

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE

JANAYNA SOUSA DOS ANJOS

**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
MARANHÃO: A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PARCERIA PÚBLICO-  
PRIVADA**

NATAL  
2023

JANAYNA SOUSA DOS ANJOS

**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
MARANHÃO: A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PARCERIA PÚBLICO-  
PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva.

NATAL

2023

Anjos, Janayna Sousa dos.

A599i Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão : a gestão escolar em tempos de parceria público-privada / Janayna Sousa dos Anjos. – 2023.  
146 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.  
Orientador: José Moisés Nunes da Silva.

1. Gestão escolar. 2. Educação profissional. 3. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. 4. Rede de ensino – público-privada. I. Título.

CDU 37.091

JANAYNA SOUSA DOS ANJOS

**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
MARANHÃO: A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PARCERIA  
PÚBLICO- PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em 14/09/2023 pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 JOSE MOISES NUNES DA SILVA  
Data: 01/11/2023 09:38:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva – Orientador/Presidente  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 DILMAR KISTEMACHER  
Data: 01/11/2023 10:27:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dilmar Kistemacher – Titular externo  
Universidade Federal do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 DANIELA CUNHA TERTO  
Data: 01/11/2023 11:11:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Cunha Terto – Titular interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 CARLOS ANDRE SOUSA DUBLANTE  
Data: 01/11/2023 11:33:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante – Suplente externo  
Universidade Federal do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE  
Data: 03/11/2023 10:58:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Suplente interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico esta dissertação de mestrado à Liz e Laiz, com a esperança de que continuemos a crescer juntas e a nos orgulhar, tanto das conquistas que já alcançamos, quanto das que estão por vir.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é a habilidade de reconhecer, apreciar e valorizar as pessoas, eventos e circunstâncias que nos cercam, mesmo nos momentos mais desafiadores. Ela nos encoraja a encontrar beleza nas situações mais difíceis, permitindo-nos crescer e aprender com os desafios.

Inspirada por esse sentimento, expressei minha gratidão ao meu orientador, Professor Dr. José Moisés Nunes da Silva, que com sua sabedoria e expertise, não apenas acreditou em minha proposta de pesquisa, mas também a iluminou, permitindo que ela ganhasse forma e substância.

Agradeço também ao professor Dilmar Kistemacher e às professoras Daniela Cunha Terto e Lélia Cristina Silveira de Moraes pela disponibilidade em avaliar e enriquecer este trabalho, durante os seminários de pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço aos gestores, professores e demais profissionais do PPGEP por proporcionar o ambiente propício para a formação acadêmica e por todo o suporte institucional concedido ao longo desta jornada. Agradeço aos meus colegas de curso, pela troca de ideias, discussões e incentivo mútuo, em especial, à Joice e Sandyeva, cuja amizade transcende os muros da academia.

Sou imensamente grata, com um carinho especial, à Laiz Mara, que providenciou que tudo estivesse pronto e acolhedor para quando eu e Valentina chegássemos à Natal. Juntas, tornamos a pós-graduação um caminho mais leve de trilhar.

Agradeço à minha filha Liz Valentina, por ser a força que me sustentou nos dias mais difíceis e, mesmo na sua inocência, ter compreendido e suportado minhas ausências momentâneas durante esses dois anos.

Agradeço também ao meu irmão, James, por estender sua mão nos momentos em que precisei. Gratidão aos meus pais, Vicente e Antônia, que não mediram esforços para se fazerem presentes, enfrentando longas e árduas horas de viagem de ônibus para estar perto de mim e de minha filha, nesse período em que estive distante deles para cursar o mestrado, sempre me mostrando, do jeitinho deles, o verdadeiro significado de família e dedicação.

A experiência democrática somente é possibilitada pela educação, pois, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem (Freire, 2007, p. 104).

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a concepção de gestão escolar consubstanciada nos documentos institucionais que orientam o funcionamento do IEMA, diante da conjuntura de parceria público-privada. A pesquisa adota o método dialético e a abordagem qualitativa, apoiada pelas pesquisas bibliográfica e documental. Os documentos consultados incluem a Carta Fundacional, o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Proposta Pedagógica Institucional, o Regimento Geral do IEMA, as Diretrizes Operacionais e o Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). A lacuna de conhecimento em relação ao tema em questão reside na escassez de investigações que aprofundem a análise das diretrizes, princípios e valores presentes nos instrumentos institucionais do IEMA, com o intuito de identificar influências empresariais e dinâmicas oriundas da parceria público-privada nesse contexto específico. Por meio dessa abordagem documental, almejamos que este estudo estimule reflexões acerca das ramificações decorrentes desses elementos na gestão escolar e na educação integral dos estudantes, contribuindo, assim, para um entendimento mais abrangente do funcionamento do IEMA. Os resultados revelam que a gestão escolar é produto e síntese de fatores que influenciaram sua transformação ao longo da história; o modelo de gestão escolar adotado pelo IEMA, conhecido como TGE, incorpora valores empresariais que distorcem a noção de emancipação da educação pública e gratuita; a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) prioriza a meritocracia e o aumento da produtividade, em detrimento da formação integral dos estudantes; a abordagem pedagógica do IEMA centra-se no aprender a aprender, que diminui o valor dos conteúdos escolares e o papel do professor, focando mais nas competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. A gestão escolar delineada nos documentos institucionais que norteiam o funcionamento do IEMA é orientada por princípios democráticos, formação integral e participação comunitária, no entanto, essa abordagem enfrenta contradições devido à influência de valores empresariais e à parceria público-privada, o que pode comprometer a plena realização dos princípios democráticos e uma visão crítica da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** gestão escolar; IEMA; educação profissional; parceria público-privada.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the conception of school management substantiated in the institutional documents that guide the functioning of IEMA, in the context of a public-private partnership. The research adopts the dialectical method and a qualitative approach, supported by bibliographical and documentary research. The consulted documents include the Foundational Charter, the Institutional Development Plan, the Institutional Pedagogical Proposal, the General Regulations of IEMA, the Operational Guidelines, and the Educational Management Technology (TGE) Handbook. The knowledge gap regarding the subject in question lies in the scarcity of investigations that deepen the analysis of the guidelines, principles, and values present in the institutional instruments of IEMA, aiming to identify business influences and dynamics arising from the public-private partnership in this specific context. Through this documentary approach, we aim for this study to stimulate reflections on the ramifications resulting from these elements in school management and the comprehensive education of students, thus contributing to a more comprehensive understanding of the functioning of IEMA. The results reveal that school management is a product and synthesis of factors that have influenced its transformation throughout history; the school management model adopted by IEMA, known as TGE, incorporates business values that distort the notion of emancipation in public and free education; the partnership with the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) prioritizes meritocracy and increased productivity, at the expense of the comprehensive education of students; the pedagogical approach of IEMA focuses on learning to learn, diminishing the value of school content and the role of the teacher, placing more emphasis on the competencies and skills necessary for the labor market. The school management outlined in the institutional documents that guide the functioning of IEMA is oriented by democratic principles, comprehensive education, and community participation; however, this approach faces contradictions due to the influence of business values and the public-private partnership, which can compromise the full realization of democratic principles and a critical vision of education.

**KEYWORDS:** school management; IEMA; professional education; public-private partnership.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da expansão da RFEPCT	59
Figura 2 - Formas de ofertas de Cursos do IEMA	92
Figura 3 - Distribuição Geográfica do IEMA Plenos no território maranhense	95
Figura 4 - Modelo de gestão do IEMA a partir da Carta Fundacional	107
Figura 5 - Modelo Institucional do IEMA (elementos norteadores para o trabalho)	112
Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2016-2020	64
Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil – 2020	65

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: DA TRADIÇÃO À DEMOCRACIA EM CENÁRIOS DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA</b>	<b>18</b>
2.1	AS ABORDAGENS DA ADMINISTRAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA: DELINEAMENTO HISTÓRICO E CONCEITUAL	19
2.2	GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA EM CONSTRUÇÃO	35
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990</b>	<b>45</b>
3.1	HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	45
3.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO	69
<b>4</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR NO IEMA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA</b>	<b>84</b>
4.1	ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E OFERTAS EDUCACIONAIS DO IEMA	84
4.2	TRAJETÓRIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO IEMA: FUNDAMENTOS DE PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM EVIDÊNCIA	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Entende-se que a gestão democrática escolar deve ser fundamentada na participação ativa de todos os agentes envolvidos (gestores, professores, estudantes, pais e comunidade em geral), e deve ser concebida não meramente como um ato político, mas como uma oportunidade para a formação cidadã e busca de justiça social para todos, uma vez que promoverá a democracia como modo de vida, o que implica incentivar o debate, o diálogo problematizador e a participação de todos na busca por soluções para os desafios enfrentados nas instituições escolares.

Por isso, concorda-se com Freire (2007), para quem a efetiva participação dos professores, pais e da comunidade escolar fortalece a gestão democrática e possibilita que os interesses do Estado caminhem em harmonia com os interesses da escola e da comunidade.

A gestão escolar vai além da eficácia administrativa, assumindo a responsabilidade de preparar os cidadãos para sua inserção na sociedade, tanto como profissionais quanto como agentes atuantes em suas comunidades. Esse aspecto da gestão requer uma nova cultura nas escolas, baseada em princípios de descentralização, autonomia e liderança escolar.

É importante reconhecer que nem todas as instituições de ensino e comunidades estão preparadas para enfrentar os desafios impostos pela gestão democrática. Enquanto aquelas carecem de arranjo para lidar com os desafios do cotidiano, essa requer formação participativa na escola, de modo que a conscientização de toda a comunidade acerca do significado político da autonomia também é fundamental para o processo de democratização.

Além disso, é basilar que a gestão escolar considere a interligação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais, estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB/1996). Ao promover uma gestão alinhada a esses princípios, a escola poderá oferecer uma formação que prepare os alunos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o pleno exercício da cidadania e para uma participação ativa na sociedade.

Libâneo (2018) destaca que os termos "gestão" e "direção" são frequentemente utilizados como sinônimos no contexto educacional, visto que ambos se referem às atividades relacionadas ao planejamento, organização da escola, utilização racional

dos recursos disponíveis e coordenação do trabalho desenvolvido em um ambiente composto por grupos com interesses diversos.

Esse estudo priorizou o uso do termo gestão, uma vez que este supera o enfoque administrativo, promovendo uma mudança paradigmática, que enfoca uma visão holística e centrada nas pessoas, buscando liderar e transformar (Lück, 2015). Essa transição ressoa com os princípios da gestão democrática, que enfatiza inclusão, participação e colaboração, de modo que a superação do enfoque administrativo, denotado pelo termo direção, não é apenas uma mudança técnica, mas simboliza uma reorientação fundamental em direção a uma educação mais inclusiva e democrática.

Essa reorientação destaca como a gestão escolar difere significativamente do ambiente empresarial de acordo com Dourado (2012), Lück (2015), Libâneo (2018), dentre outros, pois enquanto nas empresas privadas a gestão tem como foco principal a maximização dos lucros e o alcance de metas específicas, na gestão escolar o objetivo é considerar a complexidade das relações presentes em uma instituição de ensino, levando em conta os diferentes agentes envolvidos e proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado, possibilitando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em consonância com essa ideia, Lück (2015), aponta que a gestão educacional não pode ser vista de forma isolada, mas sim como parte integrante das ações mais abrangentes que compõem a dinâmica da educação, por isso, o planejamento e a organização visam não apenas a eficiência administrativa, mas também a promoção da qualidade educacional e o atendimento às necessidades dos estudantes.

Segundo Libâneo (2018), a gestão escolar engloba um conjunto de ações e práticas voltadas para a coordenação e o direcionamento da escola, tendo em vista a consecução de objetivos educacionais e o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, em contraposição à lógica predominante no ambiente empresarial, que busca prioritariamente o lucro.

Dourado (2012) ressalta os desafios enfrentados pelas escolas públicas na conciliação entre sua natureza democrática e a implementação de uma gestão participativa em seus projetos pedagógicos. Em face dessa realidade, Ciavatta (2014) ressalta que é fundamental perseguir um projeto político-pedagógico que abrace essa perspectiva, para conceber a formação integrada, a educação politécnica e a formação omnilateral de forma concreta.

A concepção de gestão escolar adotada neste estudo, baseada em Lück (2015), compreende o processo de administração do sistema educacional como um todo, incluindo as escolas e as políticas educacionais públicas, tendo como base os princípios democráticos e a relevância da participação consciente das pessoas nas decisões relacionadas à direção, organização e planejamento das atividades escolares.

Conforme destacado por Libâneo (2018), as práticas de gestão são consideradas socioeducativas, pois têm um impacto direto nas motivações e nas formas de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores, desempenhando um papel fundamental no ambiente organizacional, criando as condições ideais para o aprendizado e o desenvolvimento.

No que se refere à perspectiva democrática, Paro (2016), ressalta que apesar de ser frequentemente considerada utópica, essa utopia não implica impossibilidade de realização, pois sua inexistência se torna algo de valor e vista como uma possibilidade de enfrentamento dos problemas escolares. Dessa forma, o primeiro passo para alcançá-la é tomando consciência das condições reais e das contradições que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações dentro da escola.

Contudo, essa visão de uma educação mais democrática e centrada no ser humano pode ser desafiada pela crescente presença de Parcerias Público-Privadas (PPPs) no campo da educação. Lumertz (2008); entre outros, destacam que as PPPs são formas das grandes empresas, por intermédio de suas fundações, adentrarem esse campo e ampliarem seus lucros. Isso pode comprometer a orientação da educação como política de interesse público estatal, uma vez que o Estado passa a ser regulado com base em princípios empresariais. Essa tensão entre uma abordagem<sup>1</sup> de gestão mais inclusiva e a influência das PPPs no setor educacional traz à tona preocupações significativas sobre a direção e os objetivos da educação contemporânea.

Nesse contexto, destaca-se o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), autarquia estadual, que nasce alinhado às iniciativas do Governo Federal voltadas para a integração entre o Ensino Médio e a Educação

---

<sup>1</sup>Neste caso, abordagem se refere ao conjunto de ideias e procedimentos que orientam a gestão no setor educacional.

Profissional (EP). Em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), associação privada, o IEMA adotou um modelo de gestão, que conforme o ICE (2015) é pautado em três eixos, por meio dos quais realiza a prática pedagógica: 1) a excelência acadêmica; 2) a formação para a vida; e 3) o desenvolvimento de competências para o século XXI.

De acordo com o ICE (2015), o eixo excelência acadêmica objetiva ofertar métodos de ensino eficazes e processos de aprendizagem para garantir o pleno domínio do conhecimento, incluindo uma parte diversificada do currículo. Já o eixo da formação para a vida busca ampliar as referências do estudante em valores e princípios, através das interações com diversas influências, como família, amigos, igrejas, e outros espaços de convivência, desse modo, essas experiências contribuirão para estabelecer uma base sólida em sua formação e auxiliar nas decisões e escolhas ao longo de seu projeto de vida. E o terceiro eixo, que trata do desenvolvimento de competências para o século XXI, objetiva abranger, além das competências cognitivas, as habilidades emocionais e sociais, por intermédio de uma nova cultura dentro da escola, que valorize a iniciativa, a autonomia e o compromisso dos estudantes, à vista disso, a integração entre o modelo de gestão e o modelo pedagógico é essencial para que esses jovens se tornem capazes de lidar com os desafios contemporâneos.

