

Centros Educa Mais e suas orientações: entre passos e contrapassos

Ádria Karoline Souza de Aquino Utta*, Edinólia Lima Portela**

Resumo

Pesquisa documental que caminha pela abordagem crítica de educação, em que objetivamos analisar os documentos mais relevantes que serviram de suporte para a implantação e desenvolvimento dos Centros Educa Mais, unidades de Ensino do Médio da educação integral do Maranhão, insurgida a partir da Macropolítica Escola Digna, em 2015. Escrutinamos os documentos na perspectiva de identificar as matrizes teórico-metodológicas que os sustentam e assim compreender as concepções de educação que subjaz a eles. Para tanto, nos debruçamos sobre a Lei nº 10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna, e sobre documentos como a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão, Cadernos de Formação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Diretrizes Operacionais 2021, e o pensamento de Paulo Freire (2001, 2007, 2017, 2021), Dino & Camarão (2021), Guba e Lincoln (1981). Concluímos que os documentos em questão se apoiam em matrizes teórico-metodológicas distintas, que ideologicamente não concorrem para o mesmo fim e que, apesar do avanço de mentalidade dos idealizadores da Macropolítica, que se embasa sobretudo nos princípios educativos de Paulo Freire, portanto, em uma concepção de educação contra-hegemônica, os documentos que orientam a efetivação e a materialidade da educação na escola, a gestão e trabalho docente revelam-se hegemônicos e coadunam com as abordagens economicistas.

Palavras-chave: concepções de educação; filosofia freiriana; documentos.

Centros Educa Mais and their guidelines: between steps and counter steps

Abstract

Documentary research conducted through a critical approach to education, aiming to analyze the most relevant documents that supported the implementation and development of the Centros Educa Mais, full-time high school education units in Maranhão, which emerged from the macropolitics Escola Digna in 2015. The documents are scrutinized from the perspective of identifying the theoretical-methodological matrices that underpin them to understand the underlying conceptions of education. To this end, we examine Law No. 10.995/2019, which instituted the macropolitics Escola Digna, and documents such as the Pedagogical Proposal of Full-Time Schools in Maranhão, the Training Notebooks of the Institute for Shared Responsibility in Education (ICE), the 2021 Operational Guidelines, and the thoughts of Paulo Freire (2001, 2007, 2017, 2021), Dino & Camarão (2021), and Guba and Lincoln (1981). We conclude that the documents in question are supported by distinct theoretical-methodological matrices, which ideologically do not aim for the same end. Despite the progressive mindset of the creators of the macropolitics, which is primarily based on Paulo Freire's educational principles and thus an anti-hegemonic conception of education, the documents guiding the actual implementation of education in schools, management, and teaching work reveal hegemonic tendencies, aligned with economicist approaches.

Keywords: conceptions of education; Freirean philosophy; documents.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Supervisora Pedagógica pela SEDUC/MA. Membro do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente pelo PPGE/UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0213-7070>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4337427526102350>. E-mail: adriautta@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente pelo PPGE/UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5507233104134545>. E-mail: edinolia.portela@ufma.br.

Centros Educa Mais y sus lineamientos: entre pasos y contrapasos

Resumen

Investigación documental que se inscribe en el enfoque crítico de la educación, cuyo objetivo es analizar los documentos más relevantes que sirvieron de soporte para la implementación y desarrollo de los Centros Educa Mais, unidades de educación secundaria integral de Maranhão, surgidos a partir de la Macropolítica Escola Digna en 2015. Se examinan los documentos con el propósito de identificar las matrices teórico-metodológicas que los sustentan y así comprender las concepciones de educación que subyacen a ellos. Para ello, nos enfocamos en la Ley nº 10.995/2019, que instituyó la Macropolítica Escola Digna, y en documentos como la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Integral de Maranhão, los Cuadernos de Formación del Instituto Corresponsabilidad por la Educación (ICE), las Directrices Operacionales 2021 y el pensamiento de Paulo Freire (2001, 2007, 2017, 2021), Dino y Camarão (2021), y Guba y Lincoln (1981). Concluimos que los documentos en cuestión se apoyan en matrices teórico-metodológicas distintas, que ideológicamente no persiguen el mismo fin y que, a pesar del avance en la mentalidad de los idealizadores de la Macropolítica, basada principalmente en los principios educativos de Paulo Freire y, por lo tanto, en una concepción de educación contrahegemónica, los documentos que orientan la efectividad y la materialidad de la educación en la escuela, la gestión y el trabajo docente se revelan hegemónicos, alineados con enfoques economicistas.

Palabras clave: concepciones de educación; filosofía freiriana; documentos.

Iniciando a discussão

Este estudo tem como ponto de partida a análise dos documentos relevantes que orientaram o desenvolvimento do trabalho educativo nos Centros Educa mais(CEM), unidades de ensino médio, que fazem parte da Macropolítica Escola Digna no Estado do Maranhão.

Os documentos apresentam uma série de vantagens para a pesquisa educacional, pois constituem uma fonte estável e rica que persiste ao longo do tempo e podem ser consultados várias vezes, servindo de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Além disso, constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto, sobre o qual fornecem informações (GUBA E LINCOLN, 1981).

Na esteira desta lógica, nos debruçamos sobre os documentos que implantaram os CEM no Maranhão e percebemos que a urgência de uma política que contemplasse a situação educativa do Estado surgiu a partir de dados estatísticos, bem como da boa vontade aliada à mentalidade progressista dos governantes daquele contexto.

É importante mencionar que, nosso Estado, apesar de possuir uma rica biodiversidade, potencial agrícola, pesqueiro, turístico, industrial e cultural, no ano de 2015, ocupava os piores lugares nos indicadores sociais, sendo seu Índice de Desenvolvimento

Humano (IDH) um dos mais baixos do país (0,639), impactando diretamente na escolarização da população¹.

Diante desse cenário, o governo do Estado decidiu efetivar políticas no sentido de melhorar o acesso e a qualidade da educação no Maranhão em todos os níveis e modalidades da educação básica. Esta decisão se expressou por meio de uma frente de ação já mencionada, denominada de Macropolítica Escola Digna, inicialmente constituída como programa educacional e depois, com a ampliação de ações e de eixos de atuação e com gestão pactuada com os municípios, se transformou em política.

A política de gestão da Escola Digna destaca-se pela implantação do Programa de Educação Integral, por intermédio do qual foram lançadas as bases para instituição da rede de escolas de tempo integral em todo o território maranhense, dando origem assim aos Centros Educa Mais e ao Instituto de Educação do Maranhão (IEMA). A Educação Integral pensada e discutida pelos dirigentes do Estado, expressa no Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015, que criou inicialmente o programa que deu origem à Macropolítica Escola Digna, se sustenta em uma perspectiva contra-hegemônica, que evidencia o ideário político/educativo do governo e sua equipe, a saber:

Desde 2015, temos nos dedicado a levar a cada sala de aula palavras capazes de quebrar as pedras que impediam a caminhada das nossas comunidades escolares e assim movê-las em direção à libertação que só a esperança traz (DINO& CAMARÃO, 2021).

Os idealizadores da política se apoiaram em uma parte pouco evidenciada e por vezes quase invisível da legislação brasileira², porém, antes de se assentar nas formulações de educadores de vanguarda em suas épocas (Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro),³ que defendiam a concepção de educação contra hegemônica, com o anúncio das escolas de tempo integral para os filhos de trabalhadores, a Macropolítica Escola Digna, como evidenciado na citação, se ancora ideologicamente no pensamento de Paulo Freire, que, apesar de não tratar

¹ Isso é comprovado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) daquele ano os quais anunciavam que 19% da população do Estado com 25 anos ou mais não tinha instrução escolar. Nesta época, a taxa de analfabetismo, entre as pessoas com mais de 15 anos ainda era de 6% para essa faixa etária. A PNAD (2015) apontou que 32% dos maranhenses eram analfabetos funcionais.

² Parte contra-hegemônica contida nos dispositivos legais, a saber: CF de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Lei Nº 11.494/2007 (FUNDEB); PDE/2007; Portaria Interministerial nº 17/2007; Decreto presidencial Nº 7083/2010; PNE (2001-2011); PNE (2014-2024).

³ Inspirada nas Escolas Parque; Darcy Ribeiro com a idealização dos Centros Integrals de Educação Pública (CIEP), cuja proposta pedagógica estava amplamente voltada para a escola em tempo integral como experiência política, democrática e humana.

especificamente da educação integral, lançou as bases necessárias à educação em sintonia com a vida, com as necessidades e interesses dos estudantes, tendo em vista a transformação social por meio da educação libertadora, o que, no nosso entendimento, abarca todas as educações, sobretudo a integral, por seu formato e arranjo.

O artigo é parte de uma investigação desenvolvida em estudos de mestrado, realizado no ano de 2021, que se vincula ao Grupo de pesquisa: Escola, currículo e formação docente do PPGE/UFMA, em que buscamos identificar os principais documentos que deram suporte legal e pedagógico aos Educa Mais, na perspectiva de conhecer as concepções de educação em que estão ancorados.

Para sustentar essa discussão, debruçamo-nos sobre dispositivos legais, como a Medida Provisória nº 212 de 2015, a Lei nº 10.414 de 2016, Lei nº 10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna, além de documentos como a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão/2017, os Cadernos de Formação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE/2016)⁴, as Diretrizes Operacionais 2021 e ainda no pensamento de estudiosos, como Freire (1997, 2001, 2006) Dino & Camarão (2021) e outros não menos importantes.

Situando a discussão

A educação integral no Maranhão foi implantada, atendendo à Medida Provisória nº 212 de 17 de dezembro de 2015, que criou o Programa de Educação Integral (PROEIN⁵) no sistema estadual de ensino. Em seguida, transformou-se na Lei nº 10.414, aprovada pela Assembleia Legislativa, em 7 de março de 2016, por meio da qual se afirmou que o PROEIN teria a finalidade de planejar e executar as ações educacionais no Estado, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial:

⁴ O ICE foi criado em 2003 por um grupo de empresários interessados em renovar o Ginásio Pernambucano em Recife. O ICE apresenta como missão contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: a causa do ensino público de qualidade, a marca da corresponsabilidade e o desafio da criação de novos desenhos institucionais com a possibilidade de replicação para outros municípios e estados, dentre eles o Maranhão (ICE, 2016b).

⁵ Atualmente, o PROEIN não é mais um Programa, mas sim, parte da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, intitulado e estruturado como Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral – SUPCETI, integrando parte estratégica da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social (SAEPI).

§ 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 equipe técnico-pedagógica do PROEIN dedicou-se ao processo de planejamento e implementação das escolas de tempo integral, redesenhando o currículo, reorganizando a estrutura e o funcionamento das escolas, capacitando gestores e educadores. O início das atividades pedagógicas foi antecedido por estudos e pesquisas, além do diagnóstico situacional dos municípios e do mapeamento de escolas da rede estadual que possuíam espaços e estrutura física adequados às mudanças previstas⁶.

A adesão do Estado ao Programa de Fomento para atender as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) se deu a partir da análise da realidade educacional do Maranhão com indicadores que evidenciaram um significativo processo de expansão de matrículas no EM (no patamar de 55,8% no ano de 2015), especialmente pela universalização do Ensino Fundamental, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024). Contudo, o aumento das matrículas não se traduziu em mudança qualitativa no desempenho e aprendizagem dos estudantes, pois o Estado continuava registrando índices inferiores de proficiência nas avaliações nacionais se comparados à média nacional⁷.

No período de 2015 a 2016, foram montadas equipes de pesquisa pedagógica, que percorreram os municípios do Estado, na perspectiva de escutar as comunidades escolares, sobre os seus desafios e necessidades, para, assim, identificar os locais com maior necessidade de educação integral, considerando, para isso, alguns elementos indicadores (número de jovens fora da escola, o nível de violência e vulnerabilidade juvenil e o acolhimento da comunidade).

Em observância aos princípios da educação brasileira garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e pela Constituição Federal (CF) de 1988, a política de educação integral se instaurou no Estado por duas frentes: a primeira, voltada para oferta de educação profissional, com o IEMA, e a segunda, direcionada para o Ensino Médio

⁶ Espaço e estrutura física foram determinados como critérios de elegibilidade da escola definidos pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.

⁷ Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

regular, com os Centros de Ensino em Tempo Integral, posteriormente, denominados Centros Educa Mais, objeto deste recorte de estudo.

Para tanto, foi construída a Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral, por meio da qual se determinou a filosofia de educação e os princípios educacionais dos Centros Educa Mais:

A Secretaria de Estado da Educação, [...] com vistas à emancipação do indivíduo, edita este documento norteador. As bases estão nos princípios da dialética, tendo o professor como agente mediador do processo pedagógico em que o estudante é construtor do conhecimento, por meio da experimentação e da pesquisa com a utilização dos recursos didáticos e estruturas disponíveis, envolvendo a participação efetiva da comunidade local, parcerias estabelecidas com Universidades, outras instituições e organizações (MARANHÃO, 2017, p. 7).

A partir do diagnóstico da rede estadual, *pari passu* à construção da proposta, foram escolhidas as unidades de ensino que integrariam o projeto piloto, iniciando-se assim o funcionamento das escolas⁸.

Para operacionalização do novo modelo de educação na rede, foram elaborados e/ou incorporados à gestão macro do sistema e, das escolas, vários documentos, dentre os quais destacamos neste estudo: a Lei nº 10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna; a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão (2017); os Cadernos de Formação do ICE em 2016, e as Diretrizes Operacionais 2021⁹.

Lei Escola Digna

A Macropolítica Escola Digna foi criada por meio do Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015, inicialmente como um programa educacional que tinha por objetivo central propiciar aos estudantes das escolas públicas maranhenses “[...] acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social” (MARANHÃO, 2015). Com o passar dos anos, o Programa Escola Digna foi redimensionado, no formato atual, dado pela Lei

⁸ A Educação Integral no Estado não se encerrou nestas escolas. Em 2023, a rede estadual totalizou 57 Centros Educa Mais localizados em 22 municípios do Estado.

⁹ Considerando o contexto de realização da pesquisa e por observarmos que as edições posteriores não trouxeram mudanças significativas na política e modelos de gestão e pedagógico, optamos por manter o documento de 2021 como referência para o estudo.

Ordinária nº 10.995, de 11 de março de 2019, mantendo, assim, a referência de educação contra-hegemônica, anunciada desde a sua constituição original, em 2015, que pudesse proporcionar a formação de cidadãos livres e conscientes, como se expressavam as lideranças da educação do Estado, no contexto de 2021.

O Programa Escola Digna, instituído desde o primeiro dia de nossa gestão governamental, foi construído sob a égide das ideias desse que é considerado um dos mais ilustres educadores do mundo. Sustentado nas concepções freirianas, o Escola Digna se consolidou como o maior programa de investimentos da educação maranhense e alcança o patamar de ser o mais robusto do Brasil na atualidade, não apenas pelo volume de ações, mas pelo compromisso de tornar possível melhores condições de vida, com emancipação social, política e cultural (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 158).

Entendemos que os documentos que dão organicidade a uma política revelam a forma de pensar e agir dos seus governantes e, nesse sentido, a educação maranhense faz deferência explícita ao legado freiriano como um pressuposto político que marcou a gestão pública maranhense daquele contexto.

No debate dos possíveis sentidos atribuídos à educação, aqui especificamente tratando da educação integral, destacamos a institucionalização da Escola Digna como política educacional macro, que abrangeu todas as redes de ensino público, com ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes maranhenses, a partir de princípios como: liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar; gestão democrática na educação pública; valorização dos profissionais da educação; respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, dentre outros.

Na redação da Lei ordinária, o artigo 3º descreve os campos e ações da política educacional Escola Digna, que devem ser desenvolvidas de forma integrada por Estado e municípios. Dentre eles, destacamos:

II - Implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa dos Centros de Ensino em Centros de Educação Integral;

[...]

IV - Qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio da formação continuada dos profissionais das redes municipais e estadual de educação;

[...]

XI - promoção da colaboração horizontal e da cooperação com as instituições educacionais e outras agências públicas e privadas, por meio de parcerias. (MARANHÃO, 2019).

Ressaltamos que a implantação dessa política buscou desenvolver ações que possibilitassem resultados satisfatórios para a educação do Estado. No entanto, diferentemente do projeto inicial, o inciso XI, do artigo acima, anuncia, entre outras determinações, a “colaboração de agências privadas”, o que ao nosso olhar abre precedente para a penetração dessas instituições no cenário educativo maranhense, que até então caminhava por uma perspectiva contra-hegemônica. O mencionado inciso foi a alavanca propulsora que proporcionou o retrocesso da educação contra-hegemônica para a perspectiva hegemônica.

A abertura por meio das aclamadas “parcerias público-privado” traz para o centro do trabalho pedagógico o modelo empresarial¹⁰ impresso à educação brasileira, de forma mais efetiva desde a década de 1990, com a reestruturação do mundo do trabalho, em países em desenvolvimento (FRIGOTTO, 2017). A esse respeito, Adrião (et al., 2009) destaca que, ao garantir por meio de lei os arranjos entre as esferas públicas e privadas, se legitima o “[...] conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria” (ADRIÃO et al, 2009, p. 185).

São muitas as questões em torno dessa prática que merecem nossa análise e reflexão, pois as intenções das grandes empresas não se alinham com o compromisso da escola pública, defendido pela concepção contra-hegemônica de educação. Nelas predominam interesses que servem ao capitalismo, cujo sistema de produção necessita ser fortalecido por meio da formação de mão de obra especializada e servil, principalmente, pela constituição de trabalhadores, conformados com sua posição na sociedade, que deverá ser mantida para o bom funcionamento da sociedade de mercado.

A lei em questão volta muita atenção para os aspectos administrativos. Por seu turno, as menções sobre o pedagógico são incipientes e quase invisíveis. Assim sendo, lançamos o seguinte questionamento: quais seriam os ordenamentos legais que orientariam a ação pedagógica nos CEM, e mais, que mantivessem a perspectiva contra-hegemônica de educação e desconsiderassem o que menciona o inciso XI do 3º artigo da Lei? Por seus formatos e arranjos, as leis possuem limites em suas operacionalizações. Para isso, são requeridas outras

¹⁰ O modelo empresarial de educação não caminha pela perspectiva da emancipação humana, ao contrário, desenvolve um trabalho mecânico, centrado no fazer, que não possibilita reflexão, portanto, se apoia na abordagem hegemônica de educação.

normativas e direcionamentos, a partir das bases de priorização da educação integral fornecidas pela mencionada Lei.

Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão

A Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão fez parte das exigências¹¹ do EMTI para inserção do Estado no programa e consequente recebimento dos recursos financeiros para implantação das escolas nesse formato.

O documento objetiva orientar a implementação das escolas e indicar os princípios e pressupostos teórico-metodológicos de base para o seu funcionamento, sobretudo no que se refere ao planejamento e à organização. Aliados a essas proposituras, determina que sejam levados em consideração o aluno e as especificidades de cada comunidade escolar, a fim de que construa “[...] o conhecimento com base nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da transversalidade para aquisição dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento humano (MARANHÃO, 2017, p. 8)”.

Percebemos que o corpo da proposta se alinha com a concepção de educação assumida pelo governo do Estado. No entanto, observamos que, ao contrário da postura inicial do governo/ PROEIN¹², a proposta foi elaborada por uma equipe de técnicos da SEDUC, sem a participação do coletivo escolar¹³, por aí se percebem as primeiras inclinações para mudanças da concepção de educação. É fato que foram incorporados ao documento os pressupostos freirianos, enunciados pela Macropolítica, pois em suas primeiras linhas expressa o compromisso de conceber escolas que trabalhem em prol da emancipação humana, a partir do desenvolvimento de práticas educativas, respeitando a condição ontológica do ser humano, conforme Freire (2017). Ressalta ainda que os profissionais da escola precisam desenvolver uma educação de base emancipadora e histórico-política, e que cada aluno deve ser valorizado como “[...] um ser histórico e autônomo que requer um tratamento epistemológico que entenda o ato de educar em sua integralidade” (MARANHÃO, 2017, p. 12).

A proposta revela importantes categorias enunciadas por Paulo Freire (2017), a exemplo da autonomia, a dialogicidade, a emancipação e a práxis. Essas categorias, quando

11 A Portaria de Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral e dispõe sobre as orientações e exigências a serem cumpridas por cada ente federado partícipe.

12 Diagnóstico nos municípios.

13 Segundo os técnicos da SEDUC, a ausência da comunidade escolar no processo de construção da proposta se deu por se tratar de um projeto piloto, e não existia um corpo docente definido para as escolas escolhidas.

utilizadas em proposituras educacionais, sinalizam para um projeto educativo integrado e em concordância com as necessidades e interesses dos estudantes e dos professores.

Entretanto, ao mesmo tempo em que apresenta o compromisso de conceber escolas que trabalhem para a emancipação humana, por meio da dialogicidade e autonomia dos estudantes, efetivada pela práxis dos professores e demais profissionais da educação, a referida proposta traz a Escola da Escolha¹⁴ como modelo pedagógico e de gestão a ser utilizado nos Centros Educa Mais. Reside aí a forte incongruência no corpo do documento, assim como entre a proposta e os princípios primeiros trazidos pelos governantes e ditos no Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015. Porque a ideologia entranhada na Escola da Escolha encaminha para práticas que se centram no individualismo e na competitividade, com a prevalência da lógica da meritocracia em substituição à solidariedade enunciada, nos pressupostos freirianos, portanto, um modelo de educação hegemônico.

Esse modelo de educação é objetivamente revelado por intermédio da parceria estabelecida entre a SEDUC e o ICE, na perspectiva de que o Instituto se faça presente na organização e planejamento da implantação dos CEM, bem como no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas pós implantação.

Contrariamente ao modelo da Escola da Escolha, Paulo Freire, estudioso, “cantado e decantado” pelos idealizadores da Escola Digna, anuncia uma educação dialogada, com formação política, que possibilite sonhos e alternativas para os estudantes, filhos da classe trabalhadora, pois “[...] os educandos têm o direito de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores” (FREIRE, 2001, p. 21).

A proposta expressa claramente a dualidade e o distanciamento entre as matrizes e concepções de educação em que se aporta. Isso fica mais visível quando trata da fundamentação teórica da gestão escolar e do trabalho pedagógico, elementos fundantes no processo educativo, sobretudo da educação integral. Essa assimilação reverbera diretamente no trato da concepção de educação integral da rede estadual de ensino, pois nesta se percebe o reflexo do impasse entre a visão empresarial do ICE e a postura político-ideológica

14 O modelo de educação defendido pela Escola da Escolha se assenta em uma matriz ideológica fundamentada no neoliberalismo, que traduz as exigências do mercado e fomenta a aprendizagem do chamado conhecimento útil, apesar de antagonicamente enunciar um modelo de educação que tem como orientação ideológica a tríade autonomia + solidariedade + competência.

apresentada no documento em pauta. Exemplo claro dessa contradição são os trechos da Proposta Pedagógica que evocam Paulo Freire para descrever a concepção de educação a ser trabalhada pelas escolas:

Esta Educação Integral não é uma opção dos planos e projetos de educação dessa rede de ensino, mas sim uma condição precípua de formação humana, contrapondo-se à concepção de “educação bancária” (FREIRE, p. 66), em que bastante conhecimento, bastante informação, ou seja, um conteúdo tratado do mais simples para o mais complexo, evasivo de significados socioculturais, transmitido por quem sabe para aqueles que não sabem, aliados a uma escola que seleciona e fiscaliza seria o suficiente para atender a estudantes que aprendiam apesar da escola (MARANHÃO, 2017, p. 10).

O principal papel da escola é criar possibilidades para a construção do conhecimento e os CEM poderiam ser espaços educativos que proporcionassem uma educação contra-hegemônica que caminhasse pela construção da cidadania dos estudantes, como pensado por seus idealizadores.

De modo oposto ao que trata na página 10, ao se referir à práxis a ser desenvolvida nas escolas de tempo integral, a Proposta Pedagógica assinala que a escola precisa permitir ao estudante ir para além dos “[...] ditames mercadológicos, por causa de um certificado ou espaço no mundo do trabalho” (MARANHÃO, 2017, p. 8), ou seja, deve favorecer a sua vocação de ‘ser mais’. A oscilação de concepção de educação é visível no corpo do texto, pois ora defende a educação libertadora (FREIRE, 2017), ora defende a educação somente para formação da mão de obra para o mercado (RAMOS, 2001).

Essa imprecisão de concepção nos encaminha a concluir que o documento se assenta em duas premissas teórico-metodológicas básicas e simultaneamente distintas: a primeira, sustentada na concepção hegemônica de educação - a Escola da Escolha, que constitui o fundamento-base da gestão e ação pedagógica; a segunda apoiada na concepção contra-hegemônica de educação, a Filosofia Freiriana, presente nos fundamentos político-ideológicos da rede estadual de ensino do Maranhão, da qual os Centros Educa Mais fazem parte.

Para nós reside aí o principal retrato de incoerência dos aportes teóricos que sustentam a educação integral do Estado. A perspectiva da Escola da Escolha foi materializada no espaço dos Centros Educa Mais por meio de instrumentos como os Cadernos de formação do ICE, agência de consultoria e formação responsável pela organização e desenvolvimento da

gestão e do trabalho pedagógico dos professores. Por essa ação podemos imaginar a concepção de educação dominante nos CEM.

Cadernos de Formação do ICE

Para orientação das atividades desenvolvidos nas escolas, foi disponibilizado um material organizado em oito cadernos (*Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha*, *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, *Modelo Pedagógico: conceitos*, *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo*, *Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas*, *Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem*, *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo- componentes curriculares Ensino Médio e Tecnologia de Gestão Educacional*), os quais orientam a perspectiva organizacional, pedagógica e didática da Escola da Escolha e que deve ser aplicada à rede de escolas formada pelos Centros Educa Mais.

A nomenclatura usada para indicar os elementos contidos nos cadernos, “modelo”, de fato, é a terminologia mais adequada para designar o conteúdo dos cadernos, já que os mesmos funcionam como um manual de operações (tal qual os manuais das empresas) que descrevem detalhadamente como deve ser o trabalho nas escolas e os papéis a serem desempenhados por cada um dos sujeitos envolvidos no processo, o que, de tão enquadrado, não permite espaço para criação ou intervenções internas (educadores, gestores escolares), como também, externas (pais e comunidade).

O primeiro caderno, intitulado *Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha*, apresenta suas bases epistêmicas, além de trazer um resgate da história e concepção do modelo. Neste volume, observamos com clareza a utilização de algumas expressões, como: autonomia e solidariedade (categorias contra-hegemônicas que fazem parte do repertório freiriano) que, apesar de designarem práticas de libertação por meio da educação, se mostram permeadas de ideologia que vinculam a educação com o capital.

No caderno *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, o ICE deixa claro que a centralidade de todo processo educativo deve ser o estudante e seu projeto de vida, sendo, portanto, atribuição de toda equipe escolar encontrar os caminhos necessários para a sistematização e organização do projeto de cada jovem, integrando também a parte diversificada do currículo escolar vinculada ao processo de transformação da sociedade, “[...] o

modo de viver, de relacionar-se, divertir-se, consumir, alimentar, aprender, produzir e trabalhar [...]” (ICE, 2016a, p. 14).

Notadamente, esse documento expõe que para além da aprendizagem do conhecimento historicamente construído pela humanidade, é necessário dominar os sentimentos e emoções e, mesmo sem uma declaração explícita nesse sentido, é possível perceber a intenção de se formarem sujeitos que consomem e produzem por meio do seu trabalho, de forma feliz e resignada, em uma sociedade com grandes desigualdades sociais e econômicas, extremamente excludente e preconceituosa.

Por sua vez, o caderno denominado *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo* apresenta as ações relacionadas às práticas do Acolhimento e Tutoria com detalhes minuciosos, trazendo conceitos, perfis desejados, atribuições, responsabilidades e pessoas envolvidas, caracterizando-se como um manual de práticas que deve ser seguido integralmente nas escolas.

Com a mesma abordagem de descrição do modelo pedagógico, o caderno *Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas* apresenta os conceitos e descreve as operações a serem desenvolvidas por meio dos instrumentos e rotinas previstos na Escola da Escolha. Neste são apresentados os tipos de avaliação e os sujeitos envolvidos, a proposta de operacionalização dos Conselhos de Classe, os Guias de aprendizagem – recurso que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de forma objetiva (junto ao professor, ao estudante e às famílias).

No volume *Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem* são apresentadas as orientações para organização dos espaços, descrevendo suas implicações pedagógicas e formas mais adequadas de uso. De acordo com o ICE (2016), o espaço se organiza conforme a nossa percepção de mundo e, ao interagir com o ambiente, produzimos novas percepções e aprendizagens contemplando os espaços de convivência (salas temáticas, laboratórios, etc.).

O caderno denominado *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares Ensino Médio* apresenta os componentes da parte diversificada do currículo da Escola da Escolha e descreve o que são e para que servem, trazendo orientações de como pô-las em prática nas escolas, a saber:

As metodologias de êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das

ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. [...] Sua prática cotidiana, [...] conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida (ICE, 2016, p. 6).

A conquista pelo exemplo é trabalhada por meio desse caderno com a mesma perspectiva de centralidade na execução do projeto de vida dos estudantes, que deverá ser desenvolvido por meio das práticas e vivências em protagonismo, das disciplinas eletivas e prática de estudos orientados.

Finalmente, o último dos cadernos de formação da Escola da Escolha é o que apresenta a *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, volume que expõe as bases de gestão, seus princípios, conceitos e orientações para o planejamento e operacionalização do modelo.

A TGE fundamenta todas as ações na Escola da Escolha e gera a dinâmica de ação para o trabalho pedagógico e administrativo das escolas, que “[...] transformará a ‘intenção pedagógica’ em efetiva e concreta ‘ação’ refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ICE, 2016, p. 7).

O conjunto dos cadernos é um manual descritivo e deliberativo dos fundamentos teóricos e práticos da Escola da Escolha, em que é possível identificar os pressupostos teóricos direcionadores da formação humana do estudante, bem como orientações pedagógicas e didáticas, que determinam o fazer da equipe escolar, especialmente dos professores, trazendo um conteúdo ideológico que subtrai o diálogo, a participação política, a construção coletiva de uma práxis transformadora, a assunção histórica do fazer educativo, elementos fundantes da educação defendida por Paulo Freire (2007). Por outro lado, o documento se apropria de algumas categorias freirianas, chegando a citá-lo no referencial teórico e nas referências bibliográficas, contudo, sem fazer nenhuma menção à essa concepção no corpo dos cadernos.

Diretrizes Operacionais 2021 – Centros Educa Mais

O documento em análise foi construído pelas equipes da Diretoria de Ensino e Pesquisa, pela Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral - SUPCETI e pela Coordenação das Unidades Vocacionais, voltado para o trabalho do IEMA e dos Centros Educa Mais.

Entendemos como Evangelista (2012) que o conhecimento a respeito da origem dos documentos e a quem se destina é primordial para o processo de investigação, pois ao

analisarmos um documento é importante considerar que este nos oferece pistas, sinais e vestígios para compreender os significados históricos dos materiais encontrados (GUBA & LINCOLN, 1981).

As Diretrizes descrevem os seguintes objetivos: apresentar os procedimentos administrativos e pedagógicos a serem adotados no decorrer do ano letivo; esclarecer dúvidas; facilitar o exercício das atividades técnico-administrativas e pedagógicas; fortalecer o trabalho diário nos centros de ensino, além de apresentar as responsabilidades e atribuições de cada servidor. Acrescentando ao texto que o documento seria uma referência “obrigatória” para o desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas nas escolas. Dado o seu conteúdo, é possível perceber que as Diretrizes Operacionais têm por finalidade principal delinear o modelo institucional proposto aos CEM, contemplando: o modelo de gestão, o modelo pedagógico e de pertinência das escolas de ensino em tempo integral e profissional do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2021).

Ao tratar especificamente dos Centros Educa Mais, o documento deixa claro que se trata de um “[...] conjunto de regulamentos, normas e diretrizes que devem ser seguidas por todos os Centros Educa Mais [...] [apresentando] aspectos gerais relacionados ao Modelo Pedagógico, Modelo de Gestão e Funcionamento dos Centros Educa Mais” (MARANHÃO, 2021 – *grifo nosso*).

Como expresso nos seus objetivos, o documento volta-se para o bom funcionamento da Escola da Escolha e demais aspectos do modelo, algo que poderá ser alcançado a partir do alinhamento das escolas e Unidades Regionais de educação com a Supervisão e, especialmente, com os materiais formativos do modelo “[...] para que seja cada vez mais presente a transformação da juventude maranhense pela tríade autonomia, solidariedade e competência” (MARANHÃO, 2021). Assim sendo, o documento não considera as características específicas das comunidades. Para o alcance das determinações descritas, a equipe registrou um destaque ao fluxo de comunicação entre as instituições envolvidas, apresentando uma hierarquia e dinâmica gestora pré-definida:

- Foco nas necessidades da comunidade;
- As relações e processos internos acontecem de forma fluida, facilitando a comunicação e contribuindo para o fluxo de informações;
- Os técnicos focais possuem alinhamento quinzenal com a equipe SUPCETI;

- A Supervisão dos Centros de Educação Integral (SUPCETI), com o foco no compartilhamento das ações manterá o fluxo de comunicação oficial com as regionais e escola;
- Descentralização, permitindo a participação de todos na concepção/execução e tomada de decisão, de acordo com o grau de maturidade profissional de cada integrante da equipe.
- A SUPCETI enquanto equipe de implantação, possui fluxo direto com os Centros Educa Mais e as equipes de acompanhamento regionais (MARANHÃO, 2021, p. 59).

Excetuando o quinto item, que trata da descentralização, notamos que a comunicação desenvolvida nos Centros Educa Mais se estabelece em nível vertical e institui o poder decisório restrito às instâncias superiores da administração central. Notamos por essas determinações a contradição entre o comportamento gestor e a Filosofia Freiriana, defendida pelos idealizadores da política educacional do Estado e notadamente citada nos documentos de orientação dessas instituições de ensino.

Outro destaque das Diretrizes Operacionais arrola-se nos detalhamentos administrativos (carga horária docente, planejamento coletivo e individual, plano de ação, avaliação, ciclos de acompanhamento formativo, metodologias de êxito etc.). Os elementos apontados são de fato importantes para a organização escolar, na medida em que os entendemos não como tarefa mecânica, mas como composição do processo de educar para a emancipação (FREIRE, 2001), que movimenta as comunidades escolares “[...] em direção à libertação que só a esperança traz” (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 155). Uma educação que desconsidera as urgências e emergências contextuais, as necessidades da comunidade escolar, que se direciona somente por processos, registros e instrumentos previamente elaborados, de forma amarrada, de fato, não se vincula à concepção contra-hegemônica, ao contrário, trabalha para manter o *status quo*.

O documento em análise destaca o acompanhamento contínuo às escolas (realizado por equipes externas ao espaço escolar), apresentado em escopo, como essencial à consolidação do modelo de educação implantado. Justifica, ainda, que o mencionado modelo oferece elementos e evidências para atuação e qualificação do trabalho a ser realizado pela escola. Destacamos que o Ciclo de Acompanhamento¹⁵ é um momento central na formação

15 Para que a metodologia se consolide como prática exitosa, os ciclos de acompanhamento ocorrem, a princípio, em quatro momentos ao longo do ano letivo, podendo ser alterados conforme os indicadores, processos e necessidades da Escola. Além do formato supracitado, são efetivados três interciclos anuais intervalares aos ciclos de acompanhamento, ou seja, são

continuada dos servidores, sendo descrito como “[...] fonte de apoio para a melhoria contínua do projeto escolar conforme as metas e estratégias estipuladas no Plano de Ação” (MARANHÃO, 2021, p. 60).

A utilização de mecanismos de controle/acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola faz parte das estratégias e maquinismos da gestão privada no setor público. Assim, ao mesmo tempo em que se defende a autonomia, exaltando a capacidade de decisão da comunidade escolar, impõe-se a responsabilização pelos resultados alcançados e desconsideram-se as orientações e políticas governamentais como partes constituintes desses resultados.

Evidencia ainda o documento que os conceitos e temas discutidos durante esses ciclos de acompanhamento estão voltados apenas para o aprimoramento do “modelo” na escola. E as outras pautas necessárias? São abordadas de que forma? Sob qual concepção de educação? Pontos importantes contidos no ideário educativo, bem como no primeiro dispositivo legal da Macropolítica, que se vinculam ao contexto em que acontecem os processos de ensinar e aprender, não são apontados como parte desses ciclos de avaliação.

As Diretrizes Operacionais, em todo o seu conteúdo, reforçam o modelo pedagógico da Escola da Escolha, pautado pela articulação de três eixos formativos: formação acadêmica de excelência; formação de valores para a vida; e desenvolvimento de competências para o século XXI. Além disso, o documento destaca que a proposta pedagógica dos Centros Educa Mais se sustenta nos princípios educativos da Escola da Escolha: os Quatro Pilares da Educação; Formação Interdimensional; Pedagogia da Presença e Protagonismo (MARANHÃO, 2021), estabilizados nas escolas por meio de uma concepção hegemônica de educação.

O documento principal que orientou a parte pedagógica nos Centros Educa Mais, no contexto de 2021, faz referência exclusiva ao modelo do ICE e sua operacionalização, prendendo, assim, suas determinações com os pontos da proposta pedagógica, “[...] consolidando inovações em conteúdo, método e gestão operados por meio do modelo pedagógico e de gestão com suas diferentes metodologias. [tudo isso] para a materialização dos eixos formativos com foco no trabalho visando a formação do jovem autônomo, solidário e competente (MARANHÃO 2021, p. 63 – *grifo nosso*).

efetivados sete acompanhamentos individuais a cada Centro Educa Mais com a participação da equipe SUPCETI e Unidade Regional de Educação (URE) (MARANHÃO, 2021, p. 61).

Seguindo uma orientação detalhada das práticas pedagógicas, o documento prescreve o passo a passo de todas as ações que devem ser executadas pelas equipes escolares. Sendo que todas – desde a agenda de reuniões às práticas de acolhimento – são elaboradas pela equipe da SUPCETI, que coordena e acompanha as práticas pedagógicas dos CEM. Assim, o círculo é fechado para definições outras, que não estejam vinculadas ao “modelo” determinado.

Assim sendo, o mecanismo de funcionamento da escola está permeado por uma concepção de educação hegemônica, voltado para a operacionalização eficaz do Modelo da Escola da Escolha, o que supostamente determinaria o sucesso dos estudantes e da escola. Ao contrário do pensamento dos idealizadores da política, dos significativos trechos contidos na “Lei da Escola Digna” e de algumas proposituras contidas na Proposta Pedagógica, as Diretrizes Operacionais apresentam um formato de gestão gerencial da educação, reflexo das políticas neoliberais que se manifestaram com a criação de vínculos entre a educação e o mercado, o que corresponde à concepção hegemônica de educação

Para concluir

A materialidade de uma política educativa requer documentos e leis que envolvem aspectos inerentes ao contexto no qual se desenvolvem. Por existirem conflitos ideológicos que concorrem para existência de forças hegemônicas e contra-hegemônicas que permeiam as conjunturas de países capitalistas, as políticas e projetos educativos em maioria são também afetados por matrizes ideológicas distintas. Nessa lógica, buscamos saber de onde vêm os aportes teóricos metodológicos que sustentam os documentos que orientam a educação integral desenvolvida nos CEM, em particular, os documentos mais relevantes para essa discussão, na perspectiva de situar a concepção de educação em que se aportam. Primeiramente, levando em conta o movimento progressista e crítico que originou a Macropolítica Escola Digna, de onde advieram os CEM. Ratificamos que o ideário político, bem como o primeiro dispositivo legal que criou a Escola Digna se assenta nos princípios de liberdade, respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, adotando a filosofia do educador Paulo Freire, como linha condutora, ancorado, assim, na concepção de educação contra-hegemônica.

Contudo, com as determinações dos outros dispositivos legais e documentos reguladores que garantiam o desenvolvimento da educação integral no Estado, o ideário inicial foi se desvirtuando e a essência educativa foi capturada por um cenário de priorização econômica em detrimento da cidadania. Embora a Proposta Pedagógica construída por técnicos da SEDUC tenha feito um esforço para evidenciar a Filosofia Freiriana, percebemos que deixa expressivas brechas para a preponderância de uma concepção hegemônica de educação que se submete à lógica do capital a partir dos interesses de instituições e empresas privadas.

Daí a concluirmos que a SEDUC, representando o governo maranhense, ao instituir parceria com o 'terceiro setor', por meio do ICE, atendeu e aderiu às exigências do contexto sócio-político apresentado pelo EMTI, tendo em vista que esse programa de fomento atrelou o repasse dos recursos para as escolas de tempo integral à adoção de modelos e critérios para o desenvolvimento do trabalho, bem como à submissão dessas escolas às exigências dos mecanismos de gestão, controle e avaliação, realizados por consultorias, a exemplo do ICE.

Intriga-nos o fato de as exigências estabelecidas pelo EMTI se encaixarem perfeitamente no pacote apresentado pelo ICE e por outras instituições semelhantes, fato que se explica pela crescente ascendência de organizações empresariais na gestão pública, que antagonicamente têm implementado alguns direitos negados ao longo da história da educação, ao mesmo tempo que influenciam diretamente o tipo de ensino ofertado pelo poder público à população em geral. Importa dizer que, além das análises dos documentos que originaram este estudo, nossas vivências como profissionais e pesquisadoras do campo educativo nos permitiram perceber que, do ano de implantação dos CEM até o ano de 2022, a educação maranhense exponenciada pela Macropolítica Escola Digna foi foco de atenção e sobretudo de investimentos do governo do Estado, o que se vincula diretamente à devolutiva do EMTI.

Nesse cenário adverso, a educação integral foi constituída no Maranhão em parceria com o ICE, que trouxe a Escola da Escolha como modelo de gestão administrativo e pedagógico a ser criteriosamente seguido pelas equipes escolares, as quais são avaliadas mediante a capacidade de execução do modelo que é traduzido pelo sucesso da escola, de seus profissionais e estudantes.

Assim sendo, entendemos que no atual estágio de capitalismo em nos encontramos, por maior boa vontade que se tenha para se desenvolver uma educação firmada na concepção contra-hegemônica, mesmo esse propósito partindo de quem está no topo da

estrutura de um Estado, sempre ocorrerão intervenientes econômicos, em defesa de uma concepção hegemônica de educação, que tende a demandar ações que concorram para que a objetivação da política não proporcione a emancipação do coletivo da escola, em especial, dos estudantes.

Contudo, advogamos a tese de que, independentemente das injunções de forças que concorrem para a (des) cidadania, temos esperança (FREIRE, 2021), nos levantamos para efetivamente fazermos também das escolas espaços coletivos de cidadania, em que todos possam se sentir “seres mais”.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. e ARELARO, L. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.108 [citado 2010-09-07], pp. 799-818. Disponível em: Acesso em: 10 de set. 2021.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.
- DINO, Flávio; CAMARÃO, Felipe. **Paulo Freire e o Programa Escola Digna: palavras para o nosso tempo**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. 2. ed. Recife, 2016.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: Princípios educativos**. Recife, 2016a.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. Livroto Institucional. Recife, 2016b.

MARANHÃO. **Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e os Centros Educa Mais**. São Luís: [s.n], 2021. 118 p. Disponível em: Acesso em: 12 de dez. 2020.

MARANHÃO. LEI ORDINÁRIA nº 10.995 de 11 de março de 2019. Extraído de: DOE de 13/03/2019 que Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências.

MARANHÃO. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 212, de 17 de dezembro de 2015. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

MARANHÃO. Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, 2017.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7111#resultado>. Acesso em: 2024.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Novembro/2024*.