

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS DA TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL APLICADAS NA
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DOS CENTROS EDUCA MAIS
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL DO MARANHÃO**

BRUNO EMANOEL MORAES BARROS SANTOS

SÃO LUÍS
2026

BRUNO EMANOEL MORAES BARROS SANTOS

**PRÁTICAS DA TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL APLICADAS NA
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DOS CENTROS EDUCA MAIS
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito obrigatório para titulação de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

SÃO LUÍS
2026

BRUNO EMANOEL MORAES BARROS SANTOS

**PRÁTICAS DA TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL APLICADAS NA
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DOS CENTROS EDUCA MAIS
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito obrigatório para titulação de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

Aprovada em: 13/05/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUCIA CUNHA DUARTE**
Data: 16/06/2026 17:27:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE**
Data: 19/06/2026 14:14:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS**
Data: 23/06/2026 15:35:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual do Maranhão

Santos, Bruno Emanuel Moraes Barros.

Práticas da Tecnologia de Gestão Educacional aplicadas na educação integral em tempo integral nos Centros Educa Mais da rede pública de Ensino Estadual do Maranhão / Bruno Emanuel Moraes Barros Santos. - São Luís - MA, 2026.

155 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Duarte Cunha.

1. Práticas de gestão. 2. Educação integral em tempo integral. 3. Gestão democrática. 4. Centro Educa Mais. I. Título.

CDU: 37(812.1)

AGRADECIMENTOS

A construção de uma jornada acadêmica se dá de muitas formas: por meio de lei' encontros, trocas, debates, dúvidas, silêncios respeitosos, escutas sensíveis, olhares atentos e, sobretudo, apoios generosos. Para além de tudo isso, é preciso sonhar e acreditar. Por isso, sou imensamente grato a tantas pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização de mais um sonho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder a vida e a oportunidade de crescer em cada etapa da minha história, por me sustentar nos momentos de fragilidade, iluminar nos tempos difíceis e sempre colocar ao meu lado pessoas dispostas a estender a mão quando mais precisei.

Minha profunda gratidão à minha mãe, pelas tardes, e muitas vezes noites, em que estive ao meu lado, ajudando-me nos estudos, orientando-me com paciência e sempre torcendo por minhas conquistas, sua vibração a cada vitória foi combustível para minha motivação. Ao meu pai, agradeço pelo apoio financeiro essencial à minha formação, que me permitiu adquirir os conhecimentos necessários para trilhar essa trajetória. Agradeço-lhe, ainda, por me ensinar, com atitudes e valores que levo comigo, como solidariedade, honestidade e senso de justiça.

À minha esposa e à minha filha, todo o meu amor e minha eterna gratidão. Obrigado por me apoiarem nos momentos de cansaço, desânimo e incerteza. Obrigado por cederem nosso precioso tempo em família para que eu pudesse me dedicar aos estudos. A torcida e o entusiasmo de vocês foram fundamentais para que eu não desistisse.

Agradeço, com carinho, aos meus avós, por me transmitirem uma educação moral e religiosa que fundamenta quem sou e orienta minhas escolhas e convicções.

Aos meus amigos de infância: Bruno de Paula, Alexandre Bruno, Magno Fernandes, Manoel Marcondes, Yuri Petrus, Márcio Wesley e a tantos outros colegas, agradeço pelas vivências compartilhadas, pelas conversas inspiradoras, pelo companheirismo e pelos laços de afeto e amizade que marcaram minha trajetória.

Aos meus mestres, professoras e professores, da educação básica à educação superior, meu sincero agradecimento. Obrigado por compartilharem generosamente seus conhecimentos, por acreditarem no poder transformador da educação e, sobretudo, por não desistirem da missão de ensinar, mesmo diante dos inúmeros desafios que a profissão impõe. Em especial, agradeço à minha orientadora, Ana Lúcia Cunha Duarte, pela perseverança e pelo auxílio constantes; e aos doutores Jackson Ronnie, Leonardo J. P. Coimbra e Severino Villar de Albuquerque, por despertarem em mim, por meio da maiêutica, um olhar qualitativo sobre a educação.

Agradeço aos meus amigos de profissão, em especial a Apoliene Miranda, pelo apoio no trabalho durante minhas ausências para meu desenvolvimento acadêmico.

Por fim, expresso minha gratidão a cada gestor escolar, docente, profissional de apoio, de serviços gerais, da copa, da secretaria e a cada estudante das escolas por onde passei, em suas falas, gestos, silêncios e atitudes, encontrei fragmentos valiosos da história da educação integral em tempo integral, tema que me move e inspira a seguir contribuindo com essa causa.

Dedico esta pesquisa aos grandes pensadores da educação integral e humanista, revolucionários que um dia lutaram, ou ainda lutam, pela formação de uma sociedade mais humana e igualitária.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Práticas da Tecnologia de Gestão Educacional aplicadas na educação integral em tempo integral nos Centros Educa Mais da rede pública de Ensino Estadual do Maranhão” insere-se na linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A questão central da pesquisa é: A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) implantada nos Centros Educa Mais, está articulada, em nível de práticas de gestão, às dimensões da educação integral e gestão democrática? A pesquisa tem como objetivo principal analisar, no âmbito das práticas de gestão e à luz das dimensões da educação integral e da gestão democrática, o modelo de Tecnologia de Gestão Educacional implantado nos Centros Educa Mais. Os objetivos específicos que fundamentam este estudo são voltados a: descrever e analisar as práticas de gestão regulamentadas nos orientativos de gestão da Secretaria de Educação do Maranhão, à luz dos conceitos de educação integral e gestão democrática; conhecer a percepção da comunidade escola acerca das práticas de gestão implantadas e suas implicações para o desenvolvimento de uma educação integral; conhecer a satisfação escolar em relação ao ambiente escolar, principalmente no que tange às ações da gestão e criar um produto técnico-tecnológico relacionado à gestão escolar e educacional, de acordo com as demandas das comunidades escolares. O referencial teórico da pesquisa é sustentado por autores como: Adrião (2016), Laval (2019), Dourado (2002), Saviani (2003), Minayo (2010), Soares (2014), Peroni (2016), Frigotto (2018), Freitas (2021), Paro (2022), Teixeira (2007), entre outros. Para a investigação, adota-se a perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, buscando compreender o objeto de estudo na sua totalidade, historicidade, contradições e a mediação, conforme Tozzoni (2020), a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, técnica de entrevista com roteiro semiestruturado e análise de conteúdo. O locus de realização do levantamento de dados ocorreu em um Centro Educa Mais, escola da rede pública, da região metropolitana de São Luís - MA, tendo como participantes dois gestores escolares, três professores e três estudantes da escola selecionada. Como resultado foi possível perceber que a TGE fortalece aspectos organizacionais no ambiente escolar, e que os Centros Educa Mais possuem uma boa avaliação da comunidade escolar, no que tange ao modelo. Contudo, a formação omnilateral não é totalmente contemplada nas práticas de gestão, o que mantém o padrão tradicional da educação, sendo evidenciada uma gestão gerencial com necessidade de ampliação de aspectos democráticos de gestão e participação.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Centros Educa Mais. Tecnologia de Gestão Educacional. Educação Integral

ABSTRACT

The research entitled “Management Practices Applied in Full-Time Integral Education in the Centros Educa Mais of Maranhão public school system” is part of the Research Line in Educational and School Management of the Graduate Program in Education (PPGE/UEMA). The central research question guiding this study is whether the Educational Management Technology (EMT) implemented in the Centros Educa Mais is articulated, at the level of management practices, with the dimensions of integral education and democratic management. The main objective is to analyze, within the scope of management practices and in light of the dimensions of integral education and democratic management, the Educational Management Technology model implemented in the Centros Educa Mais. The specific objectives include analyzing the management practices regulated in the management guidelines of the Maranhão State Department of Education in light of the concepts of integral education and democratic management; understanding the school community’s perception regarding the implemented management practices and their implications for the development of integral education; examining school satisfaction concerning the school environment, especially with regard to management actions; and developing a technical-technological product related to school and educational management according to the demands of the school communities. The theoretical framework of the research is supported by authors such as Adrião (2016), Laval (2019), Dourado (2002), Saviani (2003) Minayo (2010), Soares (2014), Peroni (2016), Frigotto (2018), Freitas (2021), Paro (2022), Texeira (2007), among others. The study adopts the perspective of historical-dialectical materialism, seeking to understand the object of study in its totality, historicity, contradictions, and mediations, as proposed by Tozzoni (2020). It employs a mixed-methods (quantitative-qualitative) research approach, using semi-structured interviews as the data collection technique and content analysis as the method for data analysis. Data collection will take place in one Centros Educa Mais located in the metropolitan region of São Luís, Maranhão, with the participation of two school administrators, three teachers, and three students from the selected school. As a result, it was possible to observe that the Educational Management Technology (TGE) strengthens organizational aspects within the school environment, and that the Centros Educa Mais receive a positive evaluation from the school community regarding the model. However, comprehensive (omnilateral) human development is not fully contemplated in management and school practices, which maintains the traditional pattern of education. This reveals a managerial model of governance that requires the expansion of democratic management and participatory practices.

Keywords: Management practices. Full-Time Integral Education. Democratic management. Centro Educa Mais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categorias dedutivas pré-stabelecidas.....	72
Quadro 02 – Total de práticas de gestão por dimensão da educação integral.....	73
Quadro 03 – Total de práticas de gestão associadas a cada categoria.....	88
Quadro 04 – Avaliação de satisfação com a gestão escolar realizada pelos estudantes.....	101
Quadro 05 – Avaliação de satisfação com o currículo realizada pelos estudantes.....	101
Quadro 06 – Avaliação de satisfação com a gestão escolar realizada pelos docentes.....	102
Quadro 07 – Avaliação de satisfação com a gestão escolar realizada pelos responsáveis.....	103
Quadro 08 – Avaliação de satisfação com a escola realizada pela equipe de apoio.....	104
Quadro 09 – Avaliação de satisfação com a escola realizada pelos representantes de parcerias efetivadas.....	105
Quadro 10 – Resultados do ciclo de acompanhamento formativo no eixo excelência em gestão.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução do Ideb do Ensino Médio da rede pública brasileira.....	34
Gráfico 02 - Evolução do Ideb do Ensino Médio da rede pública do Maranhão.....	35
Gráfico 03 - Evolução dos rendimentos do Ensino Médio no SEAMA.....	36
Gráfico 04 - Ideb dos Centros Educa Mais em relação à rede pública.....	37
Gráfico 05: Resultado da avaliação do eixo gestão escolar.....	96
Gráfico 06 - Resultado da avaliação do eixo execução do modelo.....	98
Gráfico 07 - Resultado da avaliação do eixo percepção da comunidade.....	99
Gráfico 08 - Nota média por eixo da PADI.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAF – Ciclo de Acompanhamento Formativo

CEI – Centro de Educação Integral

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETI – Programa Escola em Tempo Integral

GG – Gestão Geral

GP – Gestão Pedagógica

GAF – Gestão Administrativo-Financeira

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

HEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JPA – Jovem Protagonista Acolhedor

PCA – Professor Coordenador de Área

PDCA – Plan, Do, Check, Act (Ciclo de Shewhart)

PISA – Programme for International Student Assessment

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEIN – Programa de Educação Integral

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPI – Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral

SEAMA – Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SUPEIN – Supervisão de Educação Integral

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	22
2.1 O contexto histórico da gestão educacional e escolar.....	22
2.2 A educação integral em tempo integral.....	26
2.3 Avaliação e uso dos resultados pela gestão.....	32
3 GESTÃO ESCOLAR E A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL NOS CENTRO EDUCA MAIS	39
3.1 Os Centros Educa Mais maranhenses e o Modelo Escola da Escolha.....	39
3.2 A Tecnologia de Gestão Educacional dos Centros Educa Mais.....	48
4 AS PRÁTICAS DE GESTÃO DOS CENTROS EDUCA MAIS: O QUE OS DADOS REVELAM?.....	55
4.1 Gestão dos Centros Educa Mais: um modelo em análise	55
4.2 Dimensões da educação integral na gestão dos Centros Educa Mais	71
4.3 Núcleos de significação das práticas de gestão instituídas nos Centros Educa Mais.....	87
4.4 Avaliação da gestão: percepção da comunidade escolar.....	95
4.5 Ciclo de Acompanhamento Formativo da Comunidade Escolar	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	123

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de qualificação, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), integra a Linha de Pesquisa Gestão Educacional e Escolar e tem como foco o aprofundamento dos estudos sobre a gestão escolar desenvolvida nos Centros Educa Mais maranhenses, escolas da rede pública estadual, com ênfase em uma unidade localizada na região metropolitana de São Luís.

Atualmente, dados evidenciam a necessidade de avanços sociais e educacionais tanto no Maranhão quanto em outras regiões do Brasil. Essa realidade corrobora com os índices do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2021), que registrou, para o Maranhão, em 2021, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,676, valor inferior à média nacional, de 0,766. Esse cenário contribui para que o Brasil ocupe a 84ª posição no ranking mundial do IDH, com o Maranhão figurando na última colocação entre os estados brasileiros, o que evidencia desigualdades persistentes e reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes voltadas à promoção do desenvolvimento humano.

No campo educacional, os resultados também são abaixo da média, conforme indicam os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), especialmente no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2023, o ensino médio maranhense alcançou IDEB de 3,8, posicionando o estado na 22ª colocação no ranking nacional (Brasil, 2023). O panorama do ensino médio brasileiro não difere substancialmente desse cenário. Ao longo de 18 anos, o IDEB nacional do ensino médio avançou apenas 1,2 ponto, passando de 3,1, em 2005, para 4,3, em 2023.

No âmbito internacional, o Brasil também apresentou desempenho inferior à média na edição mais recente do Programme for International Student Assessment (PISA). Entre os 80 países participantes, o país ocupou a 53ª posição no ranking, com mais de 50% dos estudantes classificados nos níveis mais baixos de proficiência em matemática, leitura e ciências, conforme dados do PISA (2022).

Podemos observar inúmeros dados sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes brasileiros, contudo quando pesquisamos dados que se relacionem com outras dimensões da formação humana, como a cultural, física e socioemocional temos poucos indicadores padronizados, o que reflete o foco da educação nacional e internacional na dimensão cognitiva.

Contudo, o contexto educacional brasileiro passou por transformações significativas nas últimas décadas do século XX, impulsionadas por processos de globalização e por

dinâmicas de mercado. Nesse cenário, foram implementadas políticas públicas e modelos de gestão educacional que demandam análise crítica, especialmente no que se refere às suas prioridades e implicações para a consolidação da educação integral em tempo integral.

Teixeira (2007), protagonista do escolanovismo no Brasil e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), já defendia, na década de 30, uma escola pública, gratuita e obrigatória, orientada para uma formação integral que contemplasse as dimensões social, física, cultural e cognitiva. Em suas experiências iniciais, Anísio Teixeira destacou a necessidade de ampliar o tempo de permanência do estudante na escola como condição para a efetivação da educação integral, a exemplo das Escolas-Parque de Salvador (BA), fortalecendo, assim, a articulação entre educação integral e educação em tempo integral.

Embora a educação integral em tempo integral seja defendida por pensadores brasileiros desde o início do século XX, somente em 2007 o governo federal lançou um projeto piloto voltado à sua implementação no país, o Programa Mais Educação. A iniciativa apresentou resultados considerados positivos, o que impulsionou a criação de outros programas federais, como o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e, posteriormente, o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) (Brasil, 2011).

A partir de então, diversos estados, entre eles o Maranhão, passaram a investir na criação de escolas de tempo integral ou na conversão de unidades de tempo parcial para esse regime, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o INEP (2025), o percentual de estudantes matriculados em escolas de tempo integral na rede estadual maranhense passou de 2,4%, em 2014, para 21,2%, em 2025, evidenciando a expansão dessa política no estado.

Além da adesão a programas federais, como o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), o governo do Maranhão também tem formulado políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação no estado. Em 2015, foi instituído o Programa Escola Digna, cujo objetivo consiste não apenas na melhoria da infraestrutura das escolas em condições precárias, mas também na implementação de ações que fortaleçam as práticas pedagógicas e a gestão escolar, conforme disposto no inciso II do artigo 2º do Decreto nº 30.618/2015.

O Programa Escola Digna [...] visa a implementação de ações ou iniciativas para o fortalecimento da gestão escolar democrática, a melhoria das práticas pedagógicas e a valorização dos profissionais do magistério, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais da rede pública maranhense (Maranhão, 2015, art. 2).

Um dos desdobramentos do Programa Escola Digna foi a criação de escolas em tempo integral, denominadas Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e Centros Educa Mais, que passaram a adotar um modelo específico de gestão escolar.

Alinhado a essa perspectiva, o governo do Maranhão instituiu, a partir de 2017, uma política de expansão das escolas de tempo integral, com o objetivo de implementar práticas de gestão fundamentadas na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) nos ambientes escolares.

Para viabilizar a implantação desse modelo, o Estado estabeleceu parcerias com o terceiro setor, por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2015, posteriormente renovado pelo Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2020, firmados com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE foi responsável pelo desenvolvimento e pela implementação do Modelo Escola da Escolha, que será detalhado na segunda seção deste projeto (Maranhão, 2015, 2020).

Destaca-se que:

o Modelo Escola da Escolha teve como base fundamental para a sua concepção o compromisso com a integralidade da ação educativa [...] para isso concebeu um conjunto de inovações em conteúdo, método e gestão, nas quais se encontra a indissociabilidade entre as duas bases de sustentação: o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão [...] Por definição, o Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo articulado por meio da Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, por meio de inovações em conteúdo (sobre o que se ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), método (sobre como ensinar aquilo que tem sentido e valor) e gestão (sobre conduzir processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida) concebidas pelo ICE, fundamentadas em Princípios Educativos por meio dos quais a prática pedagógica se realiza orientada por três Eixos Formativos. (ICE, 2021, p. 38).

Algumas pesquisas já foram realizadas com foco no modelo de gestão supracitado. Anjos (2023), ao avaliar sua aplicação no IEMA, aponta que, embora o modelo apresente indícios teóricos de uma gestão democrática orientada à formação integral, a incorporação de valores empresariais, introduzidos por meio de parcerias público-privadas, tende a comprometer essa proposta, ao priorizar eficiência, produtividade e meritocracia em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Já Sousa (2021), em seu estudo junto aos Centros Educa Mais, chama atenção para o fato de “encontrar indícios que apontam para um modelo que limita o exercício da gestão democrática e da cidadania.

O interesse por esse modelo de gestão e pelos Centros Educa Mais surgiu ao longo de minha trajetória profissional como docente. Sou licenciado e bacharel em Ciências Biológicas e atuo, desde 2016, na rede pública estadual do Maranhão. Ao longo desse percurso, sempre com o olhar investigativo voltado para a prática educativa, observei o desenvolvimento da educação em diferentes contextos escolares. Atuei tanto no ensino fundamental quanto no

ensino médio, experienciando distintas realidades institucionais. Nesse percurso, passei por diversas escolas e tive a oportunidade de acompanhar uma pluralidade de equipes gestoras e práticas de gestão educacional, identificando experiências exitosas, mas também desafios e fragilidades que impactam diretamente o cotidiano escolar.

Em 2017, inseri-me no contexto da educação integral em tempo integral no Maranhão, passando a acompanhar mais de perto as novas práticas de gestão e seus reflexos na formação de estudantes, professores e gestores. Paralelamente, emergiram inquietações acerca da concepção de educação integral adotada, da valorização dos profissionais da educação e da necessária sensibilidade em relação às especificidades das comunidades escolares. Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a aprofundar a análise da Tecnologia de Gestão Educacional aplicada à política de educação integral nos Centros Educa Mais.

Para compreender a gestão educacional articulada a parcerias privadas, como no caso da Tecnologia de Gestão Educacional, torna-se relevante analisar as influências históricas que moldaram os modelos de gestão empresarial, especialmente a permanência de pressupostos positivistas e o avanço do neoliberalismo. Suas bases teóricas dialogam com princípios associados ao toyotismo, caracterizando-se pelo enfoque gerencialista e pela ênfase na eficiência, na eficácia e na efetividade organizacional, conforme discutido por Dourado (2002).

Em âmbito nacional, Peroni (2016) já identificava a adoção de modelos de gestão inspirados em práticas de mercado e articulados a parcerias com o terceiro setor no contexto das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000. No Maranhão, a partir de 2017, com a implementação de modelos de gestão alinhados ao terceiro setor, configura-se um campo de investigação profícuo para a análise das parcerias entre educação pública e organizações privadas. Tal cenário suscita questionamentos acerca da autonomia e da sustentabilidade das políticas educacionais, da influência de interesses privados e da pertinência de um modelo gerencial orientado pela lógica da eficiência e da produtividade em um ambiente educativo.

Embora autores como Saviani (2003) e Frigotto (2018) argumentem que os resultados educacionais decorrem de múltiplos fatores socioeconômicos muitas vezes desconsiderados por avaliações em larga escala, como o SAEB e o PISA, outros estudiosos, alinhados a perspectivas de responsabilização escolar, atribuem à gestão escolar papel central na melhoria dos indicadores do IDEB e do PISA (Soares et al., 2014; Costin, 2016; Andrade, 2017).

Diante disso, torna-se fundamental analisar de qual lógica o modelo de gestão dos Centros Educa Mais se aproxima.

Conforme destacam Peroni (2016) e Paro (2022), há uma tensão permanente entre modelos de gestão democrática e gerencial na educação, tensionamento que impacta as dinâmicas escolares e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, reforça-se a relevância e a necessidade de investigação acerca do tema.

Assim a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), implantada nos Centros Educa Mais, articula-se, no âmbito das práticas de gestão, às dimensões da educação integral e da gestão democrática?

Diante desse contexto, emergem outros questionamentos: as orientações da TGE alinham-se às demandas formativas próprias das diferentes dimensões da educação integral? A comunidade escolar reconhece ações de gestão voltadas à totalidade dessas dimensões? Como estudantes, professores e gestores avaliam as escolas em que a TGE é implementada?

Tais indagações mostram-se fundamentais para o aprofundamento das análises acerca do objeto de estudo em questão, na medida em que permitem problematizar as aproximações e distanciamentos entre o modelo de gestão adotado e os princípios que fundamentam a educação integral e a gestão democrática.

Dessa forma, o objetivo principal da presente pesquisa é analisar, no âmbito das práticas de gestão e à luz das dimensões da educação integral e da gestão democrática, o modelo de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) implantado nos Centros Educa Mais, escolas de educação integral em tempo integral da rede estadual de ensino do Maranhão. E assim, os objetivos específicos necessários para o alcance desta análise são: Selecionar as práticas de gestão regulamentadas nos orientativos da Secretaria de Educação do Maranhão e aplicar técnicas de análise de conteúdo, à luz dos conceitos de educação integral e de gestão democrática; Investigar a percepção da comunidade escolar sobre as práticas de gestão implantadas e suas implicações para o desenvolvimento de uma educação integral; Avaliar a satisfação da comunidade escolar em relação ao ambiente escolar, com ênfase nas ações de gestão; Desenvolver um produto técnico-tecnológico voltado à gestão escolar e educacional, em consonância com as demandas das comunidades escolares.

As análises realizadas nesta pesquisa fundamentam-se nas contribuições de Adrião (2016), Laval (2019), Dourado (2002), Saviani (2003), Teixeira (2007), Soares (2014), Peroni (2016), Frigotto (2018), Freitas (2021) e Paro (2022), cujas reflexões subsidiaram a compreensão da gestão escolar e das políticas públicas educacionais. Quanto à abordagem metodológica, o estudo apoia-se em Yin (2001), Minayo (2010), Bardin (2016) e Ozella e Aguiar (2013).

Além das bases teóricas, apoiamos nossos estudos nos marcos legais e normativos relacionados à política de educação integral em tempo integral, em âmbito nacional como: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Brasil (1996), a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação de Brasil (2007); a Portaria nº 727, de 13 de maio de 2017, que estabeleceu as orientações e diretrizes para o Programa Ensino Médio em Tempo Integral de Brasil (2017), a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral de Brasil (2023), e a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica de Brasil (2025).

No âmbito municipal, os principais normativos legais observados foram: a Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014 que instituiu o Plano Estadual de Educação do Estado de Maranhão (2014), o Decreto nº 30.618, de 2 de fevereiro de 2015 que Instituiu o Programa Escola Digna no âmbito da rede pública estadual de ensino Maranhão (2015), a Lei nº 10.414, de 07 de março de 2016 que criou o Programa de Educação Integral Estadual de Maranhão (2016), e o Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2015c e 02/2020, entre o estado e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Maranhão (2015; 2020).

Para a realização das análises propostas, adota-se a linha de pensamento marxista, baseada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem possibilita compreender a educação integral em tempo integral não como um fenômeno isolado, mas como expressão concreta das determinações históricas, políticas e econômicas que moldam a estrutura educacional brasileira, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, conforme aponta Tozzoni (2020). Nesse sentido, categorias centrais como contradição e totalidade foram mobilizadas e examinadas neste trabalho.

Para a realização de todas estas análises a abordagem desta pesquisa foi a quanti-qualitativa, considerando a amplitude de análise que tal perspectiva oferece ao pesquisador. Conforme defendem André (2005) e Minayo (2010), a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo não deve ser entendida como uma simples justaposição, mas como uma articulação que amplia a compreensão dos fenômenos sociais.

Yin (2001) também destaca o potencial da abordagem quanti-qualitativa, ao ressaltar que a análise qualitativa permite identificar características particulares e elementos essenciais

dos fenômenos, sem afastar-se, contudo, dos rigores científicos da pesquisa quantitativa, que traduzem avanços ou retrocessos de forma numérica e precisa.

Na aplicação dessa abordagem, foram analisados os valores numéricos obtidos a partir do levantamento das práticas de gestão nos Centros Educa Mais. A partir desses dados, foi possível delinear as primeiras impressões sobre o modelo de gestão adotado nessas escolas e suas relações com as dimensões da educação integral. Paralelamente, por meio das entrevistas, foi possível compreender a percepção da comunidade escolar acerca dessas práticas de gestão.

Os dados quantitativos podem apontar direções e questões que necessitam de uma investigação mais detalhada, sendo que a pesquisa qualitativa pode mergulhar em aspectos subjetivos e contextuais que os números sozinhos não revelam (Minayo, 2010, p. 24).

Para analisar as implicações da adoção de um modelo de gestão empresarial no desenvolvimento da educação integral nos Centros Educa Mais, foi selecionada uma escola convertida ao regime de tempo integral desde 2017, ano de implantação dos primeiros Centros Educa Mais. Esse período de implementação possibilita uma análise mais consistente da gestão escolar, uma vez que permite avaliar uma equipe com maior experiência na aplicação da TGE, além de permitir a descrição de uma sequência histórica com quatro resultados avaliativos do SAEB, aplicado bienalmente. A escola escolhida para este estudo está localizada em São Luís – MA, porém foi mantida em anonimato, a fim de evitar qualquer constrangimento relacionado às informações coletadas.

Quanto à abordagem, a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, documental e de campo, considerando que foram aprofundados estudos em cadernos orientativos do modelo, outras fontes bibliográficas e documentos da gestão educacional e escolar.

Como parâmetro para análise da dimensão cognitiva, foram utilizados os dados do IDEB da escola em estudo, comparando-os com a média do ensino médio dos Centros Educa Mais, com a média dos Centros de Ensino Estaduais de tempo parcial e com as médias das escolas públicas e privadas de ensino médio no âmbito nacional.

Para analisar a percepção da comunidade escolar sobre o modelo de gestão em desenvolvimento, foram utilizados dados da Pesquisa de Acompanhamento e Desenvolvimento do Integral (PADI), conduzida de forma compartilhada pelo Instituto Sonho Grande (ISG) e pela Secretaria Adjunta de Educação Integral e Profissional (SAEPI), além de dados da Pesquisa de Satisfação aplicada individualmente pela SAEPI-SEDUC, anualmente. Essas pesquisas captam a percepção de professores, estudantes e gestores de todos os Centros Educa Mais. A partir desses dados, foi avaliado como as pesquisas conseguem atender as quatro

dimensões da educação integral previstas nas orientações: cognitiva, social, física e emocional, e quais são seus resultados.

Para compreender a avaliação técnica da SEDUC sobre os Centros Educa Mais, foram analisados dados do Ciclo de Acompanhamento Formativo realizado pela Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral. Essas informações são importantes para entender como a gestão educacional avalia os Centros Educa Mais e, por consequência, a gestão dessas escolas.

Considerando que a educação é um fenômeno social complexo, cuja compreensão não pode ser reduzida a números, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, para aprofundar a análise dentro das comunidades escolares. Como ressaltam Bauer e Gaskell (2002), é fundamental uma imersão nos fenômenos sociais para captar a complexidade das interações e das significações atribuídas pelos sujeitos. Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas devido seu caráter flexível, conforme descrito a seguir:

A entrevista semiestruturada apresenta uma relação de questões básicas, que devem ser respondidas, mas admite a introdução de novas perguntas no decorrer do diálogo, conforme o andamento da conversação. (Marconi & Lakatos, 2011, p. 200).

No Apêndice A desta pesquisa, apresenta-se uma versão preliminar das perguntas que foram aplicadas nas entrevistas desta pesquisa. Para a coleta de dados, foram selecionados diferentes membros da comunidade escolar, de modo que, em cada escola, participaram: os gestores geral e administrativo-financeiro, a professora coordenadora da área de humanas, um professor de educação física e tutoria, um estudante Jovem Protagonista Acolhedor (JPA), uma presidente do grêmio estudantil e líder de turma, e um estudante não vinculado a nenhum núcleo de protagonismo, totalizando sete entrevistas. As informações obtidas por meio dessas entrevistas foram utilizadas para compreender como a comunidade escolar percebe as práticas de gestão em seu ambiente escolar.

Para a seleção das práticas de gestão regulamentadas, foi realizado levantamento bibliográfico, pois, conforme Gil (2008), “a pesquisa bibliográfica é indispensável em qualquer investigação científica, pois permite ao pesquisador situar seu trabalho dentro do campo de conhecimento já produzido”. De forma mais específica, o levantamento bibliográfico relativo aos Centros Educa Mais incluiu a análise das cartilhas e livros do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), das Diretrizes Operacionais 2021 dos Centros Educa Mais e IEMAs, bem como de outros documentos produzidos pela própria gestão educacional dos Centros Educa Mais, referentes à educação integral.

As práticas de gestão selecionadas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, organizada por núcleo de significação, conforme descrito por Ozella & Aguiar (2020), a fim de identificar as categorias mais evidentes e compreender os sentidos que delas

podem ser extraídos. Sobre os núcleos de significação, destaca-se que “são sínteses interpretativas que articulam sentidos e contradições presentes no discurso, permitindo a compreensão da totalidade do fenômeno (Ozella & Aguiar, 2013, p. 297).

A análise de conteúdo por categorização dedutiva também foi aplicada, uma vez que, conforme Bardin (2016), nesse tipo de categorização as categorias são previamente definidas, derivando de um quadro teórico de referência ou das hipóteses da pesquisa. No contexto da análise das práticas de gestão, essa técnica permitiu identificar as ações desenvolvidas e relacioná-las às dimensões da educação integral, conforme observadas por Brasil (2025) nas Diretrizes Operacionais das Escolas de Tempo Integral: cognitiva, socioemocional, física, ética, ambiental e cultural. Dessa forma, foi possível avaliar em que medida essas dimensões estão presentes no modelo de gestão da educação integral.

A análise documental também foi realizada, com foco em documentos de gestão educacional e escolar. No âmbito da gestão educacional, foram examinados o plano de ação geral dos Centros Educa Mais e documentos que estabeleçam orientações para a gestão escolar, como as Diretrizes Operacionais 2021 dos Centros Educa Mais e IEMAs, bem como dados relacionados à satisfação da comunidade escolar.

A utilização combinada de dados provenientes da Secretaria de Educação e de entrevistas com diferentes representantes da comunidade escolar permitiu a triangulação das informações, fortalecendo e ampliando a análise qualitativa.

A triangulação de dados é uma estratégia que visa melhorar a validade e a abrangência da pesquisa ao combinar diferentes métodos e fontes de dados. Ao invés de ver a triangulação como uma ferramenta para validar dados, ela pode ser vista como um meio de ampliar a compreensão dos fenômenos estudados (Flick, 2009, p. 178).

A análise da Tecnologia de Gestão Educacional por meio de múltiplas fontes e abordagens possibilitou uma compreensão mais aprofundada da gestão atual dos Centros Educa Mais e permitiu a análise de um recorte da realidade da educação integral e em tempo integral no estado. Conforme Creswell (2007), a aplicação de métodos mistos favorece uma compreensão mais ampla e detalhada do problema de pesquisa.

Para a execução desta pesquisa, foram consideradas as seguintes etapas: Levantamento de dados dos Centros Educa Mais, incluindo índice de evasão, taxa de aprovação, proficiência em matemática e língua portuguesa, definidos por meio do SAEB e SEAMA, bem como dados da SAEPI que caracterizem a gestão das escolas e seus resultados; Levantamento bibliográfico e documental das práticas de gestão regulamentadas nos Centros Educa Mais, bem como de dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Maranhão relacionados à gestão escolar; Aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e estudantes de

um Centro Educa Mais; Análise de conteúdo das práticas de gestão inseridas nos documentos, orientações e cadernos orientativos do modelo de gestão; e Produção de um Caderno de Orientações das Práticas de Gestão Escolar como produto técnico tecnológico.

Esta dissertação está estruturada em uma introdução e duas seções dedicadas à fundamentação teórica, a primeira abordando a gestão escolar e o modelo adotado pelos Centros Educa Mais do Maranhão, e a segunda tratando da política de educação integral em tempo integral e TGE., assim como uma seção para os apresentar as análises realizadas e outra para as conclusões da presente pesquisa.

2 GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Esta seção analisa a gestão escolar em seu contexto histórico, detalhando a implantação da política pública de educação integral em tempo integral no Brasil, suas bases teóricas e sua relação com os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, discutindo a limitação desses sistemas em aferir a qualidade da educação integral, uma vez que seu foco se restringe à dimensão cognitiva, desconsiderando outros aspectos fundamentais para a formação integral do educando, conforme previsto nos marcos legais e nos referenciais teóricos da área.

2.1 O contexto histórico da gestão educacional e escolar

Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar (Fayol, 1978). Nessa perspectiva, ele descreve a estrutura organizacional, a hierarquia e os fundamentos da Teoria Clássica da Administração. À época, suas proposições estavam voltadas ao comando de uma empresa de mineração de carvão na França. Hill & McShane (2019) destacam que as contribuições de Henri Fayol lançaram as bases do pensamento administrativo moderno, sendo sua ênfase em planejar, organizar, liderar e controlar determinante para as funções essenciais da administração, ainda orientando gestores em diversos contextos organizacionais.

No mesmo período em que surgiam as bases da administração, observa-se que a educação já era alvo das demandas do setor produtivo. Fayol (1978) criticava o tempo prolongado necessário para a formação de uma mão de obra qualificada, afirmando que “o ensino de várias áreas distintas aos engenheiros era desnecessário” para sua atuação nas indústrias.

Percebe-se, assim, como o materialismo histórico-dialético se manifesta no âmbito da gestão, como assinala Antunes (2009), ao refletir sobre a necessidade de reorganizar o trabalho priorizando as necessidades humanas em detrimento das do capital. Para o autor, toda gestão está subordinada à racionalidade administrativa e aos imperativos de acumulação do capital.

Dessa análise, infere-se que, no contexto capitalista, a formação integral do cidadão não constitui prioridade, uma vez que o objetivo central é o lucro e a acumulação, em detrimento do bem-estar social e da igualdade. Tal contradição evidencia a hipocrisia do discurso da educação integral na maior parte dos sistemas educacionais.

Marx (2013) já identificava que a acumulação de capital não é apenas um processo econômico, mas também político e social, envolvendo a expropriação das massas, o que resulta em graves problemas sociais. Nessa perspectiva, Gouveia & Neri (2014), ao analisar as regiões metropolitanas brasileiras, mostram que níveis elevados de desigualdade, baixo IDH e baixos

índices educacionais se correlacionam com altas taxas de criminalidade. Segundo os autores, a falta de acesso à educação de qualidade é um fator que alimenta a criminalidade, perpetuando a exclusão social e econômica.

Anteriormente, no século XX, o Brasil foi marcado por transformações socioeconômicas ligadas à produção e exportação, que geraram impactos na educação e na gestão escolar. Com seu modelo agroexportador tradicional, o país vivenciava, no início do século passado, a grande produção de café, concentrando a população na zona rural e negligenciando a educação das classes populares. Assim, a educação era elitista, reservada a uma minoria, e a gestão escolar fragmentada, uma vez que estados e municípios eram responsáveis por sua administração, sem orientação nacional, como apontam Saviani (2008) e Carvalho (2012).

Antes de 1930, o sistema educacional brasileiro buscava inspiração nos modelos europeus, especialmente francês e alemão, promovendo uma gestão escolar voltada à disciplina e à formação de uma elite intelectual, sem preocupação com a inclusão das camadas populares (Macedo, 2005).

Com a Grande Depressão de 1929, as estruturas produtivas e econômicas do país foram profundamente afetadas, e a industrialização passou a ser vista como alternativa para reduzir a dependência do mercado externo. Contudo, tornou-se necessário ampliar a formação de mão de obra qualificada, já que a educação ainda não atendia à maioria da população.

A partir desse contexto, o movimento escolanovista, surgido na década de 1920, ganhou força nacional e passou a influenciar a gestão escolar e as práticas educativas, promovendo uma educação mais voltada ao desenvolvimento integral do estudante (Silva, 2019).

[...]o escolanovismo trouxe à tona uma nova abordagem de gestão educacional na década de 1920, propondo a inclusão de práticas pedagógicas mais interativas e a participação ativa dos docentes na formulação do currículo. No entanto, muitas dessas inovações enfrentaram desafios e só começaram a se materializar de forma significativa na década seguinte (Silva, 2019, p. 73).

Santos (2016) afirma que “as décadas de 1930 e 1940 foram cruciais para a institucionalização de uma gestão escolar que buscava maior participação da comunidade escolar e dos educadores nas decisões, refletindo um movimento por uma educação mais democrática.” Contudo, esse movimento em prol da democratização da escola começou a declinar durante o período militar, iniciado em 1964 e prolongado até 1985. Dessa forma, é importante frisar que:

Após 1964, a gestão escolar passou a ser fortemente influenciada pelo regime militar, que impôs um controle rígido sobre o currículo e a administração das escolas,

limitando a autonomia educacional e promovendo uma educação voltada para a formação de cidadãos alinhados aos interesses do Estado (Meyer, 2019, p. 121).

Na década de 1970, estudos apontam uma nova crise do capitalismo, que provocou mudanças globais e a ascensão das políticas neoliberais, impactando e ainda influenciando a gestão escolar e educacional brasileira.

Osório (2014) destaca que, nas décadas de 1980 e 1990, a globalização promoveu uma integração econômica global sem precedentes, enquanto o neoliberalismo incentivou a privatização, a redução do papel do Estado e o foco na eficiência dos mercados. Essas mudanças alteraram a reprodução do capital, acentuando a mobilidade de investimentos e a exploração das economias emergentes. Segundo Osório (2014), a determinação das economias centrais em relação às periféricas favoreceu o desenvolvimento educacional e socioeconômico das primeiras, em detrimento das segundas.

Ao abordar mercado e produção, estudos destacam o papel da administração dos diversos setores da sociedade, moldada para atender a interesses políticos, acentuando as contradições sociais, inclusive na educação (Paro, 2022). Assim, a educação vem sendo alvo de intervenções diretas pelo sistema capitalista, dada sua função na reprodução do capital vigente. Ball (2012) relaciona as diretrizes neoliberais à gestão escolar, destacando que, nesse contexto, práticas corporativas como accountability, padronização e privatização transformam a educação em mercadoria, minando seu caráter de bem público.

Freire (2020) também alerta para a mercantilização da educação, ao afirmar que “a educação sob um sistema capitalista que adota práticas de gestão empresarial tende a priorizar a conformidade e a adaptação às normas estabelecidas, em vez de promover a autonomia, a criatividade e a transformação social”.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990 pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children’s Fund (UNICEF), United Nations Development Programme (PNUD) e Banco Mundial, resultou na Declaração de Jomtien, com o discurso de compromisso global para garantir educação básica universal e de qualidade, independentemente da condição social ou econômica (Meyer & Ramirez, 2003; Akkari, 2000; Torres, 2001). Contudo, na prática, o discurso de educação de qualidade para todos não se concretizou, intensificando as desigualdades educacionais de acordo com o papel de cada país na economia global.

Dessa forma, é possível observar essas disparidades, como apontado por Freire (2019) ao descrever que, no Brasil, a educação frequentemente atua como mecanismo de controle social, reforçando estruturas de poder e preparando indivíduos para funções subalternas,

enquanto países desenvolvidos promovem ensino voltado ao pensamento crítico e à inovação. Autores como Nussbaum (2010), Fraser (2019), Harvey (2020) e Reich (2021) também reforçam o poder dessa dicotomia educacional, que aprofunda desigualdades e mantém o sistema de poder vigente.

Essa dicotomia também se manifesta na gestão escolar. Selma & Pimenta (2006) e Arroyo (2000) destacam que, apesar da influência do mercado em todos os contextos, países de economias periféricas não conseguem gerar a mesma qualidade de ensino que os de economias centrais, em razão da escassez de financiamento, obrigando as gestões escolares a operar apenas em níveis básicos de funcionamento.

Segundo Osório (2014), o Brasil e a América Latina sofreram com as mudanças sociais decorrentes da queda do padrão de industrialização implementado entre 1950 e 1970 e da ascensão do novo padrão exportador nos anos 1980, atendendo aos interesses hegemônicos da mundialização. No campo educacional, essas intervenções se manifestaram historicamente com a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. Peroni (2006) aponta que a articulação neoliberal utilizou o fracasso econômico como justificativa para transferir a execução das políticas sociais do Estado para a sociedade civil, promovendo a implementação de estratégias de gestão alinhadas aos interesses do capitalismo. Nesse contexto, destaca-se que:

A Reforma do aparelho estatal se materializou por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) implementado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), dando origem a um novo paradigma de gestão pública com desdobramentos na área educacional, que passou a ter como referência princípios de gestão eficiente, representada pela otimização de resultados e racionalização de recursos (Alves, 2015, p.89).

Assim, na gestão escolar, essas mudanças históricas se manifestam por meio da incorporação de padronizações e sistematizações alinhadas à Teoria da Administração Científica de Taylor, traduzindo-se em uma lógica “bancária” da educação, baseada na mensuração de resultados educacionais. Isso resultou no tecnicismo do processo de ensino desenvolvido pelos professores e no aumento do acompanhamento de resultados, com consequente imputabilidade ao gestor escolar, conforme descrito por Saviani (2021).

Sob as pressões externas, a partir da Declaração de Jomtien e das políticas públicas estabelecidas na década de 1990, foi criado no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), alinhado à crescente demanda do processo de mundialização e à aplicação de avaliações em larga escala, conforme apontam Soares (2002) e Bonamino & Sousa (2012). Desde então, o sistema educacional passou a priorizar resultados mensuráveis, e o conceito de

qualidade na educação básica passou a ser definido como o “desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, seus conhecimentos e habilidades” (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva de mensuração de resultados acadêmicos, os modelos de gestão educacional e escolar passaram a se inspirar na lógica do capital, e desenvolver o que conhecemos por gestão gerencial da educação. Atualmente, diversos autores descrevem suas características, como Freitas (2021), onde aponta que a lógica gerencial prioriza a otimização de recursos, visando à sustentabilidade financeira e à eficácia das ações educacionais. Adrião (2016) observa que a difusão de um modelo de gestão orientado por resultados, metas e avaliação de desempenho aproxima a administração educacional das práticas empresariais.

Paro (2010) também chama atenção para os efeitos desse modelo, ao afirmar que “a gestão gerencial enfatiza a obtenção de resultados educacionais mensuráveis, muitas vezes subordinando a prática pedagógica a metas quantitativas que nem sempre refletem a complexidade do processo educativo”.

Diante disso, torna-se necessária uma reflexão sobre a função da educação frente a modelos gerencialistas que priorizam apenas indicadores de qualidade, desviando o foco da formação omnilateral. Pensadores fundamentais da pedagogia, como Rousseau (2024), Montessori (2011), Dewey (1938) e Freire (2019), enfatizam a importância da educação integral, indispensável para atender às diversas demandas formativas dos jovens, social, intelectual, física e política, essenciais para a formação completa do indivíduo.

Dessa forma, foi importante analisar como a Tecnologia de Gestão Educacional dos Centros Educa Mais se consolidam em práticas de gestão e instrumentos de acompanhamento, de forma a perceber a que modelo de gestão tais práticas atendem, assim como quais dimensões da educação integral são fortalecidas ou negligenciadas no processo educacional e de gestão.

2.2 A educação integral em tempo integral

A educação integral está fundamentada na ideia de formação plena do sujeito, conforme estabelece a LDB ao afirmar que a educação deve garantir o “pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, autores como Teixeira (1989) e Saviani (2021) destaca o desenvolvimento omnilateral do estudante. Já as políticas públicas recentes reforçam que essa formação exige a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas (Brasil, 2009), o que vem se consolidando na educação em tempo integral, que consiste na disponibilização mínima de sete horas de presença do estudante no ambiente escolar, como descrito por Brasil (2026).

Apesar de grandes teóricos, como Anísio Texeira, da década de 30, do século passado, já manifestarem a importância da permanência do estudante por mais tempo no ambiente escolar, para que fosse potencializado a educação integral, o termo jornada em tempo integral é oficializado, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, possui no artigo 4º, inciso 2º, a descrição: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

A educação integral em tempo integral apresenta duas dimensões de grande relevância para o campo educacional. Por um lado, a educação integral tem sido teorizada e debatida há décadas; por outro, a jornada escolar ampliada, conhecida como educação em tempo integral, vem sendo implementada de forma mais sistemática na última década na educação brasileira. Essa ampliação do tempo escolar demanda melhorias em infraestrutura, currículo e participação democrática, conforme enfatizado por Paro (2016).

Quanto ao currículo, a Tecnologia de Gestão Educacional não possui tanta intervenção, visto que propicia a efetivação do modelo pedagógico e não a reformulação deste. Contudo, no que tange a participação democrática, a TGE prevê vários espaços com potencial de fortalecimento dessa participação, como reuniões semanais bem definidas pelos gestores escolares, tanto a nível estudantil e gestão, quanto a nível de gestão e coordenadores de áreas com os professores. A adição do gestor administrativo-financeiro (GAF) também fortalece o melhor acompanhamento e manutenção da infraestrutura escolar, apesar que as escolas necessitam, muitas vezes, de maiores intervenções que não podem ser resolvidas somente com os recursos administrados pelo GAF.

Para aprofundar a compreensão sobre a educação integral, é necessário analisar os marcos legais que fundamentam sua aplicação. A promulgação da Constituição Federal de 1988, marco da redemocratização do Brasil, constitui uma das principais normativas com implicações para a educação integral. Nesse contexto, as diretrizes estabelecidas pelo Artigo 205 ressaltam a perspectiva de uma educação que promova o pleno desenvolvimento do indivíduo e sua participação social.

A educação, 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Outro marco histórico citado por Brasil (1996) é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que enfatiza a formação integral do estudante em seu Artigo 2º, quando descreve: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de

liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, o conceito de “pleno desenvolvimento da pessoa” está diretamente ligado à formação integral do estudante, que deve contemplar todas as suas dimensões: política, cognitiva, social, física, emocional e cultural. Essas dimensões são consideradas prioritárias para a educação integral, conforme destacado por Arroyo (2004), Pacheco (2001) e pelas diretrizes educacionais do governo federal e estadual.

Apesar das orientações legais e teóricas apontarem para a necessidade da formação omnilateral dos estudantes, a Tecnologia de Gestão Educacional dos Centros Educa Mais, ainda necessita de melhorias para potencializar outras dimensões dos estudantes, para além da cognitiva, visto que é necessário deixar mais claro no plano de ação escolar tópicos que apresentem de forma clara esse incentivo. Por exemplo podemos citar a Premissa Protagonismo do Plano de Ação, onde consta informações relativas aos índices de aprovação e frequências dos estudantes, contudo não é perceptível a o atendimento a dimensões sociais, ética, cultural e física.

Essa ênfase nas múltiplas dimensões da educação integral, apesar de presente nos normativos atuais e ser tema recorrente de importantes teóricos da educação, remonta a conceitos discutidos há séculos, como os ideais iluministas, e encontra respaldo em pensadores que defenderam a formação humana integral, entre eles Rousseau (2024) e Paulo Freire (2021).

Nessa perspectiva histórica, Dewey (1916) também aborda a dimensão social da educação, ao afirmar que “a finalidade da educação é desenvolver, tanto quanto possível, o controle sobre as próprias capacidades para adaptá-las às demandas do meio”, conceito que se associa aos preceitos de Rousseau (2024) sobre o papel da educação na formação das crianças, para que desenvolvam, por meio da razão, o autocontrole das emoções e desejos que impactam tanto a si quanto à sociedade.

Historicamente, as concepções pedagógicas de John Dewey influenciaram diversos educadores brasileiros no início do século XX. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é um exemplo dessa influência. O manifesto estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento integral do estudante, considerando os aspectos físico, intelectual, moral e social, com o objetivo de formar indivíduos completos e conscientes para atuar na sociedade, conforme relatado por Azevedo et al. (1932). Além disso, o documento enfatizou a ampliação da formação pedagógica dos professores e a necessidade de uma escola pública, laica e universal.

Hoje, observa-se avanços significativos na laicidade e na universalização da educação básica. Contudo, ainda são necessários esforços mais consistentes em relação à formação de professores e à permanência dos estudantes na escola.

Em relação a permanência dos estudantes no ambiente escolar, a TGE favorece um acompanhamento e busca ativa mais eficaz através acompanhamento da frequência dos estudantes, visto que é realizado diariamente, com apoio da gestão escolar, e as informações são registradas em instrumentos de gestão que sinalizam problemas recorrentes de faltas dos estudantes e propicia melhores intervenções, evitando assim a evasão escolar.

Anísio Teixeira, um dos líderes do Manifesto, foi além da teoria e implementou práticas educacionais inovadoras. Nas Escolas-Parque, em Salvador, na década de 1950, ampliou o currículo tradicional para incluir atividades artísticas, culturais, físicas e sociais. Para que tal currículo amplo fosse viabilizado, a jornada escolar dos estudantes precisou ser estendida, pois um único turno era insuficiente para o desenvolvimento dessas atividades. Teixeira (2019) enfatiza que não é possível falar em educação integral de qualidade sem garantir tempo suficiente para que os alunos se apropriem do conhecimento e desenvolvam suas potencialidades, integrando cultura, arte e relações sociais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Nos Centros Educa Mais, a Tecnologia de Gestão Educacional possui poucas práticas que possam favorecer a integração da cultura e arte no cotidiano escolar, pois o currículo é formatado para atender a formação profissional dos estudantes. Contudo, em relação às relações humanas o tempo integral de permanência do estudante na escola favorece uma maior interação social entre eles e toda comunidade escolar, que é potencializada por incentivos a pedagogia da presença, um dos princípios do modelo.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também idealizado por Teixeira, ampliou não apenas o currículo e o tempo de permanência do estudante, mas também contou com infraestrutura e quadro profissional adaptados à educação em tempo integral. Anteriormente, nas décadas de 1920 e 1930, iniciativas semelhantes em São Paulo e no Rio de Janeiro ampliaram a jornada escolar, mas ainda de forma tímida em relação ao modelo implementado por Teixeira.

Implementar a educação integral é, portanto, um processo complexo, especialmente considerando a tradicional carga horária diária reduzida na maioria das escolas brasileiras, onde a média de permanência preconizada na LDB é de apenas quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula no ensino fundamental.

Um marco recente para a educação integral em tempo integral no Brasil foi a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que, além de considerar a inclusão e a adaptação à realidade local, teve como objetivo ampliar a jornada escolar por meio da inclusão de atividades de educação integral, enriquecendo a formação dos estudantes e melhorando a qualidade da educação. A implementação do programa previa a articulação entre educação formal e atividades complementares.

Segundo Brasil (2014), entre 2007 e 2013, o Programa Mais Integral contou com a adesão de cerca de 1.700 escolas e, até 2013, atingiu aproximadamente 29.000 instituições em todo o país. O relatório de BRASIL (2011) descreve que o programa resultou em redução da evasão escolar, elevação do IDEB, maior desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes e fortalecimento dos vínculos entre escolas e famílias.

Esse desempenho posicionou a educação integral em tempo integral como foco das ações governamentais. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, estabeleceu, na Meta 06, ações e estratégias específicas para a educação integral em tempo estendido, reconhecendo sua importância para a formação completa dos estudantes, conforme descrito abaixo:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) da educação básica. [...] Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014, meta 6).

Dessa forma, podemos inferir que a Meta 6 do PNE está alinhada aos ideais de Anísio Teixeira, prevendo, inclusive, a oferta de espaços educacionais e de vivência mínimos para as escolas que passam a desenvolver a educação integral em tempo estendido, ou “integral”.

Decorrente do PNE 2014, foi publicada a primeira portaria voltada ao fomento de novas matrículas e à expansão de escolas em tempo integral: a Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. A partir dessa publicação, foi lançado o Programa de Educação em Tempo Integral (EMTI), que passou a disponibilizar aos estados recursos federais destinados à formação de professores e à adaptação da infraestrutura das escolas, permitindo que estas desenvolvessem atividades em tempo estendido, com jornada diária igual ou superior a sete horas ou 35 horas semanais no ensino médio.

Apesar do incentivo a educação integral ter surgido de forma mais contundente a partir de 2014, a TGE, junto ao Modelo Escola da Escolha surgiram, segundo ICE (2021), em 2002,

o que favoreceu um desenvolvimento e aplicação das novas práticas de gestão, já testadas, anteriormente ao incentivo supracitado.

A política voltada à educação integral em tempo integral se consolidou com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ao longo daquele ano, diversas portarias foram publicadas para regulamentar e fomentar a expansão da educação integral nas escolas de ensino médio, estabelecendo metas de matrículas que os estados deveriam atingir.

As portarias que definiram, a cada ano, os critérios, parâmetros e diretrizes para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foram: Portaria MEC nº 727, de 13 de maio de 2017; Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018; e Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Contudo, houve uma descontinuidade dessa política durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, período em que não foram publicadas portarias de fomento ou incentivo aos estados em relação ao Programa EMTI.

Em 2023, uma mudança significativa ocorreu: a Lei 13.415/2017 foi revogada, e o EMTI foi reformulado, ampliando o fomento da educação em tempo integral para toda a educação básica, e não apenas para o ensino médio. Essas mudanças se consolidaram com a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa às Escolas de Educação Básica em Tempo Integral (ETI).

No mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e pactuação de metas para ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa ETI, oferecendo apoio a estados e municípios no processo de expansão das escolas em tempo integral.

Em sintonia com as diretrizes nacionais, o Maranhão também instituiu seu Plano Estadual de Educação, por meio da Lei 10.099, de 11 de junho de 2014. Na Meta 06 e nas estratégias a ela vinculadas, destaca-se o planejamento voltado para a expansão da educação em tempo integral no estado:

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. [...] 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 (Maranhão, 2014, meta 6).

Apesar da meta estadual, em relação a educação em tempo integral, explicitar a importância de atividades culturais e esportivas, o plano de ação mobilizado pela TGE dos Centros Educa Mais não possui indicadores ou informações que possam registrar e orientar as gestões escolares sobre tais atividades.

Tal planejamento realizado pelo estado passou a se alinhar com as metas nacionais e foi impulsionado pelas legislações e pelos incentivos federais, tendo como estratégia a aplicação do modelo de TGE nas escolas de tempo integral do estado. Torna-se, portanto, necessário realizar estudos, como o presente, para analisar a evolução do número de escolas de ensino médio com jornada ampliada no Maranhão, bem como os resultados educacionais observados nesses contextos.

A partir dessa análise, foi fundamental a identificação das práticas de gestão que buscam promover a formação integral dos jovens, avaliando, ainda, se elas estão efetivamente alinhadas às prerrogativas teóricas e legais estabelecidas.

2.3 Avaliação e o uso dos resultados pela gestão

Segundo o Banco Mundial (1995), a partir da década de 1980 passou a ser enfatizado o papel da avaliação de desempenho na formulação de políticas públicas, especialmente em países em desenvolvimento, como parte de uma agenda voltada à eficiência e à responsabilização.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na Declaração de Jomtien, destacou os graves índices educacionais registrados pelo Brasil naquele período. De acordo com Brasil (1991), em 1990, as taxas de analfabetismo variavam entre 23% nas zonas urbanas e 44% nas zonas rurais; a taxa de evasão escolar ultrapassava 15%; a taxa de reprovação chegava a 30%; além disso, a média de anos de estudo da população brasileira era inferior a quatro anos, indicando que grande parte dos brasileiros não concluía sequer o ensino fundamental.

Diante dessas pressões externas, Brasil (1988) estabeleceu que o ensino deve ser ministrado com base em princípios constitucionais, registrando na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, Inciso VII, a “garantia de padrão de qualidade” como um desses princípios. Essa exigência foi reforçada pela Declaração de Jomtien, culminando, no Brasil, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos voltados para a avaliação da qualidade educacional vinculada ao rendimento escolar.

O Artigo 9º, Inciso VI, da LDB associa a qualidade da educação ao desempenho quando menciona que compete à União: “avaliar a qualidade da educação oferecida no país, incluindo o desempenho dos estudantes, em relação aos conteúdos programáticos, seus conhecimentos e habilidades” (Brasil, 1996). Essas diretrizes resultaram na implementação do

SAEB, que foca predominantemente na dimensão cognitiva da educação integral, deixando em segundo plano as dimensões física, afetiva, social e política.

O Saeb [...] tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica, (i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação [...] (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil” (Brasil, 2018, p. 7).

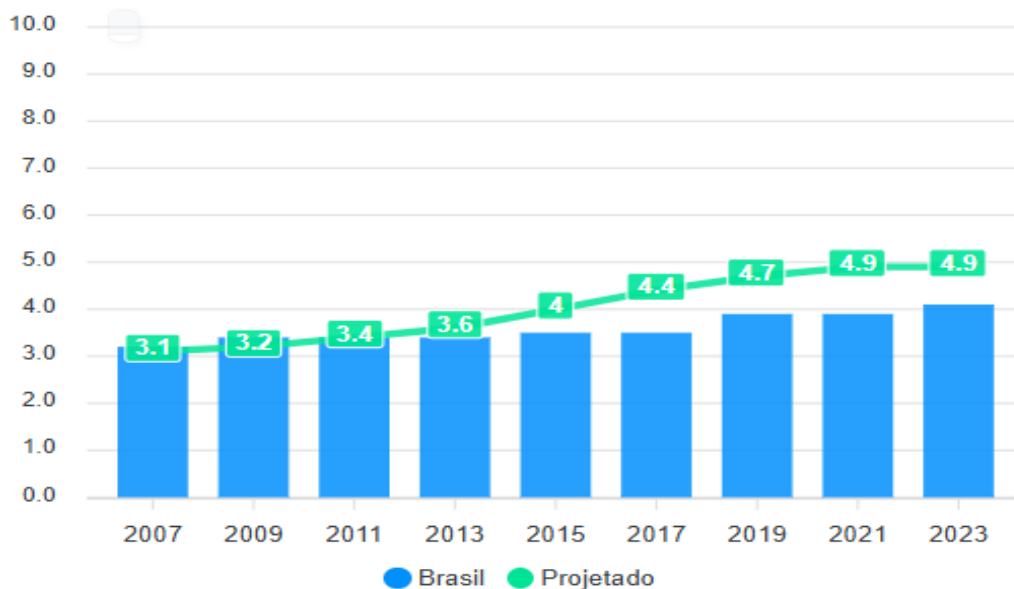
É possível perceber como a Tecnologia de Gestão Educacional atende os indicadores que o SAEB mensura, pois foi observado o acompanhamento rigoroso em relação a faltas dos estudantes, taxa de aprovação anual e por período, além de que o modelo aplicado nos Centros Educa Mais ter inserido a lógica de aplicação de avaliação em larga escala nas escolas, pelo menos duas vezes ao ano.

Para além desse acompanhamento, ainda há instrumentos específicos que favorecem a atuação de todos os professores no fortalecimento da recomposição de aprendizagem, onde é possível utilizar os descritores de língua portuguesa e matemática, com resultados mais baixos, por sala, e programar ações para mitigar tais problemas independente da área que o professor atua.

Brasil (2011) apresenta a metodologia de cálculo do IDEB, descrevendo que este indicador combina dois componentes: o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas (SAEB ou Prova Brasil) e as taxas de aprovação registradas no Censo Escolar. Observa-se que os parâmetros utilizados no cálculo do IDEB estão diretamente relacionados aos graves índices educacionais de 1990, mencionados anteriormente. Essa perspectiva inicial do SAEB é geralmente apresentada de forma positiva, pois busca enfrentar problemas recorrentes no fluxo escolar e no rendimento dos estudantes.

A seguir, é possível observar a evolução do IDEB do ensino médio brasileiro no período de 2007 a 2023:

Gráfico 01 - Evolução do IDEB do Ensino Médio da rede pública brasileira.



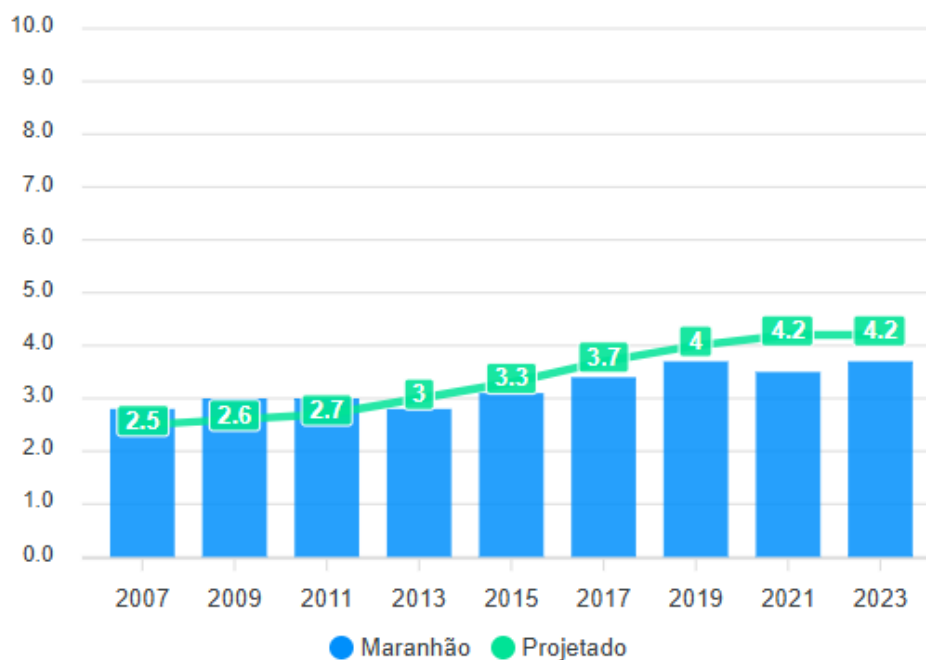
Fonte: Inep, 2023.

A partir dos resultados, é possível observar uma evolução do IDEB, embora não muito expressiva. Brasil (2020) aponta que, segundo os dados do INEP, o ensino médio continua sendo o nível mais problemático da educação básica brasileira, com desempenho estagnado e abaixo das metas do IDEB desde 2007.

De acordo com Brasil (2024), os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira registram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ensino em tempo integral no Ensino Médio foi de 4,3, superior ao do ensino em tempo parcial, que apresentou 4,1. Esses resultados evidenciam a importância das políticas públicas nessa etapa da educação básica, reforçando que a educação integral em tempo integral se tornou uma política que vem sendo intensificada e que, segundo estudos, tem contribuído para a melhoria dos indicadores do ensino médio.

O mesmo fenômeno de avanço no ensino médio tem sido registrado no Maranhão, conforme pode ser observado no gráfico abaixo. Essa evolução coincide com a implantação da educação integral em tempo integral, iniciada em 2015 por meio dos IEMAs, e ampliada com os Centros Educa Mais a partir de 2017. Atualmente, os Centros Educa Mais e os IEMAs apresentam o mesmo IDEB, apesar das diferenças de modalidade no ano de aplicação da Prova Brasil em 2023, quando os IEMAs desenvolviam a Educação Profissional e Tecnológica, enquanto os Centros Educa Mais ofereciam educação propedêutica.

Gráfico 02 - Evolução do Ideb do Ensino Médio da rede pública do Maranhão.



Fonte: Inep, 2023.

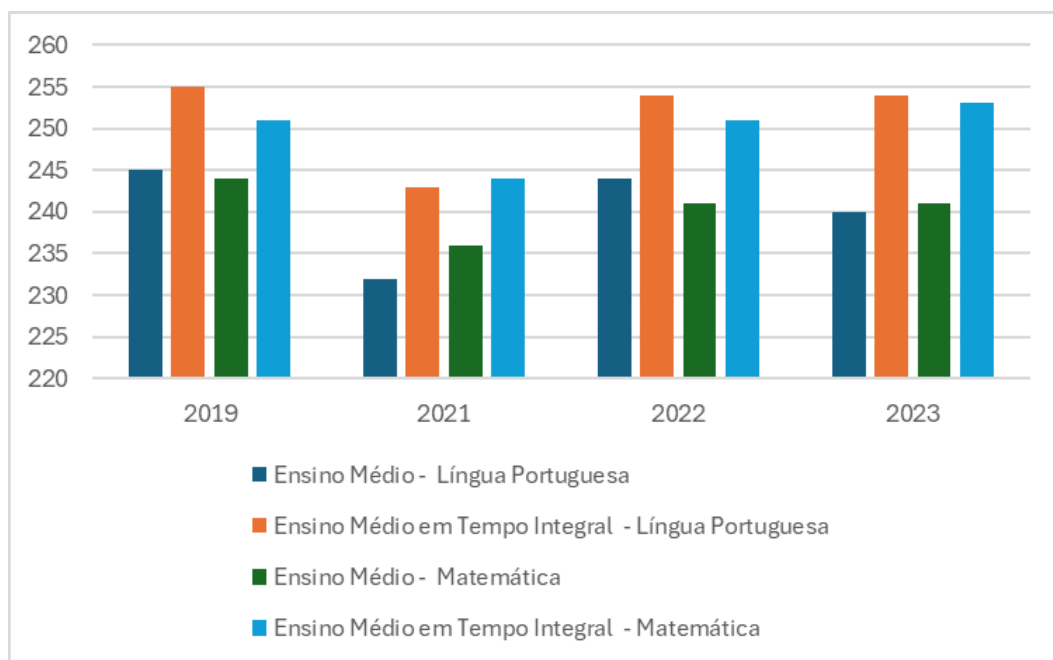
Em 2019, o Maranhão também investiu em um sistema próprio de avaliação da educação estadual: o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), implantado pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Para isso, foi realizada uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que disponibilizou sua Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Maranhão, oferecendo suporte à aplicação das avaliações e à interpretação e uso dos resultados por escola e município.

Segundo Maranhão (2022), o SEAMA realiza avaliações em larga escala, de caráter censitário, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Essas avaliações utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia que considera o grau de dificuldade das questões para estimar a proficiência dos estudantes, incorporando, em seus cálculos, a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, o fator de equidade escolar, o fator socioeconômico e a participação dos estudantes na avaliação.

De forma semelhante ao IDEB, o rendimento nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do SEAMA apresenta diferenças significativas entre o resultado médio do Ensino Médio e a média das escolas públicas estaduais de tempo integral. Em todas as edições do

SEAMA, observa-se que os estudantes da educação integral em tempo integral obtêm resultados superiores.

Gráfico 03 - Evolução dos rendimentos do Ensino Médio no SEAMA.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2025.

Segundo Soares (2002) e Bonamino & Sousa (2012), a crescente demanda do processo de mundialização, voltada à aplicação de avaliações em larga escala, fortaleceu o papel das avaliações externas no Brasil. A partir desse momento, todo o sistema educacional passou a responder a uma lógica de educação centrada em resultados mensuráveis, e o conceito de qualidade na educação básica passou a ser traduzido nos índices obtidos pelo SAEB.

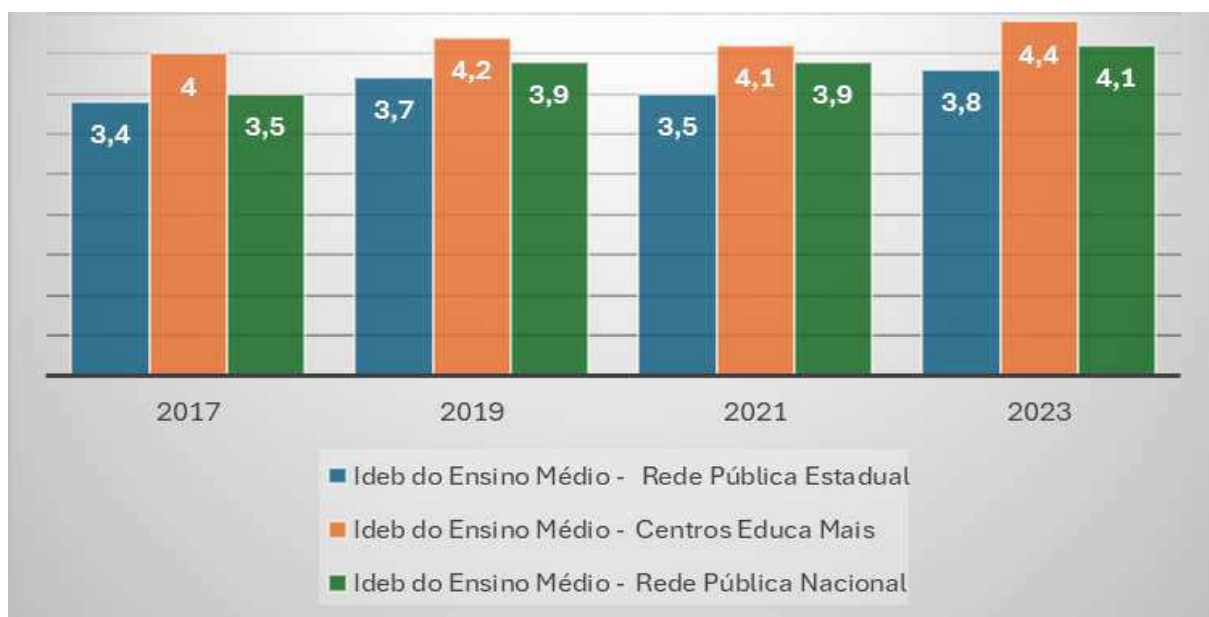
Quando se trata de educação integral, percebe-se que as bases de avaliação do SAEB se mostram insuficientes, conforme relatado por Cury (2008). Além disso, Bonamino (2012) enfatiza que esse tipo de avaliação desestimula práticas pedagógicas voltadas para uma formação crítica e integral.

Como o IDEB se tornou o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, modelos educacionais, bem como gestões escolares e educacionais, passaram a concentrar esforços na obtenção de resultados que os posicionem como “de qualidade”. Nesse contexto, surge o questionamento: como é possível incentivar uma educação que considere os estados e municípios, gestores e gestoras, se dimensões essenciais da formação, social, política, afetiva, física e cultural, não são valorizadas? A promoção de melhorias em problemas sociais, ambientais e de saúde depende dessas dimensões da educação integral. No entanto, o SAEB

concentra suas análises em informações que, muitas vezes, não se traduzem em aprendizado significativo para os estudantes.

Ao analisar os resultados dos Centros Educa Mais em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, por meio do principal indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é possível observar que os Centros Educa Mais registram índices superiores à média do ensino médio da rede pública estadual em todas as quatro edições, de 2019 a 2024.

Gráfico 04 - Ideb dos Centros Educa Mais em relação à rede pública.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de dados do INEP.

Tais resultados estão alinhados à diversas pesquisas que indicam a relação entre o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola e a melhora no desempenho em avaliações externas, refletindo a maior aquisição de habilidades e competências cognitivas, logo não é possível determinar a TGE como responsável direta pela melhoria dos resultados relacionados a proficiência.

O modelo de educação integral em tempo integral dos Centros Educa Mais intensifica ações na dimensão cognitiva, o que fica evidente ao analisarmos o currículo adotado nessas escolas, além de estratégias específicas relacionadas a recomposição de aprendizagens. Apesar de teóricos como Arroyo (2013) defenderem a necessidade de a escola acolher o ser integral do estudante, o currículo dessas instituições ainda não oferece apoio claro às demais dimensões além da cognitiva. Com a migração para a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica

(EPT), essa abordagem voltada à integralidade dos estudantes foi ainda mais reduzida, em razão da necessidade de incorporar novos componentes curriculares relacionados à EPT.

Outro ponto importante é que, apesar da TGE ter como princípio e premissa o protagonismo, não existem espaços fixos no currículo para o desenvolvimento do efetivo e livre do protagonismo juvenil, não sendo possível observar nas diretrizes gerais momentos específicos para a realização de ações coletivas lideradas por estudantes. Dessa forma, como o estudante pode ser realmente o centro do modelo se não há no currículo momentos específicos para o exercício de seu protagonismo pleno?

Assim, os Centros Educa Mais, enquanto escolas integrais em tempo integral, seguem a dinâmica global e mercadológica do sistema capitalista, com forte foco em resultados nas avaliações externas, que por sua vez não conseguem medir as demais dimensões da educação integral. Adrião (2016) enfatiza que a lógica corporativa nas avaliações fragiliza e rompe com a concepção da educação como um direito humano, transformando-a em insumo educacional padronizado. Sendo assim, sem novas formas de avaliação que contemplem integralmente todas as dimensões da formação humana, torna-se utópico imaginar uma educação integral que contemple o desenvolvimento omnilateral.

3 GESTÃO ESCOLAR E A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL NOS CENTRO EDUCA MAIS

Nesta seção, será apresentada a origem dos Centros Educa Mais na rede estadual de ensino do Maranhão, com ênfase nos marcos legais e técnicos que fundamentaram sua implantação. Foram também aprofundados os conhecimentos sobre a Tecnologia de Gestão Educacional adotada por essas escolas em sua rotina organizacional e pedagógica. Ademais, será realizada uma análise histórica das influências da geopolítica global na gestão educacional e escolar, evidenciando sua relação com a implementação do Modelo Escola da Escolha, desenvolvido em parceria com o terceiro setor.

3.1 Os Centros Educa Mais Maranhenses e o Modelo Escola da Escolha

Os Centros Educa Mais são escolas da rede pública estadual do Maranhão, voltadas para o ensino médio, e estão sob a administração direta da Secretaria Adjunta de Educação Integral e Profissional (SAEPI), vinculada à SEDUC. O principal diferencial dessas escolas é a oferta de educação integral em tempo integral. Até 2023, o seu foco era o ensino regular propedêutico, entretanto, a partir de 2024, as unidades passaram a implantar gradualmente a modalidade de Educação Profissional Tecnológica (EPT), oferecendo cursos técnicos voltados à formação técnica e profissional dos estudantes.

O marco legal que fundamenta a criação dessas escolas no Maranhão está no Decreto nº 30.620/2015, que institui o Programa Escola Digna. O decreto estabelece como objetivos centrais a melhoria da infraestrutura das unidades escolares, o fortalecimento da gestão democrática, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a valorização dos profissionais do magistério, visando, em conjunto, à elevação dos indicadores educacionais da rede pública estadual. No inciso III do artigo 2º, o decreto destaca o compromisso com a educação integral em tempo integral, prevendo a criação de Núcleos de Educação Integral voltados ao ensino médio, equipados com espaços para esporte, cultura, laboratórios e ensino de idiomas.

Os Centros Educa Mais e a educação integral no Maranhão se consolidaram com a promulgação da Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016, que criou o Programa de Educação Integral no sistema estadual de ensino e estabeleceu outras providências. Entre estas, destacam-se a conversão das primeiras escolas de tempo parcial para o modelo integral, como o Centro de Educação Integral Jacira de Oliveira Silva, em Timon, e o Centro de Educação Integral Poeta Antônio José, em Santa Inês. Essas unidades passaram a ser designadas posteriormente como Centros Educa Mais.

Em termos de gestão educacional, o Programa Escola Digna, por meio da lei mencionada, instituiu uma unidade gestora específica para planejar e acompanhar a implantação da educação integral em tempo integral: o Programa de Educação Integral (PROEIN):

Art. 1º Fica criado, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, o Programa de Educação Integral - PROEIN, 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 no Sistema Estadual de Ensino, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estados, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial. (Maranhão, 2016, Artigo 1).

Dando continuidade as mudanças, a Lei nº 10.414, promoveu ainda importantes alterações na gestão escolar, incluindo a criação de um terceiro cargo de gestão para cada escola integral, o que elevou essas escolas ao status de grande porte, independentemente da quantidade de estudantes, devido às suas especificidades. Além disso, as escolas passaram a contar com professores coordenadores de área, com carga horária específica para atuar na coordenação pedagógica e liderança dos demais professores de sua área de conhecimento, criando uma estrutura mais ampla em relação à organização da gestão escolar.

Em 2019, a SEDUC do Maranhão foi reorganizada pela Lei 11.105/2019, e a administração do Programa de Educação Integral elevou-se ao nível de secretaria adjunta, denominada Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral, tal mudança levou a ampliação da equipe técnica e maior acompanhamento das escolas de tempo integral.

A partir dos programas que instituíram a política pública de educação integral em tempo integral no Maranhão, dois novos espaços educacionais foram criados: o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), com ênfase na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, e os Centros Educa Mais, escolas que, naquele momento, focavam em conhecimentos propedêuticos.

Apesar de tanto os IEMAs quanto os Centros Educa Mais terem ampliado o seu quantitativo de escolas entre 2014 e 2024, os Centros Educa Mais foram o grupo de escolas em tempo integral com maior expansão no Maranhão. Em 2017, foram inaugurados os onze primeiros Centros Educa Mais, que, na época, eram chamados de Centros de Educação Integral (CEI). Após esse momento inicial, consecutivas expansões da educação em tempo integral foram registradas, sendo, em 2024, a maior delas, com a conversão de oitenta e cinco escolas de tempo parcial para o tempo integral.

De 2025 a 2026, mais 29 escolas foram convertidas em Centros Educa Mais. Dessa forma, em menos de 8 anos, o número dessas escolas aumentou de 11 para 160. Diante dessa crescente expansão, é crucial aprofundarmos as análises e pesquisas sobre os resultados, métodos e práticas de gestão desses centros.

Em relação à jornada escolar, os Centros Educa Mais adotam dois formatos distintos de tempo integral. O primeiro formato tem atividades que começam às 7h30 e se encerram às 17h, estendendo a permanência dos estudantes no ambiente escolar por nove horas e trinta minutos. O segundo formato ocorre em escolas híbridas, onde os estudantes permanecem na escola das 7h10 às 14h10, oferecendo sete horas de permanência no ambiente escolar de tempo integral. No contraturno, há a disponibilidade de horário escolar em jornada de tempo parcial, onde os estudantes permanecem por menos de cinco horas no ambiente escolar.

Para entendermos como a TGE se estrutura a nível de práticas de gestão nos Centros Educa Mais é importante conhecermos a estrutura organizacional dessas escolas, que segue o padrão estabelecido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por meio do Modelo Escola da Escolha. Esse modelo se organiza em duas grandes áreas: o Modelo Pedagógico e a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que desenvolvem diversos aspectos organizacionais junto a toda a comunidade escolar.

O Modelo Escola da Escolha teve como base fundamental para a sua concepção o compromisso com a integralidade da ação educativa [...] Para isso concebeu um conjunto de inovações em conteúdo, método e gestão, nas quais se encontra a indissociabilidade entre as duas bases de sustentação: o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão [...] O Modelo de Gestão, concomitante ao Modelo Pedagógico, foi concebido para implantação do Ginásio Pernambucano, primeira Escola da Escolha, resultado do trabalho realizado pela equipe de parceiros técnicos. Dois destes parceiros merecem destaque: o Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, uma das mais importantes referências no cenário da infância e da juventude no Brasil e Bruno Silveira, pioneiro no âmbito nacional na construção do conceito de responsabilidade social no 3º setor, estrategista e apoiador da grande causa em torno da mudança do panorama legal em defesa e proteção à infância e adolescência. A concepção do Modelo de Gestão encontra a sua inspiração nas referências humanistas que marcaram as suas trajetórias e visão (ICE, 2021, p. 13).

O primeiro referencial teórico e metodológico do Modelo Escola da Escolha tem como principal pensador Antônio Carlos Gomes da Costa, educador que iniciou sua formação em Medicina, mas migrou para o curso de Pedagogia. Após se graduar, atuou como educador em diversos níveis da educação básica. No entanto, foi como diretor da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) Barão de Camargos, em Ouro Preto, Minas Gerais, que aprofundou sua experiência nas áreas social e educativa. Nesse período, liderou a produção e a militância pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 1990, garantindo importantes direitos aos jovens.

Posteriormente, Antônio Carlos Gomes da Costa atuou como consultor junto à UNICEF e a diversas ONGs. Seus livros *Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática* constituem referências fundamentais para o desenvolvimento do Modelo Escola da Escolha. Foi em parceria com o Instituto de

Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que ele participou da implementação do modelo nos Centros Educa Mais.

O ICE (2019) destaca que as bases do Modelo Escola da Escolha se organizam em cinco princípios educativos: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. Além disso, o modelo é orientado por três eixos formativos do Modelo Pedagógico: Formação para a Vida, Formação de Competências para o Século XXI e Excelência Acadêmica. Para garantir a efetivação desses princípios e eixos formativos, é necessário implementar o modelo de gestão denominado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e locais, e as inovações concebidas por eles, onde os princípios fundamentam esse sistema e materializam o currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Esse modelo exerce o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes (ICE, 2016).

Segundo o ICE (2019), a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) deve acompanhar e gerir o Modelo Pedagógico de modo a efetivar e concretizar suas intenções formativas, com base em resultados verificáveis e sustentáveis, destinados à sociedade.

Diversos conceitos do Modelo Pedagógico orientam a TGE. Um deles é o ideal formativo do estudante, que visa tornar o jovem o principal autor de sua própria história, ou seja, protagonista de seu projeto de vida. Para isso, o Modelo Escola da Escolha define três características essenciais a serem desenvolvidas neste jovem: autonomia, solidariedade e competência.

O jovem protagonista é aquele que se enxerga e age como sendo o principal ator de sua vida, não é objeto das escolhas que faz, mas seu sujeito [...] O jovem tratado como parte da solução e não do problema; o jovem como autor de sua própria história e coautor da história da comunidade e da sociedade na qual vive; o jovem autônomo, solidário e competente como resultado do processo educativo da escola (ICE, 2019, p. 30).

Muitos autores criticam a ambiguidade do protagonismo juvenil, por transferir ao jovem toda a responsabilidade por seu futuro, desconsiderando o contexto social ao qual ele pertence. Como ressalta Arroyo (2018), “a juventude não pode ser vista como uma categoria homogênea; é preciso considerar as múltiplas juventudes e suas condições sociais”. Carrano & Dayrell (2014) destacam que, ao se afastar das possibilidades de transformação social que caracterizavam suas origens no século XX, o protagonismo juvenil contemporâneo se concentra na valorização da capacidade de escolha dos estudantes e na consequente responsabilização individual.

Apesar disso, a introdução de um ideal formativo para os jovens, frequentemente ausente na educação tradicional, constitui um diferencial da educação integral aplicada nos Centros Educa Mais. Assim, compreender, de forma dialética, como o protagonismo é desenvolvido, gerido na escola e percebido pelos estudantes constitui um tópico importante desta pesquisa, a ser investigado por meio das entrevistas com a comunidade escolar.

O Modelo Escola da Escolha também estabelece quatro princípios e cinco premissas fundamentais para seu desenvolvimento. As premissas são: Protagonismo Juvenil, Corresponsabilidade, Formação Continuada, Excelência em Gestão e Replicabilidade. Cada uma dessas premissas é direcionada a diferentes públicos da comunidade escolar, de acordo com seus focos específicos.

1. Protagonismo: Premissa ligada ao educando; posiciona o educando como partícipe em todas as ações (problemas e soluções) na escola;
2. Formação continuada: Premissa ligada aos educadores; educadores comprometidos com os processos de autodesenvolvimento permanente;
3. Excelência em gestão: Premissa ligada aos Gestores; escola com foco nos objetivos e resultados pactuados que utiliza as ferramentas de gestão e fortemente orientada pela Pedagogia da Presença e pela Formação em Serviço;
4. Corresponsabilidade: Premissa ligada à comunidade; todas as entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do Ensino;
5. Replicabilidade: Premissa ligada à continuidade (poder público); todas as ações planejadas e desenvolvidas na Escola devem se mostrar viáveis sob o ponto de vista pedagógico, temporal e econômico. É condição fundamental para um experimento ganhar escala” (ICE, 2019, p. 20).

Além das premissas, os Centros Educa Mais possuem princípios que embasam a atuação pedagógica e de gestão da escola. Os princípios do Modelo Escola da Escolha incluem o Protagonismo Juvenil, já mencionado, os Quatro Pilares da Educação de Delors (1999), a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

Delors (1998) descreve os quatro pilares da educação como sendo “um conjunto das missões da educação, que deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser”. O ICE deslocou todos os quatro pilares como sendo um princípio da educação integral.

Quanto a análise dos teóricos sobre os quatro pilares da educação de Delors (1998), existem análises divergentes. Pois enquanto Gentili (2002) critica que os pilares se apresentam como metas amplas e idealizadas, que carecem de estratégias concretas para aplicação em contextos escolares reais, especialmente em países periféricos. Morin (2000), por sua vez, relata que os pilares representam um avanço por proporem uma educação que vai além da dimensão cognitiva, contemplando também a ética, a convivência e a realização pessoal. Tais observações

reforçam a importância de conhecer que práticas de gestão existem dentro da TGE que potencializam, ou não, o desenvolvimento desses pilares na escola.

Já o princípio Pedagogia da Presença foi idealizado por Antônio Carlos Gomes da Costa e detalhado em seu livro *Por uma Pedagogia da Presença* (COSTA, 2010). Para Costa (2010), o cerne da Pedagogia da Presença consiste em promover um processo educativo centrado na afetividade, na escuta e na presença autêntica do educador, especialmente com adolescentes em situação de vulnerabilidade, de modo a criar um espaço democrático em que o estudante possa expressar e desenvolver seu ponto de vista. Costa foi um dos idealizadores do Modelo Escola da Escolha, e sua experiência em centros de ressocialização de crianças e adolescentes contribuiu significativamente para a consolidação desse conceito.

Tutoria e Pedagogia da Presença são pares indissociáveis no Modelo Escola da Escolha. Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas atividades de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2016, p. 9).

Tal descrição evidencia como, por vezes, o Modelo Escola da Escolha, imerso em uma lógica tecnicista, tenta transformar ações subjetivas em métodos objetivos de análise, reduzindo o desenvolvimento humano a procedimentos mecânicos e superficiais.

Inicialmente, nos Centros Educa Mais, a Pedagogia da Presença se manifestava principalmente por meio da prática educativa conhecida como Tutoria, na qual os estudantes buscavam seus professores tutores para dialogar sobre seus projetos de vida e seu desenvolvimento acadêmico. Atualmente, a Tutoria está incorporada ao currículo como um componente formal e ampliou sua abordagem, incluindo discussões coletivas em sala de aula.

De acordo com a literatura, usa-se a palavra tutoria para intervenções tão diversas quanto exercer tutela, amparar, proteger, supervisionar [...] a palavra tutoria se refere a uma situação de interação, em que uma pessoa dá apoio a outra para tornar possível que ela desenvolva e/ou ponha em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade (ICE, 2016).

O último princípio do modelo pedagógico é conhecido como Educação Interdimensional, sobre ele o ICE (2021) relata:

A Educação Interdimensional é um dos Princípios Educativos considerados no Modelo da Escola da Escolha porque está alinhada ao conceito de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa e a formá-la de modo a constituir-se como alguém a atuar no mundo capaz de elaborar pensamentos e a agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as dimensões de sua vida (ICE, 2021, p.36).

Dessa forma, a educação interdimensional deveria estar atrelada ao desenvolvimento pleno do estudante, sendo incentivado em suas múltiplas dimensões. Contudo, diferente das dimensões previstas por vários pensadores e pela própria legislação brasileira, como a

cognitiva, a social, a física e socioemocional, o modelo pedagógico trouxe dimensões mais complexas e abstratas para que sejam desenvolvidas na escola, como:

No Modelo da Escola da Escolha, a Educação Interdimensional como Princípio Educativo apresenta-se como possibilidade capaz de equilibrar as relações entre essas quatro dimensões (logos, mythos, pathos e eros); o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepondo às demais dimensões. LOGOS a dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão. MYTHOS a dimensão transcendental, da relação do homem com o mistério e o sentido da vida. PATHOS a dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros. EROS a dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade.

Além dos princípios descritos, o Modelo Pedagógico se organiza em três eixos formativos, tendo o Projeto de Vida dos estudantes como elemento central. Esses eixos são: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI.

[...]o Modelo elege três eixos fundamentais por meio dos quais a prática pedagógica se realiza. Eles não concorrem entre si, mas coexistem e um não se sobrepõe ao outro porque os três são imprescindíveis para a formação da criança desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o final da Educação Básica, ao concluir o Ensino Médio. [...] Os Eixos Formativos, alinhados aos Princípios Educativos, orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar (ICE, 2019, p. 33).

Segundo o ICE (2019), enquanto “a Formação para a Vida trata da aquisição, fortalecimento e consolidação de valores e ideais, além da capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida equilibrada, contribuindo para a construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa”, a Formação Acadêmica de Excelência tem como foco a garantia de uma aprendizagem significativa e o alto desempenho acadêmico em todas as áreas do conhecimento. Por sua vez, a Formação de Competências para o Século XXI visa preparar os estudantes para o mundo contemporâneo em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional e social.

Observa-se que, ao considerar as múltiplas dimensões da educação integral, essas três dimensões apresentadas na base do Modelo Escola da Escolha sobressaem. Contudo, dimensões igualmente relevantes, como a física, social, socioemocional e cultural, não foram incorporadas na perspectiva formativa do modelo. Tal omissão levanta questionamentos sobre a efetivação da educação integral proposta por essa abordagem.

Assim, observando as premissas, os princípios e os eixos formativos do modelo, o foco desta pesquisa recai sobre análises documentais que evidenciem como a Tecnologia de Gestão Educacional consegue aferir as dimensões da formação humana, considerando sua complexidade, e observando a ampla perspectiva dos Eixos Formativos, a partir da articulação entre os modelos de gestão e pedagógico.

O regime de tempo integral implica mudanças na disponibilidade do professor na escola. Uma importante orientação para o mapeamento e ação dos professores no ambiente escolar implantados no Maranhão, nos Centros Educa Mais, foi a permanência do professor quarenta horas semanais em uma única escola, distribuídas entre um terço de sua carga horária em sala de aula e o restante para atividades de planejamento e desenvolvimento pedagógico. Essa normativa foi oficializada no Maranhão pelo Decreto nº 31.435/2015, em seu artigo 2º, inciso II, e parágrafo único, conforme descrito a seguir:

Parágrafo único. Os profissionais de que trata o caput deste artigo terão que cumprir as 40 horas, obrigatoriamente, no ambiente dos Centros de Educação Integral de Ensino Médio em que estiverem lotados, nas atividades de gestão ou, no caso dos professores, em carga horária multidisciplinar, inclusive as atividades previstas no art. 15 da Lei nº 9.860 de 01 de julho de 2013.

As quarenta horas de permanência do professor no ambiente escolar implicam maior tempo destinado ao planejamento coletivo nos Centros, uma vez que o modelo prevê diversas reuniões de área, consideradas de grande importância desses momentos. Esse aspecto é raramente observado nas escolas de tempo parcial, devido à diversidade de instituições e à necessidade de os professores distribuírem sua carga horária entre diferentes escolas.

Além disso, essa carga horária estendida pode fortalecer o sentimento de pertencimento de estudantes e professores em relação à escola de tempo integral. A presente pesquisa buscará aprofundar a análise junto à comunidade escolar, com o objetivo de compreender os reflexos organizacionais e comportamentais decorrentes da ampliação da permanência dos docentes e gestores na escola, entre eles as reuniões que são possibilitadas a partir dessa permanência.

Para essa disponibilidade em “tempo integral” na escola, os professores recebem uma gratificação específica, que não caracteriza dedicação exclusiva, mas regulamenta a atuação integral nos turnos matutino e vespertino. Essa gratificação foi instituída pela Portaria nº 02, de 03 de janeiro de 2023, em seu artigo 1º:

Art. 1º - Conceder Gratificações por Exercícios em Unidades de Ensino de Tempo Integral, aos servidores integrantes da Carreira de Docência da Educação Básica do Subgrupo Magistério da Educação Básica, do quadro efetivo, da Secretaria de Estado da Educação, das Unidades Regionais de Educação do Estado do Maranhão, no percentual de 25% (vinte e cinco por cento), nos termos do artigo 36 da Lei nº 9860/2013, com a redação alterada pela Lei 10.808 de 13 de março de 2018, publicada no Diário Oficial no dia 16 de março de 2018, para o ano letivo/2023, na forma do anexo desta Portaria (Maranhão, 2023, art. 1).

Outro benefício destinado aos docentes com regime de 20 horas semanais é a gratificação por Condições Especiais de Trabalho, concedida para a ampliação de sua carga horária para 40 horas. Essa gratificação foi regulamentada pela Portaria nº 332, de 27 de abril de 2023, em seu artigo 1º.

Art. 1º - Ficam autorizadas as Concessões de Gratificações por Condições Especiais de Trabalho aos Profissionais do Magistério da Educação Básica, do quadro efetivo, da Secretaria de Estado da Educação, para complementar o quadro de pessoais docentes nas escolas da rede estadual de ensino das Unidades Regionais de Educação do Estado do Maranhão, no percentual de 130% (Maranhão, 2023, art.1).

A gestão dessas escolas de tempo integral é composta por três gestores com funções distintas: Gestão Administrativo-Financeira (GAF), Gestão Pedagógica (GP) e Gestão Geral (GG). Além desses, são designados três Professores Coordenadores de Área. Essa ampliação de gestores e cargos associados à gestão foi analisada nesta pesquisa, visto que representa uma inovação dentro da organização tradicional das escolas estaduais maranhenses e pode fornecer informações valiosas.

O tempo integral e, principalmente, a disponibilidade diurna dos docentes e gestores, de segunda a sexta-feira, no ambiente escolar, possibilitam a efetivação das rotinas de reuniões previstas nas orientações do modelo. Essas reuniões organizam a diversidade de ações operacionais e de gestão desenvolvidas ao longo da jornada escolar, mitigando um problema apontado por Saviani (2009), ao afirmar que “não basta propor a organização pedagógica em ciclos ou áreas do conhecimento se as condições concretas de tempo, espaço e formação continuada não forem garantidas”.

Melo & Costa (2011) também destacam que um dos principais desafios enfrentados pelas escolas é garantir tempo e espaço institucionais para o planejamento coletivo, especialmente por área do conhecimento. Frequentemente, os horários não coincidem, comprometendo a integração curricular. Nas escolas de tempo integral, especialmente nos Centros Educa Mais, esse tempo e espaço são assegurados por meio de orientações e práticas institucionais.

Diferentemente do que ocorre em outros estados e municípios, onde o turno matutino concentra os componentes da Base Comum do currículo e o vespertino abriga a Parte Diversificada, a matriz curricular dos Centros Educa Mais não segue a divisão por turno e contraturno. Ou seja, há uma integração entre os componentes da Base Comum e da Parte Diversificada ao longo do dia escolar. Contudo, a matriz curricular dos Centros Educa Mais sofreu mudanças significativas ao longo de seus oito anos de funcionamento, reflexo das diversas reformas do ensino médio no país.

Outra ação implementada nos Centros Educa Mais é a realização de formações e acolhimentos diferenciados. Estudantes e professores, ao ingressarem na educação integral em tempo integral, recebem orientações específicas em relação às escolas de tempo parcial. Os professores participam da Formação Inicial, presencial, com carga horária de 30 horas distribuídas ao longo de uma semana antes do início das aulas. Essa formação apresenta as

normativas vigentes da educação integral, o modelo pedagógico e de gestão dos Centros Educa Mais, incluindo premissas, eixos formativos e resultados obtidos pelas escolas integrais do Maranhão.

Os estudantes, por sua vez, são recebidos, ao ingressarem nos Centros Educa Mais, não pelos gestores e professores, mas por colegas que lideram um dia e meio de atividades. O objetivo é acolher os novos discentes, apresentar o funcionamento da escola, construir contratos de convivência, reforçar o conhecimento sobre os princípios do modelo e iniciar atividades voltadas ao autoconhecimento. Essa etapa inicial é denominada Acolhimento Inicial.

O Acolhimento é um marco na vida dos estudantes que ingressam na escola porque demonstra, desde os primeiros dias do ano letivo, a importância de cada pessoa no processo de construção, autodesenvolvimento e de realização do seu Projeto de Vida, além de garantir a troca de experiências e integração entre todos da escola (ICE, 2019, p. 27).

No Acolhimento Inicial, diversas atividades voltadas ao fortalecimento do autoconhecimento dos estudantes são realizadas. Posteriormente, as informações obtidas são disponibilizadas à gestão pedagógica e aos professores. Esses dados, conhecidos como Cartografia, devem ser utilizados pela gestão escolar com o objetivo de orientar e desenvolver ações que beneficiem toda a comunidade escolar.

A “cartografia” dos estudantes é um conjunto de informações importantes sobre o seu modo de viver, suas expectativas sobre os estudos e outros assuntos de interesse mais geral. Para a elaboração dessa “cartografia”, também são coletadas informações sobre suas famílias e suas expectativas em torno do projeto escolar. Esse conjunto oferece informações muito importante para balizar parte das ações da Equipe Escolar (ICE, 2019, p. 28).

O processo de Acolhimento Inicial não se limita apenas às ações com os estudantes. Também são realizados momentos de acolhimento com professores e gestores, nos quais os discentes participam de dinâmicas junto aos docentes, com o objetivo de fortalecer a percepção dos estudantes sobre a importância dos professores em suas vidas, por meio da partilha de suas experiências pessoais e coletivas. Por fim, o Acolhimento Inicial se encerra com a acolhida de pais e responsáveis, por meio de atividades que buscam fortalecer a participação das famílias na escola e o acompanhamento cotidiano dos estudantes.

3.2 A Tecnologia de Gestão Educacional dos Centros Educa Mais

Segundo o ICE (2019), o modelo de gestão denominado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) incorpora algumas inovações. Entre elas, destaca-se a macroestrutura da gestão escolar, composta por um gestor geral e dois coordenadores, um pedagógico e outro administrativo-financeiro, além de quatro professores coordenadores de áreas de conhecimento.

Nos Centros Educa Mais, essa macroestrutura foi oficializada pela Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016:

Art. 3º - A estrutura administrativa dos Centros de Educação Integral de Ensino Médio e dos Núcleos de Educação Integral de Ensino Médio será composta por 01 (um) Gestor Geral, 02 (dois) Gestores Auxiliares, um com função administrativo-financeira, outro com função pedagógica e um Secretário Escolar, com atribuições a serem definidas por Decreto do Poder Executivo (Maranhão, 2016, art. 3º)

Sobre as funções desses gestores, o ICE (2019) destaca que o gestor escolar é responsável por todo o projeto da escola, devendo coordenar as diversas áreas, garantir a integração dos resultados parciais e formar líderes pelo exemplo e pelo trabalho. O gestor pedagógico, por sua vez, é responsável pela coordenação da equipe de educadores, assegurando a integração dos resultados provenientes dos processos pedagógicos. Já o gestor administrativo-financeiro tem como função organizar os aspectos financeiros e estruturais da escola, garantindo condições operacionais adequadas para que as metas do projeto sejam alcançadas.

Nos Centros Educa Mais, as atribuições desses três gestores são regulamentadas pelo Decreto nº 31.435, de 29 de dezembro de 2015, estando, de maneira geral, alinhadas às diretrizes propostas pelo ICE (2019).

O modelo de gestão também incorpora práticas empresariais de administração, como o Plano de Ação e o Ciclo de Shewhart. Desenvolvido no início do século XX, o PDCA, ou Ciclo de Shewhart, é uma ferramenta importante, pois, segundo Shewhart (1931), “o controle estatístico da qualidade é essencial para reduzir variações no processo produtivo, permitindo uma melhoria contínua dos resultados”.

O Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) [...] considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar. Constitui-se em uma poderosa ferramenta para acompanhamento e detecção dos ajustes necessários ao final de uma aula, uma eletiva, um processo ou até mesmo de um período letivo (ICE, 2019, p.28).

Segundo Lima e Evangelista (2024), "o ciclo PDCA possui aspectos das teorias freiriana e sistêmica, mostrando-se eficaz para atender à necessidade da educação contemporânea, que exige uma formação libertadora, crítica e reflexiva."

Ajustar(A): 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 (ICE, 2019, p. 29).

Apesar das análises positivas em relação ao PDCA, é necessário entender como ele é percebido pela gestão escolar e pelos professores, pois alguns autores advertem sobre o uso de métodos empresariais na educação. Conforme relatado por Candau (2002):

A escola, ao adotar formas de organização inspiradas na empresa, corre o risco de perder de vista sua especificidade como espaço de formação humana, subordinando-se à lógica da eficácia, da produtividade e da competitividade (Candau, 2002, p.36).

Além do Ciclo PDCA outros instrumentos de gestão foram implantados pelo ICE, como: o Plano de Ação da Escola, os Programas de Ação dos Professores e as Agendas Bimestrais. Além desses, existem instrumentos específicos para o acompanhamento pedagógico dos docentes, como o Guia de Aprendizagem. Podemos considerar um aumento considerável de instrumentos de gestão, visto que nas escolas de tempo parcial, normalmente utiliza-se somente o Plano Anual e Planos Bimestrais de planejamento docente, sendo que a gestão escolar possui somente um Plano mais simples de acompanhamento.

Plano de Ação: instrumento estratégico da escola que norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor. O Plano de Ação da escola é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, que é o instrumento norteador para toda a rede de escolas (ICE, 2019, p.53).

O Plano de Ação das escolas é considerado o principal instrumento de gestão dos Centros Educa Mais, pois permite o alinhamento entre a gestão educacional e a gestão escolar. Esse instrumento foi previsto no Decreto nº 31.435/2015, em seu artigo 2º, inciso III. A elaboração do Plano de Ação tem início pela Supervisão de Educação Integral (SUPEIN). Ele é estruturado em cinco partes, sendo cada uma delas correspondente a uma Premissa do Modelo. Cada premissa apresenta suas Prioridades e, a partir de cada prioridade, são definidos Indicadores e Metas, que, por fim, originam estratégias que servirão de base para a composição dos Planos de Ação pelas escolas.

O Plano de Ação é a bússola que orienta o caminho da escola ao promover a redução do hiato entre ‘ser’ e o ‘dever ser’. Analogamente, trata-se da construção da situação futura, partindo da situação presente.[...]Toda a Equipe Escolar, sem exceção, participa da elaboração do Plano de Ação. Essa reunião de esforços desperta uma atitude de corresponsabilidade pelas metas a serem traçadas e pactuadas (ICE, 2019, p.56).

O ICE (2019) orienta que, durante a jornada pedagógica, a escola deve elaborar seu Plano de Ação de forma coletiva. Após a sua confecção, o plano deve ser impresso e disponibilizado na entrada da escola, permitindo que as informações sejam compartilhadas com a comunidade interna e externa. O Plano de Ação ainda se articula com as atividades profissionais de cada docente e gestor. Esse processo envolve também outro instrumento de gestão individual: o Programa de Ação, previsto no Decreto nº 31.435/2015, em seu artigo 2º, inciso IV. Cada gestor e docente deve elaborá-lo com base nas estratégias do Plano de Ação pelas quais é responsável.

Programa de Ação: instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola. (ICE, 2019, p. 53).

Segundo o ICE (2019), o Programa de Ação se articula com o Plano de Ação de duas maneiras. A primeira refere-se às estratégias do Plano de Ação, que são de responsabilidade do professor ou docente. Essas estratégias devem ser transformadas em enfoques, os quais indicam

como a estratégia específica deve se alinhar ao componente curricular ou à função do docente. O enfoque, por sua vez, deve ser traduzido em ações concretas pelo servidor público, sendo que cada ação possui prazos e status de execução.

A segunda forma de articulação entre o Programa de Ação e o Plano de Ação ocorre por meio dos Indicadores de Resultado e de Processo e das Metas estabelecidas no Plano de Ação. Esses dados são padronizados em todos os Centros e não podem ser alterados, pois se originam do Plano de Ação da Supervisão de Educação Integral. As informações desses indicadores são incorporadas ao Programa de Ação do educador, garantindo a coerência entre o planejamento institucional e a execução individual.

As metas contidas no Plano de Ação nortearão o estabelecimento dos resultados pactuados dentro da equipe e de cada educador com o seu coordenador ou gestor. São pactuados porque resultam de uma análise conjunta (gestor/educador) (ICE, 2019).

Além disso, o Programa de Ação contempla diversas especificidades da ação docente. Nele constam informações como os componentes curriculares da Formação Geral Básica e da Parte Diversificada do currículo que o professor leciona, bem como a descrição das habilidades que ele percebe ainda não possuir. Essas informações são utilizadas para direcionar o gestor escolar na elaboração de formações ou intervenções que promovam o desenvolvimento do docente. Esse instrumento de gestão é atualizado a cada período escolar.

Outra prática de gestão implantada com o modelo do ICE é o Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF). O CAF ocorre, em média, duas vezes ao ano, sendo conduzido pela gestão educacional com liderança da SUPEIN. Trata-se do acompanhamento dos indicadores alocados no Plano de Ação das escolas. A ação é realizada por, pelo menos, dois técnicos vinculados à SUPEIN, que, ao longo de dois turnos, dialogam com professores, gestores, líderes de turma, presidentes de clubes e membros de grêmios estudantis, com o objetivo de analisar os resultados dos indicadores de processo constantes no Quadro de Monitoramento Periódico e o desenvolvimento do modelo pedagógico e de gestão implantado.

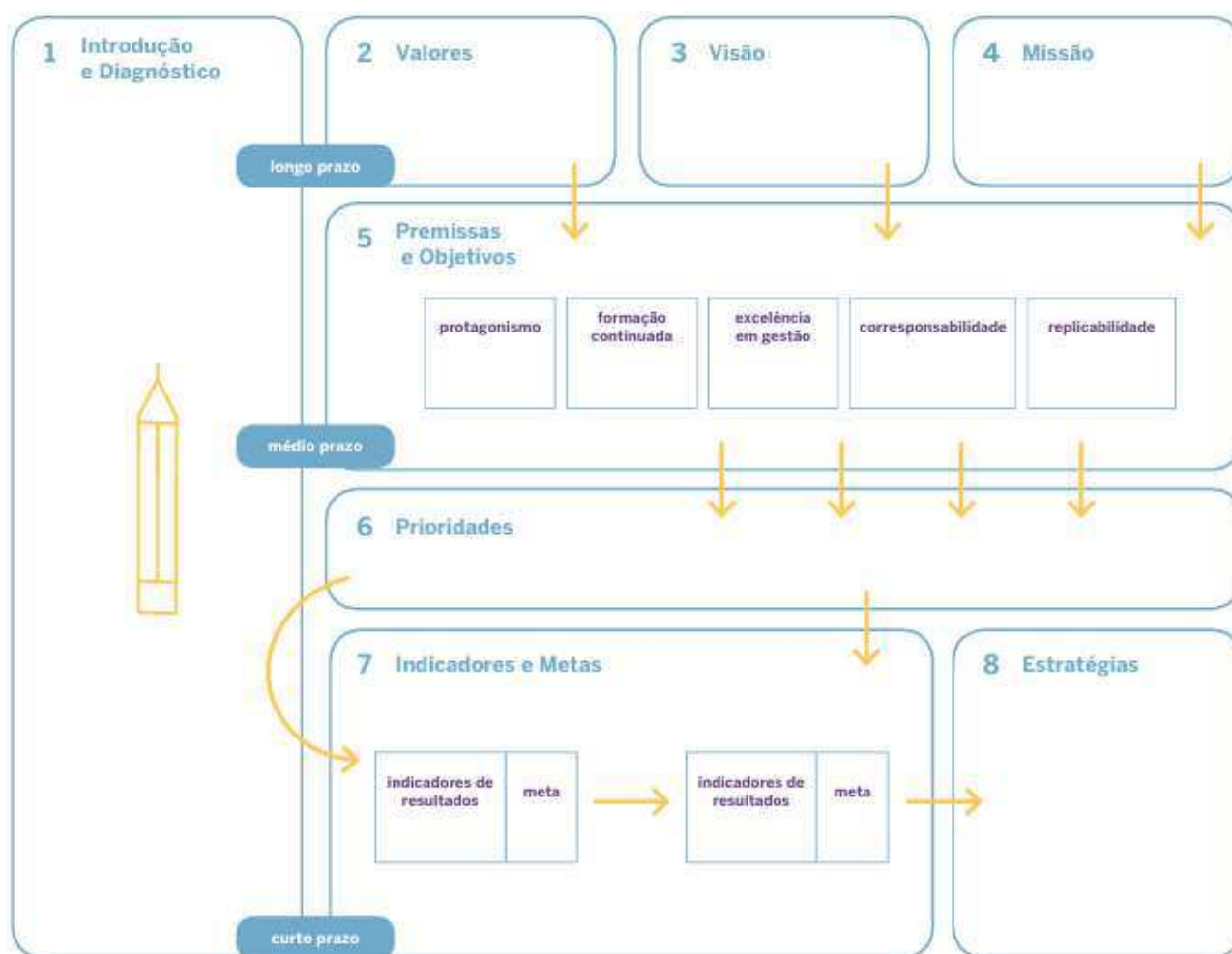
Ao analisarmos a origem dos instrumentos de gestão descritos acima, é possível traçar uma referência direta à gestão empresarial, orientada por planos de ação estratégicos e por instrumentos que medem desempenho, perdas e ganhos. Ansoff (1965) destaca que “a origem da estratégia empresarial remonta aos conceitos militares, onde a vitória depende de um planejamento cuidadoso e da mobilização eficiente dos recursos disponíveis”. Drucker (1954) complementa, afirmando que “os princípios da estratégia militar podem ser aplicados aos negócios, pois ambas as áreas envolvem competição, planejamento e a necessidade de adaptação constante”.

Considerando que as práticas modernas de gestão e planejamento surgiram na área militar e foram fortalecidas em instituições privadas, onde a competição e a vitória são evidentes, a aplicação do Modelo Escola da Escolha permite analisar como essas práticas foram adaptadas ao ambiente educacional. Contudo, a definição de “vitória” e “competição” no contexto escolar é questionável em uma democracia, e principalmente se tratando de um país como o nosso com grandes desigualdades sociais, e tais concepções influenciam diretamente as interpretações sobre qualidade na educação e potencializam a gestão gerencial no ambiente escolar e educacional.

Segundo o ICE (2019), a TGE sistematizou diversas rotinas de reuniões, incluindo encontros do gestor geral com líderes de turma, presidentes de clubes e demais gestores, além de reuniões do gestor pedagógico com os professores coordenadores de área, que, por sua vez, se reúnem com os docentes de suas respectivas disciplinas.

Ao analisar as práticas de gestão nos Centros Educa Mais por meio da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), observa-se uma estruturação pouco habitual na gestão educacional da rede estadual do Maranhão. Essa organização ocorre pela articulação entre o modelo pedagógico e o modelo de gestão, oferecendo diretrizes claras para as escolas e alinhando as ações pedagógicas ao acompanhamento da gestão escolar. Tal articulação é favorecida pela replicação do Plano de Ação da gestão educacional no Plano de Ação das gestões escolares.

Figura 01 – Plano de Ação.



Fonte: ICE, 2019.

Apesar da importância desse alinhamento, é necessário analisar a liberdade e a autonomia das escolas na construção de seus Planos de Ação, pois as múltiplas realidades dessas unidades possibilitam vivências que um plano padronizado pela gestão educacional nem sempre consegue englobar.

Diante da complexidade das informações e das dinâmicas apresentadas, torna-se fundamental compreender os preceitos filosóficos e ideológicos subjacentes à Tecnologia de Gestão Educacional, reconhecendo o papel central da gestão no encadeamento das ações escolares.

A expansão do terceiro setor na educação tem levantado críticas quanto à crescente influência de interesses empresariais na formulação de políticas públicas. Há preocupações de que essas iniciativas promovam agendas que não necessariamente refletem as necessidades educacionais das comunidades, priorizando uma visão empresarial da educação (Diniz & Boschi, 2020, p. 38).

Gandin (2018) alerta que alguns programas do terceiro setor tendem a enfatizar resultados quantitativos e de curto prazo, como o desempenho em testes padronizados, o que pode desviar o foco da formação integral do aluno e da valorização de aspectos subjetivos e

críticos da educação. Como apresentado anteriormente, é possível perceber como as avaliações padronizadas são aplicadas nos Centros Educa Mais, evidenciando a necessidade de compreender como a educação integral se posiciona dentro de uma lógica avaliativa restrita à dimensão cognitiva.

A complexidade da educação e a mensuração de resultados conduzem a duas reflexões importantes. Primeiramente, Balls (2003) enfatiza que “o foco em resultados mensuráveis e na prestação de contas na educação é uma marca do gerencialismo, onde as escolas são esperadas a funcionar como empresas, com forte ênfase na eficiência e nos indicadores de desempenho.”

Por outro lado, Paro (2008) ressalta a importância da profissionalização da gestão escolar para alcançar qualidade e equidade na educação. Dourado (2007), por sua vez, reforça que essa profissionalização “deve garantir a autonomia da escola e a efetivação da gestão democrática.” Assim, torna-se evidente a tênue linha que separa uma gestão escolar profissionalizada de uma gestão meramente gerencialista. Nesse contexto, compreender como as gestões escolares percebem e aplicam a TGE pode contribuir para situá-las no tipo de gestão que efetivamente praticam.

Freire (2021) já alertava sobre a cultura de accountability nos sistemas educacionais, destacando que “a educação sob um sistema capitalista que adota práticas de gestão empresarial tende a priorizar a conformidade e a adaptação às normas estabelecidas, em vez de promover a autonomia, a criatividade e a transformação social.”

Diante desses alertas, torna-se necessário investigar como a parceria público-privada se estabelece e se desenvolve nas escolas públicas maranhenses, considerando a forte influência do terceiro setor e a escassez de evidências sobre os efeitos dessas práticas no ambiente escolar.

4 AS PRÁTICAS DE GESTÃO DOS CENTROS EDUCA MAIS: O QUE OS DADOS REVELAM?

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico adotado. A partir da triangulação entre dados documentais, questionários de satisfação, entrevistas e instrumentos de acompanhamento institucional, busca-se compreender as implicações da Tecnologia de Gestão Educacional nos Centros Educa Mais. A análise considera tanto os indicadores de desempenho e organização escolar quanto as dimensões da educação integral e os fundamentos da gestão democrática. Assim, este capítulo sistematiza os achados empíricos, evidenciando avanços, limites e contradições identificadas ao longo da investigação.

4.1 Gestão dos Centros Educa Mais: um modelo em análise

Para analisar o modelo de gestão escolar dos Centros Educa Mais focamos nas práticas de gestão, que nesta pesquisa definimos como o conjunto de ações, métodos, processos e estratégias orientadas pela equipe gestora com o objetivo de organizar, orientar e acompanhar a efetivação do projeto pedagógico, do plano de ação e consequentemente o alcance dos objetivos educacionais. Essas práticas envolvem a articulação entre as dimensões administrativa, pedagógica, relacional, participativa e democrática da instituição escolar, contribuindo para a organização do trabalho educativo e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos alcançar, através da listagem e descrição das práticas de gestão dos Centros Educa Mais, a base para o alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa, que é a seleção das práticas de gestão regulamentadas nos orientativos da Secretaria de Educação do Maranhão, para posteriormente aplicarmos as técnicas de análise de conteúdo, à luz dos conceitos de educação integral e de gestão democrática, sobre tais práticas.

Libâneo (2013) descreve que a gestão escolar consiste em um conjunto de ações articuladas que asseguram a organização, o funcionamento e a melhoria do trabalho educativo, articulando as dimensões administrativa, pedagógica e relacional. Peroni (2006) amplia esse conceito, destacando que a gestão escolar expressa concepções de Estado, de educação e de qualidade que orientam as políticas públicas.

A partir dessas análises, buscou-se compreender as práticas de gestão desenvolvidas pelas equipes escolares dos Centros Educa Mais, adotando um foco na atuação da gestão. Nesse sentido, investigaram-se as concepções que orientam suas ações, sua relação com a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, bem como o modo como tais práticas se articulam

com os princípios da gestão democrática no ambiente escolar ou, alternativamente, se respondem a outros interesses.

A pesquisa bibliográfica, voltada à coleta das práticas de gestão, foi realizada na coletânea do Modelo Escola da Escolha, de autoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), principal referencial teórico utilizado pela gestão educacional. Para isso, foram fichados três cadernos do modelo: História e Concepção do Modelo Escola da Escolha, Princípios Educativos do Modelo e o Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional. Como resultado, foram identificadas 26 práticas de gestão, todas presentes no Caderno do Modelo de Gestão, listadas no Apêndice B.

Na pesquisa documental, foram identificados seis documentos contendo práticas de gestão, algumas delas já presentes no Caderno de TGE supracitado: o Plano de Ação da SUPEIN, com 23 práticas; as Diretrizes Operacionais 2021: IEMAs e Centros Educa Mais, com 17 práticas; a Cartilha do Grêmio Estudantil, com 02 práticas; o Guia Orientativo do Protagonismo Estudantil, com 3 práticas; a Comunicação Interna nº 06 da Supervisão de Projetos Educacionais Especiais com 02 práticas; e a Comunicação Interna nº 09 da Supervisão de Inclusão e Socioemocional, com 01 prática. Nas entrevistas, também foram listadas três práticas normativas dos Centros Educa Mais que não constavam nos documentos consultados.

Conforme o Apêndice B, é possível observar todas as 60 práticas de gestão identificadas, sendo que 13 delas estavam presentes em mais de uma fonte documental ou bibliográfica.

Algumas dessas práticas foram analisadas junto à comunidade escolar durante entrevistas realizadas em um Centro Educa Mais da região metropolitana de São Luís. Nesta entrevista participaram sete membros da comunidade escolar: da equipe gestora, foram entrevistados a gestora geral (GG) e o gestor administrativo-financeiro (GAF); da equipe docente, os professores de educação física, que também ministra aulas do componente Tutoria, e a Professora Coordenadora de Área (PCA) de Ciências Humanas, que ministra Sociologia foram entrevistados; e do grupo de estudantes, a presidente do grêmio estudantil e líder de turma da 3ª série do Ensino Médio, um estudante Jovem Protagonista Acolhedor (JPA) e uma estudante não vinculada a núcleos de protagonismo participaram da atividade.

Algumas práticas identificadas são inéditas no contexto educacional maranhense, como a constituição da gestão em três componentes: Gestor Geral (GG), Gestor Pedagógico (GP) e Gestor Administrativo-Financeiro (GAF), além da atuação de três a quatro professores coordenadores de área, com carga horária reduzida em sala de aula para possibilitar participação

no planejamento e acompanhamento das ações escolares. Essa ampliação do quadro de servidores foi percebida pelos entrevistados como positiva, favorecendo organização e descentralização da gestão escolar.

Sobre a adição desses gestores na organização escolar, o gestor J.A.S. relatou: “Eu observo de maneira positiva, porque eu acho que nas escolas integrais a demanda é muito maior do que uma parcial e, sem essa equipe, seria impossível administrar”.

Na mesma perspectiva, a professora coordenadora de área WLCR afirmou: “a adição do GP e GAF ficou muito melhor porque aí vai conseguir mediar as situações com mais eficiência, e um pode apoiar o outro em caso de ausência”.

A estudante presidente do grêmio M.C.S.S. comentou: “então, eu acho que as atividades divididas fazem com que os gestores se preocupem mais ainda com cada necessidade da escola”.

Sobre a gestão pedagógica, Paro (2016) ressalta a importância das coordenações pedagógicas como articuladoras do trabalho escolar, favorecendo o desenvolvimento coletivo do processo pedagógico. Lima (2001) complementa que a descentralização interna e a criação de estruturas intermediárias que liguem a base ao topo favorecem a gestão escolar. Assim, a ação pedagógica é reforçada não apenas pelo gestor específico, mas também pela atuação de professores coordenadores de área (PCA). Dessa forma, a reorganização do quadro de gestão escolar é um tópico positivo dentro dos Centros Educa Mais.

Algumas práticas de gestão observadas se apresentam com aparente fortalecimento da gestão democrática, pois ampliam a participação e o envolvimento da comunidade escolar. Entre professores e gestores, foi verificada a prática de gestão relacionada a promoção do planejamento compartilhado do Plano de Ação, como descrito abaixo:

Com os fundamentos conhecidos, podem iniciar a discussão do Plano de Ação da Secretaria de Educação, e como as estratégias devem ser traduzidas em ações específicas daquela unidade escolar; Serão necessários vários encontros com a equipe para entender, discutir e preparar o Plano de Ação da Escola (ICE, 2019).

Apesar do indício de gestão democrática, observa-se uma limitação significativa da autonomia escolar, pois as ações a serem implementadas ficam restritas às orientações do Plano de Ação da Secretaria de Educação. Esse ponto foi abordado nas entrevistas com a comunidade escolar, nas quais professores e gestores relataram unanimemente que recebem metas, indicadores e estratégias já definidas e devem atuar para alcançá-las, mesmo quando não concordam integralmente com algumas delas.

A gestora geral C.P.L.C. afirmou que: “as metas e prioridades do plano de ação são inicialmente padronizadas em um nível geral e depois flexibilizadas de acordo com a realidade

da escola, no entanto, as metas são específicas e não podem ser reduzidas, o que gera questionamentos por parte dos professores que sentem que a realidade da escola é diferente do preestabelecido pelas metas”, ela ainda reforçou em sua análise que “as metas são para serem cumpridas, logo falo isso para nossos professores”.

Na mesma perspectiva, o gestor administrativo financeiro J.A.S. comentou: “algumas metas às vezes geram aquele impacto, pois vem um pouco alta, né, do plano de ação que vem por parte da secretaria, mas aí a gente tenta cumprir”.

A análise desses relatos indica que a suposta adaptação à realidade da escola é limitada: as metas podem ser ajustadas, mas nunca reduzidas. Além disso, a hierarquização e a submissão a orientações externas reduzem o poder crítico da comunidade escolar na construção do seu próprio Plano de Ação.

No que se refere à participação dos estudantes, as entrevistas revelaram um distanciamento preocupante. Nenhum dos discentes participou da elaboração do Plano de Ação e desconhecia seu conteúdo, refletindo sua exclusão do processo de planejamento e da tomada de decisão na escola.

A estudante G.R.S. relatou: “já ouvi falar do Plano de Ação da escola, mas não cheguei a olhar ou discutir ele”. A presidente do grêmio estudantil, M.C.S.S., afirmou criticamente: “eu não conheço nada sobre Plano de Ação e nunca fui convidada para participar dos planejamentos”. O estudante jovem protagonista acolhedor reforçou: “não tenho conhecimento e nem participei da produção do Plano de Ação da escola”. A coletânea do ICE não apresenta orientações específicas sobre a participação dos estudantes na elaboração do Plano de Ação, evidenciando a limitação dessa dimensão participativa.

Essa exclusão contraria as ideias de Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos idealizadores do modelo, que afirma: “não há protagonismo sem poder de decisão. Participar sem decidir é apenas ocupar tempo” (COSTA, 2000). Assim, questiona-se: como o estudante e seu projeto de vida podem ser a centralidade do modelo se não são convidados a participar da elaboração do principal instrumento de gestão escolar?

Em relação aos professores, a produção do Plano de Ação é percebida por alguns como um ato burocrático, reforçando a hierarquização e a submissão no modelo. O plano deveria refletir a intencionalidade pedagógica da escola e a aproximação com a realidade escolar, conforme defendido por Paro (2016).

O professor C.S.C.N. comentou sobre metas e indicadores: “Tenho até uma certa frustração na profissão, né? Porque a gente não consegue mais reter o estudante com baixo

rendimento. E a secretaria, o sistema educacional, ele tem feito várias estratégias como uma forma ainda de tentar fazer com que esse professor se responsabilize por essa não aquisição de conhecimento para o ano seguinte”.

Uma professora, que solicitou anonimato, acrescentou: “Eu vejo como uma irresponsabilidade, por que a educação não segue fórmulas, eu sou obrigada a seguir as metas. Se for números que temos que alcançar, então faremos o que for preciso, isso na teoria, mas na prática é outra realidade”.

Esses relatos evidenciam a responsabilização da comunidade escolar, característica central do gerencialismo e criticada por diversos teóricos da educação. Paro (2016) ressalta: “a administração escolar não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas voltadas para a obtenção de resultados, sob pena de negar a especificidade do processo educativo”. Peroni (2006), por sua vez afirma que:

A responsabilização das escolas e dos profissionais da educação constitui um dos principais mecanismos do Estado avaliador, ao mesmo tempo em que desloca do Estado a responsabilidade pela garantia do direito à educação (Peroni, 2006, p. 15).

Dessa forma, a prática de planejamento coletivo para a produção do Plano de Ação escolar, que inicialmente poderia ser interpretada como um indício teórico de gestão democrática, não se confirma na prática efetivamente adotada pela gestão educacional e escolar. As características observadas e os depoimentos da comunidade escolar reforçam elementos de gestão gerencialista.

Sobre isso, Lima (2011) já destacava que o gerencialismo introduz dispositivos de controle e padronização que desconsidaram a natureza simbólica e política da escola. De forma semelhante, Laval (2019) ressalta que tais práticas fragilizam a autonomia docente e reposicionam a escola e o trabalho docente como peças adaptativas às necessidades do mercado.

É necessário pôr a 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. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, indicadores, estratégias e ações estejam alinhados e claramente definidos em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados para que sejam medidos, avaliados e reconhecidos. [...] Serão necessários vários encontros com a equipe para entender, discutir e preparar o Plano de Ação da Escola. (ICE, 2019, p. 54-55).

Apesar de os cadernos do Modelo indicarem várias reuniões para a produção do Plano de Ação escolar, os relatos de gestores e professores, obtidos nas entrevistas, apontam que essa produção ocorre em apenas um encontro durante a jornada pedagógica, o que provavelmente reduz a qualidade do instrumento.

O gestor J.A.S. descreve que o tempo de produção coletiva do Plano de Ação escolar dura cerca de dois dias, enquanto o professor C.S.N.C. relata que a produção e revisão do plano

ocorre da seguinte forma: “Nós nos reunimos semestralmente no início do ano e revisamos após as férias.” Esse tempo exíguo para elaboração pode levar a uma mera replicação do Plano de Ação da gestão educacional, comprometendo a possibilidade de aprofundamento e de adaptação do instrumento à realidade específica da escola.

Uma prática de gestão que é desenvolvida após a confecção do Plano de Ação escolar, é a produção dos Programas de Ação dos professores e gestores. Esse instrumento conecta as estratégias do Plano de Ação às ações individuais dos docentes, gerando responsabilização direta desses profissionais e hierarquizando o controle e acompanhamento das atividades, já que cada Programa deve ser validado pelos chefes imediatos. O Programa de Ação serve, assim, como guia para a gestão escolar acompanhar o desempenho de professores e PCAs:

A construção do Programa de Ação se inicia individualmente, porém há uma sequência a ser seguida. Os primeiros a elaborar os Programas de Ação são os professores. Na sequência, se reúnem individualmente com o Professor Coordenador de Área para dialogar sobre as questões relativas à postura e formação continuada, assim como para pactuar as metas individuais estabelecidas pelo próprio professor. [...]Na escola, elaboram Programas de Ação: Professores, Professor Coordenador de Área, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo-financeiro e o Gestor. Nesse contexto, o Programa de Ação é uma ferramenta de diálogo constante, entre Gestor e educador, proporcionando as bases para o surgimento de uma relação amparada no respeito e na confiança. As funções de apoio da Escola, como secretaria, merendeiras, vigia, limpeza, agente de pátio, etc., não precisam elaborar Programas de Ação. Essas funções precisam da estruturação de rotinas (ICE, 2019, p.70).

A forma dialógica de construção dos Programas de Ação pode potencializar a gestão democrática, apesar de suas origens no contexto empresarial, esse programa insere dados que contribuem para a melhoria da comunicação, organização interna e autoavaliação da escola.

No Programa de Ação, os docentes informam os projetos que irão desenvolver com base nas estratégias do Plano de Ação escolar, descrevem as competências a serem trabalhadas, formativas ou comportamentais, indicam os recursos necessários para sua atuação pedagógica e detalham como se dará o diálogo com diferentes representantes da comunidade escolar e seus indicados para substituição.

Durante as entrevistas, percebeu-se que o Programa de Ação é bem avaliado pelos participantes. O gestor J.A.S. descreve: “A gente consegue ver, através do programa do professor, os objetivos e essa parte que eles têm a desenvolver, para tentar ajudá-los.” A gestora C.P.L.C. complementa: “A gente se reúne com eles, observa os programas, planeja cursos formativos, orienta, organiza e verifica a necessidade de materiais solicitados pelos professores.”

A professora W.L.C.R. relata: “O Programa de Ação facilita, você faz o que tem lá, para que, ao término do ano letivo, todas as metas sejam atingidas. Como professora, vejo esse instrumento como importante, pois ele me dá um norte.” Já o professor C.S.N.C. afirma: “O

Programa de Ação é um planejamento e uma liderança que norteia nossa prática pedagógica. No integral, temos esse programa específico, que é super válido; nas escolas parciais não há esse momento de integração real, apenas o plano anual focado na BNCC.”

Um ponto relevante do Programa de Ação é que, diferentemente das metas preestabelecidas do Plano de Ação escolar, as ações a serem desenvolvidas pelos docentes possuem maior liberdade de planejamento. Apesar disso, durante as entrevistas, o professor C.S.N.C. ressalta: “Apesar da importância do Programa de Ação, tenho críticas quanto à execução, pois às vezes o professor planeja, mas não é garantida a realização das atividades por falta de recursos ou outros impedimentos da gestão.” Ele exemplifica com a situação dos jogos interclasses, planejados, mas não realizados, o que desmotivou os estudantes e o professor, pois essa atividade era uma tradição da escola.

Uma prática de gestão que se mostrou mais democrática do que o alinhamento teórico sugere, foi a aplicação do Ciclo de Shewhart, o qual visa o PDCA, que é: o Planejamento, o Desenvolvimento, a Checagem e a Avaliação de ações na escola. Embora sua origem seja empresarial, o PDCA foi relatado como essencial para: discutir melhorias nas ações escolares, servir como canal de comunicação da comunidade escolar com a gestão e fortalecer o trabalho colaborativo.

A gestora C.P.L.C. afirma: “O PDCA é fantástico para a discussão das atividades e projetos escolares, pois potencializa a comunicação dentro da escola.” O professor C.S.C.N. acrescenta: “Eu acho o PDCA uma ferramenta importantíssima! Sempre que possível, desenvolvemos.” A estudante T.G.R.S. comenta: “Após o término de um projeto, a escola discute os resultados com os alunos, principalmente com a liderança, para avaliar erros e planejar melhorias, o que acho muito positivo.”

Dessa forma, percebe-se que o PDCA, apesar de empresarial, é bem avaliado pela comunidade escolar, e se apresentou como uma prática de gestão que abre espaço para diálogo e fortalecimento da organização escolar, corroborando com Paro (2016), onde afirma que “a participação efetiva na escola exige espaços institucionais de diálogo, avaliação e decisão coletiva.”

Uma prática de gestão voltada à melhoria contínua, conforme descrito pelo ICE (2019), é a compilação de dados pela gestão escolar e sua apresentação à comunidade escolar, com o intuito de aplicar o PDCA e planejar melhorias para o próximo semestre. Apesar de suas origens empresariais, práticas como essas foram observadas como relevantes para a organização escolar.

Sobre o acompanhamento de dados, o gestor J.A.S. descreve: “Creio que toda planilha é bem-vinda. Mas, às vezes, vêm em excesso, digamos duas ou três planilhas com o mesmo objetivo, e o professor ou a gestão perde tempo preenchendo a mesma coisa várias vezes. O ponto positivo é que, na planilha, tudo fica mais fácil de analisar, sabemos o que alcançar e temos todos os dados. Podemos perceber deficiências e projetar metas para tentar suprir os déficits”.

O professor C.S.C.N. também ressalta a importância das planilhas: “As planilhas são necessárias porque ajudam a ratificar o que está sendo realizado. Então, eu acho que, dentro desse processo burocrático da escola integral, podem ser de certa forma necessárias”. Contudo, ele complementa: “As planilhas não são amadas dentro do contexto da docência. Muitos professores ainda não perceberam a importância desses instrumentos”.

Apesar da avaliação positiva sobre o acompanhamento de dados, o professor C.S.C.N. observa: “Normalmente, eu só preencho os instrumentos, mas não vejo os resultados deles; fica mais em nível de gestão. Não recebemos a compilação de vários desses dados”.

A partir desse relato, percebe-se um processo de alienação da comunidade escolar, que é incentivada a preencher os instrumentos, mas não tem acesso à análise dos dados, o que constitui o aspecto mais importante do processo, reforçando o aspecto gerencial da TGE. Tal situação reforça a análise de Marx (2004) sobre a apropriação do produto do trabalho:

O trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como com um objeto estranho. Pois é claro: quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo que ele cria diante de si, tanto mais pobre ele mesmo se torna.” (Marx, 2004, p. 82)

Além do Plano de Ação da escola e do Programa de Ação dos professores e gestores, existem fichas paralelas de preenchimento, como: Agenda Anual, que registra as ações planejadas pela escola a partir do Plano de Ação; Quadro de Monitoramento, uma aba do Plano de Ação na qual devem ser inseridos os resultados parciais bimestralmente; e Quadro de Resultados, que consolida os dados ao longo de todo o ano. Ainda há outros instrumentos de controle e monitoramento captados durante a pesquisa documental, conforme listados no Apêndice D.

Durante as entrevistas, também se buscou compreender a percepção dos docentes sobre tais instrumentos, como o Guia de Aprendizagem, que apresenta toda a ação planejada pelo professor para um bimestre. Esse instrumento fica disponível na sala de aula e pode ser acessado por qualquer membro da comunidade escolar, especialmente pelos estudantes. Apesar de sua importância, os estudantes entrevistados relataram que raramente utilizam ou consultam

esse material, tornando-o, na prática, um instrumento voltado apenas para o planejamento do professor.

Os docentes também relataram limitações em relação ao uso do Guia de Aprendizagem: embora ele seja planejado para acompanhamento, raramente são cobrados pelos estudantes sobre conteúdos que não foram ministrados, o que evidencia que o instrumento tem pouca efetividade na participação ativa da comunidade escolar.

O primeiro passo do Gestor na elaboração do Plano de Ação da Escola é ter em mãos o Plano de Ação da Secretaria de Educação. Este documento norteará a definição das estratégias específicas da escola e de seus desdobramentos. É importante ressaltar que a visão de futuro e as premissas no Plano de Ação da Secretaria de Educação não devem ser alteradas, pois se trata de uma expressão da Secretaria (ICE, 2029, p.54).

O professor C.S.C.N. avalia positivamente o Guia de Aprendizagem da seguinte forma: “Eu acho que o Guia de Aprendizagem é uma das nossas tecnologias que talvez mais funcione dentro do modelo de tempo integral. Porque é o meu planejamento ali do período. Antigamente, por exemplo, a gente fazia um planejamento anual e esse planejamento às vezes ficava lá na gaveta. Já este guia, ele é uma tecnologia de transparência: fica disponível na sala, então o aluno tem total acesso. Eu, por exemplo, já fui cobrado por alunos porque não estava seguindo aquele planejamento, entendeu?”.

A presidente do grêmio, M.C.S.S., relata: “Em relação ao Guia de Aprendizagem, vejo que as pessoas não olham. Eu nunca vi ninguém consultando, nem o líder”. Por outro lado, o estudante I.M.S.Q. afirmou: “O guia me ajudou quando me atrasei em alguns assuntos, mas não é usado com frequência.” A estudante T.G.R.S. acrescenta: “O Guia de Aprendizagem, que informa o conteúdo que o professor irá ministrar, foi uma novidade para mim. Na escola privada onde estudei, não havia esse guia. Acho útil, pois permite pesquisar o conteúdo antes, tendo uma base do que irá acontecer”.

Dessa forma, apesar da relevância atribuída ao Guia de Aprendizagem, tanto por docentes quanto por estudantes, ainda é perceptível uma baixa participação dos jovens no seu acompanhamento. Assim, observando o potencial do instrumento, talvez ações pedagógicas que fortaleçam seu uso, como aula invertida, possam ser estratégias que fortaleçam sua utilização.

O Guia de Aprendizagem reafirma, em nível docente, o que Libâneo (2013) descreve: “O planejamento escolar não se reduz a um documento burocrático; é um processo de antecipação, organização e reflexão sobre as ações pedagógicas que foram desenvolvidas”. Contudo, para os discentes, ele ainda mantém um caráter burocrático, embora sirva como apoio em momentos de necessidade. Nesse sentido, pode ser considerado um instrumento inovador,

pois rompe com o tradicionalismo ao permitir ao estudante acompanhar e coparticipar na execução do que está previsto para sua aprendizagem no período.

A partir do que foi apresentado, é possível compreender que o Plano de Ação da gestão educacional orienta a maior parte das ações das gestões escolares nos Centros Educa Mais. Nesse contexto, um dos achados mais relevantes da pesquisa documental foi o Plano de Ação da Supervisão de Educação Integral (SUPEIN), cujas informações completas podem ser consultadas no Apêndice E. Sobre ele, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação faz a seguinte descrição:

Plano de Ação: instrumento estratégico da escola que norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do gestor. O Plano de Ação da escola é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, que é o instrumento norteador para toda a rede de escolas (ICE, 2019, p. 53).

O Plano de Ação da SUPEIN é estruturado em missão, visão, valores e dados escolares anuais. De forma mais detalhada, é organizado em cinco premissas, oito prioridades, dezesseis indicadores e trinta e nove estratégias. Há um vínculo entre essas partes do plano: as premissas englobam as prioridades, as prioridades estão associadas aos indicadores, e os indicadores definem metas e estratégias.

É importante destacar algumas orientações que evidenciam a limitação da autonomia da escola na elaboração de seu próprio plano de ação. No Caderno do Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional, foram identificadas as seguintes diretrizes:

É necessário por a 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. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, indicadores, estratégias e ações estejam alinhados e claramente definidos em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados para que sejam medidos, avaliados e reconhecidos (ICE, 2019, p. 16).

A Visão de futuro estabelecida pela Secretaria de Educação não deve ser mudada, mas pode ser reescrita como reafirmação da Escola no apoio ao desafio de longo prazo do esforço da Secretaria (ICE, 2019, p. 56)

A Missão pode ser escrita sem perder a essência do texto original estabelecido pela Secretaria de Educação (ICE, 2019, p. 57).

Na análise documental do Plano de Ação da Secretaria, também é possível identificar orientações que evidenciam essa limitação da autonomia escolar, descritas na aba de instruções para o preenchimento:

A respeito das "ESTRATÉGIAS", o Centro deve criar as suas a partir das que foram elaboradas pela equipe da Supervisão de Educação Integral - SUPEIN, atentando para a intencionalidade e o público-alvo de cada premissa". As "AÇÕES" devem materializar as estratégias criadas pela escola, a fim de alcançar as metas pactuadas.

Nas entrevistas realizadas com a comunidade escolar selecionada, foi verificado se as metas eram realmente “metas pactuadas”, conforme descrito anteriormente. Todos os representantes entrevistados foram unânimes ao afirmar que as metas não eram pactuadas, mas

predefinidas pela SUPEIN. Inclusive, os professores manifestaram contrariedade em relação a algumas das metas estabelecidas.

Diante disso, fica evidente que o Plano de Ação da escola reflete diretamente o Plano de Ação da SUPEIN, o que limita abordagens que poderiam favorecer a participação efetiva da comunidade escolar, inclusive em relação ao aprofundamento em dimensões da educação integral que são omitidas ou reduzidas nesse plano. Por essa razão, a análise desse instrumento se mostrou fundamental para compreender como a gestão dos Centros Educa Mais é direcionada. Observando o Apêndice D, é possível perceber a ênfase na estrutura de acompanhamento de dados e a limitação da participação real da comunidade escolar, aproximando este instrumento e suas orientações de modelos de gestão gerencial.

A gestão democrática contrasta com a gestão gerencial ao priorizar a participação coletiva e a autonomia escolar, enquanto a segunda enfatiza a eficiência administrativa e a lógica de mercado (Dourado, 2004, p. 183)."

Apesar de tais observações, durante as entrevistas, gestores e professores apresentaram percepções positivas em relação ao Plano de Ação e ao Programa de Ação, ressaltando que esses instrumentos trazem maior organização ao ambiente escolar, algo que não existia antes da implementação das escolas de tempo integral. Dessa forma, o Plano de Ação contribui para a organização do ambiente escolar, mas limita o conhecimento da realidade local e enfraquece o processo democrático, da forma como foi construído. Se sua elaboração fosse mais alinhada à dinâmica democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP), a organização apresentada poderia servir de maneira mais efetiva aos fins sociais que a comunidade escolar realmente necessita.

Ao analisar a premissa Protagonismo, é possível identificar duas prioridades: excelência em resultados de aprendizagem e desenvolvimento de ações protagonistas. Na prioridade de excelência em resultados, o foco se restringe às taxas de aprovação e frequência, enquanto a prioridade de ação protagonista se limita ao indicador relacionado à taxa de participação em clubes de protagonismo. Dessa forma, tais prioridades e indicadores não abrangem outras dimensões da educação integral, para além da cognitiva, apesar de aproximarem-se da dimensão social. Assim observa-se que o foco do Plano de Ação para os estudantes dos Centros Educa Mais, não contempla prioridades, indicadores, estratégias e ações que acompanhem aspectos do desenvolvimento social, emocional e físico, torna-se insuficiente para a efetivação da educação integral.

Diante dessa realidade, autores como Dourado & Oliveira (2019) apontam que políticas de educação integral devem ser analisadas na perspectiva da garantia do direito à educação e da ampliação de oportunidades formativas que promovam o desenvolvimento pleno

dos estudantes. Paro (2010) complementa, afirmando que “a escola pública deve oferecer oportunidades ricas e diversificadas de aprendizagem, que ampliem o universo cultural dos alunos e favoreçam seu pleno desenvolvimento”. Assim, limitar o protagonismo ao rendimento escolar e à participação em clubes não é, portanto, suficiente para a efetivação da educação integral, que deveria possuir o tempo integral como grande aliada da educação integral.

Ao analisar a premissa Formação Continuada, destacam-se as prioridades: domínio das bases teóricas e metodológicas do modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar, e plena efetivação do currículo, com indicadores voltados à mensuração de professores formados e acompanhamento do currículo implementado. Essa premissa reduz o processo formativo a temáticas muito específicas, que não contemplam o desenvolvimento docente em diversas áreas da educação, focando apenas no modelo pedagógico e de gestão e transformando o processo em simples monitoramento do currículo ou das aulas ministradas.

Assim, limitar a categoria formação continuada a estudos relacionados exclusivamente ao Modelo Escola da Escolha, reduz a educação a um conjunto restrito de referenciais teóricos e aliena a comunidade escolar. Paro (2012) argumenta que “não se pode pensar formação continuada sem considerar a necessidade de desenvolver a capacidade crítica dos educadores” e que a formação, para ser educativa, “deve favorecer a autonomia do professor e não a sua mera adaptação a procedimentos prescritos”.

Por sua vez, a premissa Excelência em Gestão apresenta duas prioridades: integração e gestão dos resultados das escolas, e domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação. Os indicadores dessas prioridades concentram-se no monitoramento e incentivo à participação em eventos científicos e educacionais, no preenchimento e acompanhamento de instrumentos de gestão pedagógica e administrativa e na análise e aplicação de questionários voltados ao registro da satisfação da comunidade escolar.

Um ponto relevante na análise das prioridades é a ausência de tópicos da gestão democrática. Embora haja indícios de práticas democráticas nos Centros Educa Mais, como a aplicação de questionários de satisfação escolar, o Plano de Ação não trata a gestão democrática como foco de nenhuma premissa, priorizando a integração de dados, instrumentos e indicadores, o que aproxima o modelo de uma gestão claramente gerencial.

Adrião (2012) já relatava que gestão democrática da educação não se restringe à sua previsão legal, mas envolve a construção efetiva de espaços de participação e decisão, e que a gestão escolar é um campo em disputa, marcado por tensões entre projetos educacionais distintos e pela incorporação de lógicas gerenciais que podem fragilizar seus princípios.

Sabendo que a toda organização dos Centros Educa Mais perpassa pelo Plano de Ação, e esse é carente em tópicos relativos a gestão democrática, logo enfraquece a gestão democrática no espaço escolar.

Apesar disso, a aplicação de pesquisas de satisfação é uma prática de gestão importante na escola, pois como Libâneo (2004) observa: “a avaliação institucional supõe a consulta à comunidade escolar, à opinião de professores, pais e alunos”, reforçando que incentivar pesquisas de satisfação é positivo, mas precisa ser complementado por uma análise crítica do seu uso.

Como observado, a premissa, em análise, amplia o foco no acompanhamento de dados pedagógicos e administrativos que podem fortalecer a gestão escolar, mas, em relação a quantidade de instrumentos, gestores e professores relataram que, reconhecem a importância dos dados, mas muitas vezes sua utilização se limita ao cumprimento burocrático. Esse excesso, e a forma de trabalhar com os dados podem transformar o ato de educar em mero preenchimento de instrumentos, desconsiderando a integralidade do estudante.

Por sua vez, a premissa Corresponsabilidade possui a prioridade adesão e mobilização das famílias e parceiros ao ensino integral. Seus indicadores são relacionados à satisfação dos pais, taxa de participação das famílias e incentivo à efetivação de parcerias institucionais. A premissa Replicabilidade foca em boas práticas e protagonismo escolar, buscando inovações no ambiente escolar para a solução de problemas educacionais. Tais indicadores podem promover o reconhecimento das ações e potencializar a disseminação de práticas exitosas para outras escolas.

Apesar da amplitude do Plano de Ação, observa-se a ausência de ações voltadas ao fortalecimento do Projeto Político Pedagógico das escolas, implicando limitações à autonomia escolar e contrariando recomendações de teóricos da educação. O Caderno do Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional não menciona o PPP em suas 82 páginas, e o Plano de Ação segue o mesmo padrão, funcionando como um manual que, na prática, aparentemente, substitui o PPP, onde deveria ser um materializador deste. Ramos (2024), chega a mesma conclusão em sua tese de doutorado, sobre o Projeto Político Pedagógico nos centros Educa Mais, ao descrever que “o PPP para o ICE não é um documento base. O que é um documento base para o ICE? É o Plano de Ação. E percebe ainda que “a concepção aqui é de que esse instrumento, ou os instrumentos da TGE, eles têm muito mais validade [...] do que o Projeto Político-Pedagógico em si”.

Libâneo (2004) descreve que o Projeto Político Pedagógico expressa a proposta educativa da escola, definindo finalidades, metas e formas de organização do trabalho pedagógico, sendo momento privilegiado de reflexão coletiva sobre a identidade e objetivos da escola. Veiga (2013), por sua vez, reforça que todo projeto pedagógico é também um projeto político, articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses da população. Assim, a ausência do PPP nas diretrizes que regem mais de duzentas escolas em tempo integral no Maranhão é significativa.

Durante as entrevistas, gestores relataram que o PPP da escola foi produzido apenas após demanda do Conselho Escolar, sendo pouco utilizado e sem sistematização, diferentemente do Plano de Ação, revisado semestralmente. A gestora C.P.L.C. afirma: “quando entrei, achei muito estranho a ausência do PPP. A consolidação desse documento é um momento de troca muito enriquecedor, onde professores e comunidade conhecem a realidade e podem sugerir mudanças”.

O professor C.S.C.N. relata não ter participado da produção do PPP, e uma professora anônima reforça que, mesmo em escolas anteriores, o PPP não era discutido. Isso evidencia a baixa expressividade do PPP no contexto do Modelo Escola da Escolha, presente tanto nos IEMAs quanto nos Centros Educa Mais.

Dessa forma a ausência do PPP, aliada à padronização da formação docente, favorece práticas autoritárias e limita a gestão democrática. Paro (2011) alerta que “quando o projeto pedagógico não orienta o trabalho cotidiano, a escola torna-se refém da rotina acrítica”. Gestores e professores confirmaram esse caráter durante as entrevistas, como descrito nas entrevistas supracitadas.

Quando analisamos o controle exercido pelo Plano de Ação, é possível perceber sua intensidade, como mostra o Cronograma de Preenchimento de Instrumentos (Apêndice D), com 13 instrumentos, seis preenchidos bimestralmente, totalizando 31 preenchimentos anuais, além do lançamento de notas e conteúdos no sistema estadual conhecido como SIAEP. Tal rigidez evidencia a ênfase em registros e mensuração, aproximando o modelo do gerencialismo. Balls (2003) observa que “o foco em resultados mensuráveis e na prestação de contas na educação é uma marca do gerencialismo”. Por outro lado, Paro (2008) ressalta a necessidade da profissionalização da gestão escolar para qualidade e equidade, indicando a tênue linha entre gestão organizada e gestão gerencial.

Uma prática de gestão inédita na educação maranhense é o acolhimento inicial, planejado pelos estudantes com apoio da gestão, mas executado exclusivamente pelos Jovens

Protagonistas Acolhedores (JPA). Essa atividade ocorre nos dois primeiros dias de aula, quando estudantes das 2ª e 3ª séries recebem os “calouros” da 1ª série, apresentando rotinas escolares, práticas do modelo, contratos de convivência e atividades de autoconhecimento. Os novos alunos só entram em contato com professores e gestores ao término da atividade.

Todos os estudantes entrevistados recordam o acolhimento inicial de forma positiva. O jovem protagonista acolhedor I.M.S.Q. relata: “Através do acolhimento, consegui me juntar a pessoas que não conhecia, o que desenvolveu minha parte social”. A gestora C.P.L.C. comenta: “Após a semana de acolhimento, nas primeiras aulas os alunos já estão entrosados, o ambiente fica mais leve, e os pais se surpreendem com a empolgação dos filhos”. O gestor J.A.S. acrescenta: “O aluno se sente mais acolhido e com vontade de participar das ações da escola”.

O acolhimento inicial fortalece o protagonismo juvenil enquanto espaço de participação e atuação ativa, além da dimensão emocional e social, promovendo o contato entre estudantes de diferentes séries e a partilha de experiências. Essa análise é enaltecida por Dayrell (2007): “A escola precisa reconhecer o jovem como produtor de sentidos, e não apenas como receptor de normas”. Costa (2010) também enfatiza: “O jovem aprende a ser protagonista quando é chamado a agir sobre a realidade, e não apenas a opinar sobre ela”.

A segunda prática de acolhimento é o acolhimento diário, realizado na entrada dos estudantes, em que representantes da comunidade escolar, gestores, professores ou outros alunos, recepcionam os estudantes com boas-vindas, incluindo, em alguns dias, acolhimentos temáticos.

O conjunto de ações de Acolhimento da Escola da Escolha, em especial na abertura do ano letivo, assim como a prática da Pedagogia da Presença nos processos educativos e de liderança, motivam as pessoas ao engajamento no projeto escolar. Quando o estudante é acolhido a cada manhã pelo gestor da escola e percebe que lá há pessoas que realmente se importam com ele, educadores que se fazem presentes em sua vida e que sentem a sua falta quando ele não vem, a escola passa a ter um significado especial para o jovem, e isso o motiva a estar presente, participativo e comprometido (ICE, 2019, p.48).

Assim, o acolhimento diário e inicial traz uma nova perspectiva escolar, alinhada à educação integral, pois promove uma forma de participação dos estudantes que ultrapassa a lógica de desenvolvimento exclusivamente cognitivo. O acolhimento está relacionado ao bem-estar de toda a comunidade escolar, fortalecendo aspectos éticos, emocionais e sociais. Nesse sentido, pesquisas apontam que:

Estudantes cujos professores apoiam suas necessidades básicas por autonomia, competência e relacionamento apresentaram níveis mais altos de habilidades socioemocionais, incluindo autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.” (Wang; Zeng; King, 2025, p. 1).

Tal perspectiva é evidenciada a partir dos relatos dos estudantes da escola analisada. Durante as entrevistas, a estudante M.C.S.S., líder de turma e presidente do grêmio estudantil, relatou: “Me sinto acolhida; é tanto que semanalmente, todo dia, tem acolhimento aqui com os professores. A gente nunca sabe quando a pessoa só está precisando de um bom dia. Então, esse acolhimento é muito bom! Principalmente para pessoas que não estão passando por um bom momento”.

Essa prática de gestão dialoga com Costa (2010), que afirma que “a presença do educador na vida do educando é condição essencial para que ele se sinta reconhecido, valorizado e capaz”, e reforça o que Nóvoa (2009) descreve: “A escola é, antes de tudo, um espaço de relação humana”.

Outro ponto que potencializa a gestão democrática nos Centros Educa Mais é a participação dos líderes de turma no Conselho de Classe, momento em que os estudantes podem expor suas opiniões sobre a dimensão pedagógica da escola junto à gestão escolar e aos docentes. Para isso, os líderes se reúnem, com seus colegas de turma, antes e depois do conselho de classe, ou seja, o pré e o pós-conselho, discutindo os pontos fortes e fracos da turma no pré-conselho e planejando coletivamente, no pós-conselho, como reduzir os problemas apresentados pelos professores e gestores durante o conselho, uma importante prática de protagonismo juvenil e desenvolvimento social da comunidade escolar.

O gestor administrativo financeiro J.A.S. relata que o Conselho de Classe ajuda a gestão escolar: “A gente sabe como está essa relação professor-aluno. Uma vez a cada bimestre, temos esse pré-conselho com os alunos. O líder se reúne com a turma e depois traz o relatório do pré-conselho para o Conselho de Classe”.

Outras práticas de gestão bem avaliadas são observadas, como: a recomposição das aprendizagens, a implementação de Robótica Educacional e Cultura Maker, e o registro de boas práticas. Mas se limitam a dimensão mais trabalhada na escola: a cognitiva, e as vezes aproximam-se da social.

Apesar da existência das práticas de gestão com caráter democrático, como: aplicação de pesquisas de satisfação, monitoramento da participação familiar, formação de Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida e reuniões periódicas com a comunidade escolar, muitas vezes tais práticas se limitam ao preenchimento de dados, reforçando a necessidade de análises mais profundas.

Dessa forma, as práticas de gestão nos Centros Educa Mais teoricamente oscilam entre gestão gerencial e democrática, com foco predominante na organização, com tudo em relação

a parte prática a maioria delas se consolidam como gerenciais. Dourado (2007) e Paro (2016) destacam que uma gestão profissional voltada à educação integral deve garantir autonomia escolar e efetivar a gestão democrática. Assim, observa-se que a autonomia dos Centros Educa Mais ainda é limitada, e os indícios de gestão democrática permanecem inconsistentes.

Para aprofundar a análise das práticas de gestão, foram aplicadas duas técnicas de análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas sistemáticas de interpretação de mensagens. As técnicas aplicadas foram: análise por categorização dedutiva, com categorias baseadas nas dimensões da educação integral, e análise por núcleo de significação, segundo Aguiar (2006) e Ozella (2013), permitindo identificar novas categorias emergentes.

4.2 Dimensões da educação integral na gestão dos Centros Educa Mais

Tendo descritos as práticas de gestão dos Centros Educa Mais, continuaremos o desenvolvimento do primeiro objetivo específico, relacionado a aplicação de análise de conteúdo, à luz dos conceitos de educação integral, e do segundo objetivo específico, relacionado a investigação da percepção da comunidade escolar sobre as práticas de gestão e suas implicações para o desenvolvimento de uma educação integral nos Centros Educa Mais.

Bardin (2016) afirma que, na análise de conteúdo por categorização dedutiva, as categorias são previamente definidas, derivando-se de um quadro teórico de referência ou das hipóteses da pesquisa. A análise das práticas de gestão desenvolvida nesta pesquisa faz parte da resposta à pergunta norteadora, pois busca esclarecer se a Tecnologia de Gestão Educacional implantada nos Centros Educa Mais está articulada, na prática, às dimensões da educação integral.

Essa técnica permitiu associar as práticas de gestão às categorias previamente definidas, que correspondem às dimensões da educação integral estabelecidas na primeira Diretriz Operacional Nacional para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, segundo Brasil (2025). São elas: cognitiva, física, emocional, social, ética, cultural e ambiental. Essa abordagem oferece um panorama da prevalência das práticas em dimensões específicas, possibilitando avaliar se a gestão escolar realmente prioriza a integralidade da formação humana.

A seguir, apresenta-se um quadro com as categorias dedutivas pré-estabelecidas e os critérios para categorização.

Quadro 01 – Categorias dedutivas pré-estabelecidas.

Categoria Analítica	Critério de Análise	Indicadores Analíticos
Dimensão Social	Refere-se ao desenvolvimento das capacidades de convivência, participação social, cooperação e compromisso com o coletivo.	Participação em ações coletivas; trabalho colaborativo; envolvimento comunitário; relações interpessoais solidárias.
Dimensão Cognitiva	Relaciona-se ao desenvolvimento intelectual, à aprendizagem de conhecimentos sistematizados e ao pensamento crítico.	Desempenho acadêmico; resolução de problemas; domínio de conteúdos curriculares; pensamento crítico.
Dimensão Ética	Compreende a formação de valores, princípios morais, responsabilidade social e consciência cidadã.	Práticas de respeito; tomada de decisões responsáveis; atitudes de justiça e solidariedade; exercício da cidadania.
Dimensão Emocional	Diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, ao autoconhecimento e à capacidade de lidar com emoções e conflitos.	Autonomia emocional; empatia; autocontrole; mediação de conflitos.
Dimensão Cultural	Envolve o acesso, a valorização e a produção de bens culturais, respeitando identidades e diversidade sociocultural.	Atividades artísticas; valorização da cultura local; expressões culturais diversas; identidade cultural.
Dimensão Ambiental	Refere-se à formação para a sustentabilidade, à consciência ecológica e à relação responsável com o meio ambiente.	Projetos ambientais; práticas sustentáveis; educação ambiental crítica; cuidado com o território.
Dimensão Física	Compreende o desenvolvimento corporal, a saúde, o bem-estar e as práticas corporais e esportivas.	Atividades físicas; hábitos saudáveis; cuidado com o corpo; práticas esportivas e recreativas.
Práticas sem dimensão específica	Compreende práticas de gestão que podem fortalecer qualquer dimensão da educação integral, de acordo com o foco de sua aplicação.	Uso de instrumentos de gestão e acompanhamento.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A categorização das práticas de gestão pode ser visualizada no APÊNDICE C. A partir da categorização foi possível observar um desequilíbrio significativo na distribuição das

práticas entre as dimensões, com clara predominância das dimensões social e cognitiva, enquanto as dimensões emocional, física, cultural e ambiental aparecem de forma secundária ou residual. O quadro abaixo representa claramente esta descrição.

Quadro 02 – Total de Práticas de Gestão por Dimensão da Educação Integral.

Categoria	Total de Práticas de Gestão	Percentual de Práticas de gestão
Dimensão Social	17	28%
Dimensão Cognitiva	13	21%
Dimensão Ética	04	7%
Dimensão Emocional	03	5%
Dimensão Cultural	02	3%
Dimensão Ambiental	01	2%
Dimensão Física	01	2%
Prática sem Dimensão Específica	19	32%

Fonte: produzido pelo próprio autor.

Dessa forma, a partir deste ponto, iremos aprofundar as análises acerca das práticas de gestão associadas às dimensões descritas.

Entre as práticas de gestão, aquelas sem dimensão específica de atuação apresentam a maior prevalência. No entanto, é importante destacar que todas essas práticas estão relacionadas às técnicas de gestão centradas no Plano de Ação educacional. Para compreender onde essas ações se concentram, foi necessário analisar o detalhamento desse plano.

O Plano de Ação educacional contempla quatorze práticas de gestão, sendo oito direcionadas à dimensão cognitiva, três à dimensão ética, duas à dimensão social e uma à dimensão ambiental. As dimensões física, emocional e cultural não estão contempladas. Dessa forma, observa-se que 57% das ações do plano se concentram na dimensão cognitiva, evidenciando um foco exacerbado e a exclusão de dimensões essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, além de uma menor expressão das demais dimensões. Assim, o que seria 13 práticas da dimensão cognitiva é ampliada pelo Plano de Ação para, no mínimo 20, fazendo essa dimensão a mais desenvolvida nos Centros Educa Mais.

A dimensão cognitiva concentra foca especialmente nas práticas de gestão relacionadas ao planejamento estratégico, ao monitoramento curricular, ao uso de indicadores de desempenho, à recomposição das aprendizagens e aos ciclos de avaliação e melhoria contínua (PDCA). Essa centralidade revela uma concepção de educação integral orientada pela

lógica do desempenho e da eficiência pedagógica, em que o processo educativo é organizado a partir de metas, resultados e instrumentos padronizados. Tal configuração dialoga criticamente com Saviani (2008), que evidencia o risco de reduzir a educação a uma função instrumental, subordinada à racionalidade técnico-administrativa, em detrimento de sua função social mais ampla de formação humana.

Sob a perspectiva de Paro (2016), ainda que o discurso da educação integral esteja presente, a gestão escolar tende a priorizar mecanismos de controle e responsabilização, aproximando-se de modelos empresariais de administração. Para o autor, a educação escolar deve ser compreendida como prática social voltada à formação do sujeito em sua totalidade, e não apenas como meio para a obtenção de resultados mensuráveis. Nesse sentido, a hegemonia da dimensão cognitiva tensiona o princípio da educação como direito social e prática emancipatória.

À luz do referencial de Peroni (2013), a centralidade atribuída ao Plano de Ação e aos instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação evidencia a incorporação de uma lógica gerencial na gestão educacional. Nessa perspectiva, a educação integral é tensionada pela prioridade conferida a resultados mensuráveis, deslocando o foco da formação integral do sujeito para a eficiência administrativa e o desempenho escolar, o que marginaliza dimensões fundamentais do desenvolvimento humano.

Freitas (2012) observa que a lógica empresarial e a ênfase na dimensão cognitiva mensurável funcionam como forma de fetichização dos resultados educacionais, obscurecendo as condições históricas e sociais da produção do processo educativo, reforçando mecanismos de controle e responsabilização e contribuindo para a alienação do trabalho pedagógico. Durante a pesquisa de Souza(2021), os resultados observados no modelo Escola da Escolha, no Maranhão, são paralelos ao descrito:

A pesquisa identificou como fundamentos do Escola da Escolha a mercantilização da educação escolar e o empresariamento do ensino médio, a racionalidade instrumental da formação humana, a constituição de um sujeito empreendedor e o capital humano (Souza, 2021, p. 6).

Nas entrevistas com os professores, esse efeito de responsabilização ficou evidente. O professor C.S.C.N., ao comentar sobre a meta preestabelecida de aprovação mínima de 98%, afirmou: “Essa taxa, infelizmente, não condiz há um bom tempo com a aquisição de conhecimento do aluno. Isso causa frustração... e a secretaria, o sistema educacional, tem feito várias estratégias para tentar responsabilizar o professor por essa não aquisição de conhecimento para o ano seguinte.” Quanto a essa afirmação, Ramos (2024), em sua tese de doutorado sobre os Centros Educa Mais, afirma que “frente à gestão escolar pautada por

princípios gerenciais, os docentes são considerados os responsáveis pelos resultados alcançados pela escola e pelos alunos”.

A professora W.L.C.R., coordenadora de área, também relatou: “Vejo como uma irresponsabilidade, pois a educação não segue fórmulas. Alcançar 98% de aprovação em uma escola com tantos alunos é complicado. Na prática, a realidade é diferente e fora da escola a competição é solta.”

Para Freitas (2012; 2013), esse tipo de imposição de metas não se limita a um instrumento técnico de organização do trabalho, mas configura-se como mecanismo político de regulação, pelo qual o Estado redefine a atuação da escola pública.

A ênfase na dimensão cognitiva também foi percebida nas entrevistas com os estudantes. A estudante T.G.R.S. afirmou: “A escola ajuda bastante no desenvolvimento cognitivo, fortalecendo a aprendizagem.” A presidente do grêmio estudantil reforçou: “A dimensão cognitiva é mais visível, pois ocupa a maior parte dos horários dos professores. Eles sempre buscam métodos para ajudar os estudantes.” Por outro lado, o jovem protagonista acolhedor I.M.S.Q. observou: “A dimensão cognitiva é a mais carente. Embora tenhamos professores competentes, a falta de interesse dos alunos afeta o desempenho geral.”

Houve divergência entre os professores quanto à dimensão mais fortalecida: o professor de Educação Física indicou a dimensão social, enquanto uma professora que preferiu permanecer anônima considerou que a cognitiva predomina.

No relato da gestora geral, evidencia-se a responsabilização dos professores sobre resultados focados no cognitivo, ao invés de uma análise mais ampla do contexto escolar. Essa constatação corrobora a análise de Peroni (2013), Paro (2016) e Freitas (2012), que associam a responsabilização excessiva da comunidade escolar a práticas de gestão gerencialista.

Em relação à dimensão social, Gadotti (2009) afirma que “a educação integral busca formar sujeitos capazes de intervir socialmente, participando de forma crítica e solidária da vida em sociedade”. Paro (2016), por sua vez, ressalta que “a escola pública é uma instituição social e, como tal, deve organizar-se de modo a possibilitar a participação dos diferentes segmentos que a constituem”. Nesse sentido, é importante observar como os Centros Educa Mais desenvolvem e incentivam a participação coletiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Durante a pesquisa sobre as práticas de gestão, foi possível constatar que a dimensão social apresenta presença expressiva, especialmente por meio de ações relacionadas à organização interna, à participação estudantil institucionalizada, à articulação com a

comunidade e à corresponsabilização de estudantes, famílias e profissionais. Quanto à relevância dessas mobilizações coletivas, Paro (2012) enfatiza que:

A ausência de condições objetivas para a realização de reuniões coletivas compromete o caráter democrático da gestão escolar, uma vez que impede a participação efetiva dos profissionais da escola nas decisões pedagógicas e administrativas (Paro, 2012, p. 48).

As condições objetivas para a realização de reuniões coletivas nos Centros Educa Mais são efetivamente uma realidade, uma vez que esses espaços são incentivados e estruturados. É possível observar: a presença de Conselhos de Classe com participação de gestores, professores e líderes de turma; a rotina de reuniões do Grêmio Estudantil e do Conselho de Líderes; o incentivo e acompanhamento de Clubes de Protagonismo Juvenil; as reuniões semanais entre professores e coordenadores de área; entre outros espaços de diálogo. Isso representa um avanço significativo, especialmente se comparado a grande parte das escolas de tempo parcial, que, diferente dos Educa Mais, muitas vezes não conseguem manter rotinas e espaços com potenciais democráticos devido, entre outros fatores, à não permanência exclusiva dos professores nessas unidades.

Contudo, apesar do avanço na organização escolar, é necessária atenção para uma possível participação funcional e controlada da comunidade escolar, limitada aos objetivos estratégicos da gestão. As evidências da pesquisa indicam que essas práticas são fortemente reguladas por agendas, instrumentos de acompanhamento, reuniões sistemáticas e planos de ação, o que pode restringir a efetividade do protagonismo estudantil.

Durante as entrevistas, foi possível conhecer a percepção de alguns membros da comunidade escolar sobre os fluxos de reuniões. O gestor J.A.S. relata: “Temos um fluxo de reuniões entre gestores e professores, além de encontros entre coordenadores de área e docentes, o que torna o fluxo de informação bem mais contínuo e tranquilo... nas escolas de tempo parcial é mais complicado”. A gestora C.P.L.C. reforça: “O tempo integral de disponibilização do professor também possibilita essa comunicação e dedicação”. Todos os professores entrevistados consideraram esse fluxo de reuniões e comunicação um aspecto positivo e presente na rotina escolar.

No entanto, a nível estudantil, não foi possível perceber a mesma constância em reuniões e participação em planejamentos, o que pode impactar o protagonismo juvenil e gerar uma contradição com o próprio modelo, que teoricamente centraliza os estudantes e seus projetos de vida nas ações da escola. O professor C.S.C.S. descreve: “Eu acredito que esses encontros entre a gestão e os estudantes são feitos de forma burocrática. Por exemplo, por causa de um conselho de classe que está se aproximando”. A estudante gremista reforça essa

percepção: “Não tem reunião semanal com a gestão. Eu acho que é semestral... Não, é bimestral, uma vez, porque é perto do conselho de classe”.

A contradição de discursos também aparece na entrevista com a gestora geral, que afirma: “Começamos fazendo reuniões semanalmente, depois quinzenalmente, como é aquilo... não dá mais para ser semanalmente... Ultimamente, neste ano, eu não estou com um grupo de estudantes muito atuante”.

Dessa forma, o que teoricamente se apresenta como indício de prática de gestão democrática não se evidencia na prática, pelo menos no Centro Educa Mais pesquisado. Isso corrobora a análise de Cavaliere (2010) e Moll (2012), que defendem que a educação integral deve ampliar efetivamente os espaços de participação e vivência democrática, indo além da institucionalização formal do protagonismo e favorecendo experiências educativas significativas e contextualizadas.

Apesar disso, observa-se outras práticas com bons resultados, como a intensificação de parcerias entre a escola e instituições públicas ou privadas, uma prática prevista no Plano de Ação Escolar, enquanto premissa, Corresponsabilidade, e indicador, o que mobiliza as gestões para efetivação de parcerias. Moll (2012) argumenta que “a educação integral pressupõe a articulação da escola com outras políticas públicas e com os diferentes espaços educativos do território”. Teixeira (2007), um dos precursores da educação integral em tempo integral, reforça: “A escola não pode ser uma instituição isolada; deve articular-se com os demais serviços da comunidade”.

Foi registrado nas entrevistas, que o gestor J.A.S. enfatizou a importância dessas parcerias: “A parceria se torna, digamos, bem mais fácil de conseguir; os relacionamentos são bem mais próximos”. A gestora geral C.P.L.C. complementa, relatando que:

Eu vejo como muito importante as parcerias. Eu vim de uma escola de modelo diferente, parcial, a qual não tinha incentivo para efetivação de parcerias. Ela tava ali, ninguém interagia com ela. Aqui não, hoje, as parcerias elas acontecem e são bem recebidas pela sociedade.

Nas escolas de tempo integral, a predefinição dessa prática potencializa sua efetivação, favorecendo a compreensão de práticas de gestão mais evidentes e reforçando a função do plano de ação como instrumento de apoio ao engajamento da comunidade escolar, logo o Plano de Ação gera resultados na escola, o problema é o seu foco nos Centros Educa Mais.

O professor C.S.C.N. também contribui para esse entendimento sobre parcerias, ampliando a perspectiva para além das instituições, ao afirmar: “Nós temos aqui diversas parcerias. Por exemplo, temos uma professora cuja filha é psicóloga, e ela já apoiou várias vezes a escola, principalmente com a primeira série, oferecendo suporte socioemocional”.

Apesar de tudo, professores e estudantes concordam quanto ao fortalecimento da dimensão social na escola. Esse fortalecimento não se dá apenas por práticas formais de gestão, mas principalmente pela interação constante entre estudantes, professores e gestores, favorecida pelo tempo integral de permanência de todos no ambiente escolar. Essa percepção é evidenciada na fala do estudante I.M.S.Q.:

a dimensão social é a mais visível dentro da comunidade escolar, pois o tempo dentro da escola garante que a gente consiga socializar. Os alunos estão sempre se ajudando nas aulas e a comunicação entre a gente é constante, o que fortalece o convívio. O acolhimento fez eu me unir com pessoas que não conhecia, o que desenvolveu a minha parte social.

O professor C.S.C.N. relata que, em uma escola de tempo integral, o professor passa tanto tempo no ambiente escolar que é quase impossível não se aproximar mais dos estudantes. Ele ainda acrescenta:

Eu acredito que dentro do modelo da educação integral não é somente essa questão acadêmica, do conhecimento, do conteúdo, mas eu penso que aqui um dos grandes ensinamentos que a gente dá, é a formação para vida mesmo.

É possível perceber que o tempo ampliado de permanência do estudante na escola, ou tempo integral, é percebido como um fator potencial para o desenvolvimento social dos alunos. As entrevistas realizadas com a comunidade escolar do Centro Educa Mais analisado evidenciaram algumas dessas percepções, como a do professor C.S.C.N., que relata:

Eu acredito que o fato da gente tá aqui o dia todo, a gente tem quase que uma “obrigação” de se relacionar com esse aluno. Eu tiro por mim, eu tinha um outro perfil quando eu era professor de parcial e eu tenho outro perfil agora no tempo integral. Aquela metodologia da pedagogia da presença. O meu perfil de professor hoje é um perfil de professor que que sai da minha sala de professores e vou pro meio do pátio, para trocar uma ideia com o aluno. Eu penso que as disciplinas diversificadas também propiciam essa proximidade. E quanto mais esse professor tenta melhorar essa sua aproximação a essas disciplinas, ele também automaticamente vai se aproximando desse estudante.

Essa aproximação entre estudantes e professores é ressaltada também pela estudante líder de turma, M.C.S.S., que amplia seu relato ao observar como o tempo integral possibilita vivências mais próximas também entre os próprios estudantes:

Eu acho que principalmente com os professores tem um contato maior, porque tu podes ir na sala dos professores e resolver de maneira prática algumas situações. No tempo integral, são três recreios, que é o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde. Então é tempo de sobra pros alunos interagirem entre si, nessa interação, mas problemas acontecem, mas também tem mais momentos de alegria, de prazer de estar com outro. Os problemas entre estudante ocorrem justamente por passar o dia inteiro junto, mas não é frequente. normalmente a gestão resolve e acaba o assunto. Então, normalmente não tem esses conflitos justamente por isso, porque o pessoal diz: “Ah, não vou levar uma suspensão para nada”.

Na educação integral e em tempo integral, esses “problemas” mencionados podem ser compreendidos como oportunidades de desenvolvimento humano para os jovens, pois é natural que surjam conflitos entre eles. No entanto, a forma como esses conflitos são enfrentados na escola indica se a educação integral está sendo efetivamente desenvolvida. Nesse sentido, a

líder de turma M.C.S.S. ressalta a importância dos líderes de turma nas escolas de tempo integral, destacando como esse núcleo de protagonismo fortalece a dimensão social dos estudantes, especialmente no desenvolvimento das habilidades de mediação e resolução de conflitos:

Na resolução de problemas na sala de aula, com o colega da escola, que tá dando problema. Quando percebemos que o estudante não para, a gente conversa com ele, para não chegar na gestão, ou para evitar problemas dentro da sala de aula, etc. Normalmente, na sala de aula, o pessoal se resolve ali mesmo, antes da gestão chegar, mas tem casos que não dá. Os líderes de turma têm essa atuação muito forte na resolução de problemas na sala.

É possível perceber que os estudantes demonstram receio de que a gestão se envolva diretamente em seus problemas, principalmente devido à ameaça de “suspensão”, como relatado pela líder de turma. Ações de gestão desse tipo tendem a disciplinar os jovens, em vez de promover o desenvolvimento de valores e competências sociais. Intervenções mais articuladas e pedagógicas, alinhadas à dimensão socioemocional, seriam necessárias; contudo, não foram identificadas práticas de gestão, diretamente no Plano de Ação, voltadas a esse tipo de atuação.

Tais manifestações de poder pela gestão escolar são apresentadas por Foucault (2014), que afirma: “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

Outra percepção importante dos estudantes refere-se aos intervalos, observados como os momentos que mais favorecem suas interações e vivências sociais, sem menção a componentes curriculares. Essa constatação leva a refletir sobre o currículo implantado nos Centros Educa Mais, que não se apresenta como potencializador das relações sociais. Durante as nove horas e trinta minutos que os estudantes permanecem na escola, apenas uma hora e cinquenta minutos é percebida como efetivamente promissora para a interação social e o desenvolvimento humano.

Teixeira (2007), um dos precursores da educação integral em tempo integral no Brasil, já apontava que “educar é proporcionar experiências de vida social organizada”, enquanto Moll (2012) reforça que “a ampliação da jornada escolar precisa significar ampliação das oportunidades educativas e das interações humanas no espaço escolar”. Assim, surge um questionamento: como considerar essa organização escolar como promotora de experiências sociais se o próprio currículo não é estruturado nem percebido para esse fim?

A estudante T.G.R.S., que já passou por escolas públicas de tempo integral e escolas privadas de tempo parcial, descreveu sua experiência na escola em tempo integral da seguinte forma:

Eu fui da escola privada, mas percebo que a harmonia e o respeito são bem desenvolvidos nesta escola. A escola pública tem um comportamento mais tranquilo e espontâneo, em contraste com a escola privada anterior, onde um professor sentado na mesa para explicar a aula não era normal. O comportamento mais tranquilo e espontâneo dos professores é interessante, mas isso não dificulta a aprendizagem, pois o professor continua dando a aula e explicando o conteúdo. A escola em tempo integral oferece liberdade para os alunos participarem de atividades para além da sala de aula, sinto que a dimensão social foi mais potencializada na escola pública do que na privada, onde a liberdade era dada principalmente aos alunos do terceiro ano.

Essa análise evidencia como o relacionamento entre estudantes e docentes pode ser potencializado nas escolas de tempo integral, em que o tempo ampliado de convivência favorece a aproximação e o fortalecimento de vínculos.

A estudante T.G.R.S., além de destacar a contribuição do tempo integral para a dimensão social, amplia sua percepção para a dimensão emocional: “O tempo integral favorece um melhor convívio com os outros, pois evita que as pessoas fiquem em casa pensando ou perdendo tempo dormindo. O tempo integral permite adquirir mais conhecimento e aprender outras coisas.”

Como prática voltada ao fortalecimento da dimensão social na escola, outro núcleo de protagonismo juvenil analisado foi o Clube de Protagonismo, organizações estudantis que desenvolvem temáticas de interesse mútuo, e de livre participação e associação dos estudantes. Segundo ICE (2019), essa prática de sucesso estimula os estudantes a vivenciarem situações concretas de planejamento, organização, execução e avaliação de ações, fortalecendo competências socioemocionais e o trabalho em equipe.

A criação e a escolha das temáticas dos clubes são realizadas pelos próprios estudantes, que devem se reunir semanalmente para desenvolver atividades relacionadas ao tema escolhido e interagir com os demais membros. Os estudantes entrevistados demonstraram interesse em participar dos clubes; contudo, apontaram o horário destinado para essas atividades como a maior barreira para o pleno desenvolvimento dos clubes.

Os clubes de protagonismo poderiam ser espaços educativos capazes de dialogar de forma mais efetiva com as perspectivas defendidas por Texeira (2007), um dos maiores incentivadores da educação integral em tempo integral no Brasil, que afirma que “educar é proporcionar experiências de vida social organizada”. Contudo, relatos da aluna M.C.S.S. indicam que:

Os clubes não estão funcionando por conta do nosso horário que tá desregulado, mas eles são uma ferramenta, mas normalmente extracurriculares, não valem nota, mas estão ali para divertir as pessoas. Normalmente eles acontecem ou depois do horário ou na hora do almoço. Esses clubes conseguem fortalecer principalmente a parte de esporte, porque tem clube de tudo, de basquete, de vôlei, de futebol, de campo, de

futsal, de desenho, tem clube de robótica. Se os clubes fossem dentro do horário escolar, seria melhor, vários alunos iriam.

Na pesquisa documental, é possível perceber que existem diversas orientações sobre o funcionamento dos clubes de protagonismo, incorporadas às práticas de gestão, como reuniões com os presidentes dos clubes e a elaboração de planos de ação pelos próprios clubes. Tais ações poderiam potencializar a autonomia e a liderança dos presidentes e dos demais membros. Contudo, a própria gestora geral da escola relatou que não consegue realizar essas reuniões com os estudantes.

Dessa forma, a potencialização das relações sociais no ambiente escolar das escolas em tempo integral evidencia a importância de manter e expandir a política pública de educação em tempo integral no Maranhão e no Brasil, pois contribui significativamente para o fortalecimento de valores tanto no corpo docente quanto no discente.

No que se refere à dimensão ética, as práticas de gestão analisadas evidenciam ênfase na transparência, no registro sistemático das ações, na publicização de resultados e na identificação de fatores críticos. Essa dimensão se manifesta predominantemente como ética da responsabilização e da prestação de contas, alinhada ao paradigma da accountability educacional. Conforme Peroni (2013; 2018), esse movimento está associado à incorporação de princípios do gerencialismo na gestão pública educacional, nos quais a ética é compreendida prioritariamente como cumprimento de metas e resultados, em vez de compromisso com a justiça social, a equidade e a formação crítica dos sujeitos.

A dimensão ética constitui elemento central da educação básica, sendo parte indissociável da formação humana integral. Nesse sentido, as práticas de gestão deveriam contemplar de forma mais ampla as questões éticas no ambiente escolar. Apesar das coletâneas do Instituto de Corresponsabilidade apresentarem vasto referencial teórico e orientativo sobre ética e valores, no âmbito do modelo de gestão, as práticas analisadas não refletem essas orientações, o que restringe a dimensão ética a teoria.

Autores como Freire (2020), Saviani (2013) e Arroyo (2012) destacam que a educação escolar deve promover valores éticos orientados pela humanização, pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos e pelo compromisso com a justiça social. No contexto da educação integral, Gadotti (2009) reforça que a formação ética perpassa o currículo e as práticas escolares, enquanto Paro (2016) evidencia que a ética também se expressa na gestão democrática da escola pública.

Uma das práticas de gestão relacionadas à dimensão ética é a identificação, pelos professores, dos recursos necessários para o desenvolvimento das ações planejadas ao longo do

ano letivo. Trata-se de uma ação inovadora no contexto da rede estadual de educação, pois não há previsão formal em documentos oficiais. No entanto, foi necessário avaliar se esse levantamento tem caráter apenas burocrático ou se efetivamente beneficia a comunidade escolar.

Nas entrevistas, o professor C.S.C.N. relatou a necessidade de apoio em relação aos recursos para atividades pedagógicas, não apenas em sala de aula, mas também para práticas esportivas. Além disso, tanto ele quanto o gestor administrativo-financeiro destacaram a necessidade de ampliação de recursos devido às maiores exigências de materiais e alimentação nas escolas de tempo integral. Assim, embora o planejamento dos programas de ação preveja a disponibilização de recursos, nem sempre essa previsão se concretiza, mas ainda assim permite à gestão escolar organizar e estimar os gastos necessários ao funcionamento da escola.

Já no que se relaciona à dimensão emocional, dentre as práticas de gestão, aquela com maior proximidade com esta temática é o monitoramento de estudantes com problemas relacionados à saúde mental, o que, por si só, já representa um avanço nas escolas maranhenses. Contudo, ainda é necessário ampliar o apoio aos estudantes, visto que, em escolas de tempo integral, onde o aluno permanece dois turnos diários, tais problemas de saúde se tornam mais evidentes, exigindo que a rede de apoio escolar esteja mais preparada para atuar no ambiente educativo.

Existem indícios de outras ações de gestão voltadas ao suporte emocional dos jovens; contudo, essas práticas não estão contempladas no Plano de Ação educacional, o que enfraquece a articulação e a orientação da comunidade escolar, considerando que essas escolas operam centralmente a partir desse plano.

Outra prática de gestão relevante para a dimensão emocional é o acolhimento dos novos estudantes no início do ano letivo. Nesse processo, o primeiro contato, que dura um dia e meio, é realizado pelos alunos chamados “Jovens Protagonistas Acolhedores”, que são preparados para conduzir atividades previamente planejadas, com o objetivo de recepcionar os novos estudantes e apresentá-los à escola, suas rotinas e dinâmicas sociais e organizacionais. Esses alunos também participam do acolhimento de pais e professores, de forma mais breve, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos.

Minayo & Paim (2018) apontam que “os transtornos mentais comuns, como ansiedade e depressão, têm se expandido entre jovens, associando-se a condições sociais adversas e à precarização da vida”. Gadotti, por sua vez, indica que “a educação integral supõe o cuidado com todas as dimensões do desenvolvimento humano, incluindo a emocional e a mental”. Dessa

forma, torna-se imprescindível que a gestão escolar amplie seu foco na dimensão emocional da educação integral, considerando que, como destaca Paim (2018), “a promoção da saúde mental requer ações intersetoriais, nas quais a escola desempenha papel fundamental na identificação de vulnerabilidades e no encaminhamento adequado”.

Quanto à situação emocional dos jovens, os entrevistados forneceram informações relevantes. O gestor J.A.S. relata que:

A gente percebe muitos problemas emocionais nos alunos. Mas aí é o inverso, é assim, ó, não é o problema que a gente percebe, é como o modelo apoia. A gente sabe que a nossa comunidade tem um problema muito grande emocional, mas o modelo não tem, não tem nem como apoiar, porque, por exemplo, uma escola na dimensão da nossa, a gente precisaria de um psicólogo dentro da escola.

Uma professora entrevistada, que preferiu permanecer no anonimato, destacou que a dimensão menos fortalecida na escola é a emocional, principalmente devido à falta de profissionais capacitados para os atendimentos iniciais:

Dentro do IEMA tem um profissional qualificado, um psicólogo. Nos Educa Mais, não tem esse profissional, aqui, o que acontece, é a equipe de educação especial que faz os atendimentos, o aluno é acolhido, feito a escuta, depois repassado para a gestão e posterior a família.

Além disso, o professor C.S.C.N. relata que, no início da implementação da prática de tutoria do Modelo, havia uma confusão que fazia com que os problemas emocionais dos estudantes fossem expostos aos professores, que não se sentiam preparados para oferecer o apoio necessário:

Antigamente nós tínhamos assim um perfil de um tutor mais socioemocional, a gente era quase um psicólogo, chegava várias demandas externas. Hoje pelo próprio planejamento a gente já foca no que tem que ser focado, que é o acadêmico do aluno, né? Melhorar essa questão cognitiva dele e tal.

O mesmo professor, C.S.C.N., descreve a preocupação dos docentes a ponto de mobilizar a filha de uma das professoras da escola, que é psicóloga, a se voluntariar para ministrar palestras, como descrito posteriormente:

Por exemplo, nós temos aqui na escola uma professora que tem uma filha que é psicóloga e essa professora já fez aqui diversas parcerias, principalmente com a primeira série em relação a esse suporte socioemocional. É uma necessidade o psicólogo na escola.

Já o estudante I.M.S.Q. descreve que, em relação à dimensão emocional, “a escola oferece apenas palestras, o que não é algo que vá ajudar de fato”. A presidente do grêmio estudantil, M.C.S.S., compartilha a mesma percepção sobre o apoio da escola à dimensão emocional.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que fortaleçam o apoio às escolas de tempo integral, uma vez que a permanência prolongada dos estudantes expõe ainda mais a demanda por profissionais qualificados para os atendimentos adequados.

Em relação à dimensão cultural, observa-se que ela se manifesta principalmente por meio da valorização de ações organizadas pelos próprios estudantes, especialmente no âmbito dos Clubes de Protagonismo e do Grêmio Estudantil. Evidencia-se, assim, o interesse significativo da expressão cultural juvenil nos Centros Educa Mais, pois na análise documental, foi observado que aproximadamente 80% dos Clubes de Protagonismo estão voltados para temáticas relacionadas à arte, à cultura e ao esporte.

Esse resultado evidencia o interesse dos estudantes por temáticas frequentemente excluídas do currículo e da gestão escolar, uma vez que os Clubes de Protagonismo são idealizados e escolhidos pelos próprios jovens durante o evento de apresentação de cada clube, conhecido como Feirão dos Clubes de Protagonismo, realizado durante a Semana de Protagonismo.

O desenvolvimento desses clubes representa uma prática inovadora nas escolas públicas maranhenses, ampliando a participação dos jovens em seu ambiente escolar. Observou-se que os clubes buscam desenvolver ações ao longo do ano que contemplem toda a comunidade escolar.

Assim, os Clubes de Protagonismo dialogam de forma positiva com Toro (1997), que aponta que “aprender a participar é condição fundamental para o exercício da cidadania”, e com Costa (2000), ao afirmar que o protagonismo juvenil se expressa na participação dos jovens em problemas reais da escola e da comunidade.

Os clubes possuem características capazes de apoiar os estudantes em múltiplas dimensões, sociais, culturais, ambientais, emocionais e cognitivas, constituindo, portanto, uma prática que potencializa a educação integral. Contudo, como discutido anteriormente, a ausência de um horário semanal específico para seu desenvolvimento compromete sua efetivação.

Freire (2019) afirma que “a cultura não é um adorno da educação, mas sua própria substância”, e Arroyo (2012) reforça que “a negação da cultura dos sujeitos populares no currículo escolar produz exclusão simbólica e fracasso escolar”. Dessa forma, torna-se necessário que a educação integral no Maranhão disponibilize mais ações de gestão que valorizem e reforcem os saberes culturais e territoriais dentro das escolas.

A dimensão física na educação integral, por sua vez, compreende o desenvolvimento do corpo, do movimento e do cuidado com a saúde como elementos constitutivos da formação humana integral. Darido (2012) descreve que a educação física escolar contribui para a formação integral do aluno ao possibilitar o desenvolvimento das capacidades físicas,

cognitivas, afetivas e sociais por meio da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a potencialização de atividades esportivas nas escolas de tempo integral constitui uma oportunidade importante para o desenvolvimento múltiplas dimensões nos estudantes, no entanto, ainda é pouco explorado nos Centros Educa Mais.

Apesar da relevância da saúde física na formação integral, os Centros Educa Mais oferecem apenas dois horários semanais de educação física, sendo que pelo menos um desses horários deve ser dedicado à aula teórica. Dessa forma, apenas cerca de 2% do tempo escolar é destinado à prática efetiva de atividade física.

Durante as entrevistas com os professores de educação física e estudantes do Centro Educa Mais selecionado para a investigação de campo, as percepções confirmaram as análises documentais. O professor C.S.C.N., responsável pelas aulas de educação física, observou o seguinte:

A parte diversificada do currículo não consegue trabalhar todas as dimensões da educação integral. Eu sou de educação física, eu tenho sérias críticas em relação a dimensão física. Nossa escola integral, ela tem muitas limitações em relação ao desenvolvimento da dimensão motora. Eu sou um crítico ferrenho para que os meus colegas tentem fazer com que o conteúdo, que está sendo aplicado, nem que seja uma vez no ano, que esse conteúdo seja ministrado e desenvolvido fora da sala de aula, porque esse modelo aqui está de nove horários dentro de uma sala, é extremamente fatigante, improdutivo, compromete a saúde e na minha humilde opinião não agrega ao desenvolvimento integral do estudante.

O estudante I.M.S.Q. complementa a observação do professor ao relatar como a organização da escola em tempo integral prejudica sua prática de atividade física:

Na minha escola a dimensão física é percebida através do professor de educação física, mas considero que ter apenas uma aula semanal é insuficiente, especialmente para quem pratica atividades fora da escola, como eu. A rotina de tempo integral acaba desbalanceando minha rotina normal de treino.

O professor de C.S.C.N., de educação física, descreve ainda como a prática esportiva contribui para o desenvolvimento de outras dimensões além da física, como a social e a emocional, uma vez que o estudante atleta tem sua autoestima fortalecida pelos resultados obtidos nas atividades esportivas:

Pois é, o esporte ele dá vários benefícios, a possibilidade de trazer esse aluno ao reconhecimento e ele, às vezes, não tem nem na própria casa dele. Ele é um garoto que tem muito talento dentro do esporte, ele passa a ser reconhecido dentro da própria escola, porque ele é aquele atleta que joga bem em determinado esporte. Então, isso também faz com que desperte o interesse em outros estudantes que não pensavam em praticar o esporte.

Considerando que a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) recomenda sessenta minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa para jovens entre sete e dezessete anos, e que Malta (2014) aponta que “o sedentarismo e os hábitos alimentares inadequados têm contribuído para o aumento da obesidade e de fatores de risco para doenças

crônicas entre adolescentes”, torna-se evidente a necessidade de reestruturar a carga horária destinada às práticas esportivas e atividades físicas nas escolas de tempo integral maranhenses.

Logo, o bem-estar físico e psíquico dos jovens deve ser prioridade, especialmente em uma sociedade cada vez mais marcada por problemas de saúde e sedentarismo. Apesar disso, no Plano de Ação, não é possível observar nenhuma ação diretamente associada a esta dimensão.

Em relação a dimensão ambiental, a única prática de gestão associada a ela foi a instituição da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola, composta por professores e estudantes, com o objetivo de desenvolver ações voltadas ao meio ambiente e bem-estar. Essa comissão pode ser compreendida, à luz da gestão democrática, como um mecanismo de ampliação da participação coletiva e de institucionalização de espaços colegiados de decisão. Para Paro (2016), a gestão democrática exige que a escola se organize como espaço de participação efetiva, pois “a administração escolar deve estar a serviço dos fins educativos”, o que implica criar instâncias que envolvam a comunidade nas decisões.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) afirma que a organização e a gestão da escola constituem “processos intencionais e sistemáticos de tomada de decisões”, legitimando a criação de comissões temáticas como parte da estrutura organizacional. Sob o enfoque socioambiental, a iniciativa também dialoga com a concepção de educação voltada à sustentabilidade, defendida por Moacir Gadotti, ao afirmar que “a sustentabilidade deve tornar-se eixo estruturador do projeto político-pedagógico”.

Contudo, ainda são necessárias pesquisas que aprofundem o entendimento sobre o funcionamento e a efetivação dessas comissões nos Centros Educa Mais. Percebe-se que elas constituem espaços férteis para discussões sobre a dimensão ambiental, mas é preciso investigar até que ponto há participação efetiva, autonomia e abrangência de suas ações tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Ao analisar a integração das dimensões da educação integral nos Centros Educa Mais, observa-se que essa configuração contrasta com o que estabelece as leis e diretrizes que instituíram a educação integral em tempo integral em âmbito nacional e estadual, como aprofundado na seção 02, assim como contraria a atual Resolução nº 07/2025 do Conselho Nacional de Educação, que segundo Brasil (2025), estabelece a educação integral como um processo formativo voltado ao desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões, cognitivas, físicas, emocionais, sociais, éticas, culturais e ambientais, de forma indissociável. O documento enfatiza que a educação integral não deve se restringir à ampliação

do tempo escolar ou à intensificação do controle pedagógico, mas sim promover experiências educativas integradas, contextualizadas e humanizadoras.

Dessa forma, a análise das práticas de gestão evidencia uma tensão entre o marco normativo e conceitual da educação integral e sua materialização no cotidiano escolar, marcada pela predominância de uma racionalidade gerencial. Embora haja avanços na organização e no acompanhamento das ações escolares, persiste o desafio de reorientar a gestão educacional para uma concepção efetivamente integral, capaz de articular desempenho acadêmico, participação democrática, cuidado com as subjetividades, valorização cultural, ética pública e sustentabilidade ambiental, garantindo assim uma formação humana plena e socialmente referenciada.

Não se pode compreender esse cenário de forma isolada, considerando que as normativas e orientações educacionais, em nível federal e estadual, são guiadas por avaliações externas e índices de qualidade voltados ao acúmulo de conhecimento, sem considerar a humanização e a qualidade social da experiência escolar dos estudantes. Essa lógica contribui para que grande parte das redes de educação mantenha padrões semelhantes de distribuição de ações escolares com foco predominante na dimensão cognitiva, enquanto as demais dimensões são omitidas ou marginalizadas. Peroni (2015) corrobora essa análise ao afirmar que “a lógica gerencial impõe padrões de gestão e de organização do trabalho escolar que tendem à homogeneização das práticas”.

4.3 Núcleos de significação das práticas de gestão instituídas nos Centros Educa Mais

Tendo descritos as práticas de gestão dos Centros Educa Mais e aplicado a análise de conteúdo por categorização dedutiva, agora iremos apresentar os resultados relacionados a análise de conteúdo por núcleo de significação, o qual emergiu categorias relacionadas a gestão escolar, incluindo aspectos da gestão democrática. Dessa forma a partir dos dados iremos concluir o primeiro e segundo objetivo específico da pesquisa.

A técnica de análise de conteúdo por núcleos de significação, desenvolvida por Aguiar (2006) e Ozella (2013), busca revelar os sentidos subjetivos presentes nas práticas e discursos, indo além de uma categorização temática superficial. Dessa forma, essa abordagem se mostra especialmente relevante para a análise das práticas de gestão dos Centros Educa Mais.

Como resultado da aplicação dessa técnica, foi elaborado um quadro, disponibilizado no Apêndice F, que apresenta a categorização de cada prática de gestão dessas escolas. Ao todo,

foram identificadas onze categorias principais, e o quadro a seguir demonstra o número total de práticas associadas a cada uma delas:

Quadro 03 – Total de Práticas de Gestão Associadas a Cada Categoria.

Categorias	Total de práticas de gestão
Profissionalização docente	23
Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico	14
Gestão do Protagonismo Juvenil	11
Gestão participativa	8
Currículo Integrado e Inovação	2
Gestão inclusiva	1
Gestão socioambiental da escola	1

Fonte: produzida pelo próprio autor (2026).

A análise das práticas de gestão escolar evidencia maior incidência nas categorias Profissionalização Docente, com 23 práticas, e Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico, com 14 práticas, totalizando 37 ocorrências. Esse dado aponta a centralidade da organização do trabalho docente no conjunto analisado, sugerindo que o eixo estruturante da gestão se situa na disputa pelo controle, regulação e qualificação do processo pedagógico.

Na perspectiva marxista, o trabalho constitui categoria fundante do ser social. Como afirma Karl Marx (2013), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, no qual o sujeito imprime intencionalidade à atividade produtiva”. Quando transposto ao campo educacional, o trabalho docente configura-se como trabalho intelectual e intencional, cuja organização pode tanto fortalecer a autonomia profissional quanto submetê-lo a mecanismos externos de controle.

A expressiva presença da categoria Profissionalização Docente pode indicar um movimento de reconhecimento da docência como atividade especializada, articulada a saberes próprios e à reflexão sobre a prática, assim como, ampliar a autonomia relativa do professor no interior da escola. Contudo, a simultânea incidência de práticas vinculadas à Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico revela uma tensão estrutural e contraditória. Marx (2013) assinala que, na subsunção real, “o próprio processo de trabalho é transformado”, de modo que a organização do trabalho passa a ser redefinida segundo critérios externos ao trabalhador.

Na educação, essa dinâmica manifesta-se por meio da padronização curricular, da centralidade dos indicadores avaliativos e da intensificação do controle a partir de metas e resultados, configurando formas contemporâneas de racionalização gerencial. Como observa Libâneo (2013), “a escola não pode reduzir seu trabalho à lógica dos resultados mensuráveis,

sob pena de empobrecer sua função formativa”. Assim, evidencia-se uma coexistência contraditória entre movimentos de valorização profissional e processos de reestruturação gerencial do trabalho pedagógico.

Freitas (2018), amplia esse entendimento, ao expressar que essa lógica, relacionada a reforma empresarial da educação, opera segundo racionalidades típicas do setor privado, orientadas por eficiência, metas e resultados mensuráveis. Esse movimento desloca o sentido pedagógico da ação escolar para uma racionalidade instrumental, subordinando o trabalho docente às exigências externas de desempenho.

Do ponto de vista de Laval (2019), esse tipo de planejamento traduz a incorporação da lógica neoliberal, que transforma a educação em meio de produção de capital humano, convertendo o projeto educativo em estratégia de competitividade. Nesse processo, o professor tende a experimentar alienação ao executar planos e metas que não emergem de sua práxis pedagógica, mas de imperativos sistêmicos do capital.

Em relação aos instrumentos de controle e acompanhamento do trabalho docente, a pesquisa documental permitiu identificar, que para o segundo semestre dos Centros Educa Mais, havia previsto trinta e seis instrumentos de acompanhamento previstos pela gestão educacional, como detalhado no Apêndice D, com diferentes frequências de preenchimento. Essa quantidade evidencia a intensidade do monitoramento e do controle sobre as práticas pedagógicas.

Durante as entrevistas, foi possível perceber como professores e gestores se posicionam de forma crítica em relação a algumas metas preestabelecidas. Contudo, todos reconheceram aspectos positivos na organização escolar, destacando instrumentos como o Guia de Aprendizagem, o Plano de Ação e o Programa de Ação. O gestor administrativo-financeiro relatou que “quanto mais planilhas, melhor”, enquanto a professora que preferiu manter anonimato complementou: “O programa de ação facilita, a meu ver, você faz o que tem lá, e quando chegar o término do ano letivo atingiu todas as metas. Como professora, vejo esse instrumento como importante, pois ele me dá um norte”.

O professor C.S.C.N. descreve que “essas planilhas não são amadas dentro do contexto da docência, mas são necessárias, porque ajudam a ratificar o que está sendo realizado”. Apesar desse reconhecimento, de forma contraditória, mais adiante, o mesmo professor relata que muitos dados consolidados nas planilhas não chegam aos professores, permanecendo apenas na gestão. Isso evidencia um foco excessivo no preenchimento burocrático das planilhas, sem que haja valorização da análise crítica dos resultados desses instrumentos. Tal informação nos leva

a entender que existe uma importância prática de alguns instrumentos, mas em outros, eles terminam em si mesmos.

Em diálogo com Freitas (2018), tal prática de controle configura uma cultura de responsabilização que redefine o papel do professor como executor de metas e produtor de resultados, intensificando o monitoramento sobre o trabalho docente. Essa lógica aproxima-se do que Laval (2019) descreve como “governo por números”, no qual a avaliação permanente funciona como mecanismo de regulação e disciplina. A alienação docente manifesta-se quando o professor passa a orientar sua prática mais para atender indicadores do que para responder às necessidades formativas concretas dos estudantes.

Assim, se os instrumentos não forem utilizados para uma leitura crítica e humanizada por parte da comunidade escolar, transformam-se em meros controles burocráticos, cuja execução recai sobre professores e gestores, gerando sobrecarga administrativa e reduzindo o tempo destinado ao desenvolvimento coletivo e intelectual. Essa realidade é evidenciada nos relatos dos gestores.

A gestora C.P.L.C. relata, em tom de exaustão:

A demanda do integral é isso, ela requer ela requer muito trabalho. E a visão do plano de ação, ela precisa ser trabalhada pelo gestor e pelo professor, levando ao entendimento. E eu acho que isso tá acontecendo aqui, a gente tá num processo de muita demanda, demanda, demanda, e a gente vai apontando a direção. Quem me conhece, sabe que eu sou uma das pessoas muito crítica em relação a essas metas, mas elas são para serem cumpridas, elas são para serem cumpridas.

A partir dessa exposição, podemos associar a afirmação que Ramos (2024), em sua pesquisa de dourado nos Centros Educa Mais, realiza quando analisa a lógica gerencial implantada nessas escolas: “ocorre uma sobrecarga de trabalho para as unidades escolares e para aqueles que dela fazem parte”.

O gestor J.A.S. descreve que “alguns itens do plano de ação, às vezes, geram aquele impacto; a meta vem um pouco alta por parte da secretaria, mas a gente tenta cumprir”.

Diante disso, para situarmos esse padrão de gestão escolar entre gerencialista ou democrática, adotamos o entendimento de Paro (2012), que descreve a gestão escolar como gerencialista quando se subordina à lógica de eficiência produtiva, reduzindo-se à gestão de meios e deslocando o foco do direito à educação para o cumprimento de metas. Por outro lado, o uso de instrumentos de gestão é legítimo até o ponto em que não substitua a decisão coletiva nem a finalidade formativa da escola.

Assim, ao analisar um Plano de Ação educacional que limita o poder coletivo da comunidade escolar em relação às metas predefinidas e impõe resultados de aprendizado final, frequentemente observados pelos representantes escolares como irreais, percebe-se um

deslocamento do foco na aprendizagem do estudante e um mascaramento da realidade. Segundo Paro (2012), tal gestão caracteriza-se como gerencialista, reforçando a análise de Adrião (2018), para quem “a ampliação da presença de atores privados na definição de políticas educacionais tensiona os princípios da gestão democrática previstos na legislação brasileira”. A pesquisadora maranhense Ramos (2024), em sua tese de doutorado sobre os Centros Educa Mais maranhenses, reforça essa visão ao descrever que a inserção de instrumentos como o Plano de Ação redefiniu a função social da escola e sua organização.

Apesar disso, a comunidade escolar apresentou, durante as entrevistas, uma avaliação parcialmente positiva da organização escolar por meio dos planos de ação, embora não concordem com algumas metas estabelecidas. Observa-se melhoria nas rotinas e nas ações escolares, o que indica que, se organizados de forma racional e coletiva, esses instrumentos podem impulsionar avanços na aprendizagem e na gestão escolar, desde que voltados à democratização e à humanização.

A análise das práticas de gestão dos Centros Educa Mais, realizada pela técnica de análise de conteúdo por núcleos de significação, evidenciou que tais práticas não podem ser compreendidas apenas em sua dimensão técnico-organizacional, devendo ser situadas nas relações sociais de produção que estruturam o trabalho educativo. Conforme Marx (2013), o trabalho não é neutro, mas uma relação social historicamente determinada, marcada por contradições entre finalidade humana e racionalidade do capital.

A centralidade das categorias Racionalização Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico indica um movimento próximo à subsunção real do trabalho ao capital, na qual não apenas o produto, mas o próprio processo de trabalho é reorganizado segundo lógica externa ao trabalhador (Marx, 2013). Nos Centros Educa Mais, isso se manifesta quando o trabalho docente passa a ser orientado por metas, indicadores, protocolos e instrumentos padronizados, deslocando o sentido pedagógico para uma racionalidade instrumental típica do modo de produção capitalista.

Essa reorganização gera efeitos de alienação, definida por Marx (2010) como o processo pelo qual o trabalhador se torna estranho ao próprio trabalho e ao produto que produz: “o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence à sua essência; no trabalho, portanto, ele não se afirma, mas se nega”.

Associada a esse processo, observa-se o fetichismo dos resultados educacionais, quando indicadores, taxas de aprovação e desempenhos avaliativos passam a ser tratados como expressão direta da qualidade da educação, ocultando mediações sociais, históricas e

pedagógicas (Marx, 2013). Na gestão escolar, tal fetichismo coloca os resultados numéricos como referência central para decisões pedagógicas e administrativas, mascarando desigualdades estruturais e condições reais de trabalho e aprendizagem.

As categorias Gestão do Protagonismo Juvenil, com 11 práticas, e Gestão Participativa, com 8 práticas de gestão, indicam a presença de mediações democráticas na escola, o que é positivo à luz de Libâneo (2013), para quem “a gestão democrática não se reduz a procedimentos administrativos, mas envolve a construção coletiva do projeto pedagógico”, e de Paro (2016), que afirma: “se a educação visa à formação para a cidadania, não faz sentido que o aluno seja excluído dos processos decisórios da escola”. Tais práticas dialogam com a noção de práxis, entendida como ação consciente e transformadora; entretanto, sua menor incidência em relação às categorias vinculadas à organização do trabalho docente sugere que a democratização não constitui o eixo predominante da gestão analisada.

A Gestão do Protagonismo Juvenil inclui práticas que ampliam a participação dos estudantes, como os Clubes de Protagonismo, o grupo de Jovens Protagonistas Acolhedores e o Conselho de Líderes. Contudo, observa-se uma contradição entre a concepção do Modelo (ICE, 2019), que coloca o protagonismo como princípio do modelo pedagógico e de gestão, e o Plano de Ação educacional, que apresenta apenas um indicador relacionado ao fortalecimento coletivo do protagonismo, vinculado aos clubes. Os demais indicadores e estratégias permanecem focados em aspectos cognitivos, como aprovação e frequência.

Na pesquisa documental, identificaram-se dois orientativos com práticas de gestão ligadas ao protagonismo juvenil: o Guia Orientativo do Protagonismo e a Cartilha do Grêmio Estudantil, os quais promovem grêmios estudantis, conselhos de líderes e grupos de jovens protagonistas acolhedores. Contudo, como todas as ações giram em torno do Plano de Ação, a ausência dessas práticas nesse documento limita a adesão do protagonismo estudantil nas escolas.

Embora haja momentos para reunião com lideranças estudantis, durante as entrevistas os estudantes relataram não serem convocados para planejamento escolar, exceto em conselhos de classe, e a própria gestão reconheceu dificuldades na organização dessas reuniões devido à sobrecarga de demandas, o que não propiciou na escola o desenvolvimento da prática democrática prevista.

Apesar dessas contradições, é possível observar as práticas de recomposição das aprendizagens, envolvendo avaliações de entrada e saída em língua portuguesa e matemática, que evidenciam uma concepção formativa de avaliação, pois os resultados são usados como

subsídio pedagógico para reorganização do trabalho docente, não como instrumento de punição ou ranqueamento. Essa abordagem coletiva e articulada ao currículo reforça a responsabilidade compartilhada pelo processo educativo, alinhando-se ao que Luckesi (2011) e Libâneo (2013) defendem sobre avaliação formativa e acompanhamento sistemático da aprendizagem.

Desde 2017, a SEDUC-MA inseriu essas práticas nos Centros Educa Mais. Posteriormente, em 2019, o estado do Maranhão implementou o SEAMA (Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão), permitindo que redes estaduais e municipais utilizem dados para fortalecer o desenvolvimento cognitivo de estudantes, professores e gestores.

Na análise da formação e autoformação docente, observou-se que os professores seguem materiais da coletânea do Modelo Escola da Escolha e Comunidade de Aprendizagem, como detalhado no Plano de Formação Permanente 2025 (Apêndice G). Saviani (2008) ressalta que a autoformação fortalece a prática reflexiva, mas, sob lógica gerencial, tende a priorizar competências funcionais ao modelo de gestão, limitando a reflexão crítica e a compreensão das determinações sociais da educação (Peroni, 2006; Saviani, 2013).

Essa formação restringida reproduz a ideologia dominante, entendida, na tradição marxista, como um conjunto de ideias que naturaliza relações sociais historicamente construídas (Marx & Engels, 2007). Dessa forma, práticas de racionalização, controle e responsabilização passam a ser vistas como técnicas inevitáveis, obscurecendo suas determinações sociais e políticas e limitando a autonomia docente.

Por fim, a baixa ocorrência de práticas relacionadas a Currículo Integrado e Inovação, Gestão Inclusiva e Gestão Socioambiental indica que dimensões voltadas à formação integral permanecem periféricas. Comissões de meio ambiente, monitoramento de estudantes com problemas de saúde mental e deficiência, e incentivo à prática esportiva, embora importantes, não constam no Plano de Ação educacional, prejudicando o acompanhamento e a atuação focada das escolas. Diante do aumento de problemas de saúde mental entre estudantes, esse cuidado deve ser prioridade na educação pública.

Corroborando com isso, destaca-se que “os professores da rede pública apontam que os sinais de sofrimento psíquico entre os estudantes são recorrentes, destacando as crises de ansiedade como episódios frequentes no cotidiano escolar” (Silva; Oliveira, 2021, p. 87).

Em muitas escolas, os professores frequentemente desconhecem a realidade de saúde de seus estudantes, o que pode gerar sérios problemas de relacionamento e agravar questões psicológicas no próprio ambiente escolar. Nesse contexto, o monitoramento sistemático de estudantes com deficiência ou com demandas relacionadas à saúde mental configura-se como

uma prática de gestão alinhada aos princípios da educação inclusiva e do direito à educação, ao reconhecer a diversidade dos sujeitos escolares e a necessidade de respostas pedagógicas diferenciadas. Essa ação contribui para a identificação precoce de barreiras à aprendizagem e à participação, possibilitando a construção de estratégias de apoio que favoreçam a permanência e o sucesso escolar.

Outra prática de gestão relevante, mas que não está prevista no Plano de Ação, é o incentivo e o acompanhamento da participação dos estudantes em eventos esportivos, que evidenciam uma concepção ampliada de educação, reconhecendo o esporte como dimensão constitutiva da formação integral. Ao promover essas atividades, a gestão escolar amplia as oportunidades educativas para além do currículo tradicional, valorizando aspectos físicos, sociais, emocionais e éticos do desenvolvimento humano. Segundo Bracht (2005), as práticas esportivas no contexto escolar podem contribuir para a socialização, auxiliar na prevenção de problemas de saúde mental e fomentar o trabalho coletivo e a construção de valores, desde que não sejam reduzidas a uma lógica competitiva excludente. Nessa direção, Coelho e Hora (2012) destacam que a educação integral pressupõe a articulação entre diferentes tempos, espaços e experiências formativas, nas quais o esporte ocupa papel relevante. Apesar disso, como apresentado previamente, o incentivo e motivação para o desenvolvimento do esporte na escola, não é reforçado, pois o Plano de Ação escolar não contempla a prática de gestão descrita.

A criação de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida representa outra prática de gestão que articula educação, sustentabilidade e participação democrática. Ao instituir espaços coletivos de discussão e ação sobre questões ambientais e de bem-estar, a escola fortalece a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis. De acordo com Loureiro (2012), a educação ambiental crítica deve promover a participação ativa dos sujeitos na compreensão e transformação da realidade socioambiental. Nesse sentido, a comissão configura-se como um espaço pedagógico privilegiado para o exercício da cidadania e da corresponsabilização coletiva. Além disso, Saviani (2008) ressalta que a escola, enquanto instituição social, deve contribuir para a formação omnilateral dos estudantes, articulando conhecimentos científicos, valores éticos e práticas sociais.

Por fim, a análise das práticas de gestão nos Centros Educa Mais revela aspectos variados, que mesclam características de gestão participativa e democrática com elementos de gestão gerencial. Observam-se também práticas periféricas que possuem potencial positivo no ambiente escolar, mas que precisam ser incorporadas de forma mais estruturada ao plano de ação educacional para que sejam efetivamente implementadas nas escolas.

4.4 Avaliação da gestão: percepções da comunidade escolar

Com o objetivo de captar dados que possam caracterizar a gestão dos Centros Educa Mais e avaliar a satisfação da comunidade escolar, a pesquisa documental identificou e analisou três fontes de dados resultantes da aplicação de: Pesquisa de Satisfação da Comunidade Escolar, Pesquisa de Acompanhamento e Desenvolvimento do Integral (PADI) e Ciclo de Acompanhamento Formativo.

Das três fontes analisadas, duas envolvem a avaliação de pessoas diretamente relacionadas à comunidade escolar, professores, estudantes, funcionários, responsáveis pelos estudantes e parceiros da escola. São elas: a Pesquisa de Acompanhamento e Desenvolvimento do Integral (PADI), conduzida pelo Instituto Sonho Grande (ISG), um ator externo ao poder público estadual, e a Pesquisa de Satisfação aplicada anualmente pela Secretaria Adjunta de Educação Integral e Profissional (SAEPI).

A terceira fonte de dados refere-se aos resultados do Ciclo de Acompanhamento Formativo, um processo orientado por instrumentos de gestão alinhados ao Plano de Ação das escolas. Esse acompanhamento resulta em uma avaliação, por parte da SAEPI, sobre a execução do Plano de Ação da escola, incluindo resultados relacionados à gestão escolar.

Dessa forma, foi possível triangular dados de diferentes fontes e avaliadores, permitindo aproximar nossas conclusões sobre o panorama atual das gestões dos Centros Educa Mais.

Segundo o documento em análise, a PADI foi desenvolvida em parceria com as redes estaduais de educação como um instrumento sistemático de avaliação da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, nas escolas em que o ISG atua. Sua finalidade é produzir dados sobre a execução do modelo pedagógico, as práticas de gestão escolar, as condições de operação e as percepções da comunidade educativa acerca do funcionamento do ensino integral.

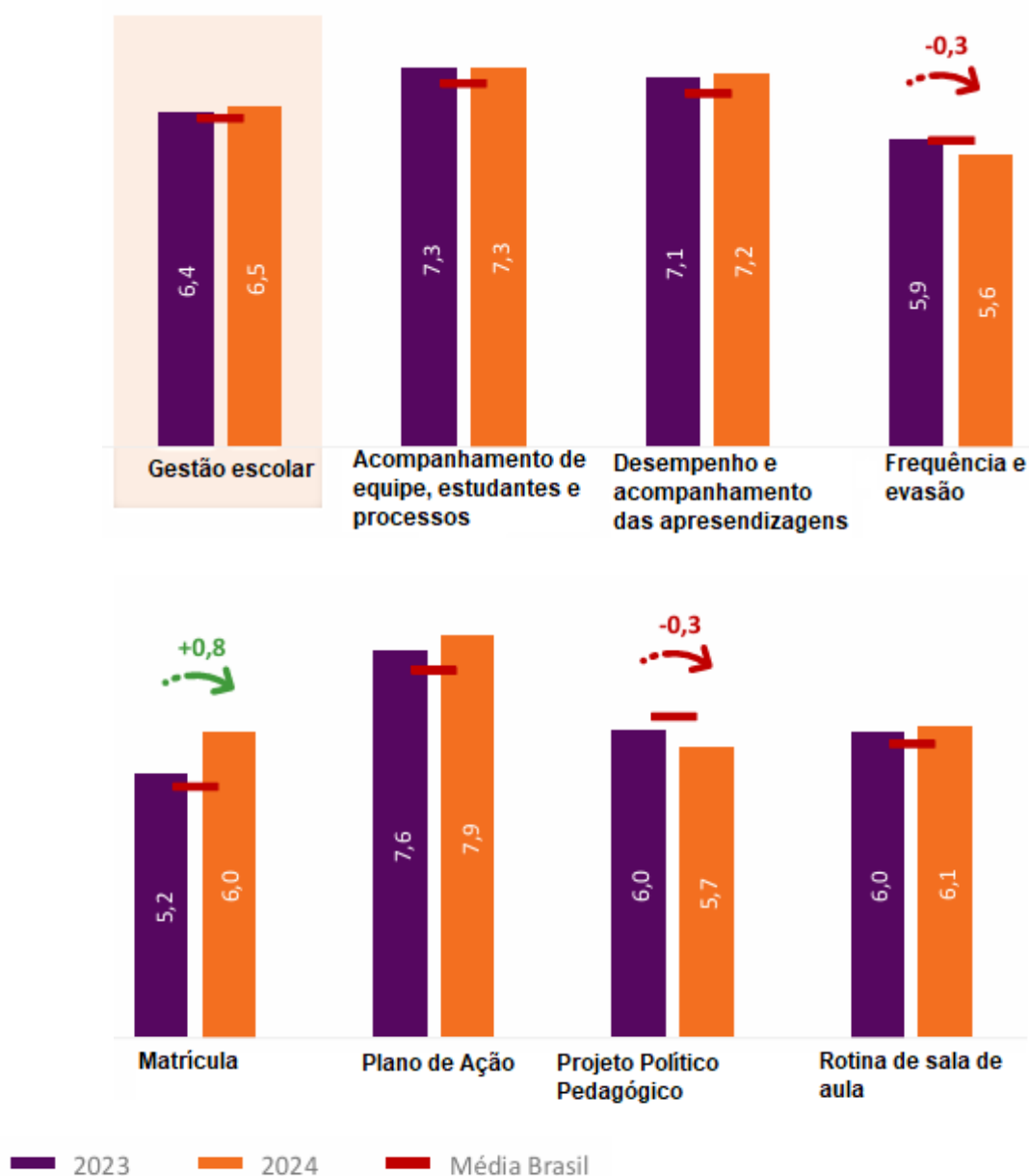
De acordo com o ISG (2025), o Instituto Sonho Grande está presente em 18 estados brasileiros, acompanhando mais de 6 mil escolas e 1,1 milhão de estudantes. Dessa forma, os resultados da PADI possibilitam uma análise comparativa relevante para nossas avaliações da gestão escolar.

O documento analisado indica que a PADI foi estruturada em quatro eixos analíticos: Execução do Modelo, Gestão Escolar, Condições de Operação e Percepção da Escola. A pesquisa organiza mais de mil questões em componentes avaliados de 0 a 10, com diferentes respondentes da comunidade escolar, permitindo leituras comparativas, identificação de prioridades e definição de estratégias interventivas.

O foco das análises desta pesquisa concentrou-se nos eixos Gestão Escolar, Execução do Modelo e Percepção Escolar, uma vez que esses dados estão diretamente ligados à atuação da equipe gestora dos Centros Educa Mais. A pesquisa, aplicada em 2024, contou com a participação da equipe de todos os 137 Centros Educa Mais, incluindo 1.497 professores, 6.535 estudantes e mais de 400 gestores, totalizando mais de 95% dos gestores escolares.

No eixo Gestão Escolar, os tópicos abordados foram: acompanhamento de equipe, estudantes e processos; desempenho e acompanhamento das aprendizagens; rotina de sala de aula; frequência e evasão; matrícula; Plano de Ação e Projeto Político-Pedagógico. Como resultado desse eixo, é possível observar os seguintes dados por tópico avaliado.

Gráfico 05: Resultado da avaliação do eixo gestão escolar.



Fonte: Instituto Sonho Grande (2025).

Os resultados abaixo da média nacional referentes ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) corroboram o observado nas pesquisas documentais e bibliográficas, uma vez que não existem direcionamentos claros para a produção e acompanhamento do PPP nas escolas. Isso ficou evidenciado nas entrevistas realizadas com a comunidade escolar, nas quais os professores não conseguiram identificar o PPP ou compreender sua produção, e um dos gestores afirmou que o documento foi elaborado há mais de quatro anos.

As entrevistas também apontam a ausência de orientações claras sobre o PPP. É necessário concentrar atenção nos tópicos avaliados neste eixo, pois eles abrangem aspectos destacados desde a Conferência de Jonthien relacionados à gestão escolar, como evasão e aprendizagem. Contudo, não foram percebidas análises referentes à gestão democrática, como se não fosse viável abordar uma das temáticas mais discutidas na literatura atual. A percepção que se tem é que a gestão é avaliada apenas pela presença dos estudantes, pelo crescimento das matrículas e pelo uso atualizado dos instrumentos de gestão.

Nesse sentido, a entrevista revela que tanto gestores quanto estudantes entendem que o importante é cumprir as demandas já estabelecidas, sem um processo coletivo ou democrático de tomada de decisão. Esse padrão, na prática, é naturalizado na escola.

Com o total de planilhas para inserção de dados que os Centros Educa Mais possuem, observa-se um resultado positivo no acompanhamento das equipes escolares, dos processos e dos estudantes. É possível cruzar esses dados com os resultados do SAEB, mostrando que os Centros Educa Mais apresentam média de Ideb acima da rede de tempo parcial e de alguns estados da federação, conforme apresentado anteriormente.

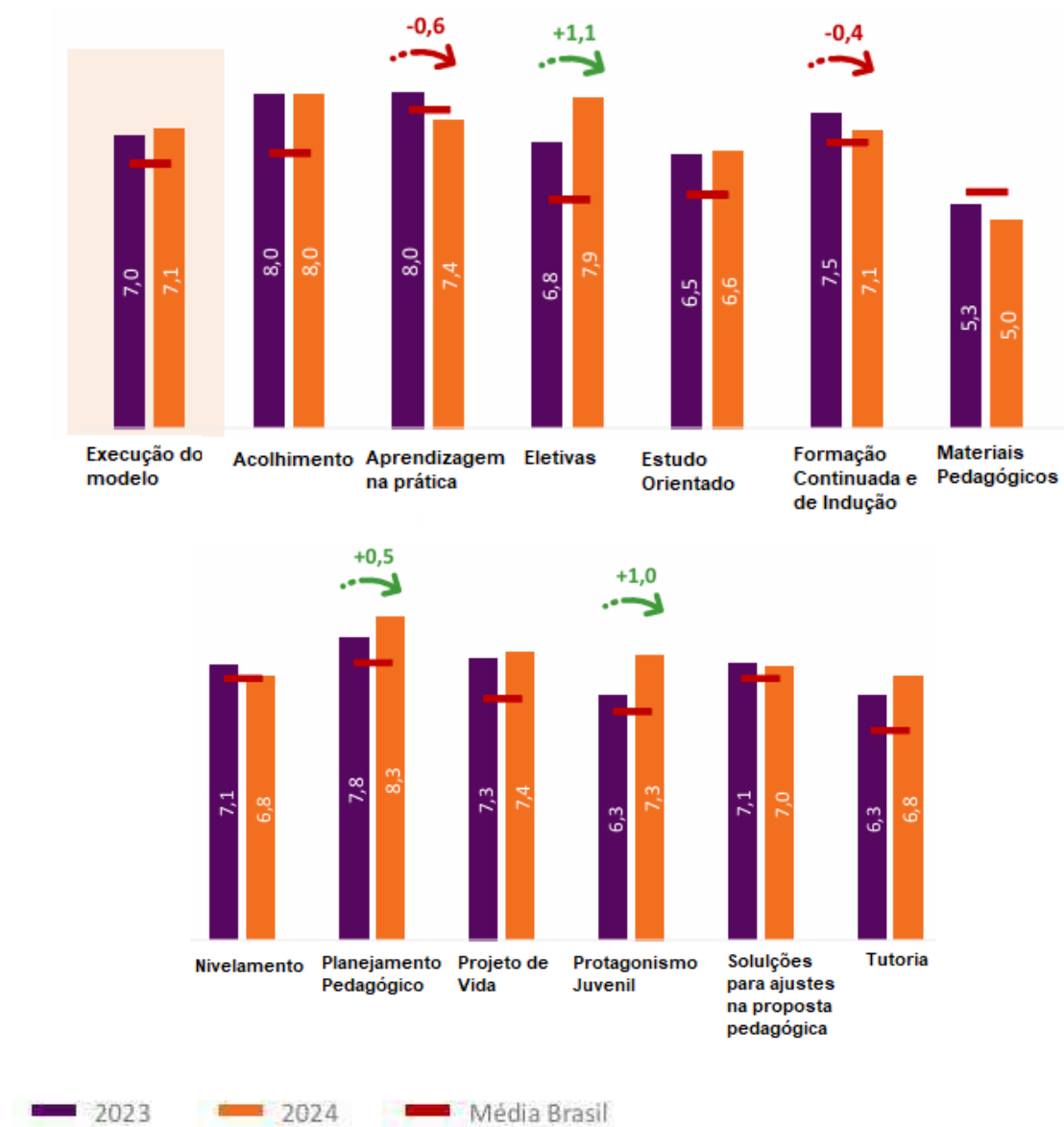
É importante destacar que essas ações de gestão e instrumentos organizacionais podem favorecer o acompanhamento eficiente e resultados quantitativos positivos, pois muitos autores ressaltam a importância de uma gestão escolar organizada. No entanto, é necessária atenção às metas de desenvolvimento de uma educação integral, que não se limita à dimensão cognitiva.

No eixo Execução do Modelo, os tópicos abordados foram: Projeto de Vida, protagonismo juvenil, nivelamento, eletivas, acolhimento, estudo orientado, tutoria, aprendizado na prática, formação continuada, indução de materiais pedagógicos, planejamento pedagógico e ajustes na proposta pedagógica.

De acordo com os resultados, o ISG descreve no documento analisado que os Centros Educa Mais apresentam o maior desempenho entre as 18 redes estaduais acompanhadas, no eixo Execução do Modelo, obtendo os melhores resultados em Eletivas, Estudo Orientado, Planejamento Pedagógico e Projeto de Vida.

É visível, na pesquisa, que as dimensões da educação integral não são evidenciadas em sua totalidade. Contudo, há um alinhamento próximo com o que é desenvolvido nos Centros Educa Mais, incluindo o Plano de Ação das escolas, cujo foco principal é o desenvolvimento da dimensão cognitiva, como já apresentado. É importante destacar que se trata de um modelo em que o terceiro setor busca impulsionar resultados alinhados à lógica neoliberal.

Gráfico 06: Resultado da avaliação do eixo execução do modelo.



Fonte: Instituto Sonho Grande (2025).

Pesquisas como essa podem levar a um entendimento parcial sobre o desenvolvimento da educação integral. Apesar da representatividade do público-alvo ser significativa, as perguntas e temáticas abordadas são limitadas, sendo capazes de avaliar positivamente a gestão escolar no desenvolvimento de ações relacionadas ao modelo e, em parte, ao desenvolvimento

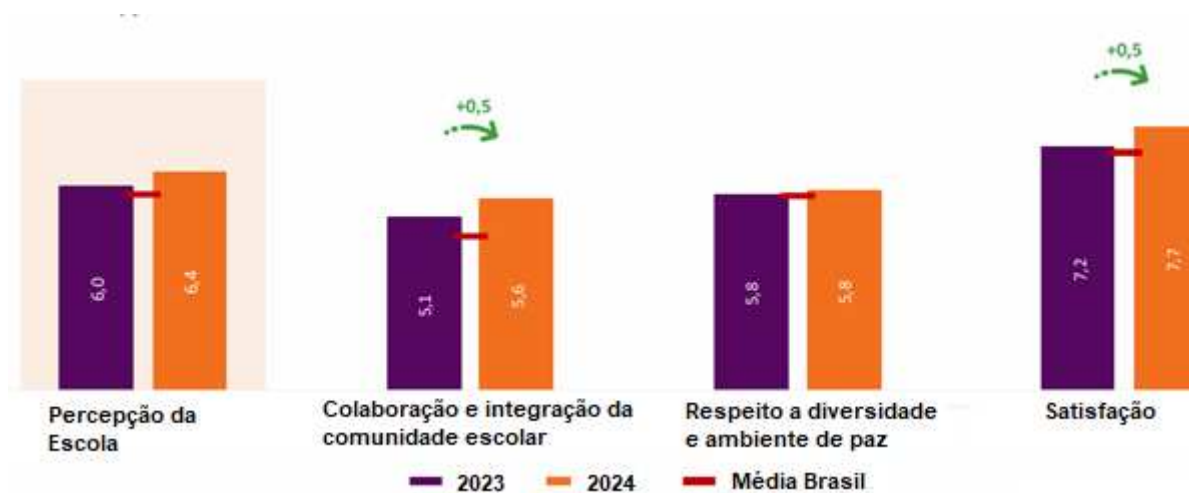
cognitivo. No entanto, não permitem analisar de forma aprofundada dimensões físicas, sociais, ambientais, culturais e emocionais dos estudantes, omitindo assim grande parte das dimensões da educação integral.

Contudo, ao cruzarmos os dados da pesquisa com os pontos de acompanhamento do Plano de Ação das escolas, é possível perceber que, dos 12 tópicos abordados no eixo Execução do Modelo, nove estão presentes diretamente no Plano e três de forma indireta. Dessa forma, os resultados positivos da pesquisa sugerem que o trabalho organizado da gestão, por meio de um plano de ação, contribui para o desenvolvimento das ações pedagógicas na escola. Esse instrumento também recebeu boa avaliação por parte de professores e gestores entrevistados na presente pesquisa.

No eixo Percepção da Comunidade, os tópicos abordados foram: satisfação; colaboração e integração da comunidade escolar; e respeito à diversidade e promoção de um ambiente de paz.

Em relação à percepção da comunidade escolar, é possível observar que os Centros Educa Mais apresentam resultados superiores à média nacional e aos estados avaliados, além de constatar-se uma evolução positiva desses resultados ao longo dos anos. Assim, é possível perceber como a comunidade escolar tem uma satisfação elevada com o modelo, apesar de não perceberem os problemas embutidos em sua execução e as omissões relativas a educação integral e gestão democrática, visto que tais temáticas são desconsideradas na pesquisa.

Gráfico 07: Resultado da avaliação do eixo percepção da comunidade.



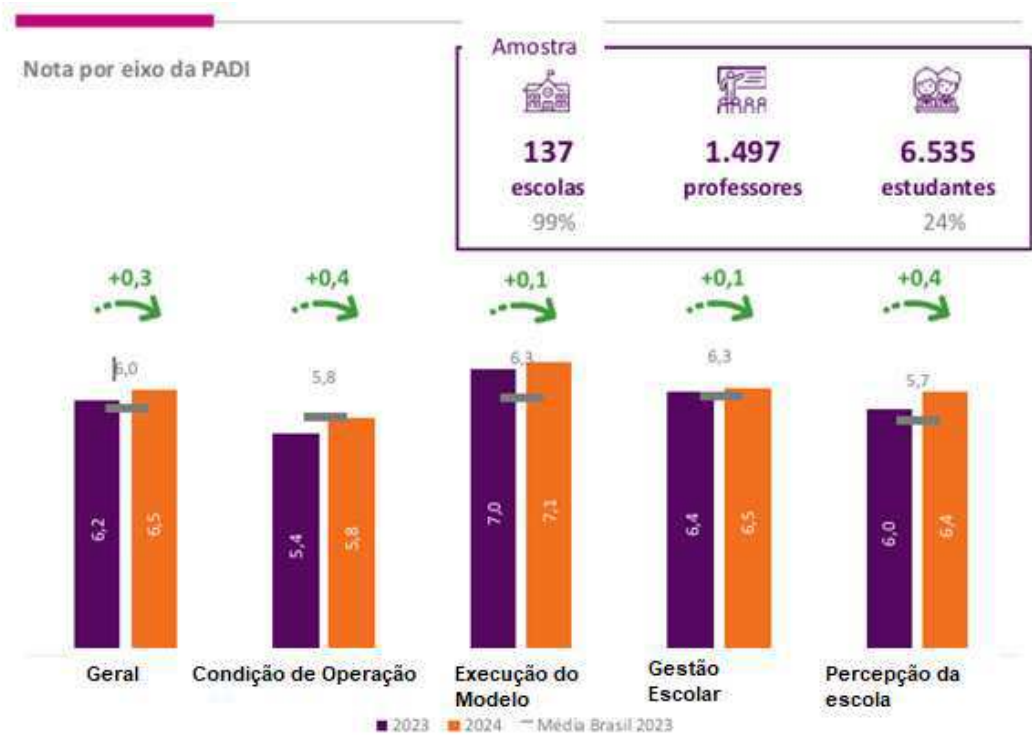
Fonte: Instituto Sonho Grande (2025).

A Pesquisa de Satisfação da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Integral é aplicada anualmente nos Centros Educa Mais. Ela envolve diferentes segmentos da comunidade escolar, professores, estudantes, famílias, funcionários da equipe de apoio e parceiros da escola,

embora não contemple a participação dos gestores escolares. Para esta análise, foram consideradas cinco planilhas resultantes da aplicação remota, via formulário online, do questionário da pesquisa.

Essa análise é importante para compreender a percepção da comunidade escolar em relação à gestão dos Centros Educa Mais e às dimensões da educação integral desenvolvidas na escola. Nesse sentido, foram analisados os resultados da pesquisa aplicada em 2024, que contou com a participação de 9.754 estudantes, 7.161 familiares ou responsáveis, 1.690 professores, 1.476 funcionários da equipe de apoio e 193 parceiros da escola, totalizando 20.274 membros da comunidade escolar.

Gráfico 08: Nota média por eixo da PADI.



Fonte: Instituto Sonho Grande (2025).

O questionário direcionado aos estudantes possui 43 questões, cada uma com quatro opções de resposta: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito. Para facilitar a análise, foram agrupadas as respostas em avaliação positiva (satisfeito e muito satisfeito) e avaliação negativa (pouco satisfeito e insatisfeito). Dessa forma, observou-se que a média de avaliação positiva alcançou 75%, enquanto a avaliação negativa correspondeu a 25%. Resultados igualmente positivos foram observados quando a análise considerou diretamente a percepção de cada gestor escolar, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 04 – Avaliação de Satisfação com a gestão escolar realizada pelos estudantes.

Servidor avaliado pelos estudantes	Avaliação positiva	Avaliação negativa
Gestor Geral	77%	23%
Gestor Pedagógico	78%	22%
Gestor Administrativo Financeiro	74%	26%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025).

Quando perguntado ao estudante se eles indicariam a escola para algum conhecido se matricular a resposta foi que 78% indicariam, e 76% deles classificaram positivamente a escolas quanto a sua satisfação de modo geral, assim como 75% avaliaram positivamente o potencial da equipe escolar na resolução de problemas.

No que tange à avaliação de tópicos relacionados a satisfação de tópicos relativos à dimensão cognitiva as respostas dos estudantes também foram positivas, conforme apresentado abaixo:

Quadro 05 – Avaliação de Satisfação com o currículo realizada pelos estudantes.

Tópico avaliado pelos estudantes	Avaliação positiva	Avaliação negativa
Parte Diversificada do Currículo	74%	26%
Formação Geral Básica	78%	22%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025).

Em relação aos aspectos ligados à dimensão emocional e social, é possível identificar algumas perguntas que buscam avaliar como o componente curricular Projeto de Vida contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento, da convivência harmoniosa com os outros, da solidariedade, do protagonismo e do potencial para a realização de sonhos. As avaliações positivas alcançaram, em média, 77%. Esse resultado indica que o componente contribui para o desenvolvimento de fatores importantes à formação integral do estudante. Contudo, as perguntas ainda são pouco abrangentes para avaliar de forma completa as dimensões da educação integral, pois seu foco permanece majoritariamente na dimensão cognitiva.

O questionário direcionado aos professores possui 39 questões, cada uma com quatro opções de resposta: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito. Para facilitar a análise, foram agrupadas as respostas em avaliação positiva (satisfeito e muito satisfeito) e

avaliação negativa (pouco satisfeito e insatisfeito). Dessa forma, observou-se que a média de avaliação positiva alcançou 92%, enquanto a avaliação negativa correspondeu a 8%.

As avaliações dos gestores gerais foram organizadas em cinco temáticas de atuação: acolhimento, liderança da equipe, resolução de conflitos, alinhamento com a tutoria e parcerias firmadas. Já a avaliação dos gestores pedagógicos focou em planejamento dos plantões pedagógicos, orientação e articulação entre a Formação Geral Básica e a Parte Diversificada do Currículo, acompanhamento da recomposição de aprendizagens, monitoramento das pautas do Projeto de Vida e efetivação das formações em serviço.

A avaliação dos professores coordenadores contemplou cinco perguntas, abordando: articulação da área de conhecimento com o itinerário formativo, validação dos instrumentos de gestão dos professores, orientação e apoio às atividades, condução das reuniões e articulação nos casos de ausência dos professores.

Por fim, a gestão administrativa e financeira também foi avaliada por cinco questões, envolvendo: fornecimento de materiais e insumos, alocação de dados nos sistemas, otimização de recursos financeiros, organização e manutenção dos espaços escolares e acompanhamento da frequência da equipe escolar.

O resultado do questionário de satisfação dos professores em relação à gestão escolar pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 06 – Avaliação de Satisfação com a gestão escolar realizada pelos docentes.

Servidor avaliado pelos professores	Avaliação positiva	Avaliação negativa
Gestor Geral	92,18%	7,82%
Gestor Pedagógico	92,36%	7,64%
Gestor Administrativo Financeiro	92,40%	7,60%
Professor Coordenador	94,76%	5,24%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025).

A partir dos resultados, é possível perceber que os professores apresentam boa satisfação em relação às suas equipes gestoras, uma vez que a avaliação de todos os gestores ficou acima de 90%. Ao compararmos a satisfação dos professores com a dos estudantes, nota-se uma diferença significativa, sendo os professores mais satisfeitos do que os alunos.

Contudo, novamente observa-se que o foco do questionário não é avaliar a atuação da equipe gestora no desenvolvimento integral dos estudantes, mas sim verificar se o modelo está sendo implantado de forma adequada dentro das funções de cada membro da equipe gestora.

Outro ponto importante a ser considerado, e que não é diagnosticado na pesquisa com professores, é a gestão democrática. Verifica-se a ausência de itens relacionados à participação dos docentes na tomada de decisões na escola ou em suas ações junto ao Colegiado Escolar.

O questionário direcionado aos familiares ou responsáveis pelos estudantes possui 15 questões, cada uma com quatro opções de resposta: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito. Para facilitar a análise, as respostas foram agrupadas em avaliação positiva (satisfeito e muito satisfeito) e avaliação negativa (pouco satisfeito e insatisfeito). Dessa forma, observou-se que a média de avaliação positiva alcançou 86%, enquanto a avaliação negativa correspondeu a 14%.

No que se refere diretamente à gestão, o questionário permite avaliar cada representante do trio gestor da escola, além de aspectos relacionados aos professores, à comunicação, às pautas das reuniões com os responsáveis e à satisfação geral com a escola. No quadro abaixo, podem ser observados os resultados detalhados.

Quadro 07 – Avaliação de Satisfação com a gestão escolar realizada pelos responsáveis.

Servidor avaliado pelos responsáveis	Avaliação positiva	Avaliação negativa
Gestor Geral	78%	22%
Gestor Pedagógico	79%	21%
Gestor Administrativo Financeiro	77%	23%
Professores	79%	21%
Comunicação	92%	8%
Pauta das reuniões com responsáveis	92%	8%
Avaliação geral da escola	91%	9%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025).

É possível observar o alto grau de satisfação dos responsáveis pelos estudantes em relação aos Centros Educa Mais. Contudo, percebe-se que a avaliação dos familiares é semelhante à dos estudantes e inferior à satisfação dos professores em relação à escola. Ainda assim, fica evidente, a partir das perguntas do questionário, que o foco é a análise do modelo, pois a maior parte das questões se refere à percepção da família sobre o Projeto de Vida, a tutoria e o modelo como um todo, deixando de avaliar como esse modelo atua no desenvolvimento das diferentes dimensões da educação integral dos estudantes.

Outro ponto relevante, que não é abordado na pesquisa com os responsáveis, é a gestão democrática. Verifica-se a ausência de itens relacionados à participação dos familiares na

tomada de decisões na escola ou em suas ações junto ao Colegiado Escolar ou à Comissão de Pais.

O questionário direcionado aos vigias, copeiros(as), assistentes de serviços gerais e demais funcionários de apoio à escola possui 15 questões, cada uma com quatro opções de resposta: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito. Para facilitar a análise, as respostas foram agrupadas em avaliação positiva (satisfeito e muito satisfeito) e avaliação negativa (pouco satisfeito e insatisfeito). Dessa forma, observou-se que a média de avaliação positiva alcançou 92%, enquanto a avaliação negativa foi de 8%.

No que se refere diretamente à gestão, o questionário permite avaliar cada representante do trio gestor da escola, além de aspectos relacionados aos estudantes, à formação e às reuniões conduzidas pela gestão administrativa e financeira. No quadro abaixo, podem ser observados os resultados detalhados:

Quadro 08 – Avaliação de Satisfação com a gestão escolar realizada pela equipe de apoio.

Servidor avaliado pela equipe de apoio	Avaliação positiva	Avaliação negativa
Gestor Geral	91%	9%
Gestor Pedagógico	90%	10%
Gestor Administrativo Financeiro	91%	9%
Estudantes	86%	14%
Formações lideradas pelo GAF	97%	3%
Reuniões lideradas pelo GAF	87%	13%
Avaliação geral em relação a escola	98%	2%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025)

É possível observar o alto grau de satisfação dos funcionários de apoio em relação aos Centros Educa Mais. Contudo, assim como nas demais avaliações, não há um enfoque na integralidade da educação ofertada.

O questionário direcionado aos parceiros da escola contempla todos os atores externos ao ambiente escolar que atuam de forma propositiva na formação dos jovens, em diálogo e planejamento junto à gestão geral. Esse questionário possui cinco questões, cada uma com quatro opções de resposta: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito. Para facilitar a análise, as respostas foram agrupadas em avaliação positiva (satisfeito e muito satisfeito) e avaliação negativa (pouco satisfeito e insatisfeito). Dessa forma, observa-se que a média de avaliação positiva alcançou 99%, enquanto a avaliação negativa foi de 1%.

No que se refere diretamente à gestão, o questionário permite avaliar a comunicação, a satisfação com a parceria e a satisfação com as atividades realizadas. No quadro abaixo, podem ser observados os resultados detalhados:

Quadro 09 – Avaliação de Satisfação com a escola realizada pelos representantes de parcerias efetivadas.

Servidor avaliado pelas parceiras(os)	Avaliação positiva	Avaliação negativa
Satisfação com a parceria efetivada	100%	0%
Comunicação	99%	1%
Atividades realizadas	99%	1%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025)

A partir dos dados analisados referentes a toda a comunidade escolar, é possível afirmar que há um elevado nível de satisfação, tanto do público interno quanto externo à escola. No entanto, é fundamental que o foco não se restrinja ao modelo aplicado, mas que contemple também as diferentes dimensões da educação integral e fatores capazes de potencializar a gestão democrática. Dessa forma, será possível promover uma educação pautada no desenvolvimento humano em sua integralidade, bem como fortalecer práticas e ações democráticas no contexto escolar.

4.5 Ciclo de Acompanhamento Formativo da Comunidade Escolar

Para entendermos o que é o Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) é importante observarmos como o documento intitulado Diretrizes Operacionais dos Centros Educa Mais, revelado pela pesquisa documental, o descreve:

O Ciclo de Acompanhamento Formativo é uma metodologia desenvolvida pelo ICE, realizada pela Equipe de Implantação e pelas Unidades Regionais, o qual tem por objetivo acompanhar, instrumentalizar e apoiar as equipes escolares na implantação do Modelo da Escola da Escolha por meio de trabalho realizado in loco nas escolas. Essa metodologia de Acompanhamento oferece elementos e evidências para a Equipe de Implantação e Unidades Regionais atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado. É importante destacar que o Ciclo de Acompanhamento trata-se de um elemento contributivo para a formação continuada das equipes escolares, como fonte de apoio para a melhoria contínua do projeto escolar conforme as metas e estratégias estipuladas no Plano de Ação.

Nos documentos anteriores, foi possível observar a análise da gestão com base na percepção da comunidade escolar. Neste instrumento, contudo, temos uma avaliação externa a essa comunidade, uma vez que compete à SAEPI o acompanhamento e a efetivação dos Ciclos de Acompanhamento Formativo nas escolas.

Nesse instrumento, observa-se que os resultados foram organizados conforme o processo de expansão das escolas de tempo integral. As unidades convertidas em 2024

apresentam um instrumento específico, com seus respectivos resultados, enquanto as escolas convertidas em anos anteriores utilizam outro instrumento, semelhante, porém com alguns pontos de análise diferenciados.

As análises desenvolvidas neste acompanhamento, e seu registro, se apresentam positivamente diante das estratégias do Plano Nacional de Educação, como descrito por Brasil (2014), em relação ao monitoramento e avaliação da implantação das escolas em tempo integral, pois além de analisar o acesso, permanência e aprendizagem, o CAF amplia as observações com aspectos importantes para a escola, como parcerias, organização interna, entre outros.

O instrumento foi concebido para analisar o desenvolvimento de cada indicador do Plano de Ação da escola e apresenta resultados organizados por premissa do Modelo Escola da Escolha. Nesta pesquisa, analisamos a premissa Excelência em Gestão e, como resultado, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 10 – Resultados do Ciclo de Acompanhamento Formativo o Eixo Excelência em Gestão.

Centros Educa Mais	Total de Escolas	Resultado da Premissa Excelência em Gestão
Convertidos ao tempo integral em 2024	85	54,3%
Convertidos ao tempo integral antes de 2024	52	59,1%
Todas os Centros Educa Mais	137	56,7%

Fonte: produzido pelo próprio autor a partir da tabela de resultados da pesquisa de satisfação da SAEPI (2025).

Ao realizar a triangulação dos dados provenientes da pesquisa documental, foi possível observar que a aplicação dos questionários de satisfação integra as estratégias do Plano de Ação da Secretaria e, consequentemente, compõe também o Plano de Ação das escolas. Isso possibilitou uma ampla aplicação da pesquisa de satisfação junto às comunidades escolares, bem como da pesquisa PADI. A partir dessa constatação, pode-se evidenciar a elevada preocupação da gestão escolar com o desenvolvimento das ações previstas no Plano de Ação e com o alcance de suas metas, uma vez que tais práticas de gestão, materializadas em estratégias institucionais, são acompanhadas pelo Ciclo de Acompanhamento Formativo.

Dando continuidade à triangulação entre as diferentes fontes documentais de caracterização da gestão escolar, foram comparados os resultados de percepção da comunidade escolar da PADI com os dados da pesquisa de satisfação da SAEPI e do CAF. Observou-se uma divergência nos resultados: a PADI apresentou nota 6,5 para gestão escolar e 6,4 para percepção da escola, valores próximos ao resultado do CAF, que alcançou 56,7%, configurando um

desempenho mediano. Por outro lado, a pesquisa de satisfação da SAEPI registrou resultado superior a 85%.

Essa divergência pode estar relacionada ao fato de que a gestão escolar possui a responsabilidade de alcançar metas específicas de satisfação na pesquisa da SAEPI, enquanto os demais instrumentos de avaliação e acompanhamento não são estabelecidos como metas diretas no Plano de Ação. Dessa forma, levantamos a preocupação sobre a possível manipulação dos dados inseridos nas pesquisas de satisfação interna das escolas, pois podem representar falsos resultados.

Logo, para caracterizar os resultados da gestão escolar dos Centros Educa Mais, optou-se por considerar os instrumentos que apresentam maior grau de imparcialidade. Assim, com base nos dados apresentados, conclui-se que a gestão escolar dos Centros Educa Mais apresenta níveis medianos de satisfação e desempenho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou as implicações da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) nos Centros Educa Mais da rede estadual maranhense, tomando como referência as dimensões da educação integral e os fundamentos da gestão democrática. À luz do materialismo histórico-dialético, buscou-se compreender o fenômeno em sua totalidade, evidenciando não apenas seus aspectos organizacionais e resultados objetivos, mas também suas contradições internas.

Ao retomar esses objetivos, verifica-se que a pesquisa alcançou seu propósito ao evidenciar, de forma articulada, as potencialidades e os limites da implementação da TGE. A análise, fundamentada na abordagem quanti-qualitativa e na perspectiva do materialismo histórico-dialético, permitiu compreender o objeto em sua totalidade, considerando suas determinações históricas, políticas e econômicas. Nesse sentido, a gestão escolar analisada não foi interpretada como um fenômeno isolado, mas como expressão concreta das transformações contemporâneas nas políticas educacionais, especialmente aquelas influenciadas por lógicas gerenciais e por parcerias com o terceiro setor.

Os resultados indicam que a TGE contribui para a organização de rotinas e processos escolares, fortalecendo o planejamento, o acompanhamento pedagógico e o monitoramento de resultados. Contudo, ao analisar a Tecnologia de Gestão Educacional na perspectiva da categoria educação integral, emergem contradições estruturais, pois apesar do modelo se apresentar discursivamente comprometido com a formação integral, suas práticas se concentram predominantemente na dimensão cognitiva e sociais, fortemente orientada por indicadores de desempenho e avaliações em larga escala.

Em relação a gestão democrática, também foi possível analisar como não existe neutralidade em modelos empresariais na educação, pois o Projeto Político Pedagógico, que deveria ser o principal instrumento de planejamento da escola, foi substituído por um Plano de Ação prescrito pela gestão educacional e pelos cadernos orientativos do modelo, que limitam abordagens teóricas diversas que possam apoiar a escola. Os grêmios estudantis também não foram inseridos como espaço e fonte de protagonismo juvenil nos cadernos orientativos desse modelo, apesar da SEDUC-MA realocá-los nessas escolas. E por fim, apesar de espaços de diálogos e planejamento estarem previstos na organização escolar, e potencializarem a dimensão social, eles limitam a participação dos professores e estudantes a ações pré-agendadas e prescritas no Plano de Ação.

Essa contradição evidencia um tensionamento entre duas racionalidades: de um lado, a perspectiva da formação omnilateral e democrática, que pressupõe o desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões, além do desenvolvimento da cidadania do jovem em espaços democráticos, de outro, uma lógica gerencial que prioriza resultados mensuráveis e eficiência organizacional. Tal tensionamento revela que a educação integral e a gestão democrática, no contexto investigado, é atravessada por limites históricos que dificultam sua efetivação plena.

A análise da percepção da comunidade escolar reforça essa leitura. Ainda que os sujeitos reconheçam avanços na organização escolar e no acompanhamento pedagógico, também apontam lacunas relacionadas à participação democrática e ao desenvolvimento de dimensões não cognitivas da formação. Esse cenário pode ser compreendido à luz da categoria de alienação, na medida em que os sujeitos, embora inseridos em um modelo que propõe protagonismo e participação, encontram-se, em certa medida, distanciados dos processos decisórios mais amplos, com suas ações orientadas por metas, rotinas e instrumentos previamente definidos.

Ademais, a presença de elementos característicos da gestão gerencial, como metas, indicadores e padronização, permite compreender a educação, em determinados aspectos, sob a lógica da mercadoria. Nesse sentido, o processo educativo tende a ser reduzido a resultados quantificáveis, aproximando-se de uma racionalidade produtivista, na qual o desempenho escolar assume centralidade, em detrimento de outras dimensões da formação humana. Tal movimento reforça a subordinação da educação às dinâmicas do capital, evidenciando como práticas escolares podem ser reconfiguradas a partir de interesses externos ao campo pedagógico.

No que se refere às contribuições da pesquisa, destaca-se a possibilidade de problematizar a gestão escolar no contexto das políticas de educação integral, evidenciando que a adoção de modelos gerenciais não é neutra, mas carrega implicações diretas para a organização do trabalho escolar, para a formação democrática e omnilateral dos estudantes. Dessa forma, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre as relações entre gestão, políticas públicas e formação humana, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais.

Em relação às pesquisas de satisfação realizadas pela SEDUC e pelos ISG, foi possível perceber como a escola é bem avaliada, quanto a aplicação do modelo prescrito, contudo é necessário ampliar tais questionários, de forma a contemplar aspectos da educação integral e da

gestão democrática, pois a comunidade escolar entrevistada não apresentou satisfação favorável a disponibilização de ações que fortalecessem todas as dimensões da educação integral, assim como apresentaram pontos contraditórios sobre a participação democrática na escola.

Entretanto, é necessário reconhecer os limites da presente pesquisa, pois o recorte empírico, restrito a uma única unidade escolar, limita a generalização dos resultados, ainda que tenha possibilitado uma análise aprofundada do contexto estudado. Além disso, o número de participantes das entrevistas, embora contemplando diferentes segmentos da comunidade escolar, não abrange a totalidade das experiências presentes nos Centros Educa Mais. Soma-se a isso o fato de que as percepções dos sujeitos são mediadas por suas vivências individuais, o que pode influenciar suas avaliações.

Diante desses limites, é importante que novos estudos sejam realizados para ampliar o número de escolas investigadas, possibilitando análises comparativas que evidenciem diferentes formas de implementação da TGE, assim como o aprofundamento de pesquisas que analisem as dimensões da educação integral menos evidenciadas neste estudo, bem como investigações que considerem os impactos do modelo na trajetória dos estudantes para além dos indicadores acadêmicos.

Também se mostra relevante o desenvolvimento de estudos que analisem criticamente as relações entre gestão escolar e parcerias com o terceiro setor, considerando suas implicações para a autonomia da escola pública. Por fim, destaca-se a importância de pesquisas que proponham estratégias para o fortalecimento da gestão democrática, buscando superar as formas de alienação presentes no cotidiano escolar e ampliar a participação efetiva dos sujeitos.

Assim, a integralidade da formação humana não se esgota na ampliação do tempo escolar nem na eficiência administrativa, mas exige mediações pedagógicas e políticas que priorizem a emancipação, a participação coletiva e a formação omnilateral dos sujeitos, visto que problemas sociais, socioemocionais, e relativos a problemas de saúde física são alarmantes na sociedade atual e a escola pode ser o local de formação de jovens fisicamente ativos, mais críticos, participativos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016.
- ADRIÃO, Theresa. **Políticas educacionais e a gestão democrática: desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos, significados e núcleos de significação**. São Paulo: Cortez, 2020.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **A análise de conteúdo na perspectiva histórico-cultural: bases teóricas e procedimentos metodológicos para a construção de núcleos de significação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- AKKARI, Abdulwahid. **Globalização e Políticas Educacionais: A Influência de Jomtien na América Latina**. Revista Brasileira de Educação, 15, 45-60, 2019.
- ALVES, Nilda; PIMENTA, Gislene. **Gestão democrática da educação em tempos de neoliberalismo**. Campinas: Papirus, 2007.
- ANDRADE, Marconi; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 220 f. 2011.
- ANDRADE, Raimunda Sampaio de. **Gestão escolar e desempenho no PISA: reflexões sobre a prática pedagógica**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ANDRADE, Raimunda Sampaio de. **Gestão escolar e desempenho no PISA: reflexões sobre a prática pedagógica**. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 147-162, 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso na pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANJOS, Janayna Sousa dos. **Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: a gestão escolar em tempos de parceria público-privada**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- AQUINO, Tomás de. **Summa Theologiae**. Edição póstuma de 1470. [S.l.]: [s.n.], 1470.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098–1117, dez. 2018.

AZEVEDO, Fernando et. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Revista do Ensino, São Paulo, 1932.

BALL, Stephen J. **Global education Inc.:** New policy networks and the neo-liberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. **The teacher's soul and the terrors of performativity.** Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação:** um documento do setor educacional. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedro Maia Soares et al. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2002. 250 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Londres, Londres, 2002.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): origem e evolução. In: LIMA, Tania Pires de; BONAMINO, Alicia (orgs.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento** (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023:** Detalhamento da população e resultados. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2025. Brasília: INEP, 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 08 janeiro 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas da educação básica: anos 80 e 90.** Brasília: INEP/MEC, 1991.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Lei que Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/113005.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 4 ago. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece orientações para a implementação de estratégias e ações no âmbito da educação básica para a implementação do Programa Nacional de Educação na Idade Certa (PNEIC). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2018. Seção 1, p. 16.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de maio de 2017.** Estabelece orientações e diretrizes para a implementação do Programa Escola de Tempo Integral no âmbito da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2017. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Mais Educação:** educação integral – uma escola de tempo integral. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** educação integral nas escolas públicas. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório sobre os impactos do Programa Mais Educação:** análise das ações e resultados. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portarias/2007/Portaria17.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARDOSO, Carlos Costa; SANTOS, Tiago Veloso dos; MENDONÇA NETO, Valter dos S. **Pensamento computacional e robótica educacional como metodologia ativa na educação profissional e tecnológica**. Revista Ciências & Ideias, v. 16, 2025.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves. **Uma análise crítica da avaliação externa diante da mercantilização da educação**. Educere et Educare, v. 16, n. 40, p. 367–384, 2021.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **A história da educação brasileira: da República à contemporaneidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1085–1103, 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra; HORA, Dinair Leal da. Educação integral e(m) tempo integral: desafios e perspectivas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 499–516, 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação para valores e protagonismo juvenil**. Brasília: UNESCO, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTIN, Claudia,. **Gestão para aprendizagem: a organização do trabalho na escola e na rede de ensino**. São Paulo: Moderna, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira e seus desafios: do passado ao presente**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação integral e avaliação: tensões e contradições**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 134, p. 61–76, jul. 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” juventudes?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. 1. ed. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DIAS SOBRINHO, José. **Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 7–20, 2019.

DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato Raul. **Setor privado e políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas Educacionais e Formação**. Goiânia: UFG, 2019.

DOURADO, Luis Fernandes. **Políticas e gestão da educação**. Goiânia: UFG, 2007.

DOURADO, Luis Fernandes. Reformas Educacionais e a Centralidade da Gestão: Implicações para a Democratização da Educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 18(2), 41-56, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 183-203, jan./abr. 2004.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. 2. ed. Trad. de L. G. C. de Oliveira. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Revista de História da Educação, São Paulo, v. 19, n. 56, p. 25–40, 2002.

Fraser, N., **The Old is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond**. Verso Books, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, C. A. **Gestão democrática e qualidade social da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de. **Educação e trabalho: desafios e perspectivas na sociedade contemporânea**. São Paulo: Papirus, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Avaliação educacional: tragédia, farsa ou mistificação? In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DUARTE, Maria Eli; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **Avaliação e políticas públicas: perversidades, promessas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 91-108. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 100).

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

GANDIN, Luís Augusto. **A educação no Brasil: análise crítica do papel do terceiro setor**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Carlos Antonio,. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROLAMO, Savonarola,. **Os Sermões do Padre Savonarola**. Florença, 1497. GIROLAMO, Savonarola,. Os Sermões do Padre Savonarola. Florença, 1497.

GOHN, Maria da Glória. **Sociedade civil, terceiro setor e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOUVEIA, Sérgio P. M.; NERI, M. A. A. **Análise das regiões metropolitanas brasileiras e a relação entre desigualdade social, educação e criminalidade**, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.

HILL, W. Luecke; McSHANE, Steven L. **Principles of management**. 3. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Manual Operacional Protagonismo Juvenil: Suas Práticas e Vivências**. Recife: ICE, 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador – Aulas de projeto de vida**. 1. ed. Recife: ICE, 2016.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico: Implantação do Ginásio Pernambucano, primeira Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de gestão: tecnologia em gestão educacional**. 2. ed. Recife: ICE, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Escola da Escolha Educacional**. Recife: ICE, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Escola da Escolha Educacional**. Recife: ICE, 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo pedagógico**. Recife: ICE, 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Tecnologia de Gestão Educacional**. Recife: ICE, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais, organização escolar e trabalho docente**. Goiânia: Alternativa, 2016.

LIMA SILVA, A. & ALMEIDA BARROS, J. **Pesquisa qualitativa em educação e o uso de entrevistas semiestruturadas**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 16, n. 43, p. 170-191, 2024.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIRA, D.A. **Educação integral deixa a escola mais humana**. Porvir: Inovações em educação. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/>>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÚCIA, Ana Campos; ROBERTO, João Alves. **Manuais técnicos e gestão pública: fundamentos e aplicações**. Brasília: Editora Pública, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

M, Soares, C. **O Ensino Integral: Uma Análise das Escolas-Parque**. Revista Brasileira de Educação, 19(56), 25-40, 2002.

MACHADO, Tufi Soares; SILVA, Neimar Fernandes da; CALIFE, Mariana Nóbrega; CUNHA, Manuel Fernando Palácios Melo da. **A gestão escolar e o IDEB da escola**. Pesquisa e Debate em Educação, v. 1, n. 1, p. 38–56, 2020.

MALTA, Deborah Carvalho et al. **Fatores de risco e proteção para doenças crônicas em adolescentes**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 77–91, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015**. Institui o Programa Escola Digna e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão: Poder Executivo, São Luís, MA, 02 jan. 2015.

MARANHÃO. **Extrato ao Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2015c**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano XXXIX, nº 090, São Luís, segunda-feira, 18 de maio de 2015: 34 páginas.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.618, de 2 de fevereiro de 2015**. Institui o Programa Escola Digna no âmbito da rede pública estadual de ensino do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 2 fev. 2015.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Institui medidas de incentivo à educação e ao desenvolvimento social no estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 11 jun. 2014.

MARANHÃO. **Lei nº 10.414, de 07 de março de 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 07 mar. 2016.

MARANHÃO. **Resenha do Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2020**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano XLIV, nº 184, São Luís, sexta-feira, 02 de outubro de 2020: 62 páginas.

MARTHA, Nussbaum,. **As Fronteiras da Justiça:** Considerações sobre a exclusão social. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MEYER, L. A. **Educação sob o regime militar:** a gestão escolar entre repressão e resistência. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 1, 2019.

MEYER, William J.; RAMIREZ, Fernando O. **The world institutionalization of education.** New York: Academic Press, 2003.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. ***Centros Educa Mais: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA.*** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5877>. Acesso em: 18 jan. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; PAIM, Jairnilson Silva. **Saúde coletiva:** teoria e prática. Rio de Janeiro: MedBook, 2018.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2012.

MONTESSORI, Maria. **The Montessori method:** scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses. 1. ed. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.

MOREIRA, D. A.; ROESLER, M. B. **Produto educacional:** orientações para elaboração e avaliação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de Avaliação da Educação.** Educação e Sociedade, v. 38, n. 140, p. 993-1014, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022 Results (Volume I):** The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_8c4d74b1-en. Acesso em: 12 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Resultados do PISA 2022: Volume I – O Estado da Aprendizagem e da Equidade na Educação.** Paris: OCDE, 2023.

OSÓRIO, James,. **O Estado no centro da mundialização:** a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PACHECO, José. **Escola da Ponte:** formação e transformação da educação. São Paulo: Contexto, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão democrática da educação:** tensões e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão escolar no Brasil:** uma análise do trabalho dos gestores de escolas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral e qualidade social.** In: OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, J. C. S. Educação integral: perspectivas críticas. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática e política educacional.** São Paulo: Cortez, 2022.

PAULO, Freire,. **Diálogos com Paulo Freire para entender e mudar o mundo:** 100 anos de um educador. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2022.

PAULO, Freire,. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

PAULO, Freire,. **Pedagogia do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PEREIRA, Adriana Soares et.al. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Santa Maria: UFSM, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A redefinição do papel do Estado e as políticas educacionais no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 101–117, jan./mar. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Parcerias público-privadas na educação:** implicações para a gestão da escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1041–1056, out. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e gestão pública: as parcerias público-privadas na educação*. São Paulo: Editora X, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições no papel do Estado e do público e privado na educação brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1021–1038, 2013.

PERONI, Vera. **Gestão educacional e políticas públicas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Y, 2016.

PNUD. **Informe Anual 2021: Resultados**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2021. Disponível em: <https://annualreport.undp.org>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2020: a próxima fronteira – o desenvolvimento humano e o Antropoceno**. Brasília: PNUD, 2021. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2020pt.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

QUINN, Michael Patton,. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

REICH, Robert,. **The System: Who Rigged It, How We Fix It**. 1. ed. New York: Alfred A. Knopf, 2021.

RIVAIR, José Macedo,. **História e Memória da Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução e apresentação de Thomaz Kawauche; revisão técnica e posfácio de Thiago Vargas. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

SALAMON, Lester M.; ANHEIER, Helmut K. **Defining the nonprofit sector: A cross-national analysis**. Manchester University Press, 1997. p. 5.

SANTOS, Carla Maria. **A construção da gestão democrática nas escolas brasileiras**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 133, 2016.

SAVIANI, Dermeval,. **A educação e a lógica do capital: notas para a compreensão da educação no capitalismo**. 2020.

SAVIANI, Dermeval,. **A pedagogia histórico-crítica e a educação no Brasil**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2021.

SAVIANI, Dermeval,. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval,. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SELMA, D. M.; PIMENTA, S. G. P. (orgs.). **Práticas pedagógicas no ensino superior: desafios da formação e do trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SHEWHART, Walter Andrew. **Economic Control of Quality of Manufactured Product**. New York: Van Nostrand, 1931.
- SILVA, Lúcia. **O escolanovismo e sua influência na gestão educacional**. Revista de História da Educação, São Paulo, 2019.
- SOARES, Francisco José. **Avaliação e gestão da qualidade na educação: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 2, p. 135–150, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2007.
- TEXEIRA, Anísio. **A educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- TEXEIRA, Anísio. **Educação, Democracia e Desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- TORRES, Maria. **A educação para todos: o compromisso de Jomtien e a realidade das políticas educacionais**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 7–24, 2001.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos,. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. Revista Simbio-Logias, v. 12, n. 17, p. 66–84, 2020.
- VERA, Peroni,. **Gestão educacional e políticas públicas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Y, 2016.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WANG, Faming; ZENG, Lily Min; KING, Ronnel B. **Teacher support for basic needs is associated with socio-emotional skills: a self-determination theory perspective**. *Social Psychology of Education*, v. 28, art. 76, 2025.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (OMS). **Global recommendations on physical activity for health: 5–17 years old**. WHO, 2011.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Perguntas direcionadas aos gestores escolares:

	Bloco Temático	Pergunta
1	PPP	Como foi o processo de produção do Projeto Político Pedagógico da escola?
2	PPP	Como foi o processo de articulação entre o Plano de Ação escolar e o Projeto Político Pedagógico? Ele ocorre?
3	PPP	A missão e visão da escola é produzida de forma coletiva ou é imposta para comunidade escolar?
4	PPP	Vocês conhecem a missão e visão da escola, ela guia algo no dia a dia de suas funções?
5	PPP	Em que momentos é discutido o Plano de Ação da escola e sua visão e missão? Com que frequência é revisitado?
6	Plano de Ação	Você pactuou as prioridades, as metas e estratégias do Plano de Ação da SUPEIN antes de recebê-lo? Como a comunidade escolar reage ao que foi preestabelecido?
7	Plano de Ação	"A escola possui Plano de Ação? Como o professor participa da produção do Plano de Ação? Como o professor, gestor e estudantes analisam o Plano de Ação?"
8	Plano de Ação	Em quantos horários ou dias foi produzido o Plano de Ação da Escola? Todos participaram?
9	Plano de Ação	Em que momentos o Plano de Ação da escola é discutido, durante o ano?
10	Plano de Ação	Quais as competências a desenvolver no Programa de Ação da escola, e como a gestão atua perante essas informações?
11	Plano de Ação	GP – você consegue acompanhar o Programa de Ação dos professores? Quando e com que frequência? Como você analisa esse instrumento?
12	Plano de Ação	Como gestores e professores observam a questão da substituição de professores por indicados no Programa de Ação?
13	Educação Integral	Como você observa a articulação entre o Plano de Ação da escola e as dimensões física, cognitiva, social, emocional da educação integral?
14	Educação Integral	A parte diversificada do currículo fortalece todas as dimensões da educação integral?
15	Educação Integral	Todas as dimensões da educação integral são de fácil percepção, enquanto prática educativa, no modelo escola da escolha aplicado?
16	Educação Integral	Quais as dimensões da educação integral você percebe como sendo as menos evidenciadas e as mais evidenciadas? Justifique.
17	Educação Integral	Que práticas de gestão implantadas no modelo (TGE) fortalecem a educação integral?
18	Educação Integral	O desenvolvimento físico do estudante é um fator de preocupação da escola, tanto quanto o cognitivo?

19	Educação Integral	Como a espiritualidade é tratada dentro da escola? Existem componentes curriculares ou ações que discutam essa dimensão?
20	Gestão Escolar	Em sua trajetória profissional você atuou em escolas de tempo parcial? Como gestor ou professor? Quais os diferenciais da gestão escolar mediada pela tecnologia de gestão educacional e a gestão tradicional aplicada nas escolas parciais?
21	Gestão Escolar	A gestão de um Educa Mais mudou algo em seu comportamento profissional?
22	Gestão Escolar	Em relação às planilhas e instrumentos a serem preenchidos pela escola, como a gestão escolar avalia? Quais os pontos positivos e negativos?
23	Gestão Escolar	Como foi o relacionamento da escola com parceiros externos e com a secretaria após a mudança para o Modelo Escola da Escolha?
24	Gestão Escolar	O Modelo (TGE) influenciou mudanças na comunicação entre gestores e professores? De que forma?
25	Gestão Escolar	As decisões dentro da escola são tomadas de forma centralizada na gestão ou há participação dos professores, funcionários e estudantes?
26	Gestão Escolar	O PDCA é uma ação contínua na escola? Quando vocês utilizam? Onde registam? Que benefícios são possíveis de serem observados?
27	Gestão Escolar	Você se sente seguro na escola? Suas necessidades básicas de conforto, alimentação... são sanadas?
28	Gestão Escolar	A gestão escolar lidera de forma autônoma e independente ou desenvolve lideranças dentro da escola (professores e estudantes)?
29	Protagonismo	O sonho dos estudantes é escolhido livremente ou há um alinhamento para cursos universitários?
30	Protagonismo	Como sonhos não relacionados à parte acadêmica são direcionados pelos professores?
31	Protagonismo	Essa escola possibilita uma maior participação dos estudantes no ambiente escolar? De que forma?
32	Protagonismo	Em relação à sua última escola, há diferenças entre essa participação?
33	Protagonismo	O que você acha do protagonismo estudantil na sua escola? Ele é visível em práticas dos estudantes? Como?
34	Protagonismo	O estudante participa do planejamento de ações na escola? Como?
35	Protagonismo	De que forma os núcleos de protagonismo/JPA ajudam a escola?
36	Protagonismo	Neste modelo de escola você desenvolveu mais um sentimento de pertencimento ao ambiente escolar ou menos, em relação às escolas tradicionais?
37	Protagonismo	Você se sente participante de uma equipe?

38	Liderança/Comunicação	Quanto à forma de liderança da SAEPI, há participação das escolas nas decisões coletivas (como na construção do Plano de Ação e definição das metas)?
39	Liderança/Comunicação	
40	Liderança/Comunicação	A liderança servidora se dá pelo cuidar, entender e atender as necessidades dos liderados. A gestão escolar deste Centro possui essas características? Como discute o plano de futuro escolar com professores e estudantes (visão)?
41	Liderança/Comunicação	Como a gestão escolar (PCAs, gestores) atua com os resultados da escola? Eles motivam e tais resultados são o foco da escola? Que resultados são esses (cognitivos, comportamentais, emocionais)?
42	Liderança/Comunicação	As reuniões com a gestão ocorrem com que frequência? Como são essas reuniões?
43	Liderança/Comunicação	Nesta escola, a interação entre professores e estudantes é diferenciada? Ou é igual às escolas De tempo parcial?
44	Liderança/Comunicação	Nessa escola, como é sua relação com os estudantes? Existe alguma diferença em relação à escola tradicional?
45	Liderança/Comunicação	Existe algum instrumento de gestão que materializa a ação positiva entre estudantes e professores (e vice-versa)?
46	Instrumentos de Gestão	Saber se professores participam dessa construção junto a seu PCA, se GG observa Programa do GP e GAF... Se o GAF analisa os gastos de cada programa.
47	Instrumentos de Gestão	GP, você consegue acompanhar o Programa de Ação dos professores? Quando e com que frequência? Como você analisa esses instrumentos?
48	Instrumentos de Gestão	Quais os resultados da adição do GP e GAF no ambiente escolar? (para gestor, professor e estudante)
49	Instrumentos de Gestão	Agenda: os professores e os gestores acompanham a agenda da escola? De que forma ela é produzida e acompanhada? Os estudantes têm acesso à agenda da escola?
50	Instrumentos de Gestão	Guia de Aprendizagem: Como o professor observa e analisa a inserção desse instrumento no cotidiano? Os estudantes trazem problemas em relação a efetivação do guia de aprendizagem?
51	Acolhimento / Clima Escolar	Quais as suas ações para o 1º dia de acolhimento na escola? Quais os resultados desse processo?
52	Acolhimento / Clima Escolar	Esse espaço escolar possui convivência harmônica e de respeito? A gestão escolar atua para esse bem-estar?
53	Acolhimento / Clima Escolar	O modelo escolar consegue atuar na autoestima dos estudantes? De que forma você observa essa atuação?

Perguntas direcionadas aos docentes:

	Categoria	Pergunta
1	PPP e Plano de Ação	Qual a importância do Projeto Político Pedagógico na sua escola? Você ou outro docente participou da sua produção?
2	PPP e Plano de Ação	Como se deu a produção do Plano de Ação da escola? Houve alguma articulação entre o Plano de Ação escolar e o Projeto Político Pedagógico?
3	PPP e Plano de Ação	Você pactuou as prioridades, as metas e estratégias do Plano de Ação da escola antes de recebê-lo? Como a comunidade escolar reage ao que foi preestabelecido?
4	PPP e Plano de Ação	Em que momentos é discutido o Plano de Ação da escola e sua visão e missão? Com que frequência é revisitado?
5	PPP e Plano de Ação	Após a produção do Plano de Ação da escola, você se sente mais motivado para alcançar as metas produzidas ou elencadas?
6	PPP e Plano de Ação	Em quantos horários ou dias foi produzido o Plano de Ação da Escola? Todos participaram?
7	PPP e Plano de Ação	Em que momentos o Plano de Ação da escola é discutido, durante o ano?
8	PPP e Plano de Ação	Os professores possuem seus Programas de Ação? Esse instrumento mudou algo em sua forma de trabalho? Qual a sua análise sobre ele?
9	Educação Integral	A parte diversificada do currículo fortalece todas as dimensões da educação integral?
10	Educação Integral	Todas as dimensões da educação integral são de fácil percepção, enquanto prática educativa, no modelo escola da escolha aplicado?
11	Educação Integral	Quais as dimensões da educação integral você percebe como sendo as menos evidenciadas e as mais evidenciadas? Justifique.
12	Educação Integral	Na sua opinião, o modelo de gestão atual contribui para uma educação integral de qualidade? Por quê?
13	Educação Integral	Na sua percepção, quais práticas da gestão escolar, junto ao acompanhamento das suas ações educacionais, fortalecem a educação integral e em quais dimensões?
14	Educação Integral	O desenvolvimento físico do estudante é um fator de preocupação da escola, tanto quanto o cognitivo?
15	Educação Integral	Como a espiritualidade é desenvolvida e tratada dentro da escola, existem componentes curriculares ou ações que discutam essa dimensão?
16	Gestão Escolar	Qual o foco principal do acompanhamento da gestão escolar?

17	Gestão Escolar	Em relação às planilhas e instrumentos a serem preenchidos pela escola, como os professores avaliam? Quais os pontos positivos e negativos?
18	Gestão Escolar	Como foi o relacionamento da escola com parceiros externos e com a secretaria após a mudança para o Modelo Escola da Escolha?
19	Gestão Escolar	O Modelo (TGE) influenciou mudanças na comunicação entre gestores e professores? De que forma? E entre a gestão e a secretaria?
20	Gestão Escolar	As decisões dentro da escola são tomadas de forma centralizada na gestão ou há participação dos professores, funcionários e estudantes?
21	Gestão Escolar	O PDCA é uma ação contínua na escola? Quando vocês utilizam? Onde vocês registram? Que benefícios são possíveis ser observados?
22	Gestão Escolar	A gestão escolar lidera de forma autônoma e independente ou lidera de forma a desenvolver lideranças dentro da escola (professores e estudantes)?
23	Gestão Escolar	A liderança servidora se dá pelo cuidar, entender e atender as necessidades dos liderados. A gestão escolar deste Centro possui essas características?
24	Gestão Escolar	Como a gestão escolar (PCAs, gestores) atuam com os resultados da escola? Eles motivam e tais resultados são o foco da escola? Que resultados são esses (cognitivos, comportamentais, emocionais)?
25	Protagonismo Estudantil	Essa escola possibilita uma maior participação dos estudantes no ambiente escolar? De que forma? Em relação à sua última escola, há diferenças entre essa participação?
26	Protagonismo Estudantil	O que você acha do protagonismo estudantil na sua escola, ele é visível em práticas dos estudantes? Como?
27	Protagonismo Estudantil	O estudante participa do planejamento de ações na escola?
28	Protagonismo Estudantil	Você observa a efetividade da tutoria na escola, ela age de forma propositiva na vida dos estudantes?
29	Protagonismo Estudantil	De que forma os núcleos de protagonismo/JPA ajudam a escola?
30	Protagonismo Estudantil	O modelo escolar consegue atuar na estima dos estudantes? De que forma você observa essa atuação?
31	Protagonismo Estudantil	Você já foi acolhido por estudantes na jornada pedagógica? Como ocorre? Há algum impacto dessa prática nos professores?
32	Clima Escolar	Você se sente seguro na escola? Suas necessidades básicas de conforto, alimentação são sanadas?
33	Clima Escolar	Nesta escola a interação entre os professores e estudantes é diferenciada? Ou é igual às escolas do fundamental?

34	Clima Escolar	Nessa escola como é sua relação com os estudantes? Existe alguma diferença entre esse relacionamento quando estava em uma escola tradicional?
35	Clima Escolar	Neste modelo de escola você desenvolveu mais pertencimento ao ambiente escolar ou menos, em relação às escolas tradicionais?
36	Clima Escolar	Você se sente participante de uma equipe?
37	Instrumentos de Gestão	Agenda: os professores e os gestores acompanham a agenda da escola? De que forma ela é produzida e acompanhada? Os estudantes têm acesso à agenda?
38	Instrumentos de Gestão	Guia de Aprendizagem: Como o professor observa e analisa a inserção desse instrumento no cotidiano? De que forma os estudantes o utilizam?
39	Instrumentos de Gestão	Quais os resultados da adição do GP e GAF no ambiente escolar (para gestor, professor e estudante)?
40	Instrumentos de Gestão	O GAF analisa os gastos de cada programa?
41	Instrumentos de Gestão	Como gestores e professores observam a questão da substituição de professores por indicados no Programa de Ação?
42	Instrumentos de Gestão	Professor: A escola conseguiu apoiá-lo para mitigar alguma competência a desenvolver, identificada no Programa de Ação?
43	Experiência Profissional	Em sua trajetória profissional você atuou em escolas de tempo parcial? Existem diferenças entre a gestão escolar mediada pela TGE e a gestão tradicional aplicada nas escolas parciais?
44	Experiência Profissional	A gestão de um Educa Mais mudou algo em seu comportamento profissional?
45	Experiência Profissional	Neste Centro Educa Mais é delegado a você a responsabilidade por alguma ação não ligada diretamente à aula? De que forma isso o afeta emocionalmente?

Perguntas direcionadas aos estudantes:

Nº	Bloco Temático	Pergunta
1	Educação Integral e Dimensões do Desenvolvimento	A educação integral deve fortalecer as dimensões cognitiva, emocional, física e social. Quais dessas dimensões é claramente visível nos esforços da comunidade escolar para o seu desenvolvimento e quais as menos fortalecidas? Por que você acha que isso ocorre?
2	Educação Integral e Dimensões do Desenvolvimento	Você consegue perceber facilmente as dimensões cognitivas na educação? E dimensão física? E emocional? E social?

3	Educação Integral e Dimensões do Desenvolvimento	A escola oferece oportunidades para desenvolver outras habilidades além dos conteúdos das disciplinas?
4	Educação Integral e Dimensões do Desenvolvimento	Você sente que aprendeu mais desde que a escola passou a funcionar em tempo integral? De que forma?
5	Educação Integral e Dimensões do Desenvolvimento	O desenvolvimento físico do estudante é um fator de preocupação da escola, tanto quanto o cognitivo?
6	Educação Integral e Dimensões do Desenvolvimento	Como a espiritualidade é desenvolvida e tratada dentro da escola? Existem componentes curriculares ou ações que discutam essa dimensão?
7	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Esta escola proporcionou algum tipo diferente de experiência ou relação com os outros estudantes, professores e gestores?
8	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Como você se sente em relação ao ambiente da escola? É acolhedor?
9	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Você se sente participante de uma equipe?
10	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Você se sente seguro na escola? Suas necessidades básicas de conforto, alimentação... são sanadas?
11	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Esse espaço escolar possui convivência harmônica e de respeito? A gestão escolar atua para esse bem-estar?
12	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Nessa escola como é sua relação com os estudantes? Existe alguma diferença entre esse relacionamento quando estava em uma escola tradicional?
13	Relações Interpessoais e Clima Escolar	Nesta escola a interação entre os professores e estudantes é diferenciada? Ou é igual às escolas do fundamental?
14	Protagonismo e Projeto de Vida	Essa escola possibilita uma maior participação dos estudantes no ambiente escolar? De que forma? Em relação à sua última escola, há diferenças entre essa participação?
15	Protagonismo e Projeto de Vida	Os professores e gestores incentivam as práticas de protagonismo na escola? De que forma? Suas opiniões são respeitadas?
16	Protagonismo e Projeto de Vida	Você é convidado para participar do planejamento de ações na escola?
17	Protagonismo e Projeto de Vida	Quais ações seus JPAs/líderes e outros jovens protagonistas ajudam a escola?
18	Protagonismo e Projeto de Vida	Quais atividades, você como JPA/líder/grêmio efetiva na escola?
19	Protagonismo e Projeto de Vida	Ao definir seu projeto de vida, você se sente mais motivado para alcançá-lo? Você definiu seu PV na escola ou já o possuía antes de chegar até aqui?

20	Protagonismo e Projeto de Vida	Qual o seu sonho? Como foi para você escolhê-lo, foi durante as aulas de PV ou já o tinha consigo? A escola deixou você livre para escolher ou foi direcionado para sonhos voltados à universidade? Você possui outros sonhos além desse?
21	Gestão Escolar e Liderança	As decisões dentro da escola são tomadas de forma centralizada na gestão ou há participação dos professores, funcionários e estudantes?
22	Gestão Escolar e Liderança	A gestão escolar lidera de forma autônoma e independente ou desenvolve lideranças dentro da escola (professores e estudantes)?
23	Gestão Escolar e Liderança	A liderança servidora se dá pelo cuidar, entender e atender as necessidades dos liderados. A gestão escolar deste Centro possui essas características?
24	Gestão Escolar e Liderança	Como a gestão escolar (PCAs, gestores) atua com os resultados da escola? Eles motivam e tais resultados são o foco da escola? Quais resultados são esses (cognitivos, comportamentais, emocionais)?
25	Gestão Escolar e Liderança	O PDCA é uma ação contínua na escola? Quando vocês utilizam? Onde registram? Que benefícios são possíveis observar?
26	Instrumentos de Gestão e Acompanhamento	Agenda: Os estudantes têm acesso à agenda da escola?
27	Instrumentos de Gestão e Acompanhamento	Guia de Aprendizagem: De que forma você avalia a inserção desse instrumento, eles o utilizam?
28	Instrumentos de Gestão e Acompanhamento	Quais os resultados da adição do GP e GAF no ambiente escolar para você estudante?
29	Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação	Você conhece o Plano de Ação da escola?
30	Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação	Em que momentos é discutido o Plano de Ação da escola e sua visão e missão? Com que frequência é revisitado?
31	Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação	A missão e visão da escola é produzida de forma coletiva ou é imposta para comunidade escolar?
32	Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação	A missão e visão da escola é produzida de forma coletiva ou é imposta para comunidade escolar?

APÊNDICE B – PRÁTICAS DE GESTÃO SELECIONADA POR FONTE DOCUMENTAL OU BIBLIOGRÁFICAS

Nº	Prática de Gestão	Fonte Documental
1	Planejamento do acolhimento do início do ano junto a Jovens Protagonistas Acolhedores, com liderança por estudantes da 2º e 3º série.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
2	Utilização do plano de ação da secretaria para planejamento escolar	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN Diretrizes Operacionais 2021
3	Padronização das rotinas pedagógicas e administrativas com base nos instrumentos da TGE.	Diretrizes Operacionais 2021
4	Registro sistemático das ações, avaliações e encaminhamentos.	Diretrizes Operacionais 2021
5	Acompanhamento periódico do desempenho dos profissionais da escola.	Diretrizes Operacionais 2021
6	Articulação entre a gestão escolar e lideranças locais, poderes públicos e organizações sociais.	Diretrizes Operacionais 2021
7	Plano de Ação orientado por metas pactuadas e resultados esperados	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021
8	Desdobramento do Plano de Ação em estratégias e ações operacionais cotidianas.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021
9	Utilização da Agenda Bimestral enviada pela SAEPI como instrumento orientador das ações pedagógicas e administrativas.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021
10	Utilização de Guias de Aprendizagens como planejamento mensal das aulas e acompanhamento da efetivação pelos estudantes.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021
11	Autoformação da equipe escolar, voltados ao estudo dos cadernos do modelo, conforme trilha formativa divulgada pela gestão educacional.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN

12	Utilização de material de referência do ICE e SAEPI para guiar planejamento e estudo.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN
13	Avaliação e produção do plano de ação escolar, anualmente, de forma coletiva, durante a Jornada pedagógica, através de várias reuniões.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
14	Planejamento coletivo com participação de toda a equipe escolar, promovendo corresponsabilização pelos resultados.	Diretrizes Operacionais 2021
15	Produção do programa de ação com base no Plano de Ação escolar, por todo quadro docente e gestor.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN
16	Produção de relatório parcial dos resultados ao término do 1º semestre	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
17	Realização do PDCA do 1º semestre com base no relatório diagnóstico	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
18	Gestor geral deve desenvolver suas ações com base nos dados referentes aos diversos resultados da escola, incluindo indicadores e metas do plano de ação e do programa de ação dos professores e gestores.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN
19	Sistematização e acompanhamento dos programas de ação e Plano de Ação	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021
20	Reunião entre PCA e professor para avaliar o programa produzido	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
21	Produção de Programa de ação da área pelo professor coordenador de cada área do conhecimento.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
22	Reunião entre GP e PCA para avaliação e produção do plano do GP	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN
23	Produção de programa de ação pelo GAF.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
24	Gestor geral produz seu plano de ação com base nos programas de ação dos GAF e GP.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional

		Plano de Ação da SUPEIN
25	Autoanálise dos professores e servidores no Plano de Ação - apresentar competências a desenvolver	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
26	Alinhamento horizontal e vertical para facilitar comunicação.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
27	Indicação de professor substituto.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
28	Indicação de fatores críticos.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
29	Identificação de recursos necessários pela equipe.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
30	Preenchimento e monitoramento dos instrumentos utilizados para acompanhar a evolução do rendimento acadêmico dos Centros Educa Mais.	Plano de Ação da SUPEIN
31	Desenvolvimento da recomposição das aprendizagens com base nos resultados avaliativos e com ação por todos os componentes curriculares.	Plano de Ação da SUPEIN
32	Monitoramento da frequência dos estudantes, por meio de instrumento disponibilizado no Kit EMTI.	Plano de Ação da SUPEIN
33	Monitoramento do Currículo da Formação Geral Básica - FGB, por meio dos instrumentos de acompanhamento.	Plano de Ação da SUPEIN
34	Monitoramento do cumprimento do GPS das aulas de PV e feedback das expectativas de aprendizagem.	Plano de Ação da SUPEIN
35	Monitoramento do Currículo do Itinerário da Formação Técnica e Profissional.	Plano de Ação da SUPEIN
36	Acompanhamento da efetivação das práticas experimentais nos componentes da FGB.	Plano de Ação da SUPEIN
37	Incentivo e monitoramento da participação da comunidade escolar em eventos científicos a nível estadual, regional, nacional e internacional.	Plano de Ação da SUPEIN
38	Implementação da Robótica Educacional e da Cultura Maker.	Plano de Ação da SUPEIN
39	Realização e análise da pesquisa de satisfação dos estudantes e familiares.	Plano de Ação da SUPEIN
40	Publicação dos resultados de avanços do Centro.	Plano de Ação da SUPEIN
41	Monitoramento da participação das famílias nas atividades do Centro.	Plano de Ação da SUPEIN
42	Registro e publicação de boas práticas Pedagógicas, de Gestão e de Protagonismo.	Plano de Ação da SUPEIN

43	Estabelecimento de Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida.	Plano de Ação da SUPEIN
44	Gestor geral deve reunir uma vez por semana com conselho de líderes.	Diretrizes Operacionais 2021
45	Preenchimento de quadro de monitoramento semestralmente.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional
46	Gestor geral deve reunir quinzenalmente com presidentes de clube de protagonismo.	Guia Orientativo do Protagonismo
47	Conselho de Classe com participação de líderes estudantis.	Diretrizes Operacionais 2021
48	Nivelamento com base em avaliação de entrada e saída.	Diretrizes Operacionais 2021
49	Reorganização das práticas de gestão de acordo com resultados do Ciclo de Acompanhamento Formativo.	Diretrizes Operacionais 2021
50	Gestor pedagógico deve reunir semanalmente com os PCAS.	Entrevistas
51	Gestor pedagógico deve reunir semanalmente com os professores de PV.	Entrevistas
52	Professores Coordenadores de Área (PCA) devem reunir semanalmente com suas equipes de área de conhecimento.	Entrevistas
53	Participação obrigatória nos ciclos de acompanhamento e interciclos realizados pela SAEPI e Unidades Regionais de Educação.	Diretrizes Operacionais 2021
54	Incentivo e monitoramento da participação de estudantes em eventos esportivos.	Comunicação interna nº30 – SUPE
55	Incentivo e monitoramento de ações protagonizadas pelos núcleos de protagonismo.	Comunicação Interna nº 30 - SUPE
56	Monitoramento dos estudantes portadores de deficiência e com problemas relacionados a saúde mental.	Comunicação Interna nº 06-SUEIS
57	Produção de plano de ação de Clubes de Protagonismo e Grêmio Estudantil, e acompanhamento das suas ações.	Cartilha do Grêmio Estudantil
58	Gestor geral deve reunir uma vez por mês com toda equipe de gremistas.	Cartilha do Grêmio Estudantil
59	Gestor geral deve reunir, semanalmente, com conselho de líderes e presidente do grêmio estudantil.	Guia Orientativo do Protagonismo
60	Realização da semana de protagonismo, com foco na criação de clubes de protagonismo e eleição de grêmio estudantil.	Guia Orientativo do Protagonismo

APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTÃO POR CATEGORIZAÇÃO DEDUTIVA

Nº	Práticas de Gestão	Fonte Documental	Dimensão da educação integral
1	Estabelecimento de Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida.	Plano de Ação da SUPEIN	Ambiental
2	Desenvolvimento da recomposição das aprendizagens com base nos resultados avaliativos e com ação por todos os componentes curriculares.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
3	Acompanhamento da efetivação das práticas experimentais nos componentes da FGB.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
4	Nivelamento com base em avaliação de entrada e saída.	Diretrizes Operacionais 2021	Cognitiva
5	Utilização de Guias de Aprendizagens como planejamento mensal das aulas e acompanhamento da efetivação pelos estudantes.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021	Cognitiva
6	Preenchimento e monitoramento dos instrumentos utilizados para acompanhar a evolução do rendimento acadêmico dos Centros Educa Mais.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
7	Monitoramento do Currículo da Formação Geral Básica - FGB, por meio dos instrumentos de acompanhamento.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
8	Monitoramento do cumprimento do GPS das aulas de PV e feedback das expectativas de aprendizagem.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
9	Monitoramento do Currículo do Itinerário da Formação Técnica e Profissional.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva

10	Incentivo e monitoramento da participação da comunidade escolar em eventos científicos a nível estadual, regional, nacional e internacional.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
11	Implementação da Robótica Educacional e da Cultura Maker.	Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
12	Autoformação da equipe escolar, voltados ao estudo dos cadernos do modelo, conforme trilha formativa divulgada pela gestão educacional.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
13	Utilização de material de referência do ICE e SAEPI para guiar planejamento e estudo.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN	Cognitiva
14	Indicação de professor substituto.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Cognitiva
15	Incentivo e monitoramento de ações protagonizadas pelos núcleos de protagonismo.	Comunicação Interna nº - SUPE	Cultural
16	Produção de plano de ação de Clubes de Protagonismo e Grêmios Estudantis, e acompanhamento das suas ações.	Cartilha do Grêmios Estudantis	Cultural
17	Planejamento do acolhimento do início do ano junto a Jovens Protagonistas Acolhedores, com liderança por estudantes da 2º e 3º série.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Emocional

18	Monitoramento dos estudantes portadores de deficiência e com problemas relacionados a saúde mental.	Comunicação Interna nº - SUEIS	Emocional
19	Autoanálise dos professores e servidores no Plano de Ação - apresentar competências a desenvolver	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Emocional
20	Realização e análise da pesquisa de satisfação dos estudantes e familiares.	Plano de Ação da SUPEIN	Ética
21	Publicação dos resultados de avanços do Centro.	Plano de Ação da SUPEIN	Ética
22	Registro e publicação de boas práticas Pedagógicas, de Gestão e de Protagonismo.	Plano de Ação da SUPEIN	Ética
23	Identificação de recursos necessários pela equipe.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Ética
24	Incentivo e monitoramento da participação de estudantes em eventos esportivos.	Comunicação interna nº - SUPE	Físico
25	Utilização do plano de ação da secretaria para planejamento escolar	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN Plano de Ação da SUPEIN	Multidimensões
26	Padronização das rotinas pedagógicas e administrativas com base nos instrumentos da TGE.	Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
27	Registro sistemático das ações, avaliações e encaminhamentos.	Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões

28	Acompanhamento periódico do desempenho dos profissionais da escola.	Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
29	Plano de Ação orientado por metas pactuadas e resultados esperados	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
30	Desdobramento do Plano de Ação em estratégias e ações operacionais cotidianas.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
31	Utilização da Agenda Bimestral enviada pela SAEPI como instrumento orientador das ações pedagógicas e administrativas.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
32	Produção de relatório parcial dos resultados ao término do 1º semestre	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Multidimensões
33	Realização do PDCA do 1º semestre com base no relatório diagnóstico	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Multidimensões
34	Gestor geral deve desenvolver suas ações com base nos dados referentes aos diversos resultados da escola, incluindo indicadores e metas do plano de ação e do programa de ação dos professores e gestores.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN	Multidimensões
35	Indicação de fatores críticos.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Multidimensões
36	Preenchimento de quadro de monitoramento semestralmente.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Multidimensões

37	Reorganização das práticas de gestão de acordo com resultados do Ciclo de Acompanhamento Formativo.	Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
38	Participação obrigatória nos ciclos de acompanhamento e interciclos realizados pela SAEPI e Unidades Regionais de Educação.	Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
39	Produção do programa de ação com base no Plano de Ação escolar, por todo quadro docente e gestor.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN	Multidimensões
40	Sistematização e acompanhamento dos programas de ação e Plano de Ação	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Diretrizes Operacionais 2021	Multidimensões
41	Produção de Programa de ação da área pelo professor coordenador de cada área do conhecimento.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Multidimensões
42	Produção de programa de ação pelo GAF.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Multidimensões
43	Gestor geral produz seu plano de ação com base nos programas de ação dos GAF e GP.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN	Multidimensões
44	Monitoramento da frequência dos estudantes, por meio de instrumento disponibilizado no Kit EMTI.	Plano de Ação da SUPEIN	Social
45	Monitoramento da participação das famílias nas atividades do Centro.	Plano de Ação da SUPEIN	Social

46	Gestor geral deve reunir uma vez por semana com conselho de líderes.	Diretrizes Operacionais 2021	Social
47	Gestor geral deve reunir quinzenalmente com presidentes de clube de protagonismo.	Guia Orientativo do Protagonismo	Social
48	Conselho de Classe com participação de líderes estudantis.	Diretrizes Operacionais 2021	Social
49	Gestor geral deve reunir uma vez por mês com toda equipe de gremistas.	Cartilha do Grêmio Estudantil	Social
50	Gestor geral deve reunir, semanalmente, com conselho de líderes e presidente do grêmio estudantil.	Guia Orientativo do Protagonismo	Social
51	Realização da semana de protagonismo, com foco na criação de clubes de protagonismo e eleição de grêmio estudantil.	Guia Orientativo do Protagonismo	Social
52	Articulação entre a gestão escolar e lideranças locais, poderes públicos e organizações sociais.	Diretrizes Operacionais 2021	Social
53	Avaliação e produção do plano de ação escolar, anualmente, de forma coletiva, durante a Jornada pedagógica, através de várias reuniões.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Social
54	Planejamento coletivo com participação de toda a equipe escolar, promovendo corresponsabilização pelos resultados.	Diretrizes Operacionais 2021	Social
55	Reunião entre PCA e professor para avaliar o programa produzido	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Social

56	Reunião entre GP e PCA para avaliação e produção do plano do GP	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional Plano de Ação da SUPEIN	Social
57	Alinhamento horizontal e vertical para facilitar comunicação.	Caderno Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional	Social
58	Gestor pedagógico deve reunir semanalmente com os PCAS.	Entrevistas	Social
59	Gestor pedagógico deve reunir semanalmente com os professores de PV.	Entrevistas	Social
60	Professores Coordenadores de Área (PCA) devem reunir semanalmente com suas equipes de área de conhecimento.	Entrevistas	Social

**APÊNDICE D –CRONOGRAMA DE PREENCHIMENTO DOS
INSTRUMENTOSCENTROS DO CALENDÁRIO A**

MÊS	DIA	INSTRUMENTO	RESPONSÁVEL	SUPERVISÃO
AGOSTO	5	Planilha de Mapeamento (se houver mudanças)	GG	SUNOPI
	5	Guia de Ensino e de Aprendizagem	GP	SUPEIN
	8	Cronogramas / Memórias de Reunião	TRIO GESTOR	SUPEIN
	14	Registro de Notas e de Frequência dos Estudantes	TRIO GESTOR	SUPEIN
	15	Ficha de Pré-conselho	GP	SUPEIN
	18	Planilha de Validação de Eletivas	GP	SUPEIN
	18	Planilha de Registro de Boas Práticas	GP	SUPEIN
	21	Planilha Socioemocional	GP	SUEIS
	21	Quadro de Monitoramento do Plano de Ação	TRIO GESTOR	SUPEIN
	22	Plano de Ação - PDCA/Elaboração	GG	SUPEIN
	22	Plano Semestral da Base Técnica	GP	SUEP
SETEMBRO	1	Programas de Ação	GG	SUPEIN
	5	Planilha de Mapeamento (se houver mudanças)	GG	SUNOPI
OUTUBRO	3	Guia de Ensino e de Aprendizagem	GP	SUPEIN
	5	Planilha SUPE	GG	SUPE
	6	Planilha de Mapeamento (se houver mudanças)	GG	SUNOPI
	10	Cronogramas e/Memórias de Reunião	TRIO GESTOR	SUPEIN
	16	Plano de Formação Permanente	GP	SUPEIN
	16	Planilha de Monitoramento FGB	GP	SUPEIN
	16	Planilha de Monitoramento PD	GP	SUPEIN
	16	Cronograma de AEEs	GP	SUPEIN
	20	Quadro de Monitoramento do Plano de Ação	TRIO GESTOR	SUPEIN
	20	Registro de Notas e de Frequência dos Estudantes	TRIO GESTOR	SUPEIN
NOVEMBRO	5	Planilha de Mapeamento (se houver mudanças)	GG	SUNOPI

DEZEMBRO	5	Planilha de mapeamento (se houver mudanças)	GG	SUNOPI
	19	Ficha de Pré-conselho	GP	SUPEIN
	20	Plano de Formação Permanente	GP	SUPEIN
	20	Planilha de Monitoramento FGB	GP	SUPEIN
	20	Planilha de Monitoramento PD	GP	SUPEIN
	23	Planilha de Registro de Boas Práticas	GP	SUPEIN
	23	Cronograma de AEEs	GP	SUPEIN
	30	Registro de Notas e de Frequência dos Estudantes	TRIO GESTOR	SUPEIN
JANEIRO	5	Quadro de Resultado do Plano de Ação	GG	SUPEIN

APÊNDICE E – PLANO DE AÇÃO DA SUPEIN

PREMISSA	PROTAGONISMO		
PRIORIDADE	INDICADOR DE RESULTADO	META	INDICADOR DE PROCESSO
Excelência nos resultados de aprendizagem	Taxa de aprovação	98%	Percentual de estudantes aprovados no período, com médias maiores ou iguais a 6,0 e notas menores que 6,0 em até 4 componentes curriculares
	Taxa de frequência	95%	Percentual de estudantes frequentes no período (média do percentual da frequência diária)
Desenvolvimento de Ações Protagonistas	Taxa de participação de estudantes em Clubes de Protagonismo	70%	Percentual de estudantes participantes em 01 Clube de Protagonismo que esteja em atividade regular no período

PROTAGONISMO	
INDICADOR DE RESULTADO	ESTRATÉGIA DA SUPEIN
Taxa de aprovação	Garantir maior eficiência operacional, por meio do monitoramento dos instrumentos utilizados para acompanhar a evolução do rendimento acadêmico dos Centros Educa Mais.
	Fortalecer o processo de Recomposição das Aprendizagens para potencializar o rendimento escolar.
	Potencializar as equipes escolares, por meio de ações formativas que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades e promovam a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
	Apoiar as equipes escolares, por meio de pautas formativas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência, para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do Projeto de Vida desse público-alvo.
Taxa de frequência	Articular, por meio de ações intersetoriais, as melhorias relacionadas ao SIAEP, a fim de garantir relatórios e dados sistematizados.
	Apoiar os Centros no monitoramento da frequência dos estudantes, por meio de instrumento disponibilizado no Kit EMTL.
Taxa de participação de estudantes em Clubes de Protagonismo	Fomentar a formação continuada com foco em pautas que potencializem a liderança servidora, para fortalecer a participação e a atuação dos estudantes nos Clubes de Protagonismo.
	Apoiar a criação de práticas estruturadas dos Clubes de Protagonismo para consolidação do protagonismo autêntico.
	Fomentar a participação dos estudantes com deficiência nos Clubes de Protagonismo, a fim de garantir a inclusão e o sentimento de pertencimento ao universo escolar.

PREMISSA	FORMAÇÃO CONTINUADA		
PRIORIDADE	INDICADOR DE RESULTADO	META	INDICADOR DE PROCESSO
Domínio das bases teóricas e metodológicas do Modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar	Taxa de professores formados no modelo	100%	Percentual de professores com formação no Modelo, ao fim de cada período, de acordo com o Plano de Formação da SUPEIN
Plena efetivação do Currículo	Taxa de cumprimento do currículo na Formação Geral Básica - FGB	100%	Percentual do currículo da FGB dado em relação ao planejado, ao fim de cada período
	Taxa de cumprimento do GPS das aulas de Projeto de Vida	100%	Percentual das pautas trabalhadas ao fim de cada período (10 pautas por período letivo)"
	Taxa de cumprimento do currículo do Itinerário da Formação Técnica e Profissional	100%	Percentual do currículo do IFTP dado em relação ao planejado, ao fim do semestre"
	Taxa de cumprimento das práticas experimentais	100%	Percentual de práticas experimentais realizadas ao fim de cada período, por componente curricular da Formação

FORMAÇÃO CONTINUADA	
INDICADOR DE RESULTADO	ESTRATÉGIA DA SUPEIN
Taxa de professores formados no modelo	Assegurar o domínio das bases fundamentais do Modelo às equipes escolares e aos técnicos focais das Unidades Regionais de Educação (URES).
	Potencializar a equipe dos técnicos focais das Unidades Regionais de Educação para acompanhamento e execução das agendas formativas da SUPEIN."
	Aprimorar a formação continuada das equipes escolares dos Centros Educa Mais, com vistas ao aprofundamento do Modelo Institucional e da Recomposição das Aprendizagens.
Taxa de cumprimento do currículo na Formação Geral Básica - FGB	Garantir o monitoramento do Currículo da Formação Geral Básica - FGB, por meio dos Instrumentos de acompanhamento disponíveis no Kit EMTI.
	Potencializar a equipe dos técnicos focais das Unidades Regionais de Educação para o acompanhamento e monitoramento do currículo da FGB.
Taxa de cumprimento do GPS das aulas de Projeto de Vida	Apoiar o monitoramento do cumprimento do GPS das aulas de PV e feedback das expectativas de aprendizagem.
	Assegurar a execução e o acompanhamento do GPS de Projeto de Vida nos Centros Educa Mais.
Taxa de cumprimento do currículo do Itinerário da	Apoiar o monitoramento do Currículo do Itinerário da Formação Técnica e Profissional.
	Articular com a coordenação de EPT o acompanhamento e o monitoramento do currículo do IFTP.
Taxa de cumprimento das práticas experimentais	Potencializar as equipes escolares para a realização das práticas experimentais nos componentes da FGB.
	Apoiar o monitoramento da realização das práticas experimentais nos Centros Educa Mais.

PREMISSA	EXCELÊNCIA EM GESTÃO		
PRIORIDADE	INDICADOR DE RESULTADO	META	INDICADOR DE PROCESSO
Integração e gestão dos resultados das escolas	Total de eventos científicos e educacionais que a equipe escolar participou	≥10	Número de eventos científicos e educacionais (Simpósios, Colóquios, Palestras, Seminários, Conferências, Fóruns, Feiras de Ciências, Olimpíadas de abrangência regional, nacional e internacional) que o Centro teve pelo menos um gestor, estudante ou professor participante no período, com todas as etapas concluídas
	Taxa de satisfação dos estudantes com o Itinerário da Formação Técnica e Profissional	0,9	Percentual de respostas positivas acerca do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (satisfeito ou muito satisfeito), na pesquisa semestral
	Taxa de satisfação da comunidade interna (professores, estudantes e funcionários) com o Modelo Institucional	90%	Percentual de respostas positivas sobre o Modelo Institucional (satisfeito ou muito satisfeito), na pesquisa semestral
Domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação	Taxa de preenchimento dos instrumentos institucionais nos prazos pré-estabelecidos	100%	Percentual de instrumentos institucionais (Kit EMTI), preenchidos nos prazos pré-estabelecidos.

EXCELÊNCIA EM GESTÃO	
INDICADOR DE RESULTADO	ESTRATÉGIA DA SUPEIN
Total de eventos científicos e educacionais que a equipe escolar participou	Potencializar a participação dos Centros Educa Mais em eventos científicos a nível estadual, regional, nacional e internacional.
	Apoiar o monitoramento da participação da comunidade estudantil nas diferentes olimpíadas científicas, regionais, nacionais ou internacionais.
	Promover eventos que oportunizem a iniciação científica e a experimentação nos Centros Educa Mais.
	Fomentar a implementação da Robótica Educacional e da Cultura Maker em todos os Centros.
Taxa de satisfação dos estudantes com o Itinerário da Formação Técnica e Profissional	Apoiar os Centros na realização de pesquisa acerca da satisfação dos estudantes em relação ao Itinerário da Formação Técnica e Profissional - IFTP.
	Assegurar o processo de coleta de dados e gestão de resultados relacionados à implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional nos Centros Educa Mais.
Taxa de satisfação da comunidade interna (professores, estudantes e funcionários) com o Modelo Institucional	Apoiar os Centros na realização de pesquisa junto à comunidade escolar, a fim de identificar o percentual de satisfação em relação à implementação do Modelo Institucional.
	Assegurar o processo de coleta de dados e gestão de resultados relacionado ao cumprimento das metas estabelecidas para os Centros Educa Mais.
Taxa de preenchimento dos instrumentos institucionais nos prazos pré-estabelecidos	Garantir formação continuada às equipes gestoras acerca do uso e compreensão dos instrumentos institucionais, a fim de potencializar o acompanhamento das rotinas escolares.
	Potencializar a atuação dos Técnicos Focais das Unidades Regionais para o acompanhamento sistemático do preenchimento dos instrumentos institucionais.
	Sistematizar as informações geradas a partir dos dados coletados para subsidiar tomada de decisões da SUPEIN e da SAEPI.

CORRESPONSABILIDADE	
INDICADOR DE RESULTADO	ESTRATÉGIA DA SUPEIN
Taxa de satisfação da comunidade externa (familiares e parceiros)	Apoiar as equipes escolares na realização da pesquisa de satisfação com a comunidade externa.
Taxa de participação dos pais/responsáveis nas reuniões periódicas e extraordinárias	Ampliar a mídia positiva com a publicação dos resultados e avanços dos Centros.
	Potencializar as equipes escolares para o monitoramento da participação das famílias nas atividades do Centro.
Total de parcerias institucionais firmadas e mantidas pela escola	Apoiar as equipes gestoras na promoção de ações que fomentem a relação de pertencimento dos pais/responsáveis à Escola.
	Apoiar a efetivação de parcerias nos Centros Educa Mais, por meio de instrumento disponibilizado no Kit EMTI.
	Fomentar o engajamento das UREs na busca de parcerias para os Centros Educa Mais.
REPLICABILIDADE	
INDICADOR DE RESULTADO	ESTRATÉGIA DA SUPEIN
Total de Boas Práticas submetidas	Fomentar o engajamento das equipes escolares para a realização de boas práticas Pedagógicas, de Gestão e de Protagonismo.
	Apoiar o desenvolvimento de boas práticas inovadoras, sustentáveis e de diversidade étnico-racial nos Centros, conforme a categorização definida pela SUPEIN.

PREMISSA	CORRESPONSABILIDADE		
PRIORIDADE	INDICADOR DE RESULTADO	META	INDICADOR DE PROCESSO
Adesão e mobilização das famílias e dos parceiros ao Ensino Integral	Taxa de satisfação da comunidade externa (familiares e parceiros)	90%	Percentual de respostas positivas, "satisfeito ou muito satisfeito", na pesquisa semestral.
	Taxa de participação dos pais/responsáveis nas reuniões periódicas e extraordinárias	85%	Percentual da presença dos pais e/ou responsáveis na rotina escolar (reuniões, plantões pedagógicos, ações mobilizatórias, atendimento com tutoria, Grupos Interativos) no período.
	Total de parcerias institucionais firmadas e mantidas pela escola	≥2	Número de parcerias institucionais efetivadas e/ou mantidas no semestre
PREMISSA	REPLICABILIDADE		
PRIORIDADE	INDICADOR DE RESULTADO	META	INDICADOR DE PROCESSO
Implantação de boas práticas inovadoras, sustentáveis e de diversidade étnico-racial	Total de Boas Práticas submetidas	≥3	Número de boas práticas submetidas no semestre, de acordo com prazo e critérios pré-estabelecidos pela SUPEIN.

**APÊNDICE F – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO
POR NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO**

Nº	Prática de Gestão	Categorização por Núcleo de Significação
1	Desenvolvimento da recomposição das aprendizagens com base nos resultados avaliativos e com ação por todos os componentes curriculares.	Profissionalização docente
2	Acompanhamento da efetivação das práticas experimentais nos componentes da Formação Geral Básica.	Currículo Integrado e Inovação
3	Nivelamento com base em avaliação de entrada e saída.	Profissionalização docente
4	Realização e análise da pesquisa de satisfação dos estudantes e familiares.	Profissionalização docente
5	Publicação dos resultados de avanços do Centro.	Profissionalização docente
6	Registro e publicação de boas práticas Pedagógicas, de Gestão e de Protagonismo.	Profissionalização docente
7	Monitoramento da frequência dos estudantes, por meio de instrumento disponibilizado no Kit EMTI.	Profissionalização docente
8	Monitoramento da participação das famílias nas atividades do Centro.	Profissionalização docente
9	Incentivo e monitoramento de ações protagonizadas pelos núcleos de protagonismo.	Gestão do Protagonismo Juvenil
10	Produção de plano de ação de Clubes de Protagonismo e Grêmio Estudantil, e acompanhamento das suas ações.	Gestão do Protagonismo Juvenil
11	Planejamento do acolhimento do início do ano junto a Jovens Protagonistas Acolhedores, com liderança por estudantes da 2º e 3º série.	Gestão do Protagonismo Juvenil
12	Gestor geral deve reunir uma vez por semana com conselho de líderes.	Gestão do Protagonismo Juvenil
13	Gestor geral deve reunir quinzenalmente com presidentes de clube de protagonismo.	Gestão do Protagonismo Juvenil
14	Conselho de Classe com participação de líderes estudantis.	Gestão do Protagonismo Juvenil
15	Gestor geral deve reunir uma vez por mês com toda equipe de gremistas.	Gestão do Protagonismo Juvenil
16	Gestor geral deve reunir, semanalmente, com conselho de líderes e presidente do grêmio estudantil.	Gestão do Protagonismo Juvenil
17	Realização da semana de protagonismo, com foco na criação de clubes de protagonismo e eleição de grêmio estudantil.	Gestão do Protagonismo Juvenil

18	Utilização de Guias de Aprendizagens como planejamento mensal das aulas e acompanhamento da efetivação pelos estudantes.	Gestão do Protagonismo Juvenil
19	Preenchimento e monitoramento dos instrumentos utilizados para acompanhar a evolução do rendimento acadêmico dos Centros Educa Mais.	Profissionalização docente
20	Monitoramento do Currículo da Formação Geral Básica - FGB, por meio dos instrumentos de acompanhamento.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
21	Monitoramento do cumprimento do GPS das aulas de PV e feedback das expectativas de aprendizagem.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
22	Monitoramento do Currículo do Itinerário da Formação Técnica e Profissional.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
23	Utilização do plano de ação da secretaria para planejamento escolar	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
24	Padronização das rotinas pedagógicas e administrativas com base nos instrumentos da Tecnologia de Gestão Educacional.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
25	Registro sistemático das ações, avaliações e encaminhamentos.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
26	Acompanhamento periódico do desempenho dos profissionais da escola.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
27	Plano de Ação orientado por metas pactuadas e resultados esperados	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
28	Desdobramento do Plano de Ação em estratégias e ações operacionais cotidianas.	Profissionalização docente
29	Utilização da Agenda Bimestral enviada pela SAEPI como instrumento orientador das ações pedagógicas e administrativas.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
30	Produção de relatório parcial dos resultados ao término do 1º semestre	Profissionalização docente
31	Realização do PDCA do 1º semestre com base no relatório diagnóstico	Profissionalização docente
32	Gestor geral deve desenvolver suas ações com base nos dados referentes aos diversos resultados da escola, incluindo indicadores e metas do plano de ação e do programa de ação dos professores e gestores.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
33	Indicação de fatores críticos.	Profissionalização docente
34	Preenchimento de quadro de monitoramento semestralmente.	Profissionalização docente

35	Reorganização das práticas de gestão de acordo com resultados do Ciclo de Acompanhamento Formativo.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
36	Participação obrigatória nos ciclos de acompanhamento e interciclos realizados pela SAEPI e Unidades Regionais de Educação.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
37	Estabelecimento de Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida.	Gestão socioambiental da escola
38	Incentivo e monitoramento da participação da comunidade escolar em eventos científicos a nível estadual, regional, nacional e internacional.	Profissionalização docente
39	Implementação da Robótica Educacional e da Cultura Maker.	Currículo Integrado e Inovação
40	Monitoramento dos estudantes portadores de deficiência e com problemas relacionados a saúde mental.	Gestão inclusiva
41	Incentivo e monitoramento da participação de estudantes em eventos esportivos.	Gestão do Protagonismo Juvenil
42	Autoformação da equipe escolar, voltados ao estudo dos cadernos do modelo, conforme trilha formativa divulgada pela gestão educacional.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
43	Autoanálise dos professores e servidores no Plano de Ação - apresentar competências a desenvolver	Profissionalização docente
44	Identificação de recursos necessários pela equipe.	Profissionalização docente
45	Articulação entre a gestão escolar e lideranças locais, poderes públicos e organizações sociais.	Gestão participativa
46	Avaliação e produção do plano de ação escolar, anualmente, de forma coletiva, durante a Jornada pedagógica, através de várias reuniões.	Gestão participativa
47	Planejamento coletivo com participação de toda a equipe escolar, promovendo corresponsabilização pelos resultados.	Gestão participativa
48	Reunião entre PCA e professor para avaliar o programa produzido	Gestão participativa
49	Reunião entre GP e PCA para avaliação e produção do plano do GP	Gestão participativa
50	Alinhamento horizontal e vertical para facilitar comunicação.	Profissionalização docente
51	Gestor pedagógico deve reunir semanalmente com os PCAS.	Gestão participativa
52	Gestor pedagógico deve reunir semanalmente com os professores de PV.	Gestão participativa
53	Professores Coordenadores de Área (PCA) devem reunir semanalmente com suas equipes de área de conhecimento.	Gestão participativa

54	Utilização de material de referência do ICE e SAEPI para guiar planejamento e estudo.	Gestão Gerencial e Subsunção do Trabalho Pedagógico
55	Indicação de professor substituto.	Profissionalização docente
56	Produção do programa de ação com base no Plano de Ação escolar, por todo quadro docente e gestor.	Profissionalização docente
57	Sistematização e acompanhamento dos programas de ação e Plano de Ação	Profissionalização docente
58	Produção de Programa de ação da área pelo professor coordenador de cada área do conhecimento.	Profissionalização docente
59	Produção de programa de ação pelo GAF.	Profissionalização docente
60	Gestor geral produz seu plano de ação com base nos programas de ação dos GAF e GP.	Profissionalização docente

APÊNDICE G – PLANO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DOS CENTROS EDUCACIONAIS

A. Práticas e Dispositivos Pedagógicos Dialógicos da Comunidade de Aprendizagem

1. Tertúlia Dialógica
2. Participação Educativa da Comunidade
3. Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos
4. Grupos Interativos
5. Formação Pedagógica Dialógica
6. Formação de Familiares
7. Entendendo o Projeto Comunidade de Aprendizagem
8. Biblioteca Tutorada

B. Cadernos Conceituais e Pedagógicos do Modelo Escola da Escolha

9. Caderno 5 – Princípios Educativos
10. Caderno 4 – Concepção do Modelo Pedagógico
11. Caderno 3 – Educação Inclusiva
12. Caderno 2 – Conceitos
13. Caderno 1 – Concepção do Modelo da Escola da Escolha

C. Cadernos de Apoio ao Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida do Modelo Escola da Escolha

14. Tutoria – Apoio para Jovens Sonhadores – Caderno
15. Projeto de Vida – Caderno da 2ª série
16. Projeto de Vida – Caderno da 1ª série
17. Pós-Médio – Caderno
18. Pensamento Científico para Jovens Protagonistas Pesquisadores – 1ª edição

D. Cadernos de Gestão, Organização Escolar e Metodologias do Modelo Escola da Escolha

19. Caderno 12 – Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis
20. Caderno 11 – Tecnologia de Gestão Educacional
21. Caderno 10 – Gestão do Ensino e da Aprendizagem
22. Caderno 9 – Espaços Educativos
23. Caderno 8 – Rotinas e Práticas Educativas
24. Caderno 7 – Metodologias de Êxito
25. Caderno 6 – Eixos Formativos

Caderno de Orientação das Práticas de Gestão Escolar





Bruno Emanuel Moraes Barros Santos

Caderno de Orientação das Práticas de
Gestão Escolar

São Luís - Ma
2026

Santos, Bruno E. M. B.,

Caderno de Orientação das Práticas de Gestão Escolar / Bruno E. M. B. Santos.
- São Luís - MA, 2026.

90 f.

Produto Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade
Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Duarte Cunha.

1. Gestão Escolar. 2. Práticas de Gestão. 3. Centros Educa Mais. 4. Educação
Integral. 5. Tempo Integral. I. Título.

CDU: 37(036)

Sumário

1. Apresentação.....	05
2. Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar.....	07
3. Fundamentos da Educação Integral.....	13
4. Práticas de Gestão Escolar.....	19
5. Premissas do Plano de Ação e suas Práticas de Gestão.....	25
4.1. Protagonismo.....	27
4.2. Formação Continuada.....	48
4.3. Excelência em Gestão.....	58
4.4. Corresponsabilidade.....	66
4.5. Replicabilidade.....	71
6. Considerações Finais.....	72

Apresentação

Este Guia Orientativo de Práticas de Gestão Escolar foi elaborado a partir de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, cujo objetivo foi descrever as práticas de gestão aplicadas nos Centros Educa Mais e analisar sua relação com o desenvolvimento da educação integral e gestão democrática e participativa.

O meu interesse pela temática surgiu, desde 2017, ano que além da implantação dos primeiros 11 Centros Educa Mais, iniciei minha atividade como professor de uma dessas escolas. Nessa trajetória de quase dez anos, passei pela gestão pedagógica e geral de um Centro Educa Mais, além de contribuir como supervisor da educação integral do estado e como supervisor de projetos educacionais especiais da secretaria de educação. Por fim, entre 2023 e 2025, atuei como articulador da educação integral do Ministério da Educação no Maranhão, que culminou com a maior expansão das escolas e matrículas do ensino médio em tempo integral do estado.

Ao longo dessa trajetória foi possível perceber a necessidade da produção de um material de apoio em relação as descrições das práticas de gestão orientadas

pela secretaria de educação, assim o presente guia tem como finalidade subsidiar gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de áreas de conhecimento e equipes técnicas da rede pública de ensino na implementação de práticas de gestão que fortalecem as dimensões da educação integral e a gestão democrática, de maneira a contribuir com o fortalecimento de processos participativos, pedagógicos e organizacionais no cotidiano escolar.

A descrição das práticas de gestão deu-se através de um seminário interativo, no qual participaram 77 membros da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão, entre eles: o supervisor pedagógico da educação integral da rede de ensino, os coordenadores pedagógicos, de tecnologia de gestão, de inovação, de avaliação, de esporte, de protagonismo, e coordenação socioemocional, assim como suas equipes técnicas. Por fim, houve ainda a participação dos técnicos focais das escolas, que são responsáveis pelo acompanhamento mais próximos aos gestores escolares. Assim, através de oficinas, foram discutidas as diretrizes da secretaria de educação para os Centros Educa Mais, e iniciado o processo de descrição das práticas que embasavam os indicadores educacionais acompanhados nessas escolas.

A partir dos resultados deste processo dialógico foi

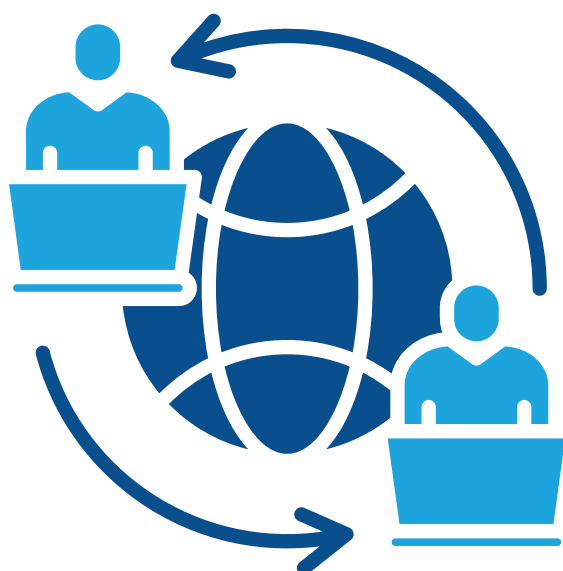
construído a base de acompanhamento do Ciclo de Acompanhamento Formativo dos Centros Educa Mais. As práticas de gestão descritas passaram a compor instrumentos de acompanhamento que geraram resultados claros tanto para as gestões escolares perceberem onde poderiam melhorar, quanto para gestão educacional analisar e perceber onde deveria atuar para potencializar o processo de gestão e ensino e aprendizagem em suas escolas.

Contudo as orientações não se baseia somente neste levantamento, pois foi necessário ampliar algumas perspectivas descritas, ou mesmo criar indicadores e práticas que pudessem fortalecer as dimensões da educação integral, para além da cognitiva, assim como potencializar a gestão democrática e participativa dentro da escola, para isso baseamos nossas análises nos referenciais teóricos e legais que versam sobre esses temas. Para identificar quais práticas de gestão foram criadas foi destacado em verde as novas práticas e em azul as práticas já existentes.

Dessa forma, busca-se oferecer um instrumento de apoio à gestão escolar que dialogue com as demandas concretas das instituições educacionais e com as perspectivas teóricas e legislações vigentes.

4. Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar

A gestão educacional constitui um elemento fundamental para a organização e o funcionamento das instituições escolares, sendo responsável por articular as demandas administrativas, pedagógicas e participativas no processo educativo.



No campo da educação, diferentes concepções de gestão foram desenvolvidas ao longo do tempo, refletindo transformações sociais, políticas e econômicas que influenciaram a organização dos sistemas de ensino.

Tradicionalmente, a gestão escolar esteve associada a modelos burocráticos e centralizadores; contudo, com o avanço das discussões sobre democratização da educação, passou-se a defender a construção de práticas de gestão democrática, baseadas na participação da comunidade escolar

nos processos decisórios e na valorização do coletivo.

No contexto das reformas educacionais das últimas décadas, observa-se também a incorporação de elementos da chamada gestão gerencial ou gestão por resultados, inspirada em princípios do setor empresarial. Esse modelo enfatiza aspectos como eficiência, metas, monitoramento de indicadores e avaliação de desempenho.

A pesquisa aplicada nos Centro Educa Mais apresentou como resultado da análise das práticas de gestão, a melhoria da organização escolar e do acompanhamento pedagógico e adminis-



trativo das escolas, além de uma boa percepção da comunidade escolar em relação a administração da escola. Contudo é importante ressaltar que existe um limite tênue entre a melhoria da organização escolar e um foco extremo no acompanhamento e controle.

Theresa Adrião, pesquisadora de políticas educacionais, analisa que uma gestão puramente gerencial aproxima a administração educacional de lógicas típicas do setor privado, o que pode gerar tensões entre a racionalidade gerencial e os princípios democráticos da educação pública. Tal análise também se materializou como resultado desta pesquisa, pois o foco em responder instrumentos não garante a concretização do projeto político pedagógico e a gestão democrática nessas escolas.



Nesse cenário, a gestão escolar passa a ocupar posição estratégica na mediação entre as demandas administrativas do sistema educacional e os objetivos pedagógicos da escola. Autores como Demerval Saviani ressaltam que a organização da escola deve

estar orientada pelo compromisso com a formação

humana e com a função social da educação, evitando que os processos administrativos se sobreponham ao projeto pedagógico. Da mesma forma, a perspectiva crítica defendida por Paulo Freire enfatiza que a gestão educacional precisa promover espaços de diálogo, participação e construção coletiva, elementos fundamentais para uma educação emancipadora.

Além da base teórica, é possível perceber a base legal da gestão democrática no Brasil através de diferentes marcos legais que estabelecem a participação da comunidade escolar como princípio da organização das instituições de ensino. O principal fundamento encontra-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 206 estabelece como um dos princípios do ensino a gestão democrática do ensino público, indicando que a organização das escolas deve considerar a participação da sociedade e da comunidade escolar nos processos decisórios.

Esse princípio foi posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirma a gestão democrática como um



dos pilares da educação nacional. A LDB, em seus artigos 14 e 15, orienta que os sistemas de ensino devem definir normas para a gestão democrática das escolas públicas, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou instâncias equivalentes.

Outro importante marco legal que reforça esse princípio é o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas e estratégias voltadas ao fortalecimento da gestão democrática nas redes de ensino. A Meta 19 do plano propõe assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação pública, associando critérios técnicos de mérito e desempenho à participação da comunidade escolar

na escolha de gestores e no acompanhamento das políticas educacionais.



Dessa forma, a gestão democrática configura-se como um princípio estruturante da educação pública brasileira,

buscando promover maior participação, transparência e corresponsabilidade entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade na organização e no desenvolvimento das práticas escolares.

Assim, captar as práticas de gestão aplicadas, e perceber suas limitações e potencialidades apoiará gestões educacionais e escolares, no intuito de fortalecer a gestão democrática no ambiente escolar.

2. Fundamentos da Educação Integral

A educação integral constitui uma concepção de formação que busca promover o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões intelectual, física, social, cultural, ética e emocional. Diferentemente de uma perspectiva limitada à transmissão de conteúdos acadêmicos, essa abordagem compreende a educação como um processo amplo de formação humana, envolvendo experiências educativas diversas e a articulação entre diferentes dimensões da vida social. Nesse sentido, a educação integral não se restringe à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas implica a organização de práticas de gestão que fortaleçam ações pedagógicas e institucionais voltadas ao desenvolvimento global dos sujeitos.



Historicamente, as bases dessa concepção podem ser identificadas desde as civilizações da Antiguidade. Na Grécia Antiga, por exemplo, o ideal formativo da paideia expressava uma compreensão de educação voltada à formação integral do cidadão. Esse modelo educativo buscava desenvolver simultaneamente as

dimensões intelectual, moral, estética e física do indivíduo, preparando-o para a participação ativa na vida pública da polis. Filósofos como Platão e Aristóteles defendiam que a educação deveria contemplar diferentes campos do saber, incluindo filosofia, artes, música, ginástica e formação ética, indicando uma visão de educação que já reconhecia a importância do desenvolvimento equilibrado das capacidades humanas.

No pensamento pedagógico moderno, a concep-

ção de formação integral foi retomada e aprofundada por autores como **Jean-Jacques Rousseau**, especialmente em sua obra **Emílio, ou Da Educação**, publicada em 1762. Nessa obra, Rousseau defende uma educação orientada pelo desenvolvimento natural da criança, considerando suas diferentes etapas de crescimento e valorizando experiências que favoreçam o desenvolvimento físico, moral e intelectual. A proposta rousseauiana rompe com a visão estritamente intelectualista da educação e reforça a ideia de que o processo educativo deve considerar o indivíduo em sua totalidade.

No contexto brasileiro, a concepção de educação integral ganhou força no início do século XX, especialmente com o movimento da Escola Nova e com a publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em 1932. Esse documento, assinado por importantes educadores brasileiros, representou um marco na defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, propondo uma escola voltada à formação ampla do cidadão. O manifesto defendia a necessidade de reorganização do sistema educacional brasileiro, destacando o papel da escola na formação social, cultural e

democrática dos indivíduos.

*Entre os signatários e principais defensores dessas ideias destaca-se **Anísio Teixeira**, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da concepção de educação integral no Brasil. Inspirado em correntes pedagógicas renovadoras, o autor defendia a ampliação do tempo escolar como condição para proporcionar aos estudantes acesso a experiências educativas diversificadas. Suas propostas materializaram-se em experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as Escolas-Parque em Salvador, nas quais a escola era concebida como um espaço de formação integral que integrava atividades acadêmicas, culturais, artísticas e esportivas.*



Escola Parque, Salvador - Ba

Nas últimas décadas, a educação integral passou a integrar de forma mais sistemática as políticas públicas educacionais brasileiras, sendo incorporada em programas e diretrizes voltados à ampliação da jornada escolar e à diversificação das práticas pedagógicas. Mais recentemente, as orientações nacionais foram atualizadas com a publicação das diretrizes que orientam a organização das escolas de tempo integral. As Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral, estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 07/2025, reafirmam a educação integral como um processo formativo que considera o estudante em sua totalidade, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento humano e promovendo a integração entre conhecimentos acadêmicos, práticas culturais, atividades físicas, experiências sociais e participação cidadã.

Dessa forma, a evolução histórica da concepção de educação integral revela um percurso que atravessa diferentes momentos da história da educação desde o ideal formativo da paideia na Grécia Antiga, passando pelas reflexões pedagógicas de Rousseau, pelas propostas educacionais defendidas no Manifesto dos Pioneiros

da Educação Nova e pelas experiências de Anísio Teixeira no Brasil. Até chegar às atuais diretrizes educacionais, a educação integral, a nível teórico, sempre buscou garantir a formação plena dos estudantes, articulando currículo, gestão escolar, tempo educativo e experiências formativas no contexto da educação básica, contudo em relação a práticas de gestão que pudessem garantir esse desenvolvimento, ainda é necessário um grande aprofundamento.

3. Práticas de Gestão Escolar



As práticas de gestão escolar podem ser compreendidas como o conjunto de ações, métodos, processos e estratégias orientadas pela equipe gestora com o objetivo de organizar, orientar e acompanhar a efetivação do projeto pedagógico, do plano de ação e consequentemente dos objetivos educacionais. Essas práticas envolvem a articulação entre as dimensões administrativa, pedagógica, relacional, participativa e democrática da instituição escolar, contribuindo para a organização do trabalho educativo e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

No contexto educacional, as práticas de gestão não se restringem à execução de tarefas administrativas, mas compreende um processo contínuo de planejamento, tomada de decisões compartilhada, coordenação de ações e avaliação das atividades desenvolvidas pela comunidade

escolar. Dessa forma deve envolver a organização de rotinas institucionais, o acompanhamento do planejamento pedagógico, a mediação das relações entre os diferentes atores escolares, a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento das atividades educacionais e o fortalecimento da gestão democrática e participativa no ambiente escolar.

Entre as principais práticas de gestão escolar destacam-se o planejamento institucional, o acompanhamento



pedagógico, a organização de processos administrativos, o monitoramento de indicadores educacionais, a promoção de espaços de participação da comunidade escolar e a implementação de estratégias que fortaleçam o ambiente escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas práticas são fundamentais para garantir a coerência entre a organização da escola, o projeto pedagógico e as políticas educacionais.

Nesse sentido, as práticas de gestão escolar constituem um elemento central para o

funcionamento das instituições de ensino, pois influenciam diretamente a forma como a escola organiza suas atividades, mobiliza sua comunidade e promove condições para o desenvolvimento do processo educativo. Em contextos de educação integral em tempo integral, tais práticas tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que demandam formas de organização que articulem o tempo ampliado na escola com propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes.



Para a descrição das práticas de gestão que são instruídas pelo sistema educacional foi necessário analisar as metas, os indicadores, e

estratégias do plano de ação da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-Ma) em relação aos Centros Educa Mais, o que culminou na produção deste guia a partir da dissertação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, intitulada: “Práticas de Gestão Aplicadas na Educação Integral em Tempo Integral dos Centros Educa Mais da Rede Pública de Ensino Maranhense”.

As práticas de gestão dos Centros Educa Mais são acompanhadas durante os Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), que é a metodologia de acompanhamento utilizada pela SEDUC-Ma que aproxima a secretaria dos espaços escolares, tendo como objetivo observar in locu o cumprimento das metas do período e dos indicadores de processo indicados no Plano de Ação da gestão educacional e escolar.

A preparação da equipe técnica da Seduc-MA para a aplicação do Ciclo de Acompanhamento nas escolas ocorre em um momento formativo conhecido com WorkShop. Foi nesse momento que o seminário interativo se desenvolveu e apresentou à equipe técnica da SEDUC-Ma a necessidade de descrever para os gestores escolares quais as práticas de gestão seriam necessárias para que cumprissem as orientações da secretaria.

O seminário interativo utilizou-se de apresentações e oficinas temáticas para o levantamento dessas práticas de gestão. Tal ação foi necessária pois, antes, não era evidente ao gestor quais práticas de gestão ele deveria desenvolver para que fosse bem avaliado pela equipe da secretaria de educação, e como resultado as

análises do ciclo de acompanhamento eram subjetivas e não conseguiam apresentar os principais problemas vivenciados para efetivação da orientações.



As atividades realizadas envolveram 77 técnicos, que foram divididos em 10 grupos, cada grupo ficou responsável pela análise de 4 indicadores do plano de ação, de forma que seria necessá-

rio levantar que práticas de gestão deveriam ser efetivadas para o indicador se concretizar positivamente no ambiente escolar. As análises realizadas serão apresentadas a seguir, contudo, para além do que foi produzido coletivamente, serão criados novos indicadores e práticas de gestão que possam subsidiar uma maior efetivação da gestão democrática e do fortalecimento das dimensões da educação integral, pois o resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de Gestão Aplicadas na Educação Integral em Tempo Integral dos Centro Educa Mais da Rede Pública de Ensino Maranhense”, apresentou a necessidade ampliar tais

categorias no plano de ação escolar.

Para melhor apresentar o levantamento das práticas de gestão seguiremos a estrutura do plano de ação dos Centros Educa Mais, que é estruturado em cinco premissas: Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade. Cada premissa possui seus indicadores quantitativos, e tais indicadores possuem estratégias vinculadas para o seu melhor desenvolvimento.

5 - As Premissas do Plano de Ação dos Centros Educa Mais

As premissas são o ponto de partida para a definição de objetivos, prioridades e metas da escola, e por sua vez essas definições levam a aplicação de práticas de gestão no ambiente escolar.

O ICE (2019) afirma que no plano de ação, as premissas são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados, e que, se as premissas fossem falsas, mesmo que o raciocínio estivesse correto, a conclusão ou o resultado tenderiam a ser falsos, incorretos ou inesperados.



Cada premissas possui um público alvo e conecta objetivos, prioridades e metas relacionadas a esse público específico da comunidade escolar. Assim, a

premissa Protagonismo tem como foco os estudantes, a premissa Formação continuada foca nos professores, a Excelência em gestão foca nos gestores, a Corresponsabilidade na família e parceiros, e a Replicabilidade foca na gestão educacional.

Sendo assim, descreveremos que práticas de gestão estão vinculadas por indicador e premissa do plano de ação.

5.1 Premissa Protagonismo e suas práticas de gestão

A premissa protagonismo é a parte do plano de ação ligada aos objetivos, metas, indicadores e estratégias voltadas para o educando, de forma a posicionar o estudante como partícipe em todas as ações na escola.



Protagonismo

Ao todo foi observado sete indicadores relacionados a premissa protagonismo no plano de ação da SEDUC-Ma, tais indicadores serão a base para descrever as práticas de gestão necessárias para alcançar as suas metas vinculadas, são eles: Total de ações protagonizadas pelos estudantes durante o ano letivo; atividades planejadas e realizadas pelo Grêmio Estudantil; Clubes de Protagonismo e Liderança das Turmas; Taxa de participação de estudantes em Clubes de Protagonismo; Taxa de transferência; Total de

eventos esportivos internos e/ou externos que os estudantes participaram durante o ano letivo; Taxa de potencial abandono; Taxa de frequência; e Taxa de Aprovação.

Práticas de gestão do indicador taxa de aprovação



Taxa de Aprovação

A taxa de reprovação é um indicador utilizado em vários estudos em educação, sendo um dado importante para conhecermos a realidade escolar, apesar de muitas vezes tal taxa ser mascarada, por ser um indicador utilizado no

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que na década de 80 a taxa de reprovação no ensino médio brasileiro chegou a 20%, tal resultado demonstra dificuldades no processo de

ensino e aprendizagem, já, 2024, essa taxa foi de 12%. Nos Centros Educa Mais, a taxa de reprovação, neste mesmo ano foi de 3,1%. Assim, iremos apresentar as ações desenvolvidas nessas escolas para reduzir a reprovação e evasão escolar dos estudantes.

Para o indicador taxa de aprovação, foram descritas cinco práticas de gestão importantes para o acompanhamento e alcance da meta de no máximo 2% dos estudantes reprovados ao término do ano letivo:

PRÁTICA 01: *A primeira prática é o monitoramento de desempenho dos estudantes ao longo do período e do ano letivo, ele ocorre através do preenchimento de planilhas de notas da turma, que aparentemente parece ser uma prática antiga, contudo a consolidação de dados por turma e geral da escola nem sempre observada a cada período do ano letivo.*

Tal prática de gestão disponibiliza ao gestor uma série de informações necessárias para o acompanhamento pedagógico, como: os estudantes que sinalizam um potencial de reprovação, que seria aqueles com notas abaixo da média em mais de

quatro componentes curriculares no período e em seu acumulado de períodos; o percentual de estudantes com notas abaixo da média por turma; os componentes curriculares com maior concentração de notas inferiores ao planejado, e outros dados importantes.

A gestão escolar munida com tais informações pode efetivar um acompanhamento e diálogo com a comunidade escolar no intuito de melhorar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, para que tal prática não fique limitada a uma simples inserção de dados, descreverei novas práticas de gestão necessárias para fortalecer a gestão democrática e participativa nos Centros Educa Mais, como:

PRÁTICA 02: *A gestão escolar pode realizar reuniões com os(as) professores(as) para apresentação dos resultados do período, e a partir de então traçar coletivamente estratégias para reduzir as defasagens de aprendizagem e potencializar o aprendizado nos próximos períodos letivos, evitando assim uma taxa de reprovação acima do esperado;*

PRÁTICA 03: *Por se tratar de um assunto que*

tanto professores, quanto estudantes precisam ser ouvidos, é necessário a realização de reuniões com os representantes dos estudantes, no caso dos Centros Educa Mais: as líderes de turma, a presidente do grêmio estudantil, os jovens protagonistas acolhedores e os presidentes de clubes de protagonismo. Essa reunião viabilizará a apresentação dos resultados e levantamento de possíveis causas para o resultado apresentados, principalmente em relação aos componentes com alto percentual de notas inferiores à média. Tais reuniões, podem fomentar discussões de como tais lideranças poderiam atuar junto aos seus núcleos de protagonismo para reduzir os problemas apresentados.

PRÁTICA 04: *Após as reuniões com diferentes segmentos da comunidade escolar, é possível a utilização dos dados durante o conselho de classe, o qual a gestão, junto dos professores e liderança estudantis podem analisar juntos e discutir coletivamente as causas dos problemas apresentados e por fim validar as estratégias que ambos levantaram como apoio à solução da situação.*

PRÁTICA 05: *A efetivação de processo avaliativo*

quinzenal e de suas recuperações paralelas são primordiais para a preparação dos estudantes, assim a publicação de um calendário quinzenal de avaliação e o registro das recuperações paralelas favorecem a gestão escolar a garantia que as avaliações estão sendo efetivadas, assim como o acompanhamento das suas recuperações, o que favorece a redução de notas abaixo da média nas escolas.

PRÁTICA 06: *Uma prática de gestão inovadora foi verificada nos Centros Educa Mais, pois há a ampliação do Conselho de Classe, o qual passa a ter duas fases extras: o pré-conselho, onde os estudantes avaliam a sua turma e produzem um relatório a ser apresentado no conselho de classe, e o pós-conselho, o qual os líderes de turma discutem com seus pares as informações apresentadas pelos gestores e professores, no ato do conselho de classe, é nesse momento que devem ser planejado coletivamente, a nível estudantil, ações que eles podem desenvolver para melhorar o rendimento escolar e outras informações relacionadas a dimensão social da turma.*

PRÁTICA 07: *A realização do acompanhamento sistematizado das informações registradas pelo*

professor tutor no acompanhamento acadêmico geral dos estudantes. Tal prática é realizada em um componente específico chamado Tutoria, nele os professores possuem uma turma para acompanhar os resultados individuais de cada estudantes, e através de diálogos buscam traçar formas de ajudar o estudante a organizar seus estudos e melhorar seus rendimentos. Os registros realizados ajudam o gestor durante o diálogo com a turma, com o professor e com os estudantes, além de servir como apoio a algum detalhamento necessário durante o conselho de classe.



PRÁTICA 08: A sistematização da recomposição das aprendizagens nas áreas de matemática e língua portuguesa é um

importante prática de gestão, pois agrega várias subações que podem potencializar a aprendizagem dos estudantes. A organização da recomposição de aprendizagem pode ser distribuída em várias práticas de gestão, como:

PRÁTICA 09: A aplicação da avaliação de entrada e

processual da secretaria de educação, a qual são captados os resultados dos estudantes em relação a descritores de matemática e língua portuguesa;

PRÁTICA 10: Apresentar aos responsáveis e professores tutores o resultado da avaliação de entrada ou processual, o qual contenha o “mapa” dos descritores em



defasagens dos estudantes e buscando apoio da família para a melhoria.



PRÁTICA 11: A análise dos resultados da avaliação de entrada e processual, por turma e por estudante;

PRÁTICA 12: A realização de reunião de alinhamento entre os gestores e professores

coordenadores de área no intuito de apresentar e analisar os resultados;

PRÁTICA 13: A produção de um plano de recomposição por componente curricular e professor.

PRÁTICA 14: A realização de reuniões de área, liderada pelo professor coordenador da área, no intuito de apresentar os dados e alinhar prazos para produção do plano de recomposição, o qual cada componente curricular deverá traçar

ações que potencializem a recomposição de aprendizagem, juntos aos descritores de língua portuguesa e matemática com maior defasagem por turma. Tal prática amplia o contexto de ação escolar, pois



desvincula a recomposição somente no componente específico do descritor.

PRÁTICA 15: Acompanhar e analisar os planos de recomposição por professor;

PRÁTICA 16: Realizar a cada período, junto aos componentes curriculares, novas avaliações que possam registrar a evolução dos estudantes nos

descritores trabalhados.

Práticas de gestão relacionadas ao indicador taxa de frequência e taxa de abandono

A taxa de abandono é outro indicador utilizado em vários estudos em educação, sendo também um dado importante para conhecermos a realidade escolar, pois tal indicador sinaliza que os estudantes estão seguindo direções alheias a sua formação acadêmica, o que acarreta sérios problemas não somente a nível educacional, mas também social.

Na década de 80 foi registrado uma taxa de 18% de abandono no ensino médio brasileiro, tal indicador vem sendo reduzido, em 2024, esse dado alcançou 3,7%, a



menor série histórica, apresentando um novo cenário educacional e social.

Os Centros Educa Mais, em 2024 registraram uma taxa de abandono inferior a média nacional, chegando a 2,5%, dessa forma descreveremos que

práticas de gestão estão sendo direcionadas para melhoria desse indicador.

PRÁTICA 16: *Para o acompanhamento e intervenção junto a este indicador, é importante o registro de frequência diária por turma e resultado geral da escola por dia, semana, mês e período.*

PRÁTICA 17: *Em posse desse instrumento, o qual pode ter como responsável pelo preenchimento o secretário escolar, é possível a realização de uma busca ativa, com intervenção diária, e intensificada nos casos mais críticos através da comunicação do conselho tutelar. O registro de todas as informações após o contato é importante nesta prática, pois apresenta um histórico de acompanhamento dos casos e evita potenciais evasões.*

PRÁTICA 18: *No contexto das escolas de tempo integral, é redundante casos de solicitações de ausência dos estudantes em um dos turnos por vários motivos, desde saída para consultas, à problemas vinculados ao mal estar. Assim, registrar os estudantes que chegam atrasados ou que saem antes do término das aulas é importante para sabermos se tais situações podem ser um indicativo de problemas de saúde mais grave ou ausência sem*

reais motivações, o qual a família necessitará ir à escola para dialogar e conhecer a situação que se apresenta;

PRÁTICA 19: *Uma prática de gestão que potencializa o protagonismo estudantil, na perspectiva da solidariedade, é a atuação de líderes de turma na busca ativa de estudantes com mais de 10 dias de faltas consecutivas, muitas vezes, apenas o diálogo por parte dos gestores, ou mesmo da família, não é suficiente para atrair o estudante de volta à escola, assim a participação dos próprios colegas de turma na busca ativa pode ser uma estratégia potente na intervenção;*

PRÁTICA 20:

Disponibilizar informações relativas à frequência dos estudantes, e outros dados relacionados, para os professores discutirem



no Conselho de Classe e na Tutoria, além de serem utilizados durante diálogos com os responsáveis dos discentes.

Práticas de gestão relacionadas ao indicador taxa de transferência

A taxa de transferência é utilizada nos Centros Educa Mais, por ser um indicador que pode refletir o nível de satisfação da comunidade escolar em relação às atividades realizadas nas escolas.



Um índice de transferência alto pode significar a insatisfação de estudantes e familiares com o ambiente escolar, sejam eles a nível pedagógico, administrativo ou relacional. Assim é importante não somente conhecer a taxa de transferência, mas também os seus motivos.

Apesar desse potencial, esse indicador não é considerado para os cálculos do SAEB e SEAMA e é incomum observá-lo em ambientes escolares, exceto os Centros Educa Mais..

PRÁTICA 21: Para o acompanhamento desse

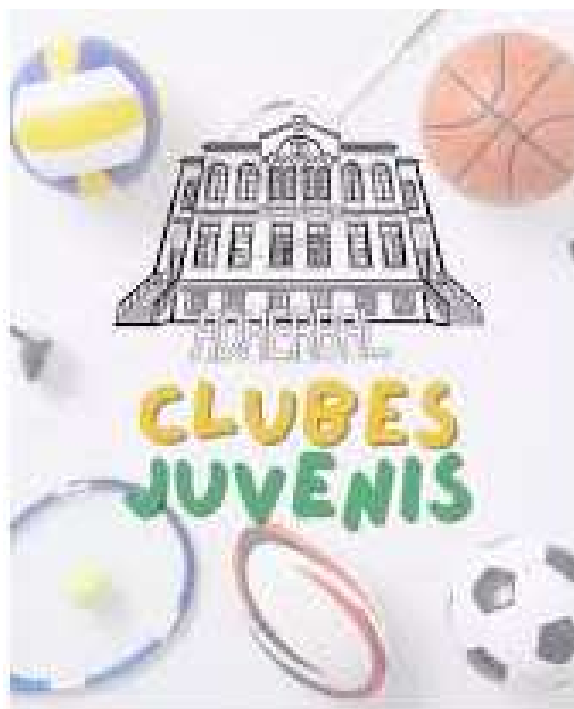
indicador é necessária a realização do monitoramento e do registro do fluxo de estudantes transferidos em cada período, contando as causas para a transferência.

PRÁTICA 22: *Com as informações registradas passamos para fase de análise do instrumento de registro de fluxo de transferência no intuito de informar professores sobre a saída do estudante e entender quais as principais causas para não permanência dele no ambiente escolar.*

PRÁTICA 23: *Consolidando os dados é hora de reunir o trio gestor escolar para compartilhar as informações e traçar ações de intervenção em relação as causas pertinentes a escola.*

Práticas de gestão relacionadas ao indicador taxa de participação de estudantes em Clubes de Protagonismo

Os clubes de protagonismo são uma metodologia de êxito que fortalece a autonomia, a solidariedade e a competência dos estudantes, eles se reúnem semanalmente para desenvolver atividades de interesse comum.



As ações desenvolvidas são planejadas por estudantes e executadas por eles, com parceria e diálogo junto a gestão geral das escolas, para que isso ocorra cada clube tem seu presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário.

Nos Centros Educa Mais a maioria dos clubes se situam em temáticas relacionadas a arte, cultura e esportes, mas existe uma diversidade de outras temáticas sendo desenvolvidas que perpassam por meio ambiente, inovação, ciências e preparação vestibulares.

PRÁTICA 24: Toda organização dos clubes surgem com a gestão escolar mobilizando os

estudantes para organização da Semana de Protagonismo, um período que tem como objetivo garantir processo de eleição de líderes estudantis, grêmio estudantil e criação de clubes de protagonismo estudantil, sendo todo processo liderado pelos estudantes, mas com acompanhamento e planejamento junto a gestão. Nessa semana os interessados pela criação de clubes, futuros presidentes de clube, criam e divulgam seus clubes no Feirão do Clube de Protagonismo, onde os demais estudantes realizam suas inscrições.

PRÁTICA 25: Com os clubes formados, o próximo passo é a realização de formações para os presidentes dos clubes e acompanhamento da produção dos planos de ação dos clubes de protagonismo e grêmio estudantil, no intuito de potencializar as ações protagonistas desses núcleos de protagonismo.

PRÁTICA 26: Com todo planejamento elaborado, é o momento de executá-lo através das reuniões semanais do clube. O gestor geral deverá acompanhar principalmente através de visitas aos clubes, mas também observando a frequência dos estudantes nos encontros dos clubes de

protagonismo, pois poderá perceber a tendência para crescimento, sinal de fortalecimento do clube, ou baixa frequência que sinaliza o seu enfraquecimento.

PRÁTICA 27: *Outra forma de acompanhar o clubes é através das reuniões quinzenais com as lideranças dos núcleos de protagonismo: líderes de turma, presidente do grêmio, líder dos jovens protagonistas acolhedores e presidentes de clube de protagonismo, com foco na parte pedagógica, administrativa, e social da escola, no intuito de discutir, acompanhar e planejar ações que fortaleçam um ambiente escolar organizado, democrático, acolhedor, e atuando no combate à problemas escolares e, ou, comunitários. Esse momento é onde ocorre a chamada para o jovem atuar de forma ativa na resolução de problemas no ambiente escolar e assim fortalecer o seu protagonismo.*

PRÁTICA 28: *Como forma de garantir a participação de todos nesse momento democrático e seu registro, é importante a criação e compartilhamento de um cronograma de reuniões com as lideranças dos núcleos de protagonismo, assim como registrar em memórias de reunião a pauta de deliberações de cada reunião.*

Práticas de gestão relacionadas ao indicador: total de ações protagonizadas pelos estudantes



O protagonismo juvenil deve ser entendido como algo real e não somente teórico, para isso ele deve se concretizar por meio de ações no ambiente escolar. É importante o acompanhamento e incentivo aos núcleos de protagonismo juvenil, que entendo como sendo os “espaços” democráticos de participação juvenil, sendo eles: o Grêmios Estudantis, os Clubes de Protagonismo, o grupo de Jovens Protagonistas Acolhedores e as turmas com seus Conselhos de Líderes.

Os planos de ação dos clubes e grêmios estudantis são importantes instrumentos de acompanhamento, pois através deles é possível planejar que ações cada núcleo de protagonismo pode realizar durante o ano.

PRÁTICA 29: Para isso ocorrer é necessário reuniões quinzenais entre a gestão escolar e os núcleos de protagonismo, de forma a conhecer e acompanhar as ações planejadas nos planos de ação dos clubes de protagonismo e do grêmio estudantil, além de incentivar a participação efetiva dos líderes e jovens protagonistas acolhedores, no intuito de incentivar a efetivação das ações, ;

PRÁTICA 30: Uma forma de perpetuar ações positivas na escola e compartilhar com outros Centros Educa Mais é o registro das boas práticas de protagonismo, que podem ser encaminhadas para SEDUC-Ma, para isso é importante realizar uma curadoria das ações efetivadas pelos núcleos de protagonismo selecionando aquelas que tenham impacto positivo e coletivo, dentro ou fora da escola.

PRÁTICA 31: É importante incentivar os estudantes, através dos núcleos de protagonismo (Clubes, Grêmio, JPA, Conselho de líderes), à realização de inscrições para participação em vestibulares, olimpíadas do conhecimento e eventos esportivos e culturais, pois tal ação fortalecerá o protagonismo e o projeto de vida dos estudantes.

Práticas de gestão relacionadas ao indicador total de eventos esportivos internos e/ou externos que os estudantes participaram durante o ano letivo

PRÁTICA 32: Um indicador voltado para participação em eventos esportivos favorece a atuação da escola no desenvolvimento físico do estudante, sendo



importante para incentivar os projetos de vida daqueles com sonhos voltados à área esportiva.

Além disso a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) recomenda sessenta minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa para jovens entre sete e dezessete anos, o que não é disponibilizado nos Centros Educa Mais, assim indicadores como este atuam como estratégias para potencializar o bem-estar físico e psíquico dos jovens do incentivo à prática esportiva.

PRÁTICA 33: Assim, realizar reuniões de planejamento que envolvam os gestores escolares,

professores de educação física, grêmio estudantil e presidentes de clubes de esporte, com o objetivo de relacionar eventos esportivos possíveis de serem executados durante o ano, e organizar atividades para o desenvolvimento do esporte na escola favorece não somente aspectos democráticos, como de atuação na dimensão física dos discentes.

PRÁTICA 34: *Outra prática é a divulgação e monitoramento dos resultados dos estudantes atletas nesses eventos esportivos, pois favorece a criação de uma cultura de participação em eventos esportivos e consequentemente cultivar bons hábitos de saúde no ambiente escolar;*

5.2 Premissa Formação Continuada

Dentro da comunidade escolar a premissa formação continuada é aquela que se relaciona diretamente aos docentes, ela tem como foco o bom desempenho dos educadores e o seu processo de autoformação.

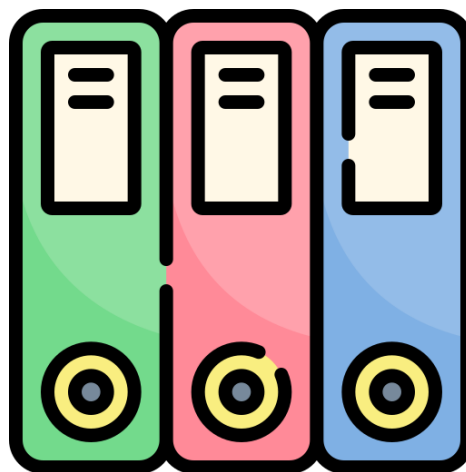


Para isso a premissa conta com quatro indicadores que nortearam as práticas de gestão descritas durante as oficinas, são eles: taxa de professores formados no modelo; taxa de cumprimento do currículo na formação geral básica; taxa de cumprimento do guia das aulas de Projeto de Vida; e taxa de frequência da equipe docente

referente ao período.

Práticas de gestão relacionadas ao indicador: taxa de professores formados no modelo

O fortalecimento das equipes escolares no que tange o modelo institucional é prioridade para SEDUC-Ma, dessa forma foi disponibilizado e elaborado um acervo com os materiais formativos que todos



os professores devem conhecer e colocar em prática. Dessa forma, esse indicador reflete os esforços para que tais materiais formativos sejam efetivados no ambiente escolar.

PRÁTICA 35: Durante o ano letivo várias formações são ministradas para os gestores escolares, dessa forma é importante que toda formação seja replicada aos docentes, de forma a alinhar informações dentro da escola;

PRÁTICA 36: Nos Centros Educa Mais existe um

instrumento conhecido como Plano de Formação Permanente, o seu objetivo é guiar estudo dos professores em relação ao modelo pedagógico e de gestão dessas escolas, além de compartilhar outros materiais formativo. Assim é importante que a gestão escolar, não somente divulgue esse instrumento, mas também incentive, acompanhe e registre o cumprimento da pauta de autoformação dos docentes.

PRÁTICA 37: *O registro e monitoramento da frequência dos professores nas formações em serviço disponibilizada pela SEDUC e gestão escolar também é uma importante prática a ser efetivada, de forma que toda comunidade escolar esteja em sincronia;*

PRÁTICA 38: *Com a disponibilidade dos professores durante os dois turnos da educação em tempo integral, é possível criar cronogramas formativos internos que orientem o estudo de clássicos da literatura da área de pedagogia, de forma a propiciar tertúlias pedagógicas e ampliação das referências teóricas para prática docente que não se limitem ao modelo.*

Práticas de gestão relacionadas ao indicador: taxa de cumprimento do currículo da Formação Geral Básica (FGB)

Outro cuidado da equipe da SEDUC-Ma é garantir ao estudante que ao longo dos três anos na escola, o estudante possa ter acessado todas as informações e objetos do conhecimento previstos para cada série no orientativo curricular da rede de educação.



PRÁTICA 39: Assim, a gestão escolar tem a preocupação de acompanhar bimestralmente o currículo efetivado em cada componente curricular por professor e turma, através do preenchimento da planilha de currículo ministrado da Formação Geral Básica;

PRÁTICA 40: Outro cuidado é a criação de um instrumento para registro de informações relativas à reposição das aulas da FGB que eventualmente tenha sido perdidas por turma, em caso de ausência

do docente ou outro problema institucional;

***Práticas de gestão relacionadas ao indicador:
taxa de cumprimento do guia das aulas de
Projeto de Vida***

O projeto de vida é considerado um dos principais componentes curriculares da parte diversificada do currículo dos Centro Educa Mais, visto que o modelo institucional tem como sua centralidade o jovem e o seu projeto de vida.

O Projeto de Vida se consolida, principalmente na 1º série, como um espaço que rompe com o tradicionalismo da educação, pois através das aulas é possível o jovens aprofundarem seus conhecimentos sobre si e sobre a vida em sociedade, além fortalecerem suas perspectivas sobre o seu futuro, ou seja, passam a sonhar. Sendo assim, tal componente curricular tem um indicador específico no plano de ação.

PRÁTICA 41: *É necessário a gestão escolar acompanhar a atualização do instrumento de monitoramento e execução das pautas de Projeto de Vida;*

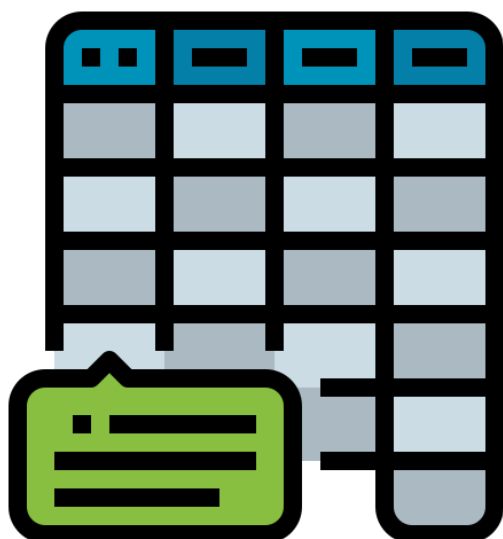
PRÁTICA 42: *O projeto de vida deve ampliar sua*

articulação com outros componentes, pois suas pautas são transversais, assim é importante publicitar o guia das aulas de Projeto de Vida para toda equipe escolar possa agregar em suas aulas temáticas associadas a este componente;

PRÁTICA 43: *Da mesma forma que ocorre com outros componentes é importante a criação de um cronograma de reposição das aulas de Projeto de Vida, no intuito de efetivar o que havia no período.*

PRÁTICA 44: *A gestão pedagógica dos Centros Educa Mais devem reunir semanalmente com os professores que lideram a parte diversificada do currículo, assim apresentar um cronograma de reunião com eles e o registro dessas reuniões em memórias de reuniões, ou atas, são importantes.*

***Práticas de gestão relacionadas ao indicador:
Taxa de frequência da equipe docente referente
ao período***



O acompanhamento da frequência dos professores é uma prática tradicional nas escolas, logo é importante manter tal ação de forma instrumentalizada, com intuito da gestão escolar

conhecer a realidade e impacto da ausência dos professores na rotina pedagógica da escola.

PRÁTICA 45: *Monitorar a frequência da equipe docente diariamente em instrumento próprio e solicitar justificativas nos casos de ausência;*

PRÁTICA 46: *Como sabemos, ao longo do ano, principalmente nas escolas de tempo integral, onde o professor fica os turnos matutino e vespertino na escola, ocorre a ausência dos professores por diversas razões, desde questões relacionadas a saúde, quanto na resolução de situações burocráticas em instituições públicas ou privadas. Dessa forma, uma prática de gestão que apoia os gestores é a organização de alinhamentos prévios entre os professores, onde podem substituir os colegas no caso de ausências programadas ou*

eventuais, e vice-versa. Assim, cabe a gestão escolar conhecer quais os professores substitutos e acioná-los durante uma eventual ausência do outro servidor.

Práticas de gestão relacionadas ao indicador sugerido: Taxa de aulas que mobilizem mais de uma dimensão da educação integral

Como abordado na fase inicial deste guia, uma educação integral deve garantir a mobilização das várias dimensões do ser humano, como: cognitivas, física, social, cultural, ética ou emocional. Para isso as práticas pedagógicas devem desenvolver ações culturais, atividades físicas, experiências sociais e participação cidadã integrada ao currículo, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Integral aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação número 07 de 2025.



Assim, iremos descrever como tais práticas podem ser acompanhadas e desenvolvidas nas escolas de educação integral e de tempo integral.

PRÁTICA 47: Instruir professores para o desenvolvimento de no mínimo 50% das aulas voltadas para o fortalecimento pelo menos duas dimensões da educação integral;

PRÁTICA 48: Incentivar formações por área de conhecimento, com liderança dos professores coordenadores de área ou instituições parceiras, voltadas para práticas de ensino e aprendizagem que mobilizem mais de uma dimensão da educação integral;

PRÁTICA 49: Realizar pesquisa de satisfação junto aos estudantes sobre as aulas que mobilizam

mais de uma dimensão da educação integral.

PRÁTICA 50: *Desenvolver projetos multidisciplinares que potencializem práticas culturais, físicas, sociais e que desenvolvam o protagonismo juvenil através da participação social.*

5.3 Premissa Excelência em Gestão

Dentro da comunidade escolar a premissa excelência em gestão é aquela que se relaciona diretamente a atuação dos gestores escolares. Ela tem como foco o alcance dos objetivos e resultados pactuados no plano de ação escolar, na



**Excelência
em Gestão**

aplicação da pedagogia da presença e na formação em serviço.

Para isso a premissa conta com quatro indicadores que nortearam as práticas de gestão descritas durante as oficinas, são eles: Total de eventos científicos e educacionais com participação de gestores e, ou, professores; Taxa de satisfação da comunidade interna em relação a escola (professores, estudantes e funcionários); Taxa de preenchimento dos instrumentos de gestão de resultados nos prazos pré-estabelecidos e Taxa de reuniões de fluxo lideradas e executadas.

Indicador: Total de eventos científicos e educacionais de abrangência estadual, regional, nacional e internacional que a equipe gestora, docente e discente participaram durante o ano letivo.

O incentivo a participação da comunidade escolar em eventos científicos promove uma ampliação do processo formativo da equipe escolar, pois em tais eventos é discutido a educação com as



grandes referências sobre educação e demais áreas possíveis que o evento possa agregar.

Assim, um indicador que possa orientar a escola no acompanhamento dessa prática favorece uma predisposição da da gestão escolar em garantir o apoio à sua equipe na participação em tais eventos.

PRÁTICA 51: Para isso a gestão escolar deve monitorar e registrar, em instrumento específico, a participação da comunidade escolar em eventos científicos;

PRÁTICA 52: Para que a participação seja fortalecida deve haver o incentivo através da divulgação dos eventos científicos do período, através da agenda bimestral da escola e apresentação desse calendário nas reuniões dos coordenadores de área e seus professores ;

PRÁTICA 53: Realização de atividades relacionadas aos eventos científicos alinhadas às aulas da formação geral básica e da parte diversificada do currículo, para promover a participação dos estudantes;

Indicador: Taxa de satisfação da comunidade escolar

Conhecer a avaliação da comunidade escolar em relação à sua escola é uma das formas de possibilitar a escuta e fortalecer a gestão democrática nesses espaços. Sendo assim, ter um indicador que direcione a gestão escolar, para atuar na aplicação dos questionários de satisfação ou outras formas de escuta, possibilita a disponibilidade de dados que trarão à luz situações que podem não estar sendo percebida pela gestão da escola ou mesmo pelos professores, e a partir de então pode

ser planejado formas que melhorem as práticas pedagógicas ou administrativas na escola.

Abaixo poderemos observar as práticas de gestão que favorecem o conhecimento da realidade escolar.

PRÁTICA 54: *A pesquisa de satisfação normalmente vem padronizada pela gestão educacional, assim cabe a gestão escolar a mobilização da comunidade interna para participar da pesquisa de satisfação. Contudo, caso a escola pretenda realizar uma pesquisa própria o primeiro passo deve ser a produção do questionário de forma coletiva, onde professores, gestores, estudantes e familiares podem ser ouvidos e assim elencado as perguntas. Atualmente, várias plataformas online, como formulários google, facilitam a realização de tais pesquisas;*

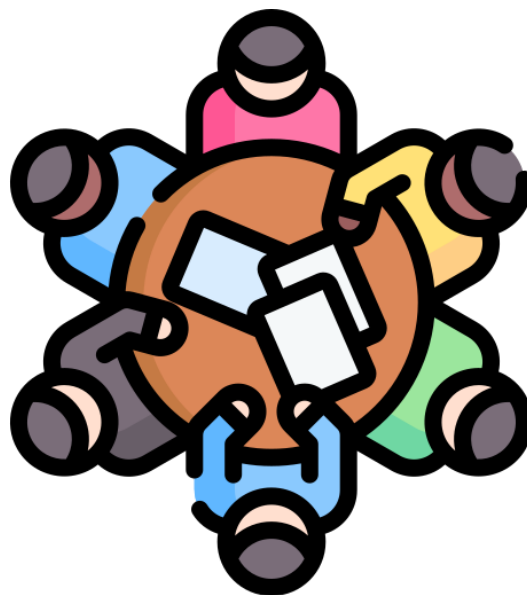
PRÁTICA 55: *Após mobilização da comunidade, segue-se à aplicação da pesquisa de satisfação junto a professores, estudantes e familiares, para que ocorra é importante a escola mobilizar os professores para que os estudantes participem e os gestores podem organizar a aplicação com os familiares através das suas redes sociais e grupos, ou mesmo durante os plantões pedagógicos;*

PRÁTICA 56: Após a aplicação da pesquisa, segue a parte mais importante, que é a leitura crítica dos resultados da pesquisa de satisfação e o planejamento de ações interventivas junto à comunidade escolar no combate a eventuais problemas levantados a partir desses dados.

PRÁTICA 57: Adicionar na pesquisa de satisfação perguntas relativas à avaliação de aspectos democráticos na escola, como: satisfação dos professores e estudantes quanto a participação efetiva nas decisões escolares, satisfação da comunidade interna quanto a efetivação de espaços democráticos na escola (conselho escolar, grêmio estudantil, comissões mistas, conselho fiscal, dentre outros).

Indicador: Taxa de reuniões de fluxo lideradas e executadas

As reuniões fluxo são caracterizadas pela reunião onde participa os três gestores escolares, de forma que quem lidera é o gestor geral, contudo é nesse espaço que deve ser fortalecida a gestão democrática, onde os



demais gestores devem ter voz ativa na construção do planejamento e organização escolar, cabendo a gestão geral discutir as ações a serem desenvolvidas e alinhar a atuação de cada gestor.

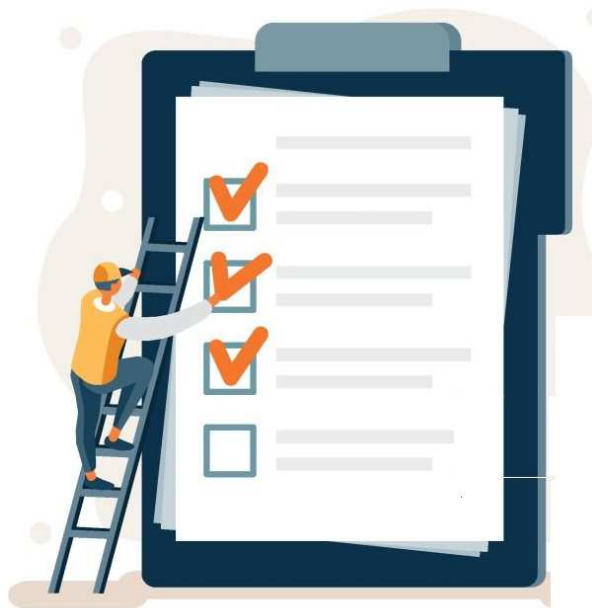
PRÁTICA 58: *Para isso é necessário a criação de um cronograma de reuniões de fluxo do trio gestor, e o monitoramento de sua execução;*

PRÁTICA 59: *Com o cronograma produzido, é importante o registro dessas reuniões em atas chamadas memória de reuniões de fluxo do trio gestor. Tal instrumento disponibiliza um registro de tudo que a gestão escolar desenvolve ao longo do ano e facilita a administração da gestão escolar, pois nesse instrumento é possível observar quais ações demandam para cada setor da escola, e assim o*

acompanhamento é possibilitado de forma organizada.

PRÁTICA 60: A utilização de memórias de reuniões devem se estender para todas as reuniões previstas no ambiente escolar. Assim, nos Centros Educa Mais é rotina a aplicação de reuniões semanais entre a gestão pedagógica e seus professores coordenadores de área (PCA), entre os PCAs e os professores de cada área do conhecimento, entre a gestão pedagógica e os professores de projeto de vida e da parte diversificada do currículos, além de reuniões quinzenais entre a gestão geral e o conselho de líderes, presidente do grêmio estudantil e de clubes de protagonismo. Logo, todas essas reuniões necessitam de registros.

Indicador: Taxa de preenchimento dos instrumentos de gestão de resultados nos prazos pré-estabelecidos.



Nos Centro Educa Mais a organização se dá através de instrumentos que consolidam informações escolares, dessa forma é prioritário que esses instrumentos estejam preenchidos nos prazos previstos. Assim o

indicador direciona a gestão escolar no acompanhamento dessa ação.

PRÁTICA 61: *A gestão deve garantir o preenchimento dos formulários mensais e instrumentos dos Kits de Tecnologia de Gestão Educacional, Kit Pedagógico e demais formulários da da secretaria de educação nos prazos pré-estabelecidos.*

5.4 Premissa Corresponsabilidade

Dentro da comunidade escolar a premissa corresponsabilidade é aquela que se relaciona diretamente a comunidade externa, ou seja, a família dos estudantes e instituições

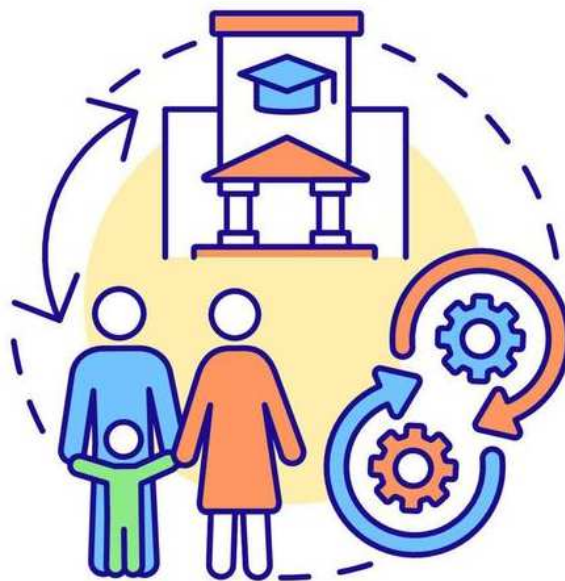


públicas ou privadas que possam apoiar a escola e vice-versa.

Ela tem como foco o engajamento desse público nas ações escolares, de forma a fortalecer a qualidade da educação. Para isso a premissa conta com três indicadores que nortearão as práticas de gestão descritas durante as oficinas, são eles: Taxa de participação dos pais/responsáveis nas reuniões periódicas e extraordinárias; Total de boas práticas replicáveis registradas; Total de parcerias institucionais firmadas e mantidas pela escola.

Indicador: Taxa de participação dos pais ou responsáveis nas reuniões periódicas e extraordinárias

A presença dos familiares ou responsáveis na escola é de fundamental importância para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize, pois é dever do estado e da família a educação dos jovens.



Nesses momentos os familiares podem entender outros aspectos além do cognitivo, pois na escola de tempo integral a percepção de questões sociais e emocionais dos estudantes é ainda mais latente. Assim algumas práticas de gestão podem auxiliar os gestores na análise dessa participação, como:

PRÁTICA 62: *Realizar plantões pedagógicos para dialogar com responsáveis por período e monitorar suas frequências de forma sistematizada;*

PRÁTICA 63: *Planejar a participação direta dos professores tutores nos plantões pedagógicos;*

PRÁTICA 64: *Registrar o atendimento individualizado realizado junto aos pais ou responsáveis.*

PRÁTICA 65: Apresentar portfólio do estudante, o qual possui todas as informações relacionadas a vida estudantil dos jovens, como: frequência, rendimento escolar, desenvolvimento físico, comportamento social e observações dos professores e, ou, gestores.

PRÁTICA 66: Realizar no mínimo um encontro conhecido como Fortalecendo Laços, voltado para o fortalecimento da relação entre os responsáveis e os estudantes, onde seja trabalhado dinâmicas de diálogo que fortaleçam a perspectiva socioemocional das famílias.

PRÁTICA 67: Desenvolver no mínimo um encontro anual que possa ser direcionado para observação de produções dos estudantes, como mostras científicas, culminância das Eletivas, semana da consciência negra, dentre outras atividades.

PRÁTICA 68: Iniciar plantões pedagógicos com seminários curtos sobre temáticas de importância comunitária e social.

Indicador: Total de parcerias institucionais firmadas e mantidas pela escola

As parcerias institucionais atuam na perspectiva de potencializar a participação de atores externos no ambiente escolar, de forma que agreguem positivamente em vários aspectos na escola, que pode ser desenvolvida através de formações, atendimentos, utilização de espaços e diversas outras formas.

PRÁTICA 69: *Oficializar parcerias com instituições externas através de termo ou declaração assinado pelos parceiros;*

PRÁTICA 70: *Criar portfólio com registro da atuação dos parceiros na escola.*

Indicador: Total de Boas Práticas replicáveis registradas

Sabemos que várias escolas desenvolvem melhorias em suas ações, sejam elas pedagógicas, administrativas ou a nível de protagonismo juvenil, dessa forma é necessário fazer com que tais conhecimentos sejam compartilhados, assim as práticas abaixo foram idealizadas com esse intuito.



PRÁTICA 71: *Produzir relatórios que apresentem as boas práticas realizadas pela escola e seus resultados a nível escolar e, ou, comunitário;*

PRÁTICA 72: *Divulgar boas práticas para comunidade escolar através de reuniões e para comunidade externa através de publicações em congressos e outros eventos científicos;*

5.5 Premissa Replicabilidade

Dentro da comunidade escolar a premissa replicabilidade é aquela que se relaciona diretamente a gestão educacional, a secretaria de educação e ao poder público em sua totalidade. Ela tem como foco a apropriação dos resultados das ações realizadas nas escolas, de forma a buscar replicar ações positivas e agir para combater problemas persistentes, o que propicia o fortalecimento educação.

Esta premissa não guia práticas de gestão escolar, pois é a partir da atuação das escolas que esta premissa pode se desenvolver, é através dos seus resultados que é possível criar perspectivas de melhorias para uma ação mais ampla.

6 Considerações Finais

Esperamos que todas as informações apresentadas estejam claras e que possam inspirar vários gestores e gestoras escolares em prol de uma educação de qualidade, emancipadora e democrática, visto que ainda existe uma grande necessidade de estudos que apresentem práticas de gestão consolidadas em um nível mais amplo, visto a grande demanda de gestão de um escola, que diferencia-se de uma empresa, pois o resultado é a vida, o comportamento e a sociedade.

Outrossim, existe a necessidade da criação de um outro guia orientativos baseado nas experiências de gestão educacional vivenciadas pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, e das políticas públicas de educação desenvolvidas ao longo de quase uma década de implantação da educação integral em tempo integral, contudo tais práticas de gestão poderão ser apresentadas a partir de outros estudos de aprofundamento da temática.

REFERÊNCIAS

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 7, de 2025. Define as Diretrizes da Educação Integral em Tempo Integral. Brasília, DF: CNE, 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: taxas de rendimento escolar*. Brasília, DF: INEP, 2025.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização da educação pública: implicações para a democracia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo:

Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.



Emitido em 13/07/2026

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 1068/2026 - DPARQ (11.14.68.07.05)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 13/07/2026 17:30)

RONALD SILVA DIAS

CHEFE DA DIVISÃO

839738

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sis.sig.uema.br/documentos/> informando seu número:
1068, ano: **2026**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **13/07/2026** e o código de
verificação: **fa04f4688d**