Diante desse cenário, considera-se fundamental compreender as particularidades inerentes à gestão escolar no IEMA, uma vez que a educação escolar, como preceitua a LDB/1996, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ou seja, prioriza a formação humana integral e, como tal se diferencia da ótica capitalista, que mira tão-somente a formação restrita para o mercado de trabalho.

Assim, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: Em tempos de conjuntura de parceria público-privada, qual a concepção de gestão escolar consubstanciada nos documentos institucionais que orientam o funcionamento do IEMA?

Com o intuito de responder a essa questão, tem-se como objetivo geral: analisar a concepção de gestão escolar consubstanciada nos documentos institucionais que orientam o funcionamento do IEMA, diante da conjuntura de parceria público-privada. E como objetivos específicos: a) compreender a relação entre as abordagens da administração, escola e gestão escolar; b) investigar as

especificidades da Educação Profissional no Brasil e na Rede Estadual de Educação do Maranhão; e c) examinar as perspectivas de gestão escolar e de formação profissional no IEMA.

O estudo proposto - de caráter documental - adota o método dialético, que, segundo Kosik (1976), busca compreender a realidade em sua totalidade, considerando suas peculiaridades e múltiplos traços constituintes, e como tal, reconhece a realidade como um todo interativo, com partes que se relacionam dialeticamente, gerando dinamismo e coerência.

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. [...] Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; [...] (Kosik, 1976, p.13, grifos do autor).

Por isso, adverte o autor, em vez de tentar abarcar todos os aspectos da realidade – o que é impossível, dadas as múltiplas variáveis –, o objetivo do método é oferecer uma compreensão geral, considerando as constituintes partes do objeto em estudo e, em consequência, não se deve focar apenas nas partes, mas sim identificar as contradições, uma vez que são os elementos contraditórios que conduzem à totalidade (Kosik, 1976).

Esse método se coaduna com o objeto desse estudo, pois compreende-se que o IEMA é resultado e síntese de um conjunto de fatores que contribuíram para sua transformação ao longo de sua história, bem como do estabelecimento de sua concepção de gestão escolar.

A abordagem<sup>2</sup> do estudo é qualitativa, que consiste em uma ampla variedade de práticas interpretativas interconectadas, e não se limita a uma estrutura rigidamente definida, permitindo aos pesquisadores explorarem um amplo campo de possibilidades investigativas, com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda do assunto em questão (Tuzzo; Braga, 2016).

---

<sup>2</sup>A abordagem na pesquisa se refere à perspectiva ou maneira pela qual os pesquisadores tratam o tema em questão. Ela abrange a interpretação da situação, a forma como os problemas são tratados com o objetivo de encontrar soluções. A abordagem envolve, assim, um conjunto de métodos que são empregados para estruturar logicamente o pensamento dos pesquisadores, permitindo a resolução do problema da pesquisa.

Essa abordagem se conecta ao objeto deste estudo, uma vez que não se preocupa com representatividade numérica, por meio de tratamento estatístico, e, sim, com o aprofundamento da análise e compreensão da gestão escolar concebida pelo IEMA, considerando a conjuntura de parceria público-privada.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Oliveira (2008), diz respeito à forma de estudo e análise de produção científica (livros, artigos etc.), com o objetivo de obter um contato direto com o tema por intermédio de seus autores. Nesse estudo, apoia-se em: Chiavenatto (2002), Lück (2006; 2015), Libâneo (2018), Moura (2014) e Kuenzer (2016; 2017, 2021), entre outros.

Utilizou-se, ainda, a pesquisa documental, que é caracterizada pelo uso exclusivo de documentos (Constituição, Leis, Decretos, Resoluções etc.) como fonte de dados, com o objetivo de obter informações contidas neles para compreender o objeto de estudo (Lima Junior, *et.al*, 2021).

Para esse estudo, consultou-se as seguintes fontes documentais, entre outras:

- a) a Carta Fundacional do IEMA: documento que estabelece os princípios, valores e propósitos fundamentais do IEMA;
- b) o Plano de Desenvolvimento Institucional: instrumento que define as metas, objetivos e estratégias de longo prazo para o instituto;
- c) a Proposta Pedagógica Institucional: documento que apresenta os fundamentos teóricos e as diretrizes pedagógicas adotadas pelo IEMA;
- d) o Regimento Geral do IEMA: normas e procedimentos que regem a organização e o funcionamento do instituto;
- e) as Diretrizes Operacionais: diretrizes estabelecidas pelo IEMA para a implementação de parceria público-privada e da gestão escolar;
- e f) o Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE): documento que aborda as práticas e estratégias de gestão adotadas no IEMA.

Como técnica de análise dos dados, a gestão escolar do IEMA foi analisada a partir das seguintes dimensões: 1) **individual-particular-geral**, que aborda as similaridades, diferenças e contradições existentes nos documentos em relação aos pressupostos da formação humana integral, bem como sua articulação com as bases conceituais da EP; 2) **conteúdo-forma**, que diz respeito aos elementos, interações e mudanças que ocorrem na gestão escolar; 3) **essência-aparência**, que se concentra nas partes mais estáveis e evidentes que revelam a essência da gestão escolar no IEMA; e 4) **necessidade-causalidade**, que aborda as relações entre a gestão escolar e as condições específicas, bem como os avanços e retrocessos históricos.

As razões que motivaram a seleção dessas dimensões são: 1) evitar uma repetição exaustiva de dados; e 2) evitar a formulação de hipóteses que não possam ser confirmadas devido às limitações inerentes a uma pesquisa documental. Ressalta-se, ainda, que a análise da gestão escolar do IEMA foi promovida a partir dos pressupostos e bases conceituais da Educação Profissional, de modo que os documentos mencionados anteriormente foram interpretados sob a perspectiva da práxis emancipadora, da formação humana integral e da politecnia.

Na análise documental, os dados foram codificados para facilitar a identificação dos padrões, tendências, contradições ou relações entre as informações coletadas. O foco foi explorar as conexões e contradições entre os diferentes documentos e para, a partir daí, extrair conclusões relevantes. Nessa perspectiva, o objetivo é compreender a realidade da gestão escolar – administrativa, pedagógica e de infraestrutura – no IEMA, por meio da dialética de fatos, fatores e fenômenos pertinentes a essa gestão.

Quanto à justificativa para a realização do estudo, destacamos o interesse da pesquisadora em aprofundar seu conhecimento sobre a gestão escolar no âmbito das parcerias público-privadas e sua relação com a formação humana integral, visto que possui experiência prévia em gestão administrativa e educacional, o que pode enriquecer sua análise e compreensão dos documentos e dimensões da gestão escolar no IEMA. Além disso, seu envolvimento anterior como bolsista no IEMA indica o interesse específico nessa instituição e nas políticas educacionais implementadas no estado do Maranhão.

Dessa forma, a pesquisa proposta apresenta uma oportunidade de aprofundamento acadêmico e profissional para a pesquisadora, permitindo uma análise crítica e reflexiva sobre a gestão escolar no IEMA e sua relação com a formação profissional. Além disso, contribui para a produção do conhecimento na área da educação e pode fornecer subsídios para a melhoria das políticas educacionais e práticas de gestão escolar.

Enfim, a estrutura desta dissertação compreende três seções distintas, além desta introdução, na qual são delineados os aspectos gerais da pesquisa, e das considerações finais, que enfatizam as descobertas resultantes da investigação. A primeira seção objetiva compreender a relação entre as abordagens da Administração e a escola, explorando como esses elementos se inter-relacionam e influenciam o funcionamento da gestão escolar; a segunda seção investiga as especificidades da

educação profissional no Brasil e, mais especificamente, na Rede Estadual de Educação do Maranhão; por fim, a terceira seção, examina as práticas de gestão adotadas no IEMA e sua influência sobre a formação dos estudantes.

## 2 A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: DA TRADIÇÃO À DEMOCRACIA EM CENÁRIOS DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

A gestão escolar é um tema complexo que exige a compreensão das teorias que fundamentam o processo de Administração, pois embora as escolas possuam características específicas, o conhecimento das teorias da Administração fornece uma base para pensar a dinâmica da organização e gestão escolar.

Segundo Lück (2015), a gestão escolar é a coordenação estratégica das atividades e recursos da escola, observando as diretrizes e políticas educacionais públicas com o intuito de implementar o projeto pedagógico, alinhado com valores democráticos, propiciando a criação de um espaço de ensino autônomo e participativo. Assim, nesse estudo, a gestão escolar abarcará as seguintes dimensões: administrativa, pedagógica e de infraestrutura.

Embora os termos gestão e administração sejam utilizados como se fossem sinônimos, o ambiente escolar apresenta características próprias que não se confundem com a gestão empresarial, de modo que o desafio da gestão escolar reside na harmonização das relações e satisfação das expectativas de seu público, que inclui alunos, professores, pessoal administrativo, sociedade e governo, de maneira sistemática.

De acordo com Paro (2016, p.8) "se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los". Assim, compreende-se que esse processo é caracterizado por uma variedade de diretrizes e práticas que vão além do estrito cumprimento das disposições legais formais (Lima, 1996).

Diante desse contexto, esta seção é dividida em duas subseções. A primeira, intitulada *A Administração e a Escola*, tem como objetivo explorar as abordagens de Administração e seus reflexos na escola e na gestão escolar, ressaltando como essa interação assume um papel importante no funcionamento e no desenvolvimento progressivo das instituições de ensino, bem como influenciando diretamente o desempenho dos alunos, a qualidade do ensino e o ambiente escolar como um todo.

A segunda seção, denominada *Gestão escolar: democracia em construção*, visa investigar as atribuições do gestor educacional, que se coadunam com os princípios da gestão democrática, mesmo diante da atual conjuntura de parceria

público-privada. Serão analisadas as práticas do gestor na construção de uma democracia que seja participativa, transparente e inclusiva no processo educativo.

Ao abordar esses temas, busca-se compreender a relação entre Administração, escola e gestão escolar, além de examinar as perspectivas de gestão democrática no contexto da parceria público-privada. Essa análise contribuirá para uma compreensão mais aprofundada da gestão escolar no IEMA e sua relação com a parceria público-privada.

## 2.1 AS ABORDAGENS DA ADMINISTRAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA: DELINEAMENTO HISTÓRICO E CONCEITUAL

A Teoria Geral de Administração fornece os alicerces para a compreensão do processo evolutivo da Administração em sua totalidade, assim, ao explorar essa trajetória de desenvolvimento, torna-se evidente que tais fundamentos também influenciaram a gestão educacional e de suas instituições escolares, embora essas possuam suas singularidades.

A Administração pode ser definida de maneira ampla como o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos disponíveis para alcançar os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz. Ela abrange uma variedade de atividades e funções que visam coordenar os esforços das pessoas, processos e recursos para atingir metas e resultados desejados (Bitar; Vicente, 2021).

Historicamente, a Administração se adaptou às demandas complexas das organizações e suas dinâmicas, influenciada pela Teoria Geral da Administração, que abarca desde princípios fundamentais até abordagens contemporâneas. Assim, é oportuno adentrar nas distintas abordagens que ao longo do tempo moldaram a Administração para entender como seus princípios influenciaram a maneira como a educação é gerida.

No início do século XX, surgiram as bases da Administração com a Abordagem<sup>3</sup> Clássica, inspirada nas formas de organização das indústrias. Desenvolvida independentemente pelos engenheiros Frederick Taylor (1856-1915) e Henri Fayol (1841-1925), essa abordagem predominou nas quatro primeiras décadas do

---

<sup>3</sup>No contexto da administração, a abordagem se refere a um conjunto de ideias e técnicas que orientam a prática administrativa.

mencionado século. Taylor criou a chamada Administração Científica, visando aumentar a produtividade da indústria por meio do aumento da eficiência do trabalhador, daí a ênfase na divisão técnica do trabalho (entre gerência e execução) e no estudo racional dos tempos e movimentos para a execução de uma tarefa (Chiavenato, 2002). Essa abordagem foi muito criticada por sua ênfase excessiva na divisão pormenorizada do trabalho e na hierarquia, desconsiderando a dimensão humana do trabalho e as necessidades individuais dos trabalhadores.

Já Fayol desenvolveu a Teoria Clássica de Administração, visando aumentar a eficiência da indústria por meio da forma e disposição dos departamentos componentes da organização e de suas inter-relações estruturais (funcionamento). Daí, ele definiu as cinco funções básicas da administração: planejamento, organização, direção, coordenação e controle, consideradas fundamentais para o papel estratégico da administração nas organizações (Chiavenato, 2002).

Ambas as teorias foram adotadas na gestão escolar, visando a promoção da eficiência e organização nas escolas, com a perspectiva de aprimorar a qualidade da educação e o funcionamento geral da instituição. Para Lacombe (2017), a Administração Científica de Taylor reflete na gestão escolar por meio da análise e do aprimoramento dos processos educacionais, o que envolve a identificação e o estabelecimento de métodos eficientes de ensino, o planejamento cuidadoso das atividades escolares e a divisão racional do trabalho entre os professores e funcionários, dando ênfase na busca pela eficiência e no uso otimizado dos recursos disponíveis.

Ainda segundo Lacombe (2017), no que se refere às funções identificadas por Fayol, estas foram adaptadas à gestão escolar, tendo em vista, que o planejamento escolar envolve a definição das metas educacionais, a elaboração de estratégias pedagógicas e o estabelecimento de um cronograma escolar; a organização escolar configura os recursos, como turmas, salas de aula, materiais didáticos e infraestrutura física; a coordenação harmoniza as atividades e os esforços de todos os envolvidos na escola; e o controle avalia o desempenho dos alunos, professores e funcionários, e ajusta as ações conforme necessário.

O referido autor argumenta, que a Abordagem Clássica de Administração também ressalta a importância da hierarquia e da autoridade na gestão escolar, pois essa perspectiva pressupõe uma estrutura hierárquica clara, com linhas de comunicação bem definidas, para garantir a efetividade das decisões e das ações. A

autoridade é atribuída aos gestores escolares, permitindo-lhes tomar decisões importantes, orientar a equipe escolar e promover a eficiência e o cumprimento dos objetivos educacionais (Lacombe, 2017).

É inegável que a aplicação das Teorias Clássicas de Administração, como a Administração Científica de Taylor e a Teoria Clássica de Administração de Fayol, na gestão escolar reflete uma busca por eficiência, organização e hierarquia. No entanto, observa-se que a tentativa de adaptar essas teorias para a gestão educacional não leva em consideração as particularidades e complexidades intrínsecas ao ambiente escolar, pois a ênfase excessiva na eficiência dos processos educacionais e na divisão racional do trabalho pode ignorar as necessidades individuais dos alunos, transformando a educação em um sistema mecânico.

Ao se problematizar a eficiência na perspectiva de uma educação democrática, justa e igualitária, surgem contradições e complexidades que não podem ser ignoradas, pois a busca por eficiência envolve padronização e medidas quantitativas, que podem sufocar a diversidade de talentos, habilidades dos alunos, porém uma educação verdadeiramente emancipadora não pode ser reduzida a um mero processo eficiente de transmissão de conteúdo. Ademais, uma educação que promove a capacidade crítica, o pensamento autônomo e a criatividade, demanda tempo e espaço para exploração, questionamento e diálogo - elementos que podem não se encaixar na moldura estreita da eficiência simplista, estritamente ligada a resultados quantitativos, além disso, a verdadeira eficiência em educação não pode ser avaliada somente por métricas externas, mas deve considerar a formação de cidadãos ativos, conscientes e engajados.

Entende-se ainda que a tentativa de encaixar funções como planejamento, organização, coordenação e controle na realidade escolar pode resultar em uma visão reducionista que subestima as dimensões emocionais, sociais e pedagógicas do ensino. Outrossim, a aplicação dessas teorias pode reforçar uma estrutura hierárquica que limita a participação ativa de professores, alunos e comunidade na tomada de decisões, negligenciando a importância da democracia e do diálogo no contexto educacional.

Diante da visão reducionista da Abordagem Clássica da Administração, evidenciadas, sobretudo, quando transportadas ao âmbito da escola, surgiu a necessidade de uma abordagem alternativa. Dessa maneira, em 1930 tornou-se conhecida a Abordagem Humanística da Administração, que se propôs a superar as

limitações apontadas acima a partir dos estudos de Elton Mayo (1880-1949), no intuito de possibilitar eficiência à administração das organizações, de modo que a ênfase antes colocada na tarefa (Administração Científica) e na estrutura organizacional (Teoria Clássica), passou a ser concentrada nos trabalhadores, ou seja, a prioridade, foi dada às pessoas e aos grupos sociais, sob os aspectos psicológicos e sociológicos (Chiavenato, 2002).

O objetivo da psicologia do trabalho (ou psicologia industrial) era humanizar e democratizar a Administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da Abordagem Clássica. Para isso, adotou a análise das características humanas que cada tarefa exige do seu executante e a seleção científica dos trabalhadores por meio de testes psicológicos e, como tal, passou a privilegiar os aspectos individuais e sociais do trabalho em detrimento dos aspectos produtivos (Chiavenato, 2002).

Para alguns autores Collioni, Da Rosa e Macedo (2013); Souza (2017), a Abordagem Humanística da Administração, quando transposta ao ambiente escolar, enfatiza a valorização das relações humanas entre os agentes envolvidos (gestores, professores, estudantes, pais e comunidade em geral) e reconhece a importância dos aspectos psicológicos e sociais na gestão, e o comportamento humano que influencia o desempenho dos indivíduos, os quais são motivados por necessidades e desejos, e que sua satisfação e engajamento no ambiente de trabalho afetam diretamente seu desempenho. Assim, os gestores buscam compreender e atender às necessidades dos agentes, promovendo um ambiente motivador e satisfatório.

De acordo com Collioni, Da Rosa e Macedo (2013) a valorização das relações humanas propicia, pois, um clima organizacional positivo, baseado em confiança, respeito e colaboração, gerando um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, são incentivadas práticas de comunicação eficaz, trabalho em equipe e participação dos membros da comunidade escolar.

Souza (2017) compreende que os gestores escolares buscam abranger os diferentes estilos de liderança e suas influências no desempenho dos indivíduos, dessa forma, reconhecem que um estilo de liderança adequado pode motivar e inspirar a equipe escolar, promovendo a cooperação e o comprometimento, portanto, adotam abordagens de liderança que estimulam a participação, o reconhecimento do trabalho realizado e o desenvolvimento profissional dos membros da equipe.

Contudo, entende-se que, a Abordagem Humanística da Administração, embora seja uma abordagem percebida como mais democrática, apresenta desafios

significativos e limitações inerentes à escola, muitas das quais estão enraizadas em sistemas mais amplos, já que o sistema educacional e o governo, frequentemente impõem pressões externas às escolas e aos trabalhadores da educação, isso pode limitar a autonomia e a capacidade das pessoas de tomarem decisões verdadeiramente democráticas. Mesmo com a intenção de criar um ambiente participativo, as políticas educacionais e as demandas governamentais muitas vezes restringem a liberdade de ação, visto que a instituição escolar atua dentro de sistemas econômicos e sociais maiores, onde o financiamento, os recursos e as expectativas de desempenho muitas vezes são guiados por interesses econômicos e políticos. Essas pressões podem levar a um foco excessivo em resultados quantitativos, como pontuações em testes padronizados, em detrimento de abordagens mais holísticas que a Abordagem Humanística promove.

Outra questão é que, embora a Abordagem Humanística valorize a compreensão das necessidades e desejos individuais dos trabalhadores (nesse caso, educadores e alunos), ainda pode haver uma tensão entre essas necessidades individuais e as metas coletivas e institucionais. O foco na liderança e no desenvolvimento profissional dos membros da equipe escolar, em um ambiente onde recursos são escassos e há cobrança para o alcance de metas, gera dificuldade em equilibrar esses objetivos individuais com os objetivos maiores da escola.

Na perspectiva de superar as insuficiências da Abordagem Humanística, no âmbito da Administração, e diante do notável surto de crescimento industrial e econômico no início dos anos 1950, emergiu a Abordagem Neoclássica da Administração, que não é mais do que a Teoria Clássica devidamente atualizada e redimensionada aos problemas administrativos apresentados pelas organizações.

Capitaneada por Peter Drucker (1909-2005), entre outros autores, a Teoria Neoclássica apresenta como principais características: ênfase nos aspectos práticos visando a ação administrativa; reafirmação dos postulados clássicos, como uma reação à influência das ciências do comportamento nas organizações; ênfase nos princípios gerais da Administração, como forma de orientar os administradores no desenvolvimento de suas funções; ênfase nos objetivos e nos resultados concretos e palpáveis, como meio de avaliar o desempenho das organizações; e ecletismo nos conceitos (Chiavenato, 2002).

Para Breternitz e Almeida (2018) a Abordagem Neoclássica, apesar de incorporar aspectos como a valorização da motivação, a flexibilidade e a

adaptabilidade organizacional, se baseia em uma estrutura hierárquica rígida e em uma abordagem simplificada das motivações humanas, não levando em consideração as complexidades da interação social e a diversidade de valores e crenças nas organizações.

Quando aplicada ao contexto escolar, Coelho *et.al* (2011) entende que essa Abordagem enfatiza a importância da gestão por resultados e da eficiência administrativa, por meio da definição clara de metas e objetivos educacionais, sendo atribuída aos gestores escolares a responsabilidade sobre o estabelecimento de indicadores de desempenho e resultados esperados, com base nos quais serão monitorados o alcance das metas estabelecidas e avaliados o progresso e o sucesso da instituição escolar.

Ainda de acordo com Coelho *et al* (2011), a eficiência administrativa é outro aspecto requerido da gestão escolar. Sob esse enfoque, deve-se buscar a utilização eficiente dos recursos financeiros, humanos ou materiais disponíveis, otimizando processos e procedimentos, eliminando desperdícios e tomando decisões que maximizem os resultados.

Existe a importância da adaptabilidade na gestão escolar, uma vez que os gestores devem estar abertos às mudanças e serem capazes de ajustar suas estratégias e práticas em resposta a novos desafios e demandas. Essa necessidade de adaptação encontra reflexo na Abordagem Neoclássica Abordagem Neoclássica que valoriza a liderança participativa e a comunicação eficaz, incentivando o envolvimento de todos os membros da equipe escolar na busca por resultado, no entanto, é relevante destacar que esses processos, embora incentivados, muitas vezes ocorrem de forma verticalizada e sob rígido controle, ofuscando a construção da formação emancipadora dos estudantes e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e participativo.

Considera-se que a Abordagem Neoclássica emerge como uma tentativa de conferir à Administração um papel central na condução do desenvolvimento socioeconômico, sendo assim, é relevante ressaltar que essa perspectiva não abarca completamente a complexidade das influências sociais e econômicas que permeiam as Organizações. Ao aplicá-la ao contexto educacional, entende-se que há prejuízo sobre a autonomia e a participação dos agentes da escola, bem como sobre a construção de um ambiente educativo verdadeiramente emancipador e inclusivo.

Diante das limitações apontadas pela Abordagem Neoclássica, houve um desdobramento da Teoria das Relações Humanas, assim, nos anos 1950, é dada evidência à Abordagem Comportamental da Administração, também conhecida como behaviorista (em função do behaviorismo na psicologia), baseada no comportamento humano – maneira pela qual um indivíduo age ou reage em suas interações com o seu meio ambiente e em resposta aos estímulos que dele recebe – nas organizações.

Desenvolvida por Herbert Simon (1916-2001), entre outros autores, a Abordagem Comportamental trouxe à Administração uma variedade de conclusões a respeito da natureza e características do ser humano: 1) o homem é um animal social dotado de necessidades; 2) o homem é um animal dotado de um sistema psíquico; 3) o homem tem capacidade de articular a linguagem com o raciocínio abstrato; 4) o homem é um animal dotado de aptidão para aprender; 5) o comportamento humano é orientado por objetivos; e 6) o homem caracteriza-se por um padrão dual de comportamento (Chiavenato, 2002). A partir dessa abordagem, há o reconhecimento de que as pessoas têm necessidades e motivações individuais, e que o comportamento organizacional é influenciado por fatores psicológicos e sociais (Colares, 2021).

Para Carvalho (2008), a Abordagem Comportamental da Administração na gestão escolar valoriza a participação ativa dos alunos, desse modo, os gestores reconhecem que a motivação e o engajamento dos alunos são fundamentais para o seu sucesso acadêmico, adotando estratégias que estimulam a sua participação nas atividades escolares, levando em consideração suas necessidades, interesses e habilidades e criando um ambiente de aprendizagem significativo e estimulante. Nesse sentido, a Abordagem Comportamental na gestão escolar valoriza as relações humanas, a motivação e o engajamento no ambiente escolar, promovendo um ambiente positivo e colaborativo, propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Admite-se a importância da valorização das relações humanas no ambiente escolar, porém, é válido considerar que nela interagem variáveis culturais, socioeconômicas, políticas, dentre outras, de modo que limitar-se a analisar e atuar sobre o comportamento humano pode não abarcar a complexidade e os desafios inerentes ao ambiente educacional, assim, a tendência do behaviorismo em focar em respostas a estímulos pode ser insuficiente em um contexto onde a educação se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, construção do conhecimento e reflexão

crítica. Dessa forma, a Abordagem Comportamental, não pode ser vista como uma solução única para os desafios da gestão escolar, uma vez que essa carece de visão mais ampla e integradora que contemple as múltiplas dimensões do processo educativo.

À vista da insuficiência da Abordagem Comportamental em abarcar plenamente as nuances da gestão, na década de 1960, destacou-se a Abordagem Sistêmica da Administração, propondo o intercâmbio entre as várias áreas do conhecimento, já que considerava que as organizações deviam ser comparadas aos organismos vivos, que mantêm, naturalmente, uma interdependência.

Baseada na teoria de Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), a Abordagem Sistêmica, que faz parte da Teoria Geral dos Sistemas, fundamenta-se em três premissas: a) os sistemas são compostos de subsistemas, que se constituem em unidades independentes e interrelacionadas e fazem parte de um sistema maior; b) os sistemas são abertos, uma vez que existem dentro de um meio ambiente constituído por outros sistemas, e são caracterizados por um processo infinito de intercâmbio o seu ambiente para trocar energia e informação ; e c) as funções de um sistema dependem de sua estrutura, pois cada sistema tem uma finalidade que constitui seu papel no intercâmbio com outros (Chiavenato, 2002).

Segundo Pantoja-Aguilar e Garza-Treviño (2019), quando transposta à gestão escolar, essa abordagem compreende o papel estratégico das instituições escolares, considerando-as como um sistema complexo e interdependente, no qual as partes estão interligadas e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, a gestão escolar precisa levar em conta os diversos elementos que compõem o sistema educacional: alunos, professores, currículo, infraestrutura, recursos financeiros e tecnológicos, entre outros, permitindo uma compreensão mais abrangente da escola.

Barone (2012) considera, que sob esse enfoque, a gestão reconhece que a escola não pode ser compreendida apenas como a soma de suas partes individuais, mas sim como um sistema integrado, e uma vez que há interdependência dos elementos do sistema escolar, quaisquer mudanças em um componente podem afetar diretamente outros elementos. Para o autor essa abordagem também influencia a busca por objetivos comuns e compartilhados por todos os elementos do sistema educacional, de modo que esses passam a orientar as ações e esforços de todos os envolvidos na escola, assim, os gestores escolares podem alinhar as atividades e os recursos de forma a maximizar os resultados alcançados pelo sistema como um todo.

A Abordagem Sistêmica de Administração valoriza a aprendizagem organizacional e a capacidade de adaptação, desse modo, os gestores escolares devem estar abertos a feedbacks, promovendo a reflexão e a melhoria das práticas educacionais, de modo que a capacidade de se adaptar às mudanças e de responder de forma eficaz a desafios emergentes é fundamental para o sucesso da gestão escolar.

Uma crítica tecida à essa teoria é, por um lado, o fato de que, embora a interdisciplinaridade seja importante, o campo científico possui suas particularidades que não podem ser abandonadas e, por outro, que é dada demasiada atenção ao ambiente, de modo que há sempre a preocupação com a adaptabilidade ao que ocorre fora da organização (Conti; Riscal; Santos, 2017). Esse aspecto indica que se espera dos gestores escolares uma compreensão aprofundada dos diferentes componentes do sistema escolar e das complexidades envolvidas em sua interação, além de serem capazes de analisar e interpretar as dinâmicas do sistema, identificar pontos de intervenção estratégicos e implementar ações que promovam um ambiente educativo saudável e produtivo.

Admite-se que a Abordagem Sistêmica, com sua perspectiva de interdisciplinaridade, sem dúvida, objetiva estabelecer um diálogo produtivo entre diferentes campos do saber, no contexto escolar. Contudo, essa intenção, em vez de se alcançar uma compreensão mais profunda, acaba promovendo a superficialidade e negligenciando o debate e o rigor que cada disciplina carrega consigo, além disso, o conhecimento não é dissociado dos mecanismos sociais e econômicos que o moldam, e a abordagem interdisciplinar, pode omitir essa interconexão, ao invés de proporcionar uma visão completa, essa omissão resulta em uma narrativa vazia, desprovida das forças reais que a influenciam.

Ademais, entende-se como verdadeira a ideia de que a escola é mais do que a soma de suas partes, mas também se considera preocupante a complexidade que há nisso, haja vista que cada ação ou decisão do gestor pode ter consequências não intencionais em outras partes do sistema, levando-os a reagir exageradamente a mudanças externas, perdendo a conexão com os princípios e identidade da escola.

Face à compreensão de que uma instituição não poderia ser reduzida à mera soma de seus componentes, emergiu a Abordagem Contingencial da Administração, a qual enfatizava que não existe uma única forma correta de administrar, e que as técnicas administrativas devem ser flexíveis e adaptadas às condições do ambiente

externo, a cultura organizacional e as características da execução da rotina e dos procedimentos no nível operacional.

Quando aplicada na escola, essa Abordagem assente o processo de tomada de decisões com base em variáveis internas e externas à instituição, demandando dos gestores uma análise cuidadosa das características da escola, como sua cultura organizacional, recursos disponíveis, perfil dos alunos e expectativas da comunidade, para adaptar suas estratégias e práticas de gestão.

Mayer e Canopf (2009), enfatizam que as escolas estão inseridas em contextos sócio-político-econômicos que influenciam sua atuação. Assim, os gestores devem estar atentos a essas influências e adaptar suas abordagens de gestão para enfrentar esses desafios emergentes e aproveitar oportunidades que possam ser extraídas deles. Ademais, a própria cultura, valores e recursos são características únicas, que constituem as variáveis internas da escola, que devem ser consideradas ao tomar decisões e implementar estratégias de gestão.

A Abordagem Contingencial defende a importância da liderança adaptativa, já que é necessário se ajustar e responder a diferentes situações, o que implica a adoção de estilos de liderança adequados às necessidades da escola e às características da equipe escolar, como flexibilidade, capacidade de se comunicar e colaboração na tomada de decisões. Essas características não permitem ausência de princípios ou padrões de gestão, e, sim, possibilitam a adaptação às circunstâncias específicas da escola, reconhecendo que não existe uma solução única e universal para todas as situações.

Contudo, ao refletir sobre essa abordagem no contexto escolar, acredita-se, que, ajustar-se constantemente às variáveis internas e externas, pode levar a escola a uma postura reativa, diante da qual as decisões passam a ser tomadas em resposta a estímulos e pressões externas, e isso pode, inadvertidamente, fazer com que a escola se desvie de seus objetivos pedagógicos fundamentais em prol de respostas rápidas a desafios imediatos. Além disso, quando se fala em liderança adaptativa, a escola pode dar margem para aceitar tudo que lhe for imposto pelo sistema educacional, abandonando seus valores e desconsiderando as necessidades de seus estudantes, comprometendo a formação em nome da adaptabilidade.

A fim de superar essas insuficiências, foi dada ênfase a outra vertente importante e que também exerceu influência sobre a escola: a Abordagem Estratégica da Administração, cuja ênfase era o planejamento estratégico e o alinhamento dos

recursos e atividades organizacionais com os objetivos de longo prazo, tendo em vista a tomada de decisões que considerem a necessidade de adaptação ao ambiente externo e à concorrência.

Para o autor, em consonância com a Abordagem Estratégica, os gestores escolares são responsáveis por definir a visão, a missão e os valores da escola, bem como estabelecer os objetivos estratégicos que guiarão as ações e os esforços da instituição. Esses objetivos devem ser claros, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e orientados para o futuro e devem refletir a direção desejada da escola e seus propósitos educacionais.

De acordo com Del Vecchio (2019), um aspecto crucial dessa corrente é o monitoramento e a avaliação contínua dos resultados e do progresso da escola em relação aos seus objetivos estratégicos, portanto os gestores escolares devem estabelecer indicadores de desempenho e implementar sistemas de monitoramento e avaliação que permitam acompanhar o progresso, identificar desvios e tomar ações corretivas quando necessário.

Entende-se que, ao colocar o foco no planejamento estratégico, a Abordagem Estratégica pressupõe a previsibilidade do futuro, quando a realidade das salas de aula é dinâmica e imprevisível, e que os alunos têm necessidades e ritmos de aprendizado variados. Além do mais, aplicar conceitos de concorrência empresarial à educação levanta preocupações éticas, pois transformar escolas em competidores diretos pode sacrificar o verdadeiro propósito educacional, substituindo-o por uma busca obsessiva por notas, estimativas padronizadas e classificadas, levando os gestores a priorizarem essas questões em detrimento da qualidade da educação ofertada.

Por conseguinte, à semelhança das abordagens anteriores, a Abordagem Estratégica também se revelou insuficiente para atender plenamente às complexas demandas das Organizações, desafiando a aplicação de suas premissas, inclusive no contexto educacional. Na busca por respostas mais adequadas, emergiu a Abordagem Pós-moderna da Administração, cuja perspectiva questiona as narrativas tradicionais e a suposição de uma verdade universal na Administração, e dá ênfase à diversidade, à pluralidade de perspectivas e à desconstrução das estruturas de poder, destacando a importância do diálogo, da reflexividade e da inclusão de diferentes vozes nas decisões organizacionais (Capella, 2011).

No âmbito escolar, essa abordagem propõe uma reflexão crítica sobre as práticas e modelos tradicionais de gestão, questionando as suposições e os pressupostos subjacentes a eles, pois reconhece a complexidade e a diversidade das realidades educacionais, buscando novas perspectivas e alternativas para gerir a escola (Corrêa; Pimenta, 2005).

Sob essa ótica é reconhecida a importância do contexto sociocultural em que a escola está inserida e as vozes e perspectivas dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, valorizando a pluralidade de saberes e experiências, reconhecendo que não existe uma única verdade ou abordagem absoluta na gestão escolar. Dessa maneira, os gestores escolares são encorajados a adotar práticas de gestão colaborativa, envolvendo os diferentes membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na definição de objetivos e estratégias.

Uma crítica à Abordagem Pós-Modernista, envolve a rejeição de elementos como história, luta de classes, avanço científico e teorias sobre o conhecimento, de maneira que o foco é direcionado à ação comunicativa como resposta aos conflitos enraizados na luta de classes, deixando de lado essa luta como marco histórico e, com ela, a teoria que poderia guiar sua compreensão e a ação voltada para superá-la.

Ora, a negação da luta de classes e da importância da análise histórica na formação de trabalhadores conscientes é particularmente preocupante, pois ao recusar a validade de verdades universais e questionar a capacidade de compreender e interpretar a realidade social através do conhecimento historicamente construído, essa abordagem pode inadvertidamente minar a consciência crítica e a mobilização política. Considera-se que a formação de trabalhadores como agentes conscientes e críticos é essencial para a manutenção de uma sociedade justa e equitativa, sendo assim, a capacidade de compreender os embates travados por seus antecessores é fundamental para que as gerações futuras possam dar continuidade a essas lutas e trabalhar pela melhoria das condições sociais e laborais.

Frente ao exposto, entende-se que as Abordagens da Administração revelam limitações significativas quando aplicadas ao contexto escolar, considerando as peculiaridades dessa instituição. Embora essas abordagens possuam semelhanças, suas propostas não são suficientes nem adequadas para atender às demandas específicas da educação, pois cada uma delas está enraizada no modo de produção capitalista e não busca sua transformação, visto que emergem dentro do próprio

movimento de expansão do capitalismo, contribuindo para moldar as estruturas de trabalho sob o domínio do capital.

Nesse sentido, é pertinente destacar que há diferentes perspectivas de gestão - a concepção técnico-científica ou científico-racional, sociocrítica, a autogestionária, a Interpretativa e a Democrático-Participativa - conforme delineadas por Libâneo (2018) e Bartinik (2011). Essas perspectivas representam uma evolução que reflete distintas abordagens que podem coexistir em sua prática, assim, é imperativo reconhecer como se relacionam com as abordagens analisadas anteriormente, lançando luz sobre a influência do capitalismo nas práticas de gestão.

Na concepção<sup>4</sup> técnico-científica, associada às abordagens Clássica e Neoclássica da administração, a gestão escolar busca transformar a escola em uma instituição empresarial, sob a perspectiva burocrática e tecnicista, com ênfase na eficiência e eficácia. Nesse modelo a estrutura organizacional é valorizada, incluindo o organograma de cargos e funções, hierarquia, regras e procedimentos, de forma que a tomada de decisões é centralizada, as comunicações são verticalizadas e há uma ênfase nas tarefas em detrimento das interações pessoais (Araújo, 2009).

A concepção técnico-científica caracteriza-se por uma visão burocrática e tecnicista da escola, pois nesse modelo, a direção é centralizada em uma pessoa, as decisões são tomadas de cima para baixo, e a ênfase está no cumprimento de um plano previamente elaborado, sem a participação efetiva de professores, especialistas, alunos e funcionários, privilegiando o poder e a autoridade e diminuindo o grau de autonomia e participação dos indivíduos (Libâneo, 2018).

A concepção sociocrítica, vinculada às abordagens Humanística e Comportamental da administração, enxerga a instituição escolar como um sistema que reúne indivíduos, levando em conta a intencionalidade por trás de suas ações e as interações sociais que surgem entre eles e o contexto sociopolítico que os envolve. Essa concepção privilegia a tomada de decisões coletivamente, o que permite a existência de diferentes formas de gestão, como a autogestionária, interpretativa e democrático-participativa, já que a ênfase recai nas inter-relações, e não apenas nas tarefas (Libâneo, 2018).

Em contrapartida, a concepção autogestionária, associada às Abordagens Contingencial e Estratégica da Administração, busca instituir suas próprias normas e

---

<sup>4</sup> Ideia ou conceito, representando a forma como as abordagens mencionadas são criadas.

procedimentos, valorizando o espaço da criação em grupo, dessa forma, conforme Bartinik (2011), há uma busca por maior participação e autonomia dos envolvidos, valorizando o trabalho em equipe e a construção coletiva de normas e processos.

Já a concepção interpretativa, que contém elementos da Abordagem Pós-Moderna da Administração, tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão, valorizando as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo decisório, assim, apresenta uma perspectiva mais flexível e adaptativa, promovendo a construção coletiva (Bartinik, 2011).

A abordagem da gestão democrático-participativa, que possui características da Abordagem Sistêmica da Administração, envolve uma gestão compartilhada, com foco na participação da sociedade. Segundo Bartinik (2011), esse modelo busca incluir ativamente professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na definição das políticas educacionais, baseando-se em processos de planejamento e gestão de interesses sociais, visando à transformação social e à promoção de uma educação mais inclusiva e participativa.

No contexto da gestão democrático-participativa, a escola se torna um lugar que favorece a análise e redução dos excessos de burocratização e centralização do poder (Carvalho, 2016). A autora ressalta a importância das relações humanas e da participação de todos os envolvidos no processo decisório. Nesse sentido, os componentes básicos desse modelo incluem a constituição do conselho escolar, a elaboração do projeto político-pedagógico de maneira coletiva e participativa, a definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar, a divulgação e transparência na prestação de contas e a escolha do diretor(a).

A gestão democrática na escola brasileira é respaldada por dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 e é considerada um processo em que são criadas condições para a participação da comunidade local e escolar, por meio de conselhos escolares e projetos pedagógicos.

Essa forma de gestão escolar – gestão democrática - é essencial para a função social da escola, que conforme Sacristán e Gómez (1998) envolve três aspectos fundamentais: 1) preparação para o trabalho; 2) reinterpretação social e conceitual da situação de classe dos sujeitos por meio do conhecimento; e 3) ajustamento dos indivíduos à sociedade através da transmissão de conhecimento.

A preparação para o trabalho é uma das principais funções atribuídas à escola, pois é através da educação que os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades socioemocionais e competências necessárias para enfrentar os desafios e demandas do mundo profissional.

Já a reinterpretação social possibilita que os indivíduos compreendam a realidade em que estão inseridos, reflitam criticamente sobre questões sociais, políticas e culturais, e desenvolvam uma consciência de classe, isso lhes permite questionar e analisar as desigualdades sociais e buscar transformações sociais mais justas (Sacristán; Gómez, 1998).

E a escola desempenha um papel fundamental no ajustamento dos indivíduos à sociedade, dado que os conhecimentos como ciências, humanidades, artes, entre outras, juntamente com os valores compartilhados, contribuem para a formação de cidadãos conscientes, críticos, criativos, responsáveis, éticos e participativos, capazes de compreender o mundo em sua complexidade e se engajar ativamente na sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar coletivo (Sacristán; Gómez 1998).

Diante das especificidades da educação e da escola como instituição social, a gestão escolar deve considerar os objetivos educacionais, o atendimento aos interesses da comunidade local e escolar e a natureza do processo pedagógico, promovendo o alinhamento dessas especificidades com o intuito de promover uma educação de qualidade.

No entanto, é importante destacar que a implementação da gestão democrático-participativa enfrenta desafios, pois, apesar das legislações que buscam descentralizar a gestão escolar e promover a participação ativa da comunidade, ainda existem mecanismos que visam à padronização e à redução dos custos, limitando a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Observa-se, adicionalmente, que a influência de políticas controladoras e orientadas pelo viés economicista na área da educação pode comprometer o princípio fundamental da gestão democrático-participativa, ou simplesmente, gestão democrática, uma vez que tendem a valorizar excessivamente os princípios de eficiência, eficácia e produtividade provenientes de modelos empresariais, em detrimento da participativa efetiva da comunidade escolar.

Nesse sentido, entende-se que as Abordagens da Administração, expostas anteriormente, foram pensadas para o contexto empresarial e transportadas para a

escola de forma acrítica, e que seus pressupostos não foram completamente abandonados, embora não se observe uma abordagem predominantemente dominante, mas sim uma interação complexa das características provenientes de cada uma delas. Essas características se complementam, abrangendo aspectos desde a organização do processo de produção até as atividades administrativas mais abrangentes, como o planejamento, a tomada de decisão, a interação dos indivíduos, ampliando o processo de subordinação do trabalho manual e intelectual na empresa capitalista.

É fundamental reconhecer que esse processo não é ingênuo, ao contrário, apresenta uma intenção ideológica como pano de fundo, já que no modo de produção capitalista, o conhecimento do trabalhador é absorvido, e o controle exercido pela empresa sobre ele se torna objetivado nos padrões de produção e nas normas de organização.

Isso evidencia a complexidade das relações entre a gestão, os modelos empresariais, os princípios democráticos e a interconexão dos sistemas educacionais com o sistema de produção. Dessa forma, é possível perceber que o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes requer uma compreensão abrangente das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam esses sistemas interligados.

Assim, é imprescindível um esforço contínuo para consolidar práticas que promovam a gestão escolar democrática, garantindo a participação ativa da comunidade e a valorização dos aspectos pedagógicos, culturais e humanos da educação (Paro, 2016). Essa reflexão reafirma a importância de superar as imposições de lógicas estritamente voltadas para a eficiência e produtividade, em favor de um ambiente que favoreça a inclusão de diferentes atores, a participação coletiva e a consideração dos valores e contextos específicos da educação.

Ao analisar as diferentes abordagens da gestão escolar, fica evidente a importância da gestão democrática como um caminho promissor para a transformação e melhoria do ambiente educacional. A gestão democrática busca a participação ativa de professores, alunos, pais e comunidade escolar, promovendo a construção coletiva de normas, ações e decisões. No entanto, é preciso enfrentar desafios para consolidá-la, como a influência de políticas controladoras e economicistas, a burocratização e a centralização do poder.

Diante disso, é necessário explorar mais profundamente o papel do gestor escolar, compreendendo suas responsabilidades e habilidades necessárias para

promover um ambiente escolar inclusivo, participativo e de qualidade, e isso é o que se fará na próxima subseção.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA EM CONSTRUÇÃO

A trajetória do gestor escolar no Brasil teve início desde a colonização do país, com o projeto de educação dos jesuítas, mas, o cargo e a função de diretor surgiram apenas na Primeira República. Em 1889, a escola se tornou o símbolo da nova ordem e era vista como esperança para um futuro melhor, pois se acreditava que o conhecimento e a cidadania estavam interligados e seriam capazes de trazer progresso à nação (Lombardi, 2010).

A primeira Constituição Republicana de 1891 estabeleceu um perfil federalista, dando autonomia aos estados para organizarem seus sistemas de ensino. Nesse contexto, a estrutura escolar já incluía a figura do diretor nas instituições federais de ensino superior e secundário, mas o cargo era estritamente administrativo, sem o apoio de outros membros da escola.

O Decreto Federal nº 8.659 de 05 de abril de 1911, que aprovou a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, concedeu maior autonomia às instituições escolares, uma vez que os diretores passaram a ser eleitos entre seus pares e prestavam contas apenas à própria instituição. O referido decreto descrevia as competências do Conselho Superior de Ensino de forma detalhada, dentre elas, uma variedade de responsabilidades relacionadas ao funcionamento e gestão das instituições de ensino.

Esse Conselho era responsável por tomar conhecimento e julgar em grau de recurso as resoluções das Congregações ou dos diretores, o que evidenciava sua função de garantir a aplicação adequada das políticas e decisões tomadas no âmbito da instituição. Também era responsável por providenciar medidas relacionadas a fatos e ocorrências que lhe fossem reportados pelas diretorias, mostrando seu papel de supervisão e intervenção em questões que afetassem o ambiente educacional, além disso possuía competência para suspender um ou mais cursos, desempenhando um papel consultivo em relação à criação, transformação ou supressão de cadeiras, fornecendo ao governo informações sobre a conveniência dessas medidas, dentre outras atribuições (Brasil, 1911).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano trouxe mudanças, por meio das quais, os diretores voltaram a ser nomeados e demitidos pelo Presidente da República, e a autonomia do Conselho foi limitada novamente. A última reforma do período da Primeira República ocorreu em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, retirando completamente a autonomia didática e administrativa dos diretores, permitindo ao governo controlar ideologicamente o sistema de ensino.

Sob a gestão do Presidente Getúlio Vargas (1930 - 1945), houve um grande impulso no incentivo à industrialização do país, com isso a educação escolar foi considerada um meio eficaz de promoção e ascensão social, e foram implementadas diversas medidas para impulsionar o seu crescimento, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a elaboração de um Plano Nacional de Educação e o estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar na Constituição de 1934. Nesse período, surgiu o Movimento da Escola Nova, que defendia uma escola pública de qualidade para todos e questionava a educação tradicional, a qual deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que redefiniu os debates educacionais e influenciou várias regulamentações posteriores. Esse manifesto também trouxe reflexões sobre a gestão escolar, criticando a falta de orientações filosóficas e científicas na gestão da educação e defendendo a formação superior dos profissionais da educação (Andreotti; Lombardi; Minto, 2012).

Após a redemocratização do país em 1984, surgiram movimentos sociais que reivindicavam a gestão democrática da educação, buscando não apenas uma administração mais participativa e transparente nas políticas educacionais, mas também a gestão das unidades de ensino em diversos níveis (Clark; Nascimento 2010). No contexto da Nova República, ocorreram avanços importantes para a democratização da gestão escolar, dentre elas, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a descentralização do poder e a participação da comunidade na gestão educacional.

No seu Artigo 206 apresentava princípios essenciais para a gestão democrática do ensino público, sendo um deles, o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo que todos tivessem a mesma oportunidade de receber uma educação de qualidade. Outro princípio importante que trouxe foi a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, de modo que neste dispositivo legal está preconizada a autonomia dos professores e

estudantes para explorar diferentes ideias, abordagens pedagógicas e de ensino, promovendo a diversidade de perspectivas e a liberdade acadêmica. A pluralidade de ideias e abordagens pedagógicas também foi ressaltada, assim como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, de maneira que essa diversidade de opções e a possibilidade de escolha contribuíssem para um ambiente educacional mais rico e dinâmico (Brasil, 1988).

O princípio da gestão democrática expresso no inciso VI, expresso na forma da lei, a partir daquele documento, implicava a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, como estudantes, pais, professores e funcionários, na tomada de decisões relacionadas à administração e às políticas educacionais. A partir da compreensão de que a gestão democrática promoveria a participação cidadã e o compartilhamento de responsabilidades na condução das escolas e instituições de ensino, a gestão escolar passou por mudanças significativas sob a égide da Constituição de 1988, mas essas transições no campo da educação básica também foram influenciadas por organismos internacionais e multilaterais.

A LDB/1996 desempenhou um papel importante nesse processo, destacando-se a necessidade de controle, supervisão e repasse de informações aos órgãos centrais da educação, assim, essa lei prevê que a gestão democrática do ensino público na educação básica deve ser regulada pelos sistemas de ensino, que estabelecem suas normas com base nas peculiaridades de cada contexto educacional. A autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas é garantida, desde que observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Entretanto, também foi a partir dessa lei que a gestão escolar passou a demandar coordenação, bem como a participação de pais, alunos, professores e funcionários na elaboração do projeto pedagógico (Leal; Novaes, 2018). Sendo um dos princípios fundamentais da gestão democrática, implica a participação ativa dos profissionais da educação na definição das diretrizes educacionais, metodologias de ensino, objetivos e metas da escola, permitindo a construção coletiva do seu projeto pedagógico, garantindo que ele esteja alinhado às necessidades e realidades da comunidade (Brasil, 1996). Essa construção colaborativa é um elemento central da gestão escolar, sendo assim, envolve também a participação dos conselhos escolares ou instâncias equivalentes, grêmios estudantis e outros representantes da comunidade escolar em sua elaboração.

Esses conselhos representam espaços de diálogo e deliberação nos quais os diferentes segmentos da comunidade e representantes da sociedade civil, contribuem para a gestão e tomada de decisões da escola, de modo que a participação da comunidade é essencial para promover a transparência, a responsabilização e a legitimidade das ações da instituição de ensino (Brasil, 1996).

A LDB/1996 assenta, como aspecto central da gestão democrática, a garantia da autonomia pedagógica e administrativa, isso significa que as escolas têm a liberdade para definir suas práticas pedagógicas, metodologias de ensino e formas de organização, levando em consideração suas especificidades e necessidades locais. A autonomia administrativa permite que as escolas tenham maior flexibilidade na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, buscando a otimização e a eficiência na utilização desses recursos (Brasil, 1996).

Contudo a referida autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas deve estar em conformidade com as normas gerais de direito financeiro público, assim as escolas devem seguir as regras e regulamentos estabelecidos pelas instâncias superiores de governo, garantindo a transparência, a responsabilidade e a prestação de contas no uso dos recursos públicos (Brasil, 1996).

Nesse cenário, os gestores escolares enfrentam diversos desafios, como a implementação de políticas educacionais, a busca por recursos financeiros, a promoção da formação continuada dos professores, a gestão do currículo, a avaliação institucional e a articulação com a comunidade, de modo que a trajetória do gestor escolar tem passado por desafios específicos decorrentes de contextos históricos em constante transformação.

Assim, houve um maior reconhecimento desses profissionais, estimulando a busca pela sua valorização, com a exigência de formação específica em gestão educacional e competências relacionadas à liderança, tomada de decisões, gestão de recursos e promoção de uma cultura escolar participativa (Correia; Sá, 2021).

A partir dos anos 2000, o debate sobre a gestão escolar se intensificou e ganhou mais visibilidade, a partir de estudos e pesquisas que passaram a destacar a importância da participação da comunidade escolar na tomada de decisões, da autonomia da escola e do papel do gestor como um líder educacional. Nesse período, surgiram novas propostas e abordagens para a gestão escolar, como a gestão democrática, participativa e compartilhada, que enfatizavam a importância da

construção coletiva do projeto pedagógico, da valorização da diversidade e do diálogo entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

Conforme definido por Lück (2006), a gestão democrática é um processo de mobilização, competência e energia das pessoas organizadas coletivamente para alcançar os objetivos educacionais da unidade de trabalho. Essa definição destaca a importância da participação ativa e competente de todos os envolvidos na comunidade escolar para promover a realização dos objetivos educacionais, isso implica descentralizar o ensino e promover o estreitamento do diálogo entre a escola e a comunidade, para identificar e resolver problemas locais, como os relacionados à evasão, repetência e aproveitamento de ensino, bem como abordar questões fundamentais para a qualidade da educação, como saúde dos estudantes, segurança alimentar e bem-estar social.

À vista disso a gestão escolar é compreendida como facilitadora desse processo, já que sua atuação se pauta na criação de condições propícias para que todos os envolvidos na comunidade escolar possam participar ativamente das decisões e processos de gestão. Souza e Marques (2023) enfatizam que a função dessa gestão vai além de meramente administrar os recursos e organizar as atividades escolares, mas implica também em fomentar uma cultura de participação, inclusão e escuta ativa.

Para os autores, os gestores da escola buscam estabelecer canais de comunicação efetivos, tanto verticais quanto horizontais, que permitam o envolvimento de professores, estudantes, funcionários e demais membros da comunidade escolar, para tanto, é necessário promover espaços de discussão e reflexão coletiva, estimulando a troca de ideias, o debate de diferentes perspectivas e o consenso na tomada de decisões (Souza; Marques, 2023).

Contudo nessa seara há contradições que permeiam a democracia brasileira, são essas dissidências que contribuem para a decadência política e social da educação. Compreendemos a democracia, assim como Saviani (2010), para quem ela representa uma proteção contra qualquer forma de opressão que possa limitar o pensamento e ação diante dos desafios sociais que requerem soluções individuais e coletivas. Assim, acreditamos em uma gestão democrática que seja capaz de transcender as polaridades de riqueza e poder, garantindo amplamente a autonomia em todas as suas possibilidades, incluindo a liberdade de expressão do pensamento, do estilo de vida e do trabalho.

Nessa perspectiva, a gestão democrática deve estabelecer um sistema político e social que supere as limitações e contradições existentes, promovendo a participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões, garantindo os direitos individuais e coletivos, e buscando uma sociedade mais igualitária e autônoma, inserida em um ambiente em que as diferenças sejam valorizadas, os interesses de todos sejam considerados e as soluções para os problemas sociais sejam alcançadas de forma colaborativa (Freitas, 2007).

A gestão democrática da escola foi um assunto pouco discutido em regimes autoritários que governaram o Brasil entre os anos 1960 e 1980, uma vez que durante esse período houve uma falta de participação coletiva da população na fiscalização dos serviços públicos e na contribuição significativa para sua melhoria.

No entanto, desde o estabelecimento do Conselho Nacional de Educação pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, e a posterior implantação dos Conselhos Estaduais de Educação com a Constituição de 1934, a descentralização do poder na educação começou a ser reconhecida como importante. Embora a implementação direta deste regulamento nos estados não tenha ocorrido, a Constituição ressaltou a importância da descentralização para garantir decisões efetivas que atendam às especificidades de cada região brasileira, de modo que nessa perspectiva, a gestão democrática do ensino público passou a ser considerada um instrumento fundamental para a democratização e continuidade do meio escolar.

A compreensão da LDB/1996 é crucial para entender a gestão no setor público escolar, bem como sua relação com o neoliberalismo e suas influências sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, é importante contextualizar o ambiente escolar, compreender seus desafios e mudanças em uma realidade comunitária, política e econômica, buscando fundamentos para entender as transformações que ocorrem na escola na busca por soluções viáveis para os desafios presentes no meio social em que está inserida.

A gestão da escola é resultado das transformações que ocorrem no mundo como um todo, visando à consolidação contínua do planejamento do capital, de modo que as políticas estatais de volta para atender às demandas do capitalismo e seus meios de produção, e a suposta democratização das políticas educacionais se desenvolvem dentro dessa realidade.

Para entender melhor a dependência da gestão escolar dos interesses capitalistas e as transformações que ocorrem no campo educacional é essencial estar

ciente das relações entre a educação e a reorganização funcional da produção, resultado das demandas políticas do neoliberalismo. Essa reestruturação influencia diretamente diversos setores da educação, tornando importante compreender essas relações e suas consequências. As sucessivas e rápidas mudanças observadas por meio da globalização e da redução do papel do Estado tendem a exigir que a sociedade assuma a responsabilidade e encontre soluções viáveis para seus desafios, assim, no campo da educação, as transformações resultantes da gestão neoliberal representam uma diminuição do envolvimento do poder estatal na prestação de serviços públicos de forma abrangente.

No Brasil, a educação revela uma clara divisão entre as classes dominantes e a classe operária, refletindo desigualdade de acesso e qualidade de recursos educacionais devido aos interesses do capital, o que resulta na estratificação socioeconômica e em diferentes oportunidades formativas para grupos privilegiados e aprendizado limitado de habilidades básicas para as classes populares (Frigotto, 2005).

A escola permanece sendo um lugar importante para reforçar valores morais, com base em uma ideia de indivíduo autônomo, levando à aceitação de regras que criam certos padrões de comportamento moral entre seus membros. No entanto, as escolas também têm se transformado em lugares que transmitem uma educação que tende a igualar todos, muitas vezes de maneira negativa e com foco na economia, isso resulta na formação de estudantes que não exercem um pensamento crítico, imersos em um consumismo acelerado (Sacristán, 2001). Uma vez que a cidadania é fundamental para a própria democracia, e a participação é o que legitima o sistema democrático, a escola desempenha um papel importante nesse exercício e precisa ser fortalecida e capacitada para desempenhar essa função de maneira significativa, mesmo enfrentando várias resistências (Kuenzer, 2016).

Dentro desse contexto, a base principal da democracia na escola é a construção do Projeto Político-Pedagógico. A Gestão Democrática, segundo Libâneo (2018), engloba as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola, dando atenção aos assuntos relacionados, inclusive à exclusão, reprovação e evasão escolar, assim, a atenção a essas questões tem o compromisso social de promover a transformação coletiva por meio da educação das classes populares, tendo como pilar o Projeto Político-Pedagógico.

A construção desse projeto implica reconhecer a visão de mundo coletiva dentro do seu contexto histórico e cultural, visto que não existe uma escola considerada pronta e acabada, ela é construída constantemente por meio dos desafios enfrentados, permitindo ao indivíduo agir em conformidade com princípios compartilhados, elevando-os acima de meros interesses pessoais.

É indispensável considerar a dimensão pedagógica durante o processo de construção e organização dos saberes, por meio de uma atuação pedagógica atualizada no processo de ensino-aprendizagem. A vida sociopolítica exige a participação de todos os seus membros, portanto o trabalho coletivo e a participação conjunta nas tomadas de decisão, criam espaços de socialização pedagógica.

A construção e o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, na concepção da gestão democrática, baseiam-se nos mesmos ideais que orientam a escola como uma instituição pública e democrática. No entanto, a escola enfrenta dois elementos distintos: um meio social voltado para a lucratividade e o domínio de recursos, e um estado que busca seus próprios interesses, refletindo uma cultura direcionada para o contentamento, de modo que é ilusório assimilar esses elementos se conciliam com uma gestão democrática.

A escola se defronta com desafios no processo de descentralização do poder para conquistar autonomia e qualidade de ensino, pois ainda é influenciada pelos princípios do controle técnico-burocrático, que se contrapõe ao avanço do processo de ensino e aprendizagem e ao alcance do objetivo da principal da escola, que é a formação do sujeito participativo, crítico e reflexivo (Sacristán, 2001).

Dessa forma, as ações educativas norteadoras do Projeto Político-Pedagógico têm como princípios: a igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. A igualdade busca garantir condições de acesso e estabilidade na escola para todos os envolvidos, abraçando todas as diversidades de pensamento (Padilha, 2001). A qualidade do ensino deve preparar os cidadãos para exercer suas responsabilidades individuais e coletivas, nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico deve ser entendido como um processo vivo e dinâmico, que subsidiará a condução dessas ações educativas em direção às perspectivas futuras diante das dificuldades e das realidades escolares distintas, perseverando na busca por uma educação coletiva e emancipatória.

A liberdade está intrinsecamente ligada à autonomia e ao livre pensamento, necessários a cada gestor, professor, estudante, pai e mãe de aluno para tomar

decisões e promover uma educação de qualidade, uma vez que a participação influencia comportamentos e ações nas instituições de ensino (Brasil, 1996).

No entanto, é preciso estar atento aos mecanismos que direcionam o comportamento e a forma de pensar dos sujeitos, para evitar interpretações equivocadas e para que a participação não se limite apenas ao discurso, mas seja efetivamente inclusiva e diversa, visto que a participação coletiva pode estar associada a um desejo de igualdade que pode ser expresso tanto pela busca de rebaixar os outros quanto pela busca de crescimento conjunto. Dessa forma, a concepção de gestão democrática muitas vezes se restringe à eleição do dirigente escolar, o que pode representar um avanço em relação à nomeação, mas não garante uma gestão verdadeiramente democrática (Moura, 2014).

Para que a gestão escolar avance nessa perspectiva, é necessário superar os processos decisórios centrados em indivíduos ou pequenos grupos e buscar a construção e tomada de decisões de forma coletiva, envolvendo dirigentes, docentes, pessoal técnico-administrativo, estudantes, familiares e a comunidade local (Moura, 2014). Para isso, é fundamental fortalecer as estruturas colegiadas, como os conselhos escolares e os conselhos de classe, para que se possa enfrentar as questões de exclusão, reprovação e evasão escolar, que marginalizam as classes populares, no intuito de construir coletivamente um projeto político-pedagógico voltado para a educação dessas classes (Moura, 2014).

Quando se fala em democracia, é inevitável associá-la à atividade do poder, pois é nele que se encontra seu fundamento, já que na discussão sobre a gestão democrática escolar, todos os membros da escola exercem o poder de forma estratégica, que pode ser encarada de maneira egoísta, em busca de benefícios individuais, ou de maneira altruísta, considerando o bem-estar do outro e buscando soluções conjuntas. Desse modo, é importante refletir sobre como a gestão do poder na escola pode impactar a participação e o engajamento dos sujeitos, criando condições para que todos os envolvidos se sintam parte do processo decisório, levando em consideração a diversidade de perspectivas e promovendo uma cultura de diálogo e cooperação (Paro, 2010).

Diante do contexto discutido sobre gestão escolar: democracia em construção, é relevante explorar a aplicação desses conceitos no âmbito da educação profissional no Brasil, especialmente na rede estadual de educação do Maranhão a partir da década de 1990. A análise dessa temática permitirá compreender como a gestão

democrática e a gestão escolar se articulam nesse contexto específico, considerando as políticas educacionais implementadas, os desafios enfrentados e os impactos na formação dos profissionais, assim, a próxima seção visa explorar esses aspectos, enriquecendo a compreensão sobre a relação entre gestão e educação profissional no cenário brasileiro.

### 3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A história da Educação Profissional no Brasil e, particularmente no Estado do Maranhão remonta ao Período Colonial, onde se identificam as primeiras iniciativas de instrução para o trabalho, impostas pelos colonizadores, nas quais preponderava a força física e a utilização das mãos de índios e escravos africanos. A intenção desta seção não é recontar essa história desde os primórdios, pois muitos autores, entre os quais Fonseca (1961) e Manfredi (2002), já o fizeram, por isso, esta seção é constituída de duas subseções: a primeira – *Historicizando a Educação Profissional no Brasil* – tem por objetivo evidenciar aspectos históricos e normativos da Educação Profissional no país, a partir dos anos 1990; e, a segunda – *A Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Maranhão* – visa esboçar a trajetória histórica dessa modalidade de ensino no referido Estado, foco deste estudo, ressaltando suas especificidades.

#### 3.1 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Com o processo de redemocratização no final da década de 1980, tem-se profundas mudanças no mundo do trabalho e amplia-se a discussão no interior das instituições de ensino sobre a formação de um tipo de educação que incorpore dimensões ético-políticas comprometidas com a cidadania. Em contraponto a essa visão, mas em consonância com a reestruturação produtiva<sup>5</sup>,

[...] o capital vem colocando a necessidade de trabalhadores polivalentes e dotados de competências. Com efeito, as políticas educacionais nacionais deveriam se adequar a essas demandas, concebendo uma nova proposta pedagógica para a educação dos trabalhadores, ou seja, deveriam desenvolver uma formação flexível (Silva, 2014, p. 60).

O capital tem exigido trabalhadores polivalentes e dotados de competências, e argumenta que as políticas educacionais nacionais devem se adaptar a essas

---

<sup>5</sup> A reestruturação produtiva é um processo no qual o capitalismo busca reorganizar as relações de produção, incorporando tecnologias avançadas e restringindo direitos sociais e trabalhistas. Isso leva à flexibilização do trabalho, precarização das condições de emprego e enfraquecimento das identidades de classe dos trabalhadores. O objetivo é maximizar o lucro e a dominação capitalista, enquanto nega as contradições e desigualdades sociais (Antunes, 1998; Antunes, 1999).

demandas. Para desenvolver essa ideia, explana-se acerca da reestruturação capitalista, o perfil do trabalhador polivalente e sua relação com a educação.

A reestruturação capitalista ocorreu em meio às transformações ocorridas no sistema econômico global nas últimas décadas, sendo impulsionada pela rápida evolução da tecnologia, a globalização e a competição acirrada no mercado, o que levou as empresas a buscarem maior eficiência e flexibilidade para se adaptarem às mudanças e maximizarem seus lucros, conseqüentemente houve uma reorganização dos processos produtivos, demandando um novo perfil de trabalhador.

O trabalhador polivalente é aquele capaz de desempenhar múltiplas funções e tarefas dentro de uma organização e flexível<sup>6</sup> o suficiente para se adaptar a diferentes demandas e contextos de trabalho. Esse tipo de trabalhador é valorizado no cenário atual, pois permite que as empresas enfrentem as constantes mudanças com agilidade e eficácia.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel questionável, voltando-se para suprir a demanda de trabalhadores polivalentes, uma vez que as políticas educacionais nacionais passam a se concentrar na preparação dos estudantes para atender a essas exigências do mercado de trabalho.

Dessa forma, para o capital, é importante que a educação esteja alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e que haja uma maior integração entre o setor educacional e as empresas, isso pode ocorrer por meio de parcerias, estágios, programas de aprendizagem e currículos que contemplem experiências reais de trabalho, no entanto, a integração escola e trabalho, direcionada pela lógica do capital, distorce os objetivos da educação.

A Pedagogia das Competências, e mais recentemente a ênfase nas competências emocionais, refletem essa mudança no foco da educação. Embora seja essencial desenvolver habilidades práticas e emocionais, é fundamental questionar por que essa abordagem se tornou tão proeminente. A sociedade contemporânea está cada vez mais inserida em uma estrutura econômica globalizada e competitiva, na qual a adaptação rápida e a resiliência emocional são frequentemente valorizadas, conseqüentemente, essa dinâmica molda a formação que, em vez de priorizar a

---

<sup>6</sup>A formação flexível é parte do projeto pedagógico da acumulação flexível, que busca formar profissionais flexíveis capazes de lidar com as mudanças tecnológicas e acompanhar a dinamicidade do mercado de trabalho, no entanto, esse aligeiramento da formação pode levar à desigualdade na distribuição do conhecimento e à precarização das qualificações (Kuenzer, 2017).

compreensão crítica e a capacidade de reflexão, enfatiza a conformidade e a preparação para atender às demandas do mercado.

A Pedagogia das Competências se concentra no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que os indivíduos atuem de maneira eficaz em diversas situações, contudo de acordo com Ramos (2014), ao priorizar a aprendizagem baseada em experiências para desenvolver habilidades individuais adaptadas ao mercado de trabalho, essa abordagem educacional marginaliza a formação humanística e a construção coletiva do conhecimento, desprezando saberes históricos e sociais importantes, além do mais redireciona a função do professor para facilitar a construção de representações individuais pelos alunos, o que pode limitar a perspectiva de educação como uma ferramenta para emancipação e transformação social, impulsionadora de valores mais abrangentes profissional com valores educacionais mais abrangentes.

No tocante ao desenvolvimento de habilidades emocionais, que tem sido enfatizado como uma resposta à crescente pressão e instabilidade associadas ao cenário profissional e econômico, entende-se que essa busca por competências emocionais é uma forma de exploração do sistema capitalista para perpetuar sua própria lógica de maximização de lucros.

Saviani (2008) adverte que a tentativa de incorporar competências socioemocionais no currículo escolar não apresenta nenhuma novidade substancial, sendo apenas uma atualização das abordagens educacionais que têm sido promovidas desde a escola nova, buscando redirecionar o foco da abordagem educacional do aspecto intelectual para o emocional, priorizando o psicológico sobre o lógico. Mészáros (2006) também enfatiza que ao longo da história, a educação tem sido encarregada da responsabilidade de atenuar os impactos da alienação inerente à sociedade capitalista, por meio de abordagens de educação moral fundamentadas em princípios abstratos.

Compreende-se que ao encorajar os indivíduos a se adaptarem a ambientes estressantes e incertos, o sistema passa a garantir uma força de trabalho mais maleável e resiliente, pronta para se submeter às exigências cambiantes do mercado.

Nessa conjuntura, as funções econômicas do Estado brasileiro, capitaneadas pelos governos que se sucederam nos anos 1990, buscavam suprir os interesses do mercado e da sua plena liberdade pelo prisma neoliberal, e as reformas educacionais promovidas, nomeadamente a da Educação Profissional, previa atender às demandas

do capital com a formação flexível dos trabalhadores, assentada na Pedagogia das Competências e na ênfase mais recente dada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Ao discutir a importância da Educação Profissional no desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho, questiona-se a abordagem da Pedagogia das Competências e defende-se a necessidade de considerar uma formação mais abrangente, que promova a construção coletiva do conhecimento e valores educacionais mais amplos, pois, a perspectiva da pedagogia das competências pode limitar a perspectiva de educação como uma ferramenta para emancipação e transformação social, além de negligenciar valores educacionais mais abrangentes.

Nesse sentido, a LDB/1996, que incorporou a Educação Profissional como modalidade de ensino, independentemente das etapas de escolaridade da Educação Básica, propõe o desenvolvimento contínuo de habilidades para a vida produtiva, podendo ser desenvolvida “por meio de diferentes estratégias de educação continuada, seja em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, de maneira que a relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica ocorre por meio dessa articulação (Brasil, 1996, p. 17).

A LDB/1996 estabeleceu que o ensino se pautará, dentre outros princípios, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Além disso, preceituou que o ensino médio, etapa final da Educação Básica, poderá preparar o educando para o desempenho de profissões técnicas, desde que atendida a sua formação geral (Brasil, 1996).

Esses aspectos revelam, por um lado, que o desenvolvimento da educação nacional requer uma conexão com a atividade fundamental do ser humano – o trabalho – e com a sociedade e, por outro, que o ensino médio, precisa primeiro alcançar a formação geral do educando, para depois prepará-lo para o exercício de uma profissão.

No ano seguinte, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) regulamentou a organização da Educação Profissional no Brasil por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Esse decreto estabeleceu que a Educação Profissional seria oferecida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Além disso, definiu que a Educação Profissional de nível técnico teria uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma

concomitante ou sequencial a este, resultando na separação estrutural entre o ensino médio e essa modalidade de ensino (Brasil, 1997).

Essa separação trouxe consigo implicações significativas, de modo que a Educação Profissional se descolou do sistema educacional e passou a ser orientada para programas de capacitação em massa, além do mais, as escolas técnicas deixaram de oferecer o ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais, assim a formação voltada para trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho.

No entanto, apesar das ações dos dois ministérios, houve uma falta de articulação entre eles e em relação à educação básica e às políticas de geração de trabalho, emprego e renda, isso significa que as ações realizadas no campo da Educação Profissional e da formação profissional não estavam integradas e não se alinhavam com as necessidades do mercado de trabalho nem com as demandas da educação básica.

Essa falta de articulação entre os diferentes atores e políticas relacionados à Educação Profissional e à formação profissional criou desafios significativos, já que essa modalidade de ensino deveria ser vista como parte integrante do sistema educacional, capaz de preparar os estudantes para o mundo do trabalho, mas também de promover uma formação mais ampla que incluísse o desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e reflexivas, contudo com essa desarticulação comprometeu a eficácia dessas políticas, pois impedia uma abordagem abrangente e integrada que pudesse impulsionar a formação de trabalhadores qualificados e cidadãos conscientes.

Na concepção do ensino técnico de nível médio anterior ao Decreto nº 2.208/1997<sup>7</sup>, o ensino médio era integrado à Educação Profissional, no sentido de que a formação geral e a profissional aconteciam numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido Decreto (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2005).

Isso gerou descontentamento entre os professores e pesquisadores progressistas, que viam prejuízos à formação dos adolescentes, em um país desigual

---

<sup>7</sup>Ressalta-se que o termo integrado está sendo usado na perspectiva do ensino profissionalizante, conforme a Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971.

como o nosso, no qual os filhos da classe trabalhadora são obrigados, desde cedo, a ingressar no mercado de trabalho a fim de contribuir com o sustento de suas famílias.

Para promover a reforma da Educação Profissional na Rede Federal de Educação Profissional (RFEP), nos moldes definidos no Decreto nº 2.208/1997, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, lançou em novembro de 1997, o Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP), cujos recursos eram destinados à expansão e melhoria de infraestrutura, capacitação de técnicos e docentes, desenvolvimento de estudos de mercado para a atualização de currículos, transformação das instituições federais de educação tecnológica em centros de referência, entre outras ações (Manfredi, 2002).

Nesse contexto, o cenário educacional brasileiro passou por transformações significativas, ao final da década de 1990, na busca por modernizar e adequar a Educação Profissional da RFEP. Essa transformação foi impulsionada pelo lançamento do PROEP, que não apenas visava fortalecer a educação profissional, mas também se inseria em uma lógica mais ampla de reestruturação.

Essa lógica de reestruturação imposta pelo PROEP à RFEP estava articulada tanto com o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal implantado no país, que buscava adequar, particularmente, a educação profissional às novas demandas da sociedade globalizada e aos novos padrões de produtividade e competitividade quanto ao modelo gerencial da reforma administrativa do aparelho do Estado, que realçava, entre outras medidas, o controle da gestão (Silva, 2014, p. 102).

Ainda de acordo com Silva (2014), o processo de cefetização (transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Técnica), viabilizado a partir do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, foi outra estratégia de pressão que o MEC utilizou para a implantação da reforma da Educação Profissional, promovida pelo Decreto nº 2.208/1997.

Os anos 2000 instauraram uma nova fase que impulsionou a necessidade de dinamização da economia produtiva e, assim, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), buscou-se assegurar as condições sociais necessárias à produção e ao controle das crises, o que desencadeou na criação de políticas para a expansão da Educação Profissional em todo o país (Ramos, 2014).

Entre 2003 e 2004 temos como foco a discussão sobre a revogação do Decreto

nº 2.208/1997 e a consequente promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que trouxe uma nova organização para a Educação Profissional no país, viabilizando a oferta do ensino médio integrado (EMI) ao ensino técnico, num único currículo. Segundo o referido Decreto, a Educação Profissional passou a ser organizada por meio de cursos e programas de: a) Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM); c) Educação profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação (Brasil, 2004a).

Segundo Silva (2014) o Decreto Nº 5.154/2004 estabeleceu que a Educação Profissional deveria ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, buscando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Além disso, a capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização poderiam ser ofertados em todos os níveis de escolaridade, por meio de itinerários formativos. No que diz respeito à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a regulamentação destacava que ela seria desenvolvida de forma articulada ao ensino médio, observando as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as normas complementares dos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderia ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Além disso, o documento mencionava a Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, que é organizada de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE. De acordo com Silva (2014), o Decreto nº 5.154/2004 mantém a organização do Decreto nº 2.208/1997,

[...] apenas utilizando uma nova nomenclatura: para os cursos de nível básico, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; para os cursos de nível técnico, cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio; e para os cursos tecnológicos, cursos e programa de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Silva, 2014, p. 109).

Essa nova nomenclatura visava aprimorar a compreensão e a identificação dos diferentes níveis e modalidades de formação profissional (Silva, 2014). A primeira categoria proposta foi a de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, que englobava os cursos de nível básico, já a segunda categoria, foi a de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, que

correspondia aos cursos de nível técnico e a terceira categoria proposta são os cursos e programas de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, que se referia aos cursos tecnológicos.

As vantagens advindas dessa reformulação, foram no sentido de permitir uma melhor identificação e compreensão dos diferentes níveis e modalidades de formação profissional, pois ao especificar claramente as características e os objetivos de cada categoria, facilitou-se a orientação dos estudantes na escolha de cursos alinhados às suas necessidades e interesses profissionais, além disso, contribuiu para uma melhor organização e planejamento da oferta de cursos e programas de educação profissional, permitindo uma abordagem mais precisa e direcionada para atender às demandas do mercado de trabalho.

A proposta de uma nova nomenclatura para os cursos de Educação Profissional, embora tenha tido como objetivo trazer clareza e precisão, apresenta desvantagens a serem consideradas. Primeiramente, a implementação dessa nova nomenclatura pode enfrentar desafios logísticos e financeiros significativos, demandando recursos e esforços consideráveis por parte das instituições de ensino e órgãos reguladores. Além disso, a falta de consenso na aplicação da nova categorização pode resultar em confusões e inconsistências na oferta dos cursos, dificultando a compreensão das competências e habilidades associadas a cada categoria, adicionalmente, essa nova classificação pode impor uma rigidez excessiva, limitando a flexibilidade e a adaptação dos currículos às necessidades e demandas do mercado de trabalho.

Ramos (2014) ressalta que o objetivo do Decreto nº 5.154/2004 foi restabelecer os princípios norteadores de uma política de Educação Profissional em comunhão com a educação básica enquanto um direito das pessoas mediante perspectivas progressistas para a política dessa modalidade de ensino. De fato, o mencionado decreto resgatou a possibilidade de se estabelecer a integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio propedêutico, o que estava vedado pelo Decreto nº 2.208/1997.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 1/2005, adequou as Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à EPTNM e, em consequência, orientou os sistemas de ensino e as escolas na implantação do Decreto nº 5.154/2004. Segundo o mencionado Parecer, os sistemas e os estabelecimentos de ensino deveriam observar, quando da oferta da EPTNM,

articulada com o ensino médio, os seguintes aspectos: os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; as exigências de cada Instituição de Ensino, nos termos do seu projeto político pedagógico; a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (Brasil, 2004b). Além disso,

A instituição escolar poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004 (integrada, concomitante ou subsequente), na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma 'concomitante' (na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou por meio de convênio de intercomplementaridade (Brasil, 2004b, p.402).

De acordo com o trecho acima, a instituição escolar pode adotar qualquer uma das três formas previstas no decreto: integrada, concomitante ou subsequente, assim, essas formas referem-se à articulação entre a educação profissional e o ensino regular. A forma integrada corresponde à oferta em um único curso e currículo, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades técnicas enquanto completam os estudos regulares; a forma concomitante envolve a oferta simultânea da Educação Profissional e do ensino regular, porém em instituições de ensino diferentes, de forma que os estudantes podem realizar os dois cursos de forma paralela, buscando complementar sua formação com a educação profissional; por sua vez, a forma subsequente diz respeito à oferta da Educação Profissional, após a conclusão do ensino regular, nesse caso, os estudantes buscam a qualificação profissional posteriormente à sua formação básica.

Além disso, na diretriz Brasil (2004b), a forma 'concomitante' pode ser desdobrada em três modalidades adicionais: na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou por meio de convênio de intercomplementaridade. Essas modalidades oferecem flexibilidade na organização da oferta da educação profissional concomitante, permitindo que as instituições escolares escolham a melhor abordagem de acordo com suas necessidades e recursos disponíveis.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 é contraditório ao tratar da oferta da EPTNM integrada ao ensino médio, devido ao fato de a articulação trazer a integração como "a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de

Educação Profissional” (Bezerra, 2013, p.53). O autor argumenta que, de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, seria necessário ampliar a carga horária total do curso, a fim de garantir tanto o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a formação geral quanto às condições adequadas para a preparação nas profissões técnicas (Bezerra, 2013).

Mesmo havendo disputas sobre a compreensão da proposta de EMI, em 2007, o Documento Base da EPTNM<sup>8</sup> integrada ao ensino médio evidencia a necessidade de uma concepção atualizada para a articulação entre o ensino médio e a educação profissional. Ao serem aprovadas, essas novas diretrizes curriculares passam a exercer uma influência predominante, sobrepujando a forma integrada de articulação entre o ensino médio e a educação profissional em relação a outras formas de articulação entre ambos e às políticas públicas recentes do Estado (Bezerra, 2013). Essa análise sugere que a nova concepção e as diretrizes curriculares implementadas têm uma relevância significativa na definição das políticas e práticas educacionais relacionadas à articulação entre o ensino médio e a educação profissional, já que elas podem ter impactos na forma como as instituições de ensino estruturam seus programas, currículos e estratégias de integração entre as duas modalidades de ensino.

A crítica tecida por Bezerra (2013) sobre esse cenário se estabelece no fato do Parecer nº 39/2004 tratar da necessidade de uma renovada concepção de educação integrada, ao passo que, na prática, apenas mantém as Diretrizes Curriculares já vigentes, tão somente atualizando-as. Concordamos com o autor, pois, embora o Parecer reconheça a forma integrada, não se tem explícita uma nova concepção pedagógica que seja subsídio para relacionar conteúdos propedêuticos e profissionalizantes, ao invés disso, são tratados como sendo de naturezas distintas, reforçando a dicotomia entre a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho.

O Governo Lula da Silva, em um esforço para resgatar a possibilidade de

---

<sup>8</sup> O Documento Base da EPTNM aborda o panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio a partir da década de 1980, destacando os antecedentes históricos, incluindo sua inclusão na Constituição de 1988 e na LDB/1996. Aborda ainda a reforma da Educação Profissional na década de 1990 e destaca a oportunidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional por meio do Decreto nº 5.154/2004, além disso, discute a necessidade de uma política pública educacional que promova essa integração, enfatizando a importância da formação humana integral, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e oferecendo os fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado e diretrizes para a elaboração de um plano de ação nesse sentido.

integração da Educação Profissional com a Educação Básica, promoveu a implantação de vários programas nessa área, no entanto, é importante destacar que esses programas foram, em grande parte, pontuais e não receberam o incentivo e a continuidade necessários para se tornarem políticas sólidas de estado, dentre os quais, destacamos o Programa Escola de Fábrica, instituído pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, com o objetivo de suprir a formação inicial e continuada de jovens entre 16 e 24 anos, oriundos de famílias de baixa renda, que estivessem matriculados na rede pública, na educação básica regular ou na categoria Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente, no ensino médio (Brasil, 2005a); O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005, que se propunha a desenvolver a qualificação profissional de jovens, de modo que pudessem contribuir enquanto cidadãos no sistema produtivo e transformar o contexto de suas comunidades (Brasil, 2005b).

Outro destaque foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado inicialmente pelo Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005 e ampliado por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, visando abranger os cursos e programas de Educação Profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, considerando as particularidades do seu público de jovens e adultos, além das demandas de nível local e regional para a estruturação dos cursos, podendo estes serem articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (Brasil, 2006).

Em 2006, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, cujo propósito era assegurar a distribuição de recursos para a educação básica em todo o país, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e valorizar os profissionais da área. Seus recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, além da complementação da União, são direcionados para financiar diversas despesas relacionadas à manutenção e ao

desenvolvimento do ensino, como o pagamento de salários de professores e demais profissionais da educação, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, construção e reforma de escolas, entre outras necessidades (Brasil, 2007a).

No contexto brasileiro, o FUNDEB desempenha um papel fundamental na promoção da equidade e da qualidade da educação básica, pois busca garantir que os recursos sejam distribuídos de maneira mais igualitária, proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento educacional em todas as regiões do país, além disso, ao valorizar os profissionais da educação, o fundo reconhece a importância do seu trabalho e incentiva a formação e aprimoramento contínuos.

O Programa Brasil Profissionalizado (PBP), também teve grande evidência, sua criação se deu pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, cuja finalidade era incentivar o EMI, por meio dos arranjos produtivos e das habilidades locais e regionais. (Brasil, 2007b). Além disso, o PBP tinha como objetivos: a) disseminar o atendimento e aperfeiçoar a qualidade da educação brasileira; b) reformular o ensino médio, combinando formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; c) oferecer a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais; d) disseminar a expansão da oferta de matrículas no EMI, pela rede pública, inclusive na modalidade a distância; e) facilitar um novo modelo ensino médio pautado na articulação entre formação geral e Educação Profissional; f) instigar o retorno de jovens e adultos à escola e prover a elevação da escolaridade, a estruturação de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos; g) despertar a conexão entre a educação formal e a educação para o trabalho nas atividades de estágio, previstas na legislação; h) promover a oferta alinhada de cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2007b).

O PBP abrange os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ademais os estados deveriam elaborar suas propostas, juntamente com um diagnóstico do ensino médio, com a exposição pormenorizada dos projetos pedagógicos, do orçamento de despesa por item e ainda do cronograma de atividades (Brasil, 2007b).

A destinação dos recursos do PBP corresponde à demanda, portanto cada estado estabelece suas metas e prioridades e as repassa ao MEC, que analisa a solicitação e realiza o repasse, dessa forma, pode-se investir na compra de material didático, estrutura e reforma de escolas ou na formação de professores (MEC, 2018).

Paralelamente à instituição desses Programas, o referido Governo, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, deu início à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), objetivando ampliar a presença das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, em todo o território nacional, nomeadamente, no interior dos Estados, uma vez que essas instituições estavam instaladas nas respectivas capitais e, conseqüentemente, ampliando o acesso da população à Educação Profissional no país, essa expansão foi desenvolvida em três fases:

A primeira fase priorizou a construção de escolas em regiões que ainda não possuíam essas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além disso, foram instaladas instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior, contemplando a criação de escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como a implantação de novas unidades de ensino descentralizadas em diversas regiões do país.

Na segunda fase do plano, iniciada em 2007, o objetivo era a criação de mais 150 instituições federais de educação tecnológica em um período de quatro anos. Essas instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, abrangendo 150 municípios diferentes, e, por fim, a terceira fase, que teve início em 2011, previa a criação de 208 novas unidades até 2014, com o propósito de superar as desigualdades regionais e proporcionar acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para a melhoria de vida da população.

Como resultado dessas fases de expansão, a RFEPCT cresceu significativamente, passando de 144 unidades em 2006 para 659 unidades em 2018, das quais 643 já estavam em funcionamento na época. Essa expansão ultrapassou as expectativas iniciais, com a construção de mais de 500 novas unidades, superando o total previsto nas três fases do plano, que era de 400 unidades.

Nesse contexto, a Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), autarquias com autonomia acadêmica, administrativa e financeira, que têm por responsabilidade oferecer cursos técnicos, graduação e pós-graduação, além de conduzir atividades de pesquisa e extensão. O objetivo principal da referida Lei foi expandir e aprimorar as instituições federais de educação profissional e tecnológica já existentes no Brasil, visando democratizar o acesso à educação e promover o desenvolvimento do país.

A criação dos IFs foi considerada um marco importante para a melhoria da Educação Profissional no Brasil, uma vez que essa iniciativa contribuiu para a formação de uma mão de obra qualificada e impulsionou o desenvolvimento do país, promovendo a integração entre o conhecimento científico, tecnológico e a formação profissional.

A definição dos *campi* que compõem cada um dos IFs, criados nos termos da Lei nº 11.892/2008, foi estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação, determinando a estrutura e localização geográfica das unidades que os integram, garantindo uma distribuição estratégica e abrangente dessas instituições pelo território nacional.

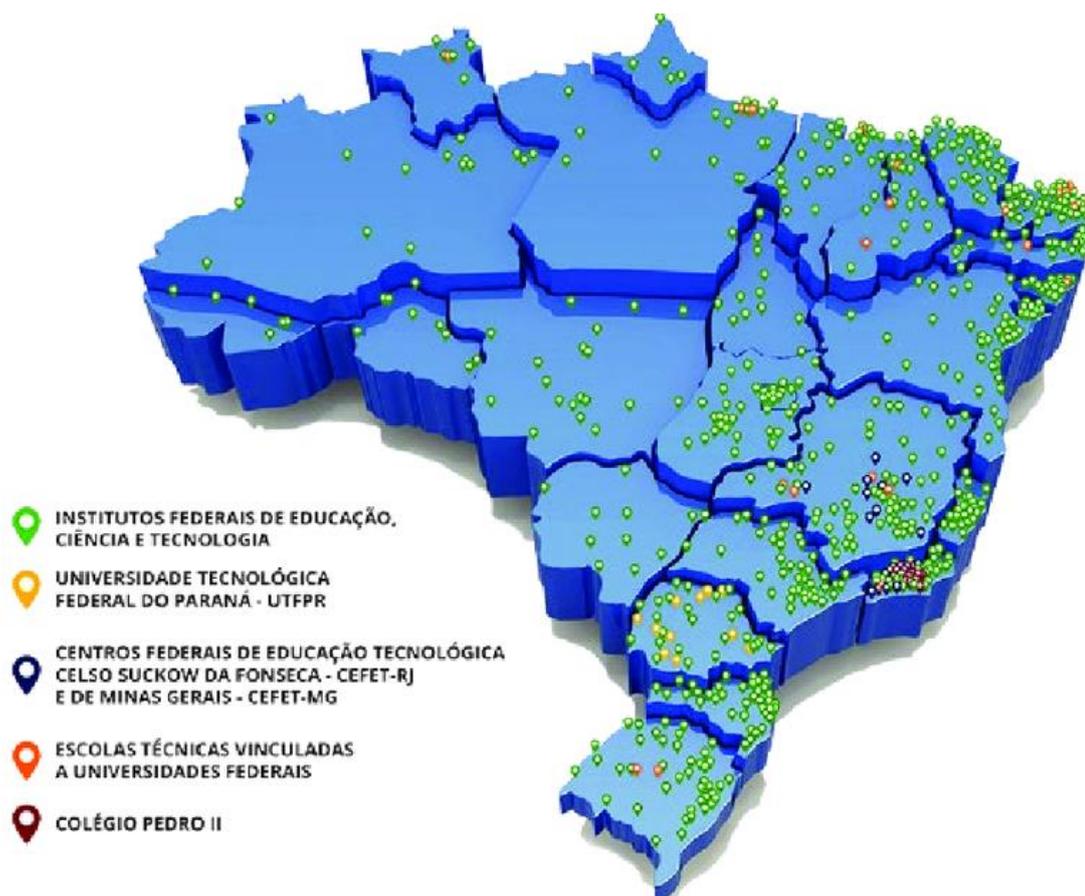
A RFEPCT é composta por 64 instituições, sendo 38 IFs, 2 CEFETs, 22 escolas técnicas vinculadas a universidades, 1 universidade, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II, totalizando 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas (ME, 2022). Essa rede se estabeleceu como uma importante estrutura para garantir o acesso de todas as pessoas às conquistas científicas e tecnológicas, cumprindo seu propósito inicial de ser um instrumento de política voltado para as classes menos favorecidas e contribuindo para a democratização da educação e o desenvolvimento do país.

Diante do exposto, depreende-se que a expansão da rede federal se materializa numa proposta de conexão entre a melhora das condições de educação e o desenvolvimento local dos municípios brasileiros. Baseado em indicadores econômicos, sociais e de mercado de trabalho, a ideia é que tal expansão pudesse contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos municípios beneficiados, o que geraria um efeito positivo sobre a renda *per capita*, no mercado de trabalho e um efeito negativo no percentual de pobreza.

Segundo Magalhães e Castioni (2019), a rede federal foi escolhida como alvo dessa expansão por desenvolver uma ação articulada em diversos pontos do território nacional e por possuir escolas com melhor infraestrutura educacional, física e de pessoal, em contraposição à realidade da oferta das redes estaduais. A esse respeito, Vasconcelos *et al.* (2021) também constatam, no que se refere às condições materiais das escolas brasileiras, que há uma diferença profunda entre a RFEPCT e as demais redes de ensino (estadual e municipal), principalmente quanto à qualificação e remuneração dos docentes, à manutenção, à construção e conservação de instalações, à aquisição de material didático, à alimentação e ao transporte escolar.

Associados às desigualdades regionais existentes, esses fatores colocam a rede federal em um patamar de destaque, revelando a influência dessa infraestrutura no desempenho dos alunos. Para melhor visualizar o processo de expansão da rede federal, observe a Figura 1.

**Figura 1 – Mapa da expansão da RFEPCT**



Fonte: Brasil (2019)

Embora a expansão da rede federal tenha contribuído para o desenvolvimento local dos municípios brasileiros, considera-se que a mera ampliação das instituições não garante automaticamente uma melhoria na qualidade da educação, sendo fundamental assegurar que essa ampliação seja acompanhada por estratégias de qualidade de ensino, formação adequada de professores e suporte eficiente à infraestrutura escolar, além disso, é crucial considerar as particularidades regionais e as necessidades específicas de cada localidade para que os benefícios sejam equitativamente distribuídos e realmente alcancem os objetivos propostos.

Na busca pela satisfação às demandas por qualificação profissional, foram desenvolvidas iniciativas relevantes no cenário educacional brasileiro, dentre elas, em 2011, no Governo Dilma Rousseff (2010-2014), a criação, por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com os seguintes objetivos, entre outros: a) a expansão das redes federal e estaduais de Educação Profissional; b) a ampliação da oferta de cursos a distância; c) a ampliação do acesso gratuito a cursos de Educação Profissional em instituições públicas e privadas; d) a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011).

O Pronatec é composto por cinco iniciativas: a expansão da RFEPCT, a Bolsa-Formação, a Rede e-Tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com o Sistema S<sup>9</sup> e o Brasil Profissionalizado. A Bolsa-Formação merece destaque pois através dela são oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos, de formação inicial e continuada e qualificação profissional, utilizando as estruturas já existentes nas redes de Educação Profissional (FNDE, 2017).

No que se refere ao desempenho do Pronatec, a meta previa o investimento de 14 bilhões em 2014 para alcançar um quantitativo de 8 milhões de beneficiados, em cerca de 3.200 cidades e municípios brasileiros em cerca de 400 áreas de conhecimento (MEC, 2018). O Pronatec propõe a oferta de cursos de Educação Profissional voltados, prioritariamente, para estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, trabalhadores (agricultores, familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, dentre outros) e beneficiários dos programas federais (Brasil, 2011).

Os cursos ofertados a esse público são os de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e de

---

<sup>9</sup> O Sistema S é composto por nove instituições que fornecem serviços diversos e são administradas de forma independente por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Essas entidades atuam na área de educação profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, e são financiadas por empresas dos setores correspondentes. As nove entidades que integram o Sistema S são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Nacional de Aprendizagem em Serviços de Cooperativismo (Sescooper). As empresas contribuem financeiramente para as instituições do Sistema S por meio de alíquotas específicas, que variam de acordo com cada entidade.

formação de professores em nível médio na modalidade normal, viabilizados pelas instituições parceiras do Pronatec, entre as quais fazem parte: instituições da RFEPCT e das redes estaduais, distrital e municipais; instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e as instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional, devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa-Formação (Brasil, 2011).

O FNDE realiza a execução financeira da Bolsa-Formação a partir da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do MEC. No caso dos cursos ofertados pelas instituições públicas e pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem, os valores da Bolsa-Formação correspondem ao custo total do curso por estudante, incluindo as mensalidades, encargos educacionais, ou custeio de transporte e alimentação ao beneficiário (FNDE, 2017). De acordo com Lima *et al.* (2018) a Bolsa-Formação pode ser considerada a ação central do Pronatec pelo impacto gerado no que se refere a abertura de novas vagas e cursos por meio da transferência de recursos aos entes federados, Sistema S e ao setor privado.

Em relação ao sistema S, constata-se a sua massiva participação no cenário da Educação Profissional, em detrimento das escolas públicas, face ao volume de recursos repassados pelo Pronatec. Lima *et al.* (2016) refletem sobre a prioridade dada à execução de recursos financeiros por meio de políticas em que o Estado paga caro por tais programas que fomentam uma educação profissional fragmentada, que longe de garantirem uma formação integral e emancipadora, na realidade, funcionam mais como uma negociação política e financeira. Para os autores isso explica, por exemplo, o fato de mesmo a rede federal possuir condições estruturais superiores para implementar o Pronatec, o Senai teve uma participação mais significativa, tanto em âmbito nacional quanto local, dessa forma, o programa foi operacionalizado mais pela esfera privada do que mesmo pública.

Ao se examinar o Pronatec, um programa que tinha como meta expandir a Educação Profissional no Brasil, é crucial não apenas considerar sua contribuição potencial para a empregabilidade e o desenvolvimento econômico, mas também seu impacto real na vida dos alunos e da sociedade. De acordo com Moura (2019), o programa se desviou significativamente das políticas públicas de 2003 a 2016, que visavam à inclusão qualificada da classe trabalhadora, elemento essencial para uma educação verdadeiramente integral e emancipatória.

Além disso, é relevante destacar que a alocação de recursos majoritariamente

para o setor privado, como no caso do Sistema S, em detrimento das instituições públicas de ensino, resulta em uma fragmentação na Educação Profissional. Este direcionamento compromete o acesso de diversos grupos sociais a oportunidades educacionais de alta qualidade, portanto, a priorização de interesses políticos e financeiros sobre a qualidade educacional acaba por minar os objetivos originais do Pronatec.

Após a instituição do Pronatec, a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, passou a ser orientada pela Resolução CNE-CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que tratavam dos princípios, critérios, organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, abrangendo a certificação profissional de cursos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas.

O § 2º do Art. 3º da Resolução CNE-CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 define que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, viabilizando os itinerários formativos, conforme as preferências dos sujeitos e viabilidades das instituições de ensino, em consonância com as normas do sistema de ensino para a EPTNM (BRASIL, 2012). No que se refere à Resolução nº 06/2012, é pertinente ressaltar como esta se relaciona com os demais documentos que são base para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional: o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

A partir do que preconiza a referida Resolução, os cursos e programas de EPTNM se estruturam por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos diversificados, nesse sentido, o documento reforça a estruturação dos conteúdos curriculares de modo diversificado e flexível possibilitando uma variedade de escolha de cursos por parte dos estudantes (Teixeira, *et al.*, 2017).

Numa conjuntura de embates e conquistas, as metas e estratégias ligadas à Educação Profissional continuam a se redefinir ao longo dos anos. Assim, em 25 de junho de 2014, a Presidenta Dilma sancionou a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, o qual apresenta 10 diretrizes, entre as quais a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar; e 20 metas, cada uma com um conjunto de estratégias para o

seu alcance (Brasil, 2014).

Destaca-se, considerando o objetivo desta subseção, a Meta 10, que se propõe a oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. E a Meta 11, que prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (Brasil, 2014).

Vale ressaltar que o desempenho da Meta 10, até o ano de 2020, aponta apenas 1,8%, dos 25% previstos para o número de matrículas (OPNE, 2020).

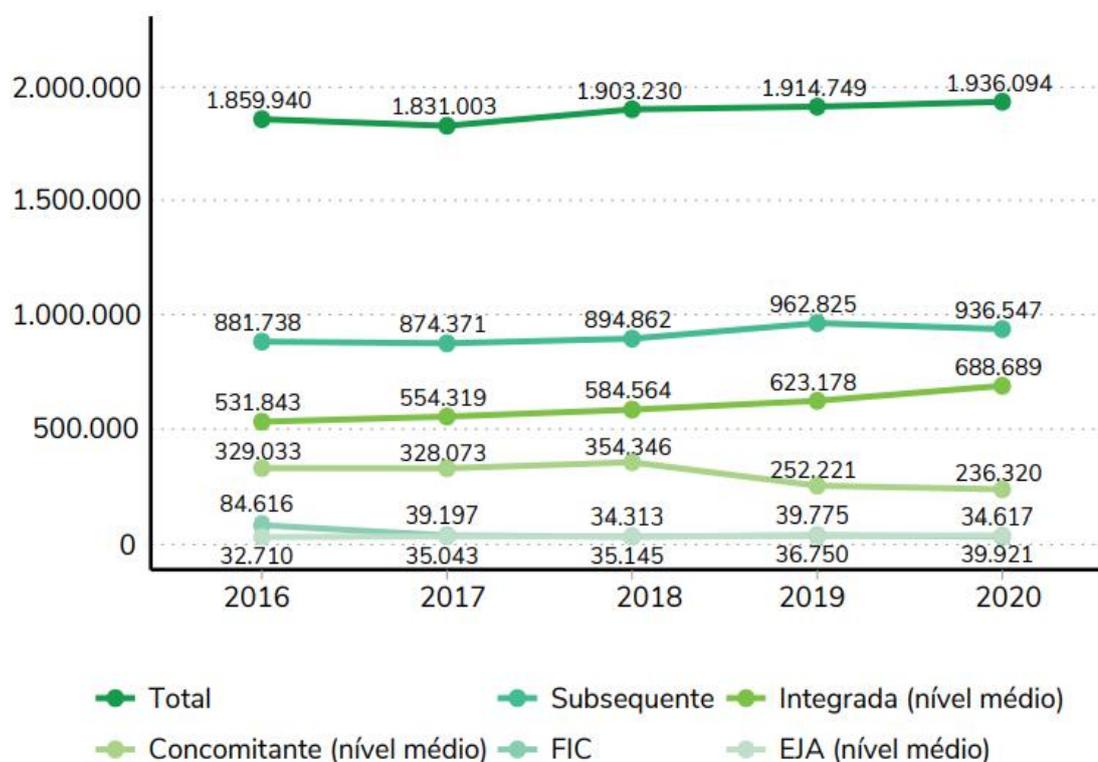
No que diz respeito à Educação Profissional, dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020) indicam um crescimento no número de matrículas nos últimos três anos, alcançando 1,9 milhão, conforme se pode observar no Gráfico 1. Esse aumento representa um crescimento de 4,1% em relação a 2016. Além disso, em relação a 2019, houve um aumento de 1,1% no número de matrículas, impulsionado principalmente pelo crescimento de 10,5% nas matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Esses dados indicam um crescimento positivo na oferta da Educação Profissional, com um aumento significativo nas matrículas na modalidade integrada ao ensino médio. Esse crescimento reflete o reconhecimento da importância da formação técnica e profissional para a inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento socioeconômico do país.

Os dados apresentados revelam que as matrículas na Educação Profissional estão principalmente concentradas na rede estadual, representando 41,7% do total. Em seguida, tem-se a rede privada com 38,0% das matrículas e a rede federal com 18,6% das matrículas. Isso indica que a rede estadual tem um papel significativo na oferta da Educação Profissional, seguida pela rede privada e federal.

No âmbito da rede federal, é destacado que a Educação Profissional é a modalidade de ensino que apresenta o maior número de matrículas, totalizando 360.623 em 2020. Essa informação ressalta a importância da rede federal na oferta de educação profissional de qualidade. Além disso, é relevante observar que a Educação Profissional também concentra a maior proporção de matrículas na zona rural, representando 14,0% do total, atendendo às necessidades e especificidades dessas comunidades.

**Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2016-2020**

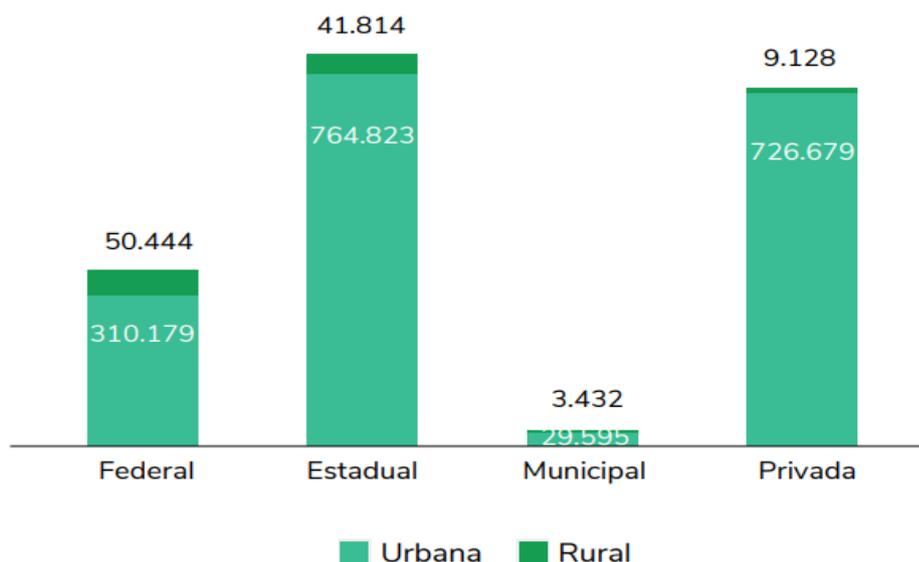


Fonte: INEP, 2020.

Os dados evidenciam a relevância da Educação Profissional como uma modalidade de ensino importante no contexto educacional brasileiro. Tