheiros
- ☐ Biblioteca
- ☐ Secretaria
- ☐ Sala de vídeo
- ☐ Cantina
- ☐ Laboratório de Informática
- ☐ Sala de Recursos
- ☐ Pintura
- ☐ Outros aspectos físicos que se mostrarem necessários

### **B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVOS**

- ☐ Forma de gestão no contexto escola de tempo integral
- ☐ Projeto Político-Pedagógico
- ☐ Proposta Pedagógica
- ☐ Projetos de Ensino
- ☐ Relação gestão-coordenação-docente
- ☐ Ações desenvolvidas à luz de uma gestão de escola de tempo integral
- ☐ Relatórios financeiros
- ☐ Outros aspectos físicos que se mostrarem necessários



**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO AOS GESTORES DO CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO**

1. Que concepções você, enquanto membro da equipe gestora do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro, possui sobre o modelo de gestão escolar?
2. Como o modelo de gestão das escolas de tempo integral é desenvolvido no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro?
3. Como você caracterizaria o modelo de gestão das escolas de tempo integral?
4. Como são organizadas as rotinas de gestão na escola?
5. Na sua opinião, existe diferença entre o modelo de gestão adotado nos Centros Educa Mais em relação ao aplicado nas escolas de tempo parcial?
6. Para você, o que é ser gestor no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro?
7. Quais suas críticas ao modelo de gestão adotado pelos Centros Educa Mais?

APÊNDICE C – E-BOOK AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E  
ADMINISTRATIVAS PARA GESTORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

FELIPE COSTA CAMARÃO  
ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES

# AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS

PARA GESTORES DE ESCOLAS  
DE TEMPO INTEGRAL



São Luís  
2024



**Universidade Federal do Maranhão**

**Reitor**

**Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva**

**Agência de Inovação, Empreendedorismo Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização**

**Pró-Reitora**

**Profª Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento**

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

**Profª. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano**

**Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

**Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes**

**Autor do Produto Educacional**

**Felipe Costa Camarão**

**Coautor do produto Educacional**

**Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes**

**Diagramação**

**Mariceia Ribeiro Lima**

**Imagem da Capa**

**Arquivo pessoal do Autor**



BY



NC



ND

# SUMÁRIO

**05**

**1. INTRODUÇÃO**

**07**

**2. COMPREENDENDO E CONHECENDO SOBRE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL**

**26**

**3. PRÁTICAS DO MODELO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO**

**41**

**4. PRÁTICAS DO MODELO GESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO**

**51**

**5. INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO**

**56**

**6. ATRIBUIÇÕES DO TRIO GESTOR DOS CENTROS EDUCA MAIS**

**61**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**63**

**REFERÊNCIAS**

**64**

**SOBRE OS AUTORES**



# APRESENTAÇÃO

Prezado (a) gestor e gestora escolar,

Esse produto educacional é fruto de pesquisa realizada para compor a dissertação de Mestrado intitulada **MODELO DE GESTÃO DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO: um estudo no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro**.

Construiu-se a partir de pesquisa empírica realizada junto ao trio gestor do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro e de pesquisa documental. Nosso objetivo central é compartilhar as rotinas do modelo de gestão dos Centros Educa Mais, a fim de contribuir com demais colegas que atuam na gestão de escolas de modelo integral. Intencionamos também poder contribuir para a qualificação da atuação da equipe gestora das diversas escolas que tiverem acesso a essa publicação. O resultado dessa investigação culminou na elaboração deste e-book que propõe ações concretas para as atividades didáticas, pedagógicas e administrativas, alinhadas às necessidades das equipes gestoras.

Partimos da premissa de que um sistema de governança bem estruturado é crucial para garantir o sucesso das iniciativas educacionais. Para isso, é necessário compreender as articulações e as rotinas que compõem o cotidiano escolar, assim como essas práticas são percebidas e implementadas pelas equipes gestoras.

Com a análise dos fundamentos do modelo de gestão, buscamos identificar as concepções da equipe gestora sobre a gestão escolar e como essa é desenvolvida na prática. Além disso, o material elaborado oferece uma visão detalhada das práticas educativas e dos instrumentos de gestão utilizados, contribuindo para a formação contínua dos gestores.

Esperamos que o conteúdo aqui apresentado possa servir como um recurso valioso para gestores escolares, auxiliando na qualificação de suas práticas e na promoção de experiências significativas que garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes maranhenses.

**FELIPE COSTA CAMARÃO  
ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**





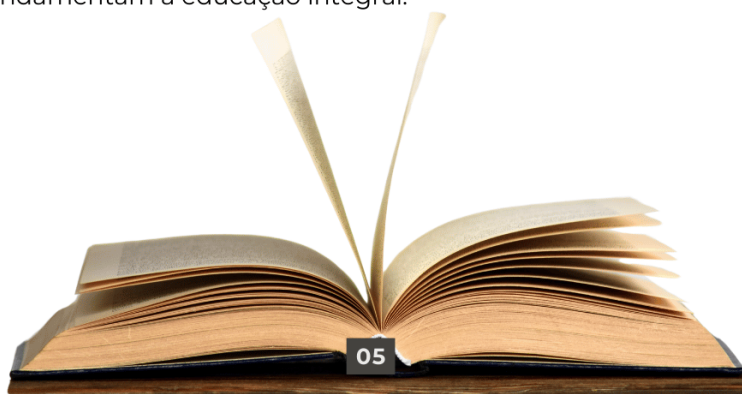
# 1. INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral tem se consolidado como uma abordagem inovadora e eficaz para a formação de estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem que vai além do currículo tradicional. Este estudo busca trazer à luz elementos essenciais para a consolidação da educação de tempo integral, explorando experiências internacionais, sua implementação no Brasil e, especificamente, no estado do Maranhão.

No que se refere à experiência de Tempo Integral Internacional, é sabido que diversos países têm adotado modelos de educação em tempo integral visando melhorar a qualidade do ensino e aumentar a participação dos alunos. Modelos como os da Finlândia e da Nova Zelândia enfatizam uma abordagem holística, onde o desenvolvimento social e emocional dos estudantes é tão importante quanto o acadêmico. Essas experiências internacionais servem como referência para a implementação de práticas no Brasil e no Maranhão.

No Brasil, a educação em tempo integral ganhou força a partir de políticas públicas que visam ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola. O Programa Escola em Tempo Integral, por exemplo, busca oferecer uma formação mais completa, integrando atividades acadêmicas, culturais e esportivas. Essa iniciativa tem sido fundamental para transformar a realidade educacional em diversas regiões do país, incluindo o Maranhão, onde o modelo é amplamente promovido pela Secretaria de Estado da Educação.

O Maranhão se destaca nacionalmente na execução do modelo de ensino em tempo integral, com a implantação dos Centros Educa Mais, sendo um exemplo desse compromisso com a educação de qualidade. Essas instituições têm se esforçado para implementar práticas que garantam não apenas a ampliação da carga horária, mas também a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, refletindo os princípios e eixos que fundamentam a educação integral.



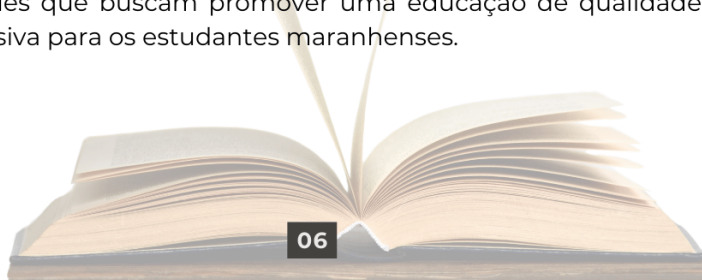
Os Centros Educa Mais são pautados por princípios que norteiam sua atuação, como a valorização da diversidade, a promoção da inclusão e a construção de uma cultura de paz. A organização curricular desses centros é estruturada de forma a contemplar as diferentes dimensões do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a vida em sociedade.

As rotinas e práticas educativas nos Centros Educa Mais são desenhadas para promover um aprendizado significativo. As atividades são planejadas de maneira a integrar teoria e prática, permitindo que os alunos vivenciem o conhecimento de forma dinâmica e contextualizada. Essa abordagem é essencial para a formação integral do estudante, preparando-o para os desafios do futuro.

A gestão educacional nos Centros Educa Mais é caracterizada por uma estrutura democrática e participativa. O trio gestor é composto por um gestor geral, um gestor financeiro e um gestor pedagógico e desempenha um papel crucial na implementação das políticas educacionais e na articulação com a comunidade escolar. As atribuições do trio gestor incluem a elaboração de planos de ação, a supervisão das práticas pedagógicas e a promoção de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa gestão colaborativa é fundamental para garantir que as diretrizes do modelo de educação em tempo integral sejam efetivamente aplicadas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Este trabalho não esgota as discussões sobre a temática, mas abre caminhos para novas pesquisas e reflexões sobre a educação em tempo integral.

Este estudo visa não apenas compreender a realidade da educação em tempo integral no Maranhão, mas também contribuir para a reflexão sobre as práticas de gestão e pedagógicas que podem qualificar ainda mais a atuação das equipes gestoras. Esperamos que as orientações propostas aqui apresentadas sirvam como um recurso valioso para todos aqueles que buscam promover uma educação de qualidade e inclusiva para os estudantes maranhenses.



## 2. COMPREENDENDO E CONHECENDO SOBRE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL



Grupo de educandos e funcionários da Colônia Gorki.  
Imagem: Makarenko.edu.ru

A Educação de Tempo Integral iniciou no século XIX, com a ação das primeiras experiências em educação integral da União Soviética, por meio do pedagogo Anton Semionovichi Makarenko (1888 - 1939) que, motivado pelas tensões do período pós-revolução Russa, elabora um novo modelo de educação articulada a instrução escolar a partir de uma concepção de educação integral que considera os diversos aspectos da vida do estudante e que hoje são mundialmente difundidos.

Queremos educar um operário soviético culto. Consequentemente devemos dar-lhe uma instrução, se possível, secundária; devemos dar-lhe uma qualificação profissional; devemos discipliná-lo. Ele deve ser um homem politicamente desenvolvido, membro dedicado da classe operária, um komsoletz, um bolchevique. Devemos educar nele o sentimento de dever e o conceito de honra, isto é, fazer com que sinta sua dignidade e a de sua classe, e dela se orgulhe, sentindo suas obrigações frente a ela. (Makarenko, 1955, p. 4).





## 2.1. ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM NÍVEL INTERNACIONAL

Diversos países estão adotando ou ampliando a oferta de educação em tempo integral para aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola e oferecer uma formação de qualidade que promova o seu desenvolvimento integral (Cruz, 2024). Essas iniciativas não apenas estendem a carga horária, mas também promovem uma revisão dos currículos e implementam mudanças nas rotinas e na infraestrutura escolares. Abaixo seguem algumas experiências internacionais em Educação em Tempo Integral que exemplificam essa conjuntura.



Hallett Cove School, Southern Adelaide - Austrália

### 2.1.1 Austrália

As escolas da **Austrália** promovem métodos pedagógicos de ponta no ensino através de espaços de aprendizagem flexíveis e fortes conexões entre interior e exterior. Os espaços multifuncionais incentivam estudantes e professores a explorar e descobrir diversas oportunidades de ensino e aprendizagem. A oferta de acesso a espaços para uso da comunidade local garante que as escolas sejam um espaço de uso contínuo por toda a comunidade, mesmo fora do horário escolar.



Instituição Educativa La Samaria - Colômbia

### 2.1.2 Colômbia

Na **Colômbia**, a experiência de implementar a educação em tempo integral é vista como um processo de ressignificação do tempo escolar. Além das áreas do conhecimento tidas como tradicionais, desenvolvem-se, simultaneamente, arte, formação de cidadania, entre outras. Além disso, essa política tem o papel de tirar as crianças das ruas.

### 2.1.3 Chile

No **Chile** a educação integral foi implementada a partir de 1997, resultando em um aumento gradual na carga horária de ensino das escolas públicas e particulares subsidiadas. Entre 2007 e 2010, essas instituições ampliaram sua carga horária em 30%, passando a oferecer atividades em período integral. Atualmente, o Chile é considerado um modelo de educação na América Latina, e a educação em tempo integral, disponível em cerca de 85% das escolas.



Liceo 7 Luisa Saavedra de González, Santiago-Chile



Escola Primária José Martí 1054, Havana - Cuba

### 2.1.4 Cuba

A educação **cubana** tem como prática comum o ensino integral e gratuito do primário à universidade.

As crianças e adolescentes de Cuba passam o dia na escola, onde recebem alimentação, praticam esportes e educação musical.

### 2.1.5 Estados Unidos

Nas escolas dos **Estados Unidos**, cada aula dura aproximadamente uma hora e há seis ou sete disciplinas por dia. Os estudantes escolhem o que querem estudar. Há disciplinas obrigatórias, como matemática, inglês, ciências, história, economia e governo dos EUA e disciplinas optativas, como educação artísticas, música, esportes e teatro. Em certas escolas, é possível aprender cuidados com horta, marcenaria e culinária.



Lincoln High School - EUA



### 2.1.6 França

Na França, a grade curricular é diversificada, valoriza ciência e tecnologia, mas também artes e humanidades. Os métodos de ensino são muito mais práticos, especialmente nas disciplinas científicas. No ensino médio, por exemplo, os órgãos de animais são examinados durante as aulas. Isso porque eles preferem um método que aproxima os jovens do mundo do trabalho.

As escolas francesas estão localizadas em edifícios modernos e contam com os equipamentos necessários para a aprendizagem, como computadores e tablets, laboratórios com equipamentos específicos e ginásios equipados.

### 2.1.7 Inglaterra

Grande parcela do sistema educacional da **Inglaterra** é composta por escolas públicas que recebem financiamento governamental. As crianças podem começar a estudar a partir dos quatro anos e aos 11 são transferidos para o ensino médio.

Durante esse período, o desempenho do aluno é avaliado constantemente pelas instituições e professores, que acompanham de perto a sua evolução. Para os jovens, há a possibilidade de cursarem o BTEC (Business and Technology Education Council) – ou, em português, Conselho de Educação em Negócios e Tecnologia. Os BTECs são qualificações vocacionais, técnicas e profissionalizantes.



The BRIT School, Croydon - Inglaterra



Escola José Urbina López, Matamoros - México

### 2.1.8 México

Na cidade de Querétaro, no **México**, havia um programa federal de educação integral instituído ainda em 2008, mas que foi interrompido na pandemia de Covid-19. Um novo programa, o Contigo Escuelas de Tempo Integral, estadual, foi instituído em 2022. Nos espaços mais vulneráveis, as crianças vão para as escolas não somente pela educação, mas também pela alimentação.





Bayfield High School Secondary School-Nova Zelândia

## 2.1.9 Nova Zelândia

Na **Nova Zelândia** a infraestrutura impressiona. A escola ocupa um quarteirão quase inteiro, tem campo de futebol, quadra de basquete, ciclovias, hortas, plantações de árvores frutíferas, vários parques infantis com brinquedos modernos e educativos e salas de aulas equipadas com computadores.

Outra característica que chama atenção é a participação dos pais no funcionamento da escola. Os responsáveis são chamados a interagir e ajudar a instituição em vários setores, desde organizar os livros das salas, fazer leitura para as crianças, ajudar estudantes com necessidades especiais, são trabalhos voluntários feitos alguns dias da semana, que estreitam o laço família/escola.

## 2.1.10 Peru

No **Peru**, das 10.175 escolas públicas secundárias, 1.990 são de tempo integral e 28% dos alunos estão matriculados nessas instituições de ensino. Essas escolas nasceram de problemas de desigualdades sociais e econômicas e representam uma oportunidade de promover a permanência desses alunos por meio da oferta de mais oportunidades de aprendizagem.



Colegio Talentum, Cusco - Peru

### 2.1.11 Quênia

Situada na reserva Maasai Mara, no **Quênia**, a escola não tem dormitórios. As crianças passam a noite nas salas de aula – sete de alvenaria e três de adobe. As aulas começam às 8 horas e vão até às 12h40.

Depois de uma pausa para o almoço, retomam às 14 horas e se encerram às 17 horas. As crianças internas tomam banho e, às 19 horas, vão fazer as tarefas. Depois das aulas, os jovens continuam na escola, para atividades extracurriculares, como preparação para exames locais e nacionais que dão certificados e assim enriquecem os currículos.



Escola Partakilat, interior do Quênia



Escola Primária, Bella Unión - Uruguai

### 2.1.12 Uruguai

A educação em tempo integral no **Uruguai** começou há 30 anos para melhorar a aprendizagem de alunos em contexto de vulnerabilidade social por meio de aprofundamento da aprendizagem, oferta de alimentação escolar e trabalho desenvolvido junto às famílias. Não se trata apenas de aumentar o tempo, mas também de colocar qualidade de aprendizagem no tempo em línguas, matemática e outras áreas do conhecimento.



## 2.2. ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, a discussão sobre a educação integral remonta ao período colonial, com os internatos jesuítas voltados à elite. Sua expansão e oferta pública foram defendidas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que advogou que a educação deveria “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (Azevedo, 1932).



Anísio Teixeira, na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Os Estados brasileiros foram precursores da oferta de educação integral. Iniciando, na década de 50, com as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, na Bahia, cujo exemplo mais destacado é a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Dentre as iniciativas em tempo integral desenvolvidas pelos estados atualmente, destacamos, a seguir, em cada Região, dois estados destacados entre aqueles com maior percentual de estudantes da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da Educação Tempo Integral, a saber: Norte (Amapá e Tocantins); Nordeste (Pernambuco e Paraíba), Sudeste (São Paulo e Minas), Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e Centro Oeste (Mato Grosso do Sul e Goiás).

## 2.2.1 REGIÃO NORTE

A Região Norte possui a menor proporção de estudantes da educação básica pública em Educação em Tempo Integral, com apenas 6,7%, tendo, inclusive, aumentado a desigualdade regional na última década, conforme Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE.

Os Estados do **Amapá** e **Tocantins**, conforme o Censo de 2022, apresentam, respectivamente, a maior proporção de estudantes em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio, com 25,8% e 17,1%.

O **Amapá** oferta a educação integral através do Programa Escolas do Novo Saber (Pereira; Barleta, 2024), cuja estrutura pedagógica é composta além da formação básica, por Projetos Pedagógicos voltados para a Matemática, Português, formação de hábitos individuais e sociais, além de Projetos e Oficinas que visam construir o itinerário formativo dos alunos.



Estudantes da Escola Estadual de Tempo Integral Augusto Antunes, em Santana, na faixa da do prédio.



Colégio Estadual Olavo Bilac, em Itaguatins (TO)

O **Tocantins** oferece Educação em Tempo Integral com o Programa Escolas Jovens em Ação, implementado a partir de 2017 (Oliveira, Maldonado; Dos Santos, 2020). No currículo de tempo integral, além das disciplinas da base curricular, são ofertadas aulas de projeto de vida, eletivas, tutoria, nivelamento, estudo orientado e práticas experimentais.

## 2.2.2 REGIÃO NORDESTE

Os estados de **Pernambuco** e da **Paraíba** lideram o ranking de atendimento em tempo integral do país. Asseguraram, conforme o Censo de 2022, a maior proporção de atendimento, entre os entes federados, de estudantes em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio, com, respectivamente, 62,5% e 57,8%. Na Região Nordeste, tais estados concentram, ainda, conforme 4º Relatório de Monitoramento do PNE, o maior percentual de estudantes de ETI (18,4%).

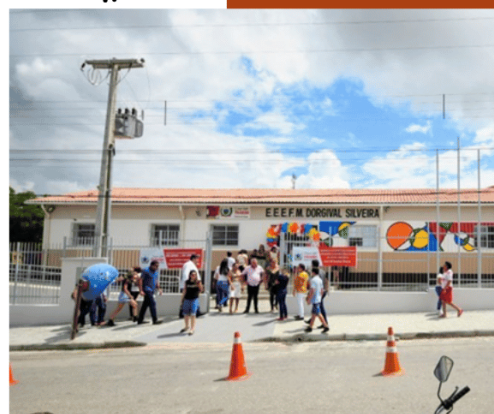


Escola de Referência em Ensino Médio (Erem) Ginásio Pernambucano (GP), localizada no bairro de Santo Amaro, área central do Recife.

Em **Pernambuco**, a educação integral tem início em 2004, com a implementação do Centro de Ensino Experimental “Ginásio Pernambucano”, cujo modelo foi elaborado inicialmente pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (Benittes, 2014). Dentre as inovações curriculares, surgem “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo”.



Em 2016, o governo do Estado da **Paraíba** instituiu a política de tempo integral com a criação do Programa EscolaCidadã Integral e do Programa Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, com foco no projeto de vida do estudante e em sua preparação para o mercado de trabalho, tendo apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (Rodrigues; Honorato, 2020).



Escola Cidadã Integral (ECI) Dorgival Silveira, município de São Francisco (PB)



## 2.2.3 REGIÃO SUDESTE

A Região Sudeste abriga 17,6% dos estudantes da educação básica matriculados nas redes públicas em Educação em Tempo Integral, segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE. Dentre os estados, **São Paulo** e **Minas Gerais** destacam-se, ambos com uma taxa de 24,9% de estudantes nessa modalidade, conforme dados do Censo 2022.



O CEU Jambêiro, localizado em Guaianazes, na zona leste de São Paulo

O governo de **Minas Gerais**, a partir de 2015, passou a fortalecer o atendimento em Educação Integral numa concepção de “Educação Integral e Integrada”, cuja estruturação curricular integrada e profissionalizante apresenta uma parte flexível composta por atividades escolhidas com a participação dos estudantes (SEE-MG, 2017).

A experiência de Ensino Integral de **São Paulo** destaca-se a partir da implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) (Cação, 2017). O Programa Ensino Integral, em desenvolvimento atualmente, tem quatro princípios fundamentais: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.



Escola Estadual de Ensino Médio Integral Ministro Alfredo Vilhena Valladão, Belo Horizonte (MG)

## 2.2.4 REGIÃO SUL

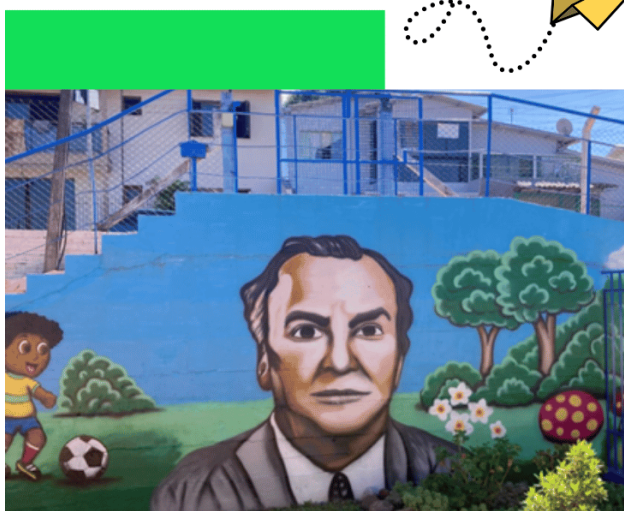
O **Rio Grande do Sul**, com 4,7%, e o **Paraná**, com 4,4%, possuem as menores proporções de estudantes matriculados em Educação em Tempo Integral na rede pública de ensino médio do país. Em contraste, **Santa Catarina** apresenta um percentual de 12,2% nesse mesmo indicador, conforme o Censo Escolar de 2022.

No que diz respeito ao atendimento, a Região Sul concentra 13,5% dos estudantes em Educação em Tempo Integral, conforme o 4º Relatório de Monitoramento do PNE.

O Programa Educação Integral em Tempo Integral em **Santa Catarina** (EMITI) iniciou em 2017 e conta com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura (Guarda, 2020). O Currículo pauta-se na valorização do aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes.



Escola de Educação Básica (EEB)  
Almirante Barroso, em Canoinhas(SC)



Escola Estadual Dr. Sidney Guerra, de Erechim (RS)

No **Rio Grande do Sul**, o modelo de ensino em Tempo Integral do Ensino Médio visa promover a formação completa dos alunos, por meio de uma abordagem pedagógica que considera diversas dimensões, alinhada à realidade dos jovens e ao fortalecimento de suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

## 2.2.5 REGIÃO CENTRO OESTE

A Região Centro Oeste concentra uma baixa proporção de estudantes da educação básica pública em Educação em Tempo Integral, com apenas 10,8%. O Estado de **Goiás** e do **Mato Grosso do Sul** lideram, em âmbito regional, conforme o Censo de 2022, a proporção de estudantes em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio, atendendo, respectivamente, 19,5% e 17,4% dos estudantes nesta modalidade.



Centro de Ensino em Período Integral  
Virgíno Santillo, Anápolis (GO)

Os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) de **Goiás** fazem parte do Programa Educação Plena e Integral, instituído em 2020, para desenvolver políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica, por meio da implementação da educação em tempo integral. A implementação conta com apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Filemon, 2019)



O **Mato Grosso do Sul** implementa a política de tempo integral por meio do Programa Escola da Autoria, desenvolvido em parceria com ICE. O projeto apresenta-se como uma proposta de formação integral do indivíduo, que se realiza por meio da integração do currículo com um conjunto diversificado de competências fundamentais (Edvirges, 2021).



Escola Estadual em tempo integral Prof.  
Emygdio Campos Wida, Campos Grande (MS)



## 2.3. NO MARANHÃO

No Maranhão, os movimentos para implementação da política de educação em tempo integral tiveram início com a implantação do Centro Experimental de Ensino Médio Colégio Maranhense Marcelino Champagnat, criado em 2008. O Champagnat iniciou suas atividades em 2014, sendo, posteriormente, transformado, em 2015, na primeira Unidade do IEMA, denominada de IEMA Pleno de São Luís.

A política de educação integral maranhense foi ampliada a partir de 2015, no Governo de Flávio Dino, com o Programa de Educação Integral – PROEIN, tendo como primeiras unidades o Centro de Educação Integral Jacira de Oliveira Silva, no município de Timon, e o Centro de Educação Integral Poeta Antônio José, no município de Santa Inês.



Fachada do Colégio Maranhense Marcelino Champagnat, hoje IEMA Pleno de São Luís.



Centro de Educação Integral Jacira de Oliveira Silva, hoje denominado de Centro Educa Mais Jacira de Oliveira Silva.



Centro de Educação Integral Poeta Antônio José, no município de Santa Inês, hoje denominado de Centro Educa Mais Poeta Antônio José.

Atualmente o Maranhão conta com 91 escolas de tempo integral, sendo 57 Educa Mais e 34 Iemas Plenos que, em 2023, atenderam a cerca de 32.190 estudantes em mais de 100 municípios maranhenses, cujas experiências são destacadas a seguir:

### 2.2.1 SÃO LUÍS

#### CENTRO EDUCA MAIS JOÃO FRANCISCO LISBOA



O Centro Educa Mais João Francisco Lisboa, localizado no Município de **São Luís** e vinculado à URE de São Luís, foi convertido em escola de tempo integral em 2018. Atendeu a 466 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua infraestrutura é composta por trinta e dois espaços físicos, incluindo salas de aula e temáticas, laboratórios de ciências

e matemática, uma sala de artes, uma biblioteca, dois auditórios, uma área de convivência coberta, um refeitório, uma cozinha e uma quadra poliesportiva. Esses espaços visam proporcionar um ambiente de aprendizado diversificado e acolhedor para os estudantes.

#### CENTRO EDUCA MAIS DAYSE GALVÃO DE SOUSA

O Centro Educa Mais Dayse Galvão de Sousa, localizado no Município de **São Luís**, vinculado à URE de São Luís, foi convertido em escola de tempo integral em 2018. Atendeu, em 2023, a 313 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui nove salas de aula, quatro salas temáticas, uma sala de recursos multifuncionais, um laboratório de



física/matemática, um laboratório de química/biologia, duas salas maker e um laboratório de robótica. Dispõe ainda de uma quadra poliesportiva coberta, pátio coberto, secretaria, cozinha, uma sala de leitura, dois banheiros (feminino/masculino), um banheiro (PCD), sala de professores e sala de PCA's. (Professores Coordenadores de Área).

### 2.3.2 OUTRO MUNICÍPIOS

#### CENTRO EDUCA MAIS JOSÉLIA ALMEIDA RAMOS



O Centro Educa Mais Josélia Almeida Ramos, localizado no Município de **São João dos Patos**, vinculado à URE de São João dos Patos, foi convertido em escola de tempo integral em 2018. Atendeu a 323 estudantes em 2023, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui

nove salas de aulas, quatro laboratórios, uma biblioteca, uma sala de professores, duas salas de gestão e um refeitório. A escola foi reformada em 2018 e reinaugurada em junho de 2019.

#### CENTRO EDUCA MAIS TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

O Centro Educa Mais Tancredo de Almeida Neves, localizado no Município de **Imperatriz**, vinculado à URE de Imperatriz, foi convertido em escola de tempo integral em 2018. Atendeu, em 2023, a 387 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua infraestrutura



inclui dez salas de aula, um laboratório maker, laboratórios, além de uma biblioteca, uma sala de informática e um auditório. O prédio está em perfeitas condições, tendo sido reformado recentemente, com boa estrutura física, incluindo instalações hidráulicas e elétricas em bom estado, climatização, pintura e piso bem conservados. Essa infraestrutura visa oferecer um ambiente de aprendizado adequado e enriquecedor para os estudantes.



## CENTRO EDUCA MAIS JACIRA DE OLIVEIRA E SILVA

O Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva, localizado no Município de **Timon**, vinculado à URE de Timon, foi convertido em escola de tempo integral em 2017. Atendeu, em 2023, a 603 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui dezessete salas de aula, um laboratório maker, um laboratório de química e biologia, um laboratório de matemática e física, um laboratório de informática, um refeitório, uma quadra e uma biblioteca.



## CENTRO EDUCA MAIS RAIMUNDO ARAÚJO

O Centro Educa Mais Raimundo Araújo, localizado no Município de **Chapadinha**, vinculado à URE de Chapadinha, foi convertido em escola de tempo integral no ano de 2018. Atendeu, 2023, a 429 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui uma secretaria, uma sala da Gestão Pedagógica, uma sala da Gestão Geral, um almoxarifado, um espaço maker e laboratórios. Além de uma biblioteca, um depósito para armazenar alimentos, um depósito para guarda de materiais diversos, um auditório, uma cozinha, onze salas de aula, uma área de vivência, banheiros e vestiários masculinos e femininos.



## CENTRO EDUCA MAIS HERMANO JOSÉ LEOPOLDINO FILHO



O Centro Educa Mais Hermano José Leopoldino Filho, localizado no Município de **Coroatá** e vinculado à URE de Codo, foi convertido em escola de tempo integral em 2018. Atendeu a 296 estudantes em 2023, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui dez salas de aulas, dois laboratórios, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha industrial e uma quadra.

## CENTRO EDUCA MAIS POETA ANTÔNIO JOSÉ



O Centro Educa Mais Poeta Antônio José, localizado no Município de **Santa Inês** e vinculado à URE de Santa Inês, foi convertido em escola de tempo integral em 2017. Atendeu 362 estudantes em 2023, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui dez salas de aula, um refeitório, laboratórios de química/biologia e física/matemática, uma biblioteca, um espaço maker, banheiros

masculino e feminino, além de quatro salas de coordenação, uma sala do Gestor Pedagógico e uma sala administrativa. Essa infraestrutura visa proporcionar um ambiente de aprendizado diversificado e enriquecedor para os estudantes.



## CENTRO EDUCA MAIS ESTADO DO MARANHÃO



O Centro Educa Mais Estado do Maranhão, localizado no Município de **Tuntum**, vinculado à URE de Presidente Dutra, foi convertido em escola de tempo integral em 2020. Atendeu, em 2023, a 226 estudantes em 2023, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui sete salas de aula equipadas com ar condicionado, TV e carteiras. Conta ainda com uma cantina equipada, refeitório

laboratórios de química, física e matemática, uma sala de midiateca, sala de professores, sala da direção, banheiros e lavanderia.

## CENTRO EDUCA MAIS CARLOS MAGNO DUQUE BACELAR

O Centro Educa Mais Carlos Magno Duque Bacelar, localizado no Município de Coelho Neto, vinculado à URE de Caxias, foi convertido em escola de tempo integral em 2020. Atendeu, em 2023, a 214 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura inclui sete salas de aula, dois laboratórios, uma midiateca, uma cozinha, um refeitório, uma



quadra poliesportiva, dois vestiários, dois banheiros, uma secretaria, uma sala de gestão, uma sala de professores e duas salas temáticas.

## CENTRO EDUCA MAIS JOSÉ MARIANO MUNIZ



O Centro Educa Mais José Mariano Muniz, localizado no Município de **Santa Luzia** e vinculado à URE de Santa Inês, foi convertido em escola de tempo integral em 2021. Atendeu, em 2023, a 356 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura

inclui doze salas, quatro laboratórios, um espaço maker, uma biblioteca, um auditório, uma secretaria, uma diretoria, uma coordenação pedagógica, uma coordenação administrativa e financeira, um almoxarifado, um refeitório, uma cozinha e uma quadra.

## CENTRO EDUCA MAIS ANA ISABEL TAVARES

O Centro Educa Mais Ana Isabel Tavares, localizado no Município de **Dom Pedro** e vinculado à URE de Presidente Dutra, foi convertido em escola de tempo integral em 2020. Atendeu, em 2023, a 310 estudantes, conforme o Censo Escolar. Sua estrutura



inclui oito salas de aula, sala maker, dois laboratórios, dois refeitórios (interno e externo), sala de professores com banheiros, secretaria, sala de Gestão Administrativa e Financeira (GAF), sala de Gestão Pedagógica (GP), sala de Gestão Geral (GG) com banheiro, laboteca (laboratório de informática com biblioteca) e sala pequena de repouso para professores. Além disso, conta com uma sala de reunião para grêmio e outros, um depósito/sala de apoio (Auxiliares de Serviços Gerais), auditório, quadra poliesportiva coberta, cozinha interna com extensão externa, banheiros para estudantes (masculino e feminino) e estacionamento interno próximo à quadra poliesportiva.

### 3. PRÁTICAS DO MODELO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO

#### 3.1. PRINCÍPIOS, EIXOS E PREMISSAS DOS CENTROS EDUCA MAIS

O Modelo Pedagógico se sustenta no Modelo de Gestão (TGE), gerando o trabalho que transforma toda intenção educativa em ação educativa que será revelada em resultados objetivos e mensuráveis.

O processo de implantação dos Centros Educa Mais foi inspirado no modelo da Escola da Escolha, oriundo da Rede Estadual de Pernambuco. A estrutura curricular dos Educa Mais articula os componentes da Base Nacional Comum Curricular com a Parte Diversificada e é movimentada por processos de gestão, que são denominados de TGE (Tecnologia de Gestão Educacional).

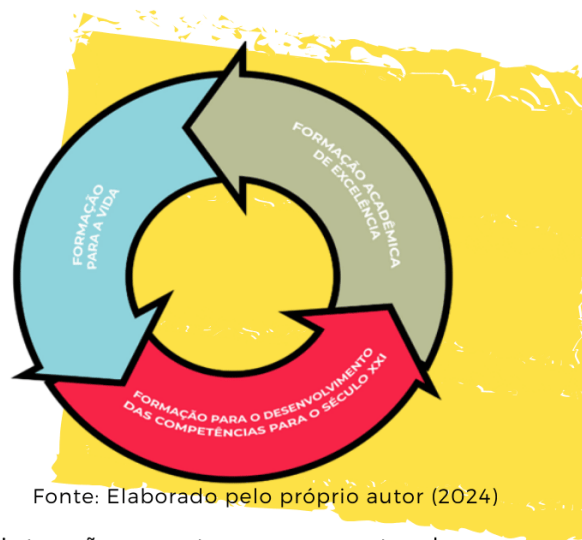


Os Centros Integrals de Ensino Médio do Maranhão, denominados de Centros Educa Mais, tem como objetivo melhorar a qualidade de atendimento nas escolas de Ensino Médio, por meio de mudanças no currículo, no método e nos processos de gestão das escolas. Tem um modelo pedagógico integrado a um modelo de gestão, centrado no estudante e no seu projeto de vida, conforme representado na figura abaixo.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

O currículo e a gestão dos Educa Mais são integrados em favor do projeto de vida do estudante, a partir de três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências para o Século XXI que, articulados e sem sobreposição, geram condições para que o estudante seja autônomo, solidário e competente.



Esse deslocamento da ação para intenção acontece por conta da relação de interdependência existente entre os Modelos Pedagógico e de Gestão que se sustentam e se articulam mutuamente por meio dos seus princípios, conceitos, metodologias, instrumentos e mecanismos operacionais. Essa indissociabilidade entre os dois modelos garante que o Plano de Ação da escola se efetive nas ações cotidianas.

Considerando o ideal formativo do jovem autônomo, solidário e competente, o modelo define Princípios Educativos, Eixos Formativos e Premissas que respondem a esse ideal. São eles:

## PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

### ▶▶ PROTAGONISMO:

O princípio Protagonismo Juvenil corresponde à base que norteia o processo no qual os adolescentes e jovens são, simultaneamente, sujeito e objeto da ação no desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo esse princípio, é necessário promover a criação de espaços e condições que possibilitem aos alunos o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, em que eles atuem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.





## » QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO:

Esses pilares são considerados princípios estruturantes que norteiam todas as ações desenvolvidas na escola, nas relações professor/aluno, assim como em todas as situações de aprendizagem, sendo eles:

► **Aprender a conhecer** - Neste pilar, fundamenta-se a ideia de que o estudante deve construir seu conhecimento de forma abrangente, de modo que os conteúdos apresentados se integrem às suas vivências. Busca-se explorar a cultura de maneira ampla, permitindo identificar os pontos de maior interesse para aprofundamento

► **Aprender a fazer** - Este pilar se refere ao conhecimento inteligente e a forma com que o aprendizado deve ser colocado em prática, permitindo e valorizando a criação, a inovação como possibilidades reais no enfrentamento de situações e desafios relevantes e significativos do cotidiano;

► **Aprender a conviver** - Trata das relações entre os seres humanos em seus diferentes contextos: social, político, econômico, cultural e transcendental, tratando-se da competência social e relacional, o que implica o desenvolvimento das capacidades de comunicar-se, interagir, decidir em grupo, cuidar de si, do outro e do lugar em que se vive; valorizar o saber social; compreender;

► **Aprender a ser** - Está relacionado a uma competência pessoal. Refere-se à capacidade dos adolescentes e jovens em se preparar para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites, buscando superá-los; desenvolver a autoestima e o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação e na construção do seu Projeto de Vida.

### » PEDAGOGIA DA PRESENÇA

A Pedagogia da Presença é um princípio que define que a presença de todos os profissionais da escola deve ser afirmativa na vida dos estudantes de forma intencional e deliberada e não se restringe à presença física. Espera-se que eles possam exercer sobre os alunos uma influência construtiva: estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir, encorajando os estudantes a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade.

### » EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

Está relacionada à integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola ou em outros espaços educativos, considerando que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

## EIXOS FORMATIVOS

### » FORMAÇÃO ACADÊMICA DE EXCELÊNCIA

Corresponde ao sucesso da aprendizagem do estudante, por meio de práticas eficazes de ensino e de processos de verificação de aprendizagem que assegurem o pleno domínio, por parte dos estudantes, do conhecimento a ser desenvolvido ao final do Ensino Médio.

### » FORMAÇÃO PARA A VIDA

Está relacionada à aquisição, ao fortalecimento e à consolidação de valores e ideais e à capacidade de fazer escolhas adequadas para uma vida equilibrada na construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa.

### » FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Compreende a capacidade de usar o que se aprende na vida. É a habilidade de transferir o que se sabe, seja em circunstâncias da vida real, seja dividindo conhecimento com outras pessoas. Tal formação apoia os estudantes no desenvolvimento das competências necessárias para viver no século XXI. Frente aos desafios da contemporaneidade, os estudantes precisam desenvolver inúmeras habilidades para estabelecer relações sociais estáveis e construtivas, buscar seu propósito de vida e atender as demandas que o mundo produtivo lhes impõe.

## PREMISSAS

### »» PROTAGONISMO

Como premissa, o Protagonismo é considerado em duas perspectivas: a do estudante, visto como sujeito das ações na escola e responsável pela construção do seu projeto de vida; e a dos profissionais da escola que, a partir das suas atuações, são sujeitos das ações pedagógicas desenvolvidas na escola e responsáveis pela sua auto formação e melhoria da sua prática.

### »» FORMAÇÃO CONTINUADA

É o processo de aperfeiçoamento constante dos profissionais que implica no seu autodesenvolvimento e no seu fazer docente, a partir de duas perspectivas: a primeira que consiste no aperfeiçoamento do educador com foco nas bases, nos conceitos, nos princípios e práticas do modelo de escola integral; e a segunda que está relacionada ao fortalecimento da formação docente no âmbito do currículo (Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada).

### »» CORRESPONSABILIDADE

Relacionada ao envolvimento e comprometimento de toda comunidade pela aprendizagem dos estudantes, ela se materializa nos espaços de discussões, na busca de soluções e na descoberta de novos caminhos e na superação dos desafios apresentados. A corresponsabilidade é um dos fatores que contribuem para melhoria dos processos e indicadores de resultados da escola e por consequência dos estudantes.

### »» EXCELÊNCIA EM GESTÃO

Esta premissa considera que a atuação da gestão escolar direcione suas ações para o alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados previstos no Plano de Ação da escola, na intenção de melhorar a qualidade do trabalho da equipe escolar.

### »» REPLICABILIDADE

Essa premissa visa a implantação do modelo de educação integral por meio das metodologias comprovadamente válidas e replicáveis entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre outras escolas da rede pública.

Os princípios, eixos formativos e premissas do Modelo dos Centros Educa Mais supramencionados norteiam e sustentam o trabalho pedagógico das equipes escolares.

Neste processo, o modelo pedagógico e de gestão se integram, introduzindo inovações no currículo, o que será detalhado a seguir

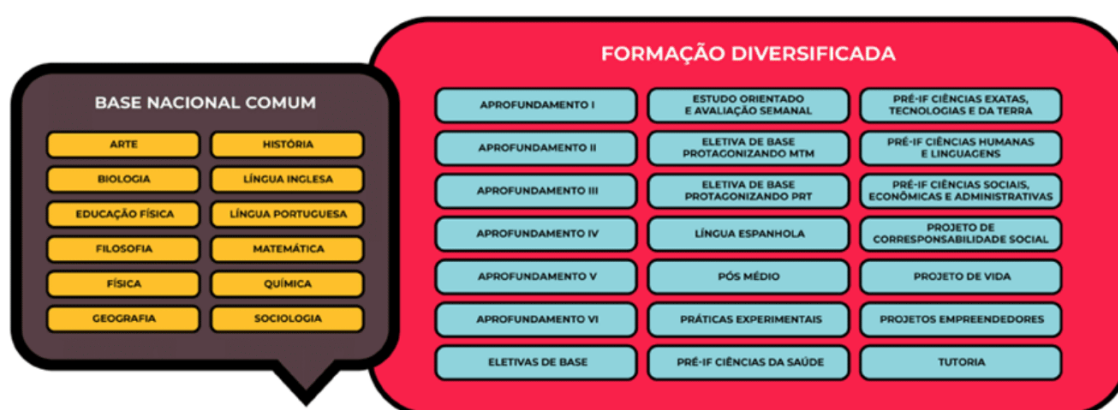


## 3.2. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CENTROS EDUCA MAIS

A efetivação do modelo dos Centros Educa Mais, à luz dos princípios e premissas do modelo pedagógico e de gestão, é materializada pela matriz curricular. Esta integra elementos da Base Nacional Comum Curricular e da Formação Diversificada, denominada de Metodologias de Êxito, proporcionando experiências relevantes aos estudantes e levando em conta suas necessidades e interesses.

O currículo é composto por uma carga horária anual total de 5.400 horas para o Ensino Médio em Tempo Integral, das quais 1.680 horas são dedicadas à Parte Diversificada do Currículo. Essa estrutura cria, no ambiente escolar dos Centros Educa Mais, as condições necessárias para oferecer excelência acadêmica, formação para a vida e desenvolvimento de competências para o século XXI.

Na Metodologia de Êxito, a Parte Diversificada não é considerada como uma parte complementar ao currículo, mas como um currículo em si. Ela inclui, dentre outros componentes, Projeto de Vida, Eletivas de Base, Pós-Médio, Práticas Experimentais e Tutoria.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)





### 3.2.1

#### PARTE DIVERSIFICADA: METODOLOGIA DE ÊXITO

A Parte Diversificada do currículo escolar não é uma inovação exclusiva das escolas integrais, mas sim um componente já previsto em diversos documentos normativos do sistema educacional brasileiro. De acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os currículos da educação básica devem apresentar uma base nacional comum, que é complementada por uma parte diversificada.



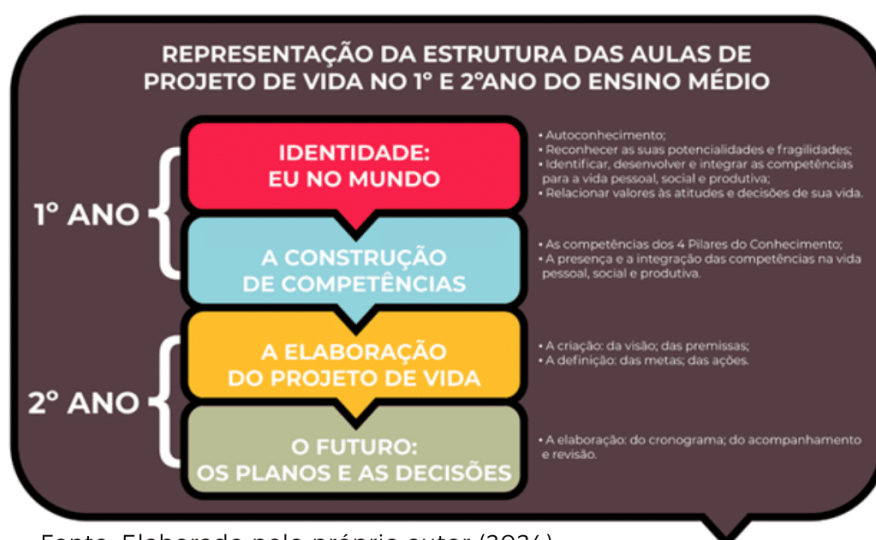
Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

Nos Centros Educa Mais, no entanto, as Metodologias de Êxito, correspondentes aos Componentes da Parte Diversificada, articulam os aspectos acadêmicos com as práticas sociais, ampliando o repertório de conhecimentos e experiências dos estudantes. São operacionalizadas, semanalmente, por meio de aulas e processos teóricos e metodológicos significativos de forma contextualizada com a vida do estudante.



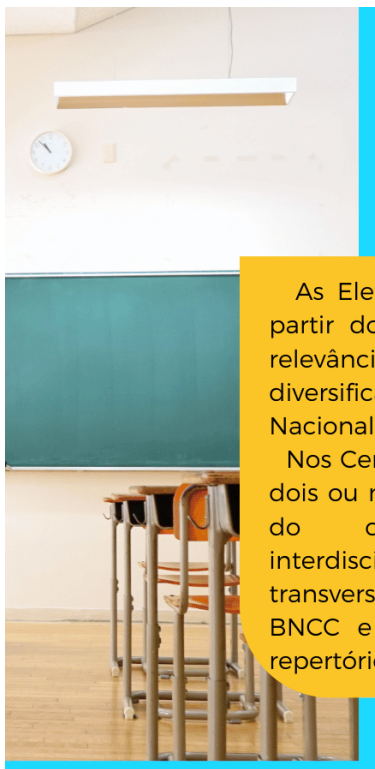
### 3.2.2. PROJETO DE VIDA

O Projeto de Vida é a centralidade da proposta dos Centros Educa Mais. Busca problematizar as múltiplas dimensões da identidade dos jovens ainda em formação. As aulas de Projeto de Vida não se referem apenas a um projeto de vida profissional, mas a um processo de reflexão sobre o “ser e o querer ser”, visando apoiar o estudante a planejar o percurso que precisa construir e seguir para chegar ao que ele deseja ser na sua dimensão social e produtiva da vida, num período de curto, médio e longo prazo.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

No 3º ano, as aulas de Projeto de Vida não mais se organizam de forma estruturada. O professor dedica-se inteiramente a acompanhar o projeto de vida dos estudantes e estes se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento o seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior.



### 3.2.3. ELETIVAS

As Eletivas são propostas e elaboradas pelos professores a partir dos projetos de vida dos estudantes, considerando a relevância do tema e a possibilidade de ampliação, diversificação e aprofundamento nos componentes da Base Nacional Comum Curricular.

Nos Centros Educa Mais, as Eletivas podem ser oferecidas por dois ou mais professores, preferencialmente advindos de áreas do conhecimento diferentes, considerando a interdisciplinaridade. Sua elaboração deve considerar os temas transversais, a articulação com os componentes curriculares da BNCC e a criatividade, a fim de garantir a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

As eletivas permitem que os estudantes assumam um papel ativo em sua formação, já que têm a liberdade de escolher as disciplinas que desejam estudar, o que os ajuda a aprofundar

seus conhecimentos em áreas de interesse e afinidade. O momento de escolha ocorre semestralmente, sendo denominado de feirão das eletivas. Na oportunidade, os professores divulgam a proposta de cada eletiva e os estudantes realizam a matrícula conforme seu interesse. Ao final do semestre, os grupos de estudantes de cada eletiva apresentam um produto para toda comunidade em um evento chamado de culminância.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)



Feirão das Eletivas no Centro Educa Mais  
João Francisco Lisboa.  
Fonte: Acervo do pesquisador.



Culminância das Eletivas no Centro Educa  
Mais João Francisco Lisboa.  
Fonte: Acervo do pesquisador.



### 3.2.4.

## PRÁTICAS EXPERIMENTAIS

As Práticas Experimentais em Ciências da Natureza e Matemática estão localizadas na Parte Diversificada do currículo para ampliar as oportunidades de aprendizagem destes componentes por intermédio da experimentação - prática cuja importância é inquestionável no ensino das Ciências e Matemática e deve ocupar lugar destacado na sua condução.

As práticas experimentais oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciar, de forma prática, conceitos que, muitas vezes, a teoria não consegue transmitir. Embora haja uma tendência de tratar essas atividades de maneira superficial e repetitiva, é fundamental reconhecer o enorme potencial formativo que elas possuem. Quando bem exploradas, as atividades práticas se tornam dinâmicas e significativas, enriquecendo o aprendizado teórico e promovendo uma compreensão mais profunda e envolvente dos conteúdos.



Práticas Experimentais no Centro Educa Mais Almirante Tamandaré.

Fonte: Acervo do pesquisador.





### 3.3.

## ROTINAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O desenvolvimento do trabalho pedagógico em uma instituição requer um planejamento contínuo e previsível, que sempre leve em consideração os aspectos individuais de cada estudante. Para tanto, é essencial organizar o tempo e espaço de acordo com as necessidades físicas, psicológicas, sociais e culturais dos estudantes, devendo-se, ainda, considerar o contexto específico de cada instituição escolar.

A ideia de organizar o trabalho educativo com bases nesses aspectos assegura um sentimento de acolhimento, segurança e conforto ao estudante, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, aprendizagem e crescimento pessoal. Por isso, a importância de se estabelecer uma rotina focada nestes pontos. Nesse sentido, os Centros Educa Mais desenvolvem um conjunto de práticas que organizam o tempo, os espaços e os materiais, oferecendo aos estudantes uma variedade de experiências, denominadas Rotinas e Práticas Educativas.

É importante destacar que estruturar a jornada diária do estudante não significa que ele terá uma experiência monótona. Ao contrário, isso proporciona formas de viver seu processo educativo de maneira organizada e produtiva.





### 3.3.1. O ACOLHIMENTO

O Acolhimento é uma prática educativa que tem como objetivo consolidar a ideia de acolher, receber e aceitar as pessoas, sejam elas estudantes, professores, gestores, equipe de apoio ou pais e responsáveis. É uma parte indissociável dos Centros Educa Mais, elemento fundante para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Na rotina dos Centros Educa Mais, são realizados quatro tipos de acolhimento:

**O acolhimento da equipe escolar** - Realizado na abertura do ano letivo, é conduzido pelos Jovens Protagonistas Acolhedores, com o objetivo de sensibilizar a equipe para a importância de cuidar do outro, em especial dos estudantes.

**O acolhimento dos pais e responsáveis** - Conduzido pelos estudantes egressos, tem o objetivo de apresentar o modelo e estabelecer os primeiros vínculos entre famílias e escola.



Acolhimento dos pais e responsáveis no Centro Educa Mais João Francisco Lisboa.  
Fonte: Acervo do pesquisador.

**O acolhimento inicial dos estudantes** - Acontece na primeira semana de atividades e é conduzido pelos Jovens Protagonistas Acolhedores. Muitas atividades são realizadas para que os novos estudantes conheçam o modelo e também se integrem com os demais estudantes. Ao final desta semana, são apresentados os sonhos dos novos estudantes que posteriormente irão compor a árvore dos sonhos da escola.

**O acolhimento diário** - Acontece diariamente junto aos estudantes de todas as turmas. Os conceitos presentes no Acolhimento realizado no início do ano se estendem para o cotidiano escolar por meio do Acolhimento diário e deve ser entendido como algo muito além do ato de receber os estudantes na porta da entrada da escola, porque deve ser realizado de forma planejada, intencional e fundamentado nos princípios da Pedagogia da Presença.



Todos os dias, a equipe gestora e docente recebe os estudantes na entrada da escola com saudação de bom dia. Essa prática gera uma percepção nos estudantes de que são importantes para os adultos, de que são vistos, ouvidos, escutados e acolhidos. Ao longo do ano letivo, os próprios estudantes, sentindo o desejo de acolher os colegas, se organizam para participar do acolhimento. Em algumas situações, o acolhimento pode ser temático, dependendo de alguma data comemorativa ou algum tema que os estudantes considerem pertinentes.



Acolhimento diário nos Centro Educa Mais  
João Francisco Lisboa.  
Fonte: Acervo do pesquisador.





### 3.3.2. TUTORIA

A Tutoria é uma prática educativa na qual os tutores, que podem ser professores ou gestores, acompanham e se comunicam de forma sistemática e individual com seus tutorados - os estudantes. Esse acompanhamento visa oferecer suporte ao desenvolvimento dos estudantes, além de avaliar a eficácia das orientações fornecidas. O objetivo é fortalecer o Projeto de Vida dos estudantes, considerando três dimensões essenciais de orientação: a pessoal, a acadêmica e a profissional. Essa abordagem integral contribui para um crescimento mais completo e significativo dos estudantes, preparando-os para os desafios do futuro.

O tutor, nos Centros Educa Mais, é escolhido pelo estudante entre os educadores da equipe escolar e da gestão. O acompanhamento da tutoria visa apoiar e orientar o estudante na superação de dificuldades de aprendizado, promovendo autoconhecimento, aprimoramento de habilidades e um posicionamento crítico e reflexivo sobre a realidade que o cerca, além de facilitar a construção de seu Projeto de Vida.

A tutoria não tem um espaço de tempo específico dentro da jornada escolar. No início do ano letivo, após a escolha dos tutores, toda escola se organiza em um horário concomitante para realizar o encontro de tutores e tutorados, com objetivo de que todos se conheçam. Após esse momento, as orientações com os tutores são agendadas individualmente.

Cada tutor tem acesso a informações sobre a vida escolar de seu tutorado, organizadas a partir dos dados fornecidos pelos professores e coordenadores de área, sob a orientação do gestor pedagógico. Dessa forma, o tutor pode oferecer orientações personalizadas sobre o desempenho e o percurso do estudante em direção ao seu Projeto de Vida.





### 3.3.3. RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é um momento para o estudante desenvolver atitudes de fala, escuta, valorização individual e percepção de grupo, constituindo-se como um momento de trocas e de aprendizagem emocional. Esse momento é considerado um ponto de partida para planejamento, avaliação em grupo e tomada de decisão.

Nesta prática educativa, o professor exerce o papel de mediador, desafiando os estudantes quanto ao seu crescimento pessoal, desenvolvimento do espírito crítico, resolução de conflitos e solução de problemáticas cotidianas.

### 3.3.4. LIDERANÇA DE TURMA

A liderança de turma é uma prática que envolve todos os estudantes no ato de liderar e ser liderado. Esse exercício precisa ser estimulado pela equipe gestora e docente para que os estudantes aprendam a atuar a partir de situações reais, favorecendo um ambiente participativo e democrático. Nas escolas de tempo integral, todas as turmas têm um líder que os representa junto à gestão, possuindo um fluxo de comunicação direta com o gestor geral.





### 3.3.5. CLUBES DE PROTAGONISMO

São espaços instituídos para que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para sua formação e atuação na vida pessoal, social e produtiva. Eles promovem a liderança, a escuta ativa, o trabalho coletivo e a gestão do tempo e do espaço, de maneira lúdica e com o apoio de seus pares.

Esses clubes são ambientes diversos e democráticos, formados por estudantes de diferentes anos letivos, agrupados de acordo com sua afinidade em relação a um determinado tema. Entre as atividades desenvolvidas nos clubes, estão a integração dos estudantes em torno de interesses comuns, problemas vivenciados pela comunidade escolar, estimulando a cooperação, a troca de conhecimentos entre os membros do clube e a imersão em novos aprendizados de forma interdisciplinar, contribuindo para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola e a comunidade.



Semana de Formação em Protagonismo movimenta estudantes dos Centros Educa Mais no Maranhão, 2023.

Fonte: Acervo do pesquisador.



## 4. PRÁTICAS DO MODELO GESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO

O modelo de gestão dos Centros Educa Mais tem como intencionalidade transformar toda intenção educativa em ação efetiva que é revelada por meio dos resultados alcançados pela escola. Essa é uma dinâmica entre a pedagogia e a gestão que sugere a integração de diversas tecnologias e o desenvolvimento profissional de toda equipe escolar, a partir de processos de orientação e aprendizagem profissional. Nesse sentido, desenvolver pessoas significa criar condições para que todos tenham desejo e necessidade de aprender e colocar seus conhecimentos a favor da aprendizagem dos estudantes e, portanto, no alcance das metas e resultados da escola.

Ao pensar que a função primeira da escola é garantir uma educação de qualidade que considere o pleno desenvolvimento do estudante, compreende-se o quão complexa é a tarefa da gestão escolar: assegurar condições para que a escola cumpra seu papel. Toda essa complexidade se reflete na figura do gestor e nos sujeitos que, junto com ele, constroem o complexo sistema que é a escola: estudantes, professores, coordenadores, equipe de apoio administrativo, agentes de portaria, copeiras, auxiliares de limpeza, famílias, comunidade e poder público. Um outro desafio para além da construção coletiva é o tempo destinado aos processos administrativos e à gestão de recursos. Portanto, é fundamental que toda equipe e comunidade escolar conheça e compreenda o escopo de atuação do gestor.

Nesse sentido, o gestor coordena diversas áreas da escola, integrando os resultados gerados por todos. Ele forma sua equipe através do trabalho, servindo como modelo e inspiração na busca constante por melhorias e no alcance das metas do projeto escolar. Suas ações são guiadas por dois princípios essenciais:





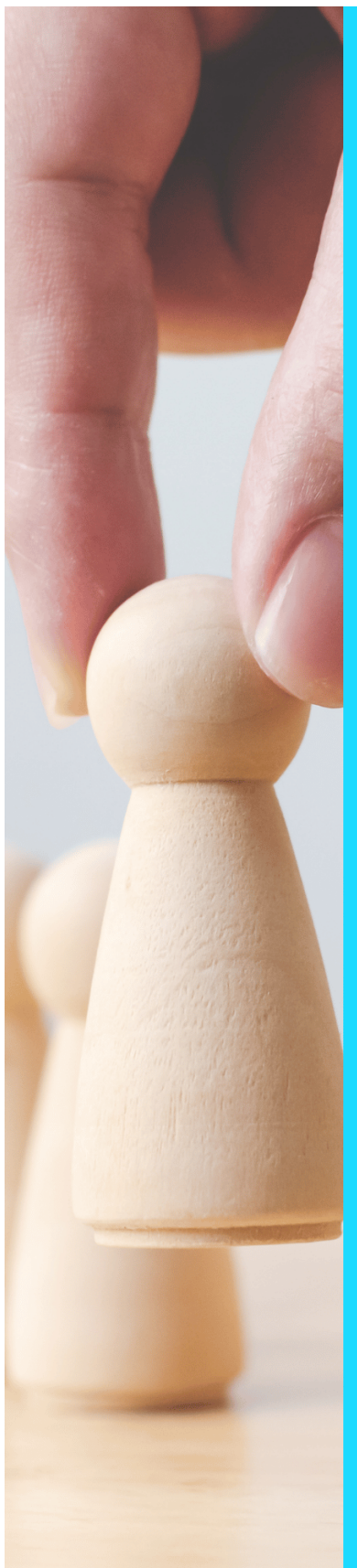
## COMUNICAÇÃO

A escola é um ambiente que envolve muitas pessoas com atuações diversas e rotinas muito dinâmicas que implicam na relação entre todos os sujeitos envolvidos no trabalho. Para que se estabeleça um clima organizacional harmonioso e produtivo, é necessária uma comunicação clara, pois grande parte dos desafios e conflitos existentes nas instituições é causado pela ausência ou ruídos de comunicação. Para isso, a equipe gestora deve estabelecer fluxos de comunicação que atendam os critérios de clareza e objetividade, com foco nos resultados que toda a instituição deseja alcançar.

## EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

A educação pelo trabalho é um princípio que tem como fundamento um processo educativo no qual a formação dos sujeitos não se limita ao âmbito do discurso, mas sim nas relações estabelecidas com o outro. Nesse contexto, o gestor é visto como a pessoa responsável pela formação da sua equipe, educando todos no trabalho e pelo trabalho. Se o gestor deseja transmitir valores que sustentem o projeto educacional da escola para a sua equipe e aos estudantes, tais valores devem ser mais do que transmitidos, precisam ser vividos por meio de práticas diárias de forma construtiva, emancipadora e solidária.

No cotidiano da escola, o gestor precisa exercer o que se denomina Pedagogia da Presença, revelada pelo estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito, empatia e reciprocidade, gerando um ciclo harmonioso de trabalho. Na Pedagogia da Presença, o gestor não só está presente na escola, mas ele é presente na vida da escola, sendo sempre modelo para sua equipe. O gestor deve vivenciar tudo aquilo que considera importante, como pontualidade, responsabilidade, engajamento, respeito, confiança, cordialidade entre outros, entregando não só bons resultados, mas um conjunto de valores vitais para formação humana.



## **4.1.**

### **CONCEITOS DO MODELO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO**

Para compreender plenamente as práticas do Modelo de Gestão da Educação Integral do Maranhão, é fundamental explorar alguns conceitos-chave que sustentam a estrutura e a dinâmica desse modelo. A descentralização, a delegação planejada, o ciclo de melhoria contínua e a liderança servidora são pilares que orientam as ações dos gestores e a interação entre os membros da equipe escolar. Cada um desses conceitos desempenha um papel crucial na criação de um ambiente colaborativo e eficaz, onde todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento educacional e o alcance das metas estabelecidas. A seguir, apresentaremos uma análise detalhada de cada um desses conceitos, elucidando sua importância e aplicação no contexto escolar.



## 4.1.1 DESCENTRALIZAÇÃO

Descentralizar é o ato de distribuir responsabilidades e decisões de um trabalho entre os membros da sua equipe. Para que isso aconteça, é importante que objetivos, metas e estratégias pactuadas estejam claras para toda a equipe. Dessa forma, cria-se um clima favorável para se definir a delegação planejada, conceito que veremos posteriormente. A complexidade do trabalho desenvolvido na escola exige que todos estejam envolvidos. Entretanto, cada membro da equipe vai se dedicar a um aspecto específico, conforme seu escopo de atuação. Isso exige que o gestor conheça verdadeiramente sua equipe e estabeleça com eles uma relação de respeito e confiança.

Para que a descentralização cumpra o seu papel verdadeiro, é preciso considerar três aspectos: **disciplina**, não no sentido do cumprimento de regras, mas no cumprimento de responsabilidades específicas de cada membro; **respeito mútuo** entre todos envolvidos, o que favorece uma abertura de diálogos, gerando novas ideias e iniciativas não só do gestor, mas de todos os envolvidos; e **confiança** que não deve ser imposta, mas sim conquistada pela escuta atenta e olhar generoso sobre todos, pautados na justiça e democracia. Aliada a tudo isso, temos, ainda, a competência profissional, condição indispensável para a definição do processo de descentralização.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

## 4.1.2. DELEGAÇÃO PLANEJADA

As atividades desenvolvidas ao longo de toda a jornada escolar são diversas e variadas. Portanto, isso representa um grande desafio para o gestor escolar. Para que ele consiga administrar de maneira eficaz esse trabalho complexo, é essencial fazer uso da delegação planejada.

A delegação planejada é o ato de delegar tarefas com planejamento estratégico, visando alcançar melhores resultados em todos os processos desenvolvidos. Essa prática permite que o gestor se concentre em ações mais estratégicas, ao mesmo tempo, em que analisa o desenvolvimento, as habilidades e o engajamento de sua equipe. No entanto, para exercer a delegação planejada de forma eficaz, é fundamental que o gestor conheça o potencial dos membros de sua equipe e seu desejo de se desenvolver. A delegação planejada deve ser introduzida de maneira gradual e sustentada, baseada na confiança, nos valores e nos objetivos da escola. Vale lembrar que o conceito de delegação planejada está ligado à descentralização

Significa praticar a liderança, acreditando no potencial do outro, em sua competência e vontade de se desenvolver, tendo em vista a delegação gradual de autoridade e responsabilidades, com base na confiança e no alinhamento com as concepções filosóficas da escola. O conceito de descentralização, conforme visto anteriormente, exige do gestor autoconhecimento e envolvimento com os receptores da sua ação. De maneira complementar, a delegação planejada, dirigida e exercida de forma gradual, pode propiciar aos educandos e à Equipe Escolar a execução de tarefas com níveis crescentes de complexidade, pautadas na capacidade e maturidade cognitiva e emocional de cada um.



A delegação planejada, quando realizada de forma gradativa e bem planejada, revela atitude e sentimentos que contribuem para o sucesso do projeto escolar, quais sejam:

- » Aprofundamento do senso de eficácia;
- » Intensificação dos sentimentos de pertencimento e lealdade à escola;
- » Construção conjunta dos indicadores de desempenho;
- » Geração de sentimentos de autoestima e orgulho coletivos;
- » Entendimento das expectativas referentes ao desempenho;
- » Surgimento do espírito de equipe;
- » Apoio ao desenvolvimento de competências para tomada adequada de decisões.







### 4.1.3.

## O CICLO DE MELHORIA CONTÍNUA: O CICLO PDCA

O trabalho na escola demanda a organização de tempos, espaços, rotinas e tarefas. Todas estas atividades, quando planejadas e acompanhadas, geram um melhor aproveitamento do tempo, uma otimização de recursos e uma melhor aplicação de força de trabalho, constituindo, assim, um processo de melhoria contínua. Para apoiar todo esse processo, sugere-se utilizar o ciclo do PDCA (Plan, Do, Check, Act) que é constituído das seguintes fases: planejamento, execução, avaliação e ajuste. A utilização do Ciclo PDCA em uma instituição representa muitos ganhos e contribui para o desenvolvimento de toda equipe, além de ser estímulo constante para as ações de planejar, executar, avaliar e ajustar, o que favorece o crescimento pessoal e profissional dos membros da equipe, pois cada um passa a ter uma melhor compreensão de todo(s) o(s) processo(s) dos quais participa, estabelecendo um ambiente de trabalho criativo em toda a escola.

Segue abaixo uma breve definição de cada uma das fases do Ciclo PDCA citadas acima:

#### »» PLANEJAR:

Estabelecer objetivos, estratégias e metas propostas. O planejamento requer um diagnóstico da situação atual, assim como a definição de indicadores para avaliar resultados;

#### »» PLANEJAR:

implantar o plano, executar o processo e coletar dados para mapeamento e análise dos dados gerados. Identificar e desenvolver as competências necessárias;

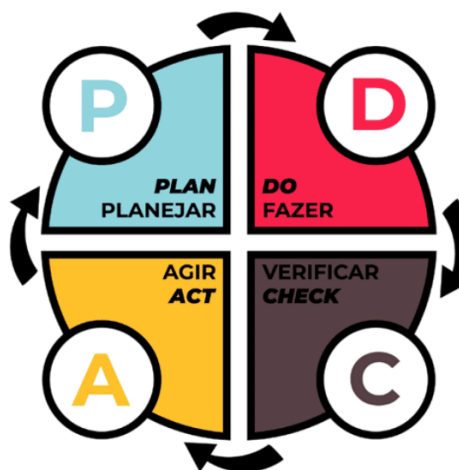
#### »» AVALIAR

(medição e análise): estudar os resultados reais e comparar com as metas. O foco deve ser no desvio da execução do plano e na análise das diferenças para determinar as causas, checando a adequação e a integridade das ações. Dados gráficos podem facilitar a visualização de eventuais tendências. Com base nas informações analisadas, podemos passar à próxima fase;

#### »» AJUSTAR

(ações corretivas): determinar onde aplicar as mudanças que incluem a melhoria do processo. Ao final de um período, geralmente anual, é imprescindível proceder à correção do Plano de Ação da escola, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis, em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Após essa fase, recomeça-se um novo Ciclo PDCA.

#### CICLO DE MELHORIA CONTÍNUA





## 4.1.4. LIDERANÇA SERVIDORA

A liderança servidora se refere ao propósito de apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os membros da equipe. Nela, o gestor, por meio da empatia, da autoridade conquistada pelo serviço, pela referência pessoal e profissional, influencia todos os seus liderados para que atuem com engajamento. O líder servidor é aquele que é capaz de distribuir o poder entre sua equipe e atuar como suporte para cada um.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

Nesse sentido, o líder servidor dá autonomia para que a equipe realize suas atividades, colocando-se à disposição como mediador e facilitador. À medida que observar as necessidades do grupo ou for acionado pelos seus liderados, o gestor deve atuar de modo a buscar soluções em favor de todos, buscando o bem-estar de todos no ambiente de trabalho. Na liderança servidora, o ato de servir ganha centralidade, sendo essa a principal função do líder.



## 5. INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO

Para que toda intenção educativa se converta em ação, é necessário um planejamento para o alcance dos objetivos da escola. Estes deverão ser desdobrados em estratégias e ações que serão operacionalizadas no cotidiano escolar, refletindo os princípios e valores da instituição. Todas essas estratégias e ações necessitam de instrumentos de gestão que tornem visíveis os objetivos e metas a serem alcançados e, também, de planejamento estratégico para o alcance delas. Dessa forma, o trabalho coletivo de todos que fazem a escola pode ser não só evidenciado, mas também acompanhado, monitorado, avaliado e ajustado durante todo o percurso. Aqui, sugerimos dois instrumentos: Plano de Ação e Programa de Ação que serão detalhados nos tópicos abaixo.

### 5.1. PLANO DE AÇÃO

O plano de ação é um instrumento norteador fundamental para todas as ações gestoras da escola. Ele é elaborado de forma coletiva sob a coordenação do gestor geral, a partir do plano de ação da Secretaria de Educação. Na ausência deste, o plano deve considerar os objetivos e metas específicos da escola. Outros aspectos que devem ser considerados na elaboração do Plano de Ação incluem a missão, os valores e os princípios da instituição. Nesse sentido, o Plano de Ação da Escola detalha todo o percurso que a instituição deve seguir, destacando as estratégias e ações necessárias para alcançar os resultados e metas esperados ao longo do ano. Esses objetivos são acompanhados por meio de indicadores de processo durante o ano e de indicadores de resultado ao final do período letivo. Quando bem estruturado, acompanhado e monitorado, o Plano de Ação permite que a instituição se projete com clareza, traçando um caminho claro do seu estado atual até onde deseja chegar.



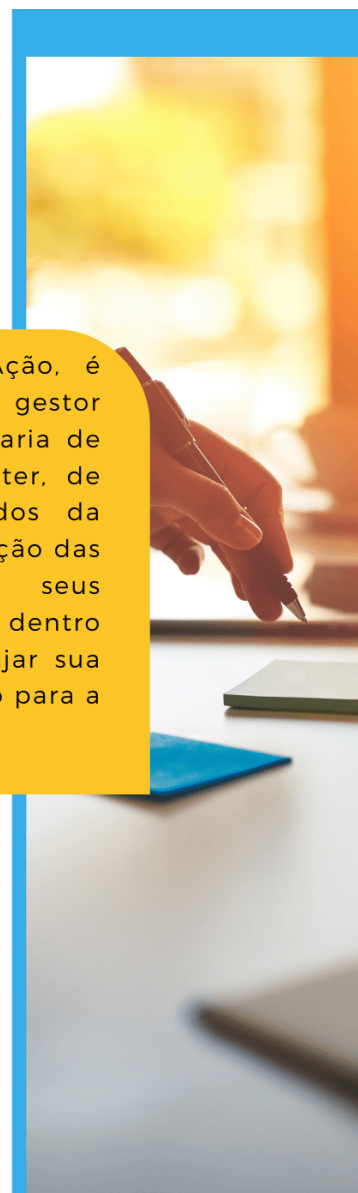
## 5.2.

### 5.2.PASSO A PASSO DO PLANO DE AÇÃO

No processo de elaboração do Plano de Ação, é necessário definir um percurso. Inicialmente, o gestor deverá ter em mãos o Plano de Ação da Secretaria de Educação ou, diante da não existência deste, ter, de forma organizada, os indicadores de resultados da instituição. Estas informações subsidiarão a definição das estratégias específicas da escola e de seus desdobramentos. Esse é um momento importante dentro da liderança do gestor, pois é ele que vai engajar sua equipe e mostrar a importância deste instrumento para a melhoria dos resultados e o alcance das metas.

Considerando a importância do Plano de Ação, sugerimos os seguintes passos:

- » Organize todas as informações necessárias como indicadores, ações realizadas, organograma da instituição, dados da matrícula, composição das turmas, número de aprovação e reprovação por componente, formações desenvolvidas com a equipe, participação das famílias, entre outros;
- » Utilize materiais de referência apresentados nas formações da Secretaria de Educação e de consulta própria;
- » Organize um tempo específico, na semana de planejamento inicial do ano letivo, para o pleno entendimento da equipe acerca do Plano de Ação;
- » Realize momentos de estudos com toda equipe para compreender, discutir e elaborar o Plano de Ação da instituição da escola.



O Plano de Ação permite que o gestor administre de forma mais específica e eficaz, facilitando o planejamento, execução, avaliação e replanejamento de objetivos, metas e estratégias da escola. Ele integra os processos de gestão de serviços com os processos pedagógicos, garantindo que ambos trabalhem em conjunto para assegurar a melhoria dos resultados, que são de interesse coletivo e pela qual todos são responsáveis.



## 5.3.

### PROGRAMA DE AÇÃO

O programa de Ação é o desdobramento das estratégias em atribuições, ações e metas de resultados, a partir do escopo de atuação de cada um dos membros da equipe. Ele também sinaliza as necessidades de formação para o desenvolvimento de competências necessárias para que cada profissional possa desempenhar seu trabalho de forma qualificada, garantindo, assim, o alinhamento da equipe.

O objetivo do Programa de Ação é definir claramente o que cada membro da equipe realizará, levando em consideração suas atribuições e responsabilidades dentro de suas funções na instituição. O programa visa garantir o alinhamento entre todos, destacando como as ações individuais contribuem para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação. Esse processo deve ser monitorado a cada período letivo, avaliando o quanto das ações previstas foram realizadas, além de analisar o desempenho e atuação de cada profissional.

Nesse sentido, o Programa de Ação funciona como um instrumento de autogestão e acompanhamento, oferecendo subsídios valiosos para o aperfeiçoamento das práticas profissionais, tendo como foco a operacionalização dos meios e processos que deverão estar alinhados com as diretrizes do Plano de Ação. Como já esclarecemos acima, sua elaboração é individual, porém é indicado seguir uma sequência:





### PROGRAMA DE AÇÃO DOS PROFESSORES:

Os professores elaboram seu Programa de Ação e reúnem-se individualmente com o coordenador pedagógico para dialogar sobre as questões relativas à postura e formação continuada, assim como para pactuar as metas individuais estabelecidas pelo próprio professor.

### PROGRAMA DE AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

Ao final da etapa com os professores, o coordenador elabora o seu Programa de Ação e se reúne com o gestor auxiliar que também iniciará o seu processo de elaboração. Este, por sua vez, será uma consolidação dos apontamentos e demandas da equipe, assim como uma reflexão sobre como o seu próprio trabalho colabora com o atingimento da visão de futuro estabelecida no Plano de Ação.

### PROGRAMA DE AÇÃO DO GESTOR GERAL:

O Gestor Geral elabora seu Programa de Ação a partir da elaboração do Coordenador Pedagógico e do Gestor Auxiliar. No Programa de Ação do Gestor, deve estar clara a articulação do fazer pedagógico com suas metas e estratégias da escola.

Os demais profissionais da escola, como secretário, agentes administrativos, cozinheiros, agentes de portaria e auxiliares de serviços gerais, não necessitam elaborar Programa de Ação, mas precisam ter suas rotinas de trabalho estruturadas.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

## 6. ATRIBUIÇÕES DO TRIO GESTOR DOS CENTROS EDUCA MAIS

Ao definirmos atribuições, papéis e responsabilidades em uma instituição, criamos um ambiente colaborativo e melhoramos a comunicação, o que qualifica a execução das atividades. A atribuição de responsabilidades para cada etapa do desenvolvimento das atividades planejadas para a escola implica na definição clara de papéis e escopos de atuação, que se desdobram a partir dos alinhamentos que aqui chamamos de horizontal e vertical. Esses alinhamentos são definidos considerando a área de concentração de cada profissional da escola, favorecendo a organização do trabalho e da equipe, e promovendo um clima escolar harmonioso para que todo o planejamento ocorra conforme o esperado, resultando nos resultados almejados. Nessa perspectiva, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em uma atribuição (ação que gera uma entrega) devem executá-la sob o mesmo enfoque, guiados pelos princípios, valores e premissas do Programa de Ação.

No **alinhamento vertical**, as ações variam conforme as diferentes funções executadas, mas são complementares e convergentes em relação aos objetivos comuns. Por outro lado, no **alinhamento horizontal**, as ações são iguais ou similares quando desempenhadas por funções equivalentes ou semelhantes.

No sentido literal, "alinhar" significa ordenar, regerar, dispor, retificar, perfilar ou endireitar. A proposta de alinhamento aqui descrita segue esse sentido, ao solicitar que os profissionais identifiquem na equipe aqueles com os quais estão alinhados horizontalmente, ou seja, aqueles na mesma posição hierárquica, e verticalmente, aqueles em uma posição de liderança direta.



## GESTOR GERAL:



- »» Coordenar e integrar as atividades de todos os membros da equipe;
  - »» Garantir a implantação do Plano de Ação da escola;
  - »» Engajar e orientar a equipe na elaboração e execução do Plano de Ação;
  - »» Orientar pais/responsáveis quanto ao acompanhamento dos estudantes;
  - »» Apoiar a equipe nas ações de planejamento e replanejamento;
- 
- »» Manter o alinhamento e engajamento da equipe, visando o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, por meio da pedagogia da presença e da liderança servidora;
  - »» Apoiar o Gestor Adjunto na elaboração do seu Programa de Ação;
  - »» Validar e acompanhar o programa de Ação do Gestor Adjunto;
  - »» Elaborar o plano financeiro da instituição a partir das demandas da comunidade escolar;
  - »» Publicizar a prestações de conta para toda comunidade escolar;
  - »» Apoiar as ações do gestor adjunto nas ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes e nas ações de formação da equipe;
  - »» Orientar o processo de liderança estudantil na escola.

## GESTOR ADMINISTRATIVO FINANCEIRO:

- »» Auxiliar o gestor geral na integração e alinhamento das funções e atividades da equipe pedagógica garantindo a implantação do Plano de Ação;
- »» Apoiar o Gestor Geral na elaboração do plano financeiro e na prestação de contas do caixa escolar;
- »» Apoiar as ações do Coordenador Pedagógico nas ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes e nas ações de formação da equipe;
- »» Acompanhar e monitorar os indicadores de processo e de resultados do Plano de Ação com foco na aprendizagem dos estudantes;
- »» Atuar na mediação de conflitos;
- »» Apoiar o Coordenador Pedagógico na elaboração de pautas de reunião;
- »» Apoiar o Coordenador Pedagógico na elaboração do Programa de Ação;
- »» Validar e acompanhar o Programa de Ação do Coordenador Pedagógico;
- »» Organizar a rotina e os fluxos de trabalho da equipe de apoio e administrativa;
- »» Validar o calendário anual da escola elaborado pelo Coordenador Pedagógico.





## GESTOR PEDAGÓGICO:

- » Integrar e alinhar funções e atividades da equipe pedagógica e garantir a implantação do Plano de Ação;
- » Acompanhar e monitorar o desenvolvimento do currículo da Base Comum e da Parte Diversificada de forma integrada;
- » Acompanhar a sistematização os resultados de aprendizagem;
- » Apoiar os professores na elaboração do Programa de Ação;
- » Acompanhar e monitorar o Programa de Ação dos professores;
- » Acompanhar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos estudantes;  
Organizar o calendário anual da escola.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempo integral se revela como uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino em todo o mundo, pois possibilita ao estudante acessar um modelo de ensino que considera o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, em uma jornada de muitas aprendizagens forjada num contexto democrático em que todos os partícipes da comunidade escolar dialogam constantemente sobre as demandas do cotidiano de cada unidade educacional.

No Brasil apresentaram-se experiências que são fontes inspiradoras para o que se tem construído no estado do Maranhão em que se tem enfatizando a necessidade de um currículo diversificado e que se priorizam práticas pedagógicas inovadoras que incluem a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos.

Nesta perspectiva observa-se que é primordial que haja um compromisso contínuo com a implementação de um modelo de educação em tempo integral em todo território maranhense, como visão de desenvolvimento holístico que primam pelos elementos constituintes de cada indivíduo, acompanhado por um processo de reflexão crítica e adaptação às realidades locais.

Além disso, é fundamental que as políticas educacionais sejam sustentáveis e que envolvam a comunidade escolar, garantindo que todos os envolvidos se sintam parte do processo educativo.

As orientações e reflexões contidas neste produto educacional buscam, portanto, contribuir para a melhoria da qualidade educacional no estado do Maranhão que está situado em uma conjuntura de plena ampliação de implementação de mais escolas de tempo integral, tendo em vista o caminho já percorrido.

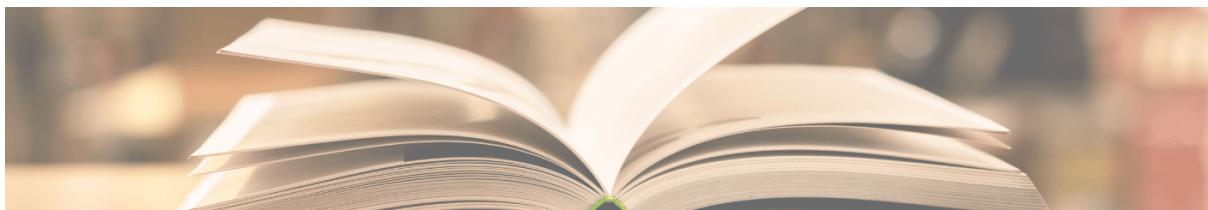


No escopo deste material observa-se que existe a necessidade de uma educação que não apenas amplie a carga horária, mas que também ofereça experiências significativas e integradoras aos estudantes, como práticas pedagógicas inovadoras, o Projeto de Vida e as Eletivas, que são apontadas como ações fundamentais para o engajamento dos estudantes. Apresenta-se uma base teórica que integra conceitos de educação integral, pedagogia da presença e gestão educacional. Estas teorias discutem a importância de um currículo diversificado e a participação ativa dos estudantes na construção do seu aprendizado.

Destacamos que a implementação de escolas do modelo de tempo integral pode promover um aumento significativo na permanência dos estudantes na escola e consequentemente impactam na qualidade do ensino. Esperamos, portanto, que essa leitura possa contribuir para a melhoria das práticas de gestão envidadas nos ambientes escolares.







- S** AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo. Rio de Janeiro, 1932.
- A** BENITES, Valéria Lima Andrioni. A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- I** CAÇÃO, Maria Izaura. Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: Tendências Integral. Educação em Revista, v. 18, p. 95-120, 2017.
- C** CRUZ, Louisee. Experiências Internacionais em Educação em Tempo Integral (ETI). Banco Mundial, Abril, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos/NotaTcnicaExperinciasInternaciona.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- N** EDVIRGES, Lidianne Cabral. Educação em Tempo Integral: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. UFMS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3965>. Acesso em 13 de jan de 2024.
- E** FILEMON, Orley Olavo et al. Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia. Dissertação de Mestrado. PUC Goiás, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4391>. Acesso em 13 de jan de 2024.
- R** GUARDA, Gelvane Nicole. A gestão público-privada no programa ensino médio integral em tempo integral-emi em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. UFSS, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4031>. Acesso em: 13 jan de 2024.

MAKARENKO, Anton. Poema Pedagógico. [s/d]. Disponível em: [http://ciml.250x.com/archive/literature/spanish/makarenko\\_poema-pedagogico.pdf](http://ciml.250x.com/archive/literature/spanish/makarenko_poema-pedagogico.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Martins; MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; DOS SANTOS, Jocyleia Santana. O Impacto de uma Mudança no Quotidiano Escolar: A Educação Integral E O Tempo. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 18, p. 424-436, 2020

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. *Dialogia*, [S. l.], n. 40, p. e21064, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.21064. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21064>. Acesso em: 21 jul. 2024.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. *Roteiro*, v. 45, 2020.

SEE-MG. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. 2017. Documento Orientador da Educação Integral e Integrada no Ensino Médio. 2017.





## FELIPE COSTA CAMARÃO

### AUTORES

**Felipe Costa Camarão** é professor universitário, Procurador Federal de carreira desde 2007. É atual vice-governador do Maranhão e secretário de Estado da Educação, cargo que ocupa há 7 anos, tempo que o coloca como o gestor que por mais tempo comandou a referida pasta no estado. Formado em Direito pela Universidade Federal do Maranhão, é também mestre em Direito pela mesma instituição e doutor em Ciências pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em janeiro de 2015, a convite do então governador do Maranhão, Flávio Dino, assumiu a Secretaria de Estado da Gestão e Previdência. Em agosto deste mesmo ano, foi empossado secretário de Estado da Cultura. Saiu da Secretaria de Cultura para ser secretário de Governo e cuidar da implantação do órgão dentro da estrutura governamental. Em março de 2016, foi nomeado como secretário de Estado da Educação do Maranhão, cargo que ocupou até abril de 2022, quando se desincompatibilizou para concorrer às eleições. Foi ainda presidente da Fundação da Memória Republicana do Brasil (2015 a 2022), reitor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Iema) e Membro Titular do Fórum Nacional de Educação (FNE).



## ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES

**Antonio de Assis Cruz Nunes** é Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Tem várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros. Foi co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional.

**E-mail:** [antonio.assis@ufma.br](mailto:antonio.assis@ufma.br).

**ANEXOS**

## ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO

### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora Diretora Geral do Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro

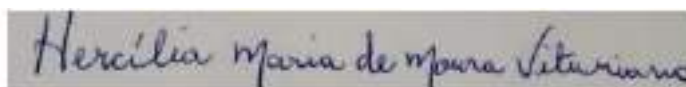
Vimos por meio desta apresentar-lhe o mestrando **Felipe Costa Camarão**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver sua pesquisa de Dissertação, intitulada: **Cultivando Mentes e “Construindo Futuros em Escolas de Tempo Integral: um estudo no Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro”**. conclusão

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 12 de abril de 2024



**Prof. Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA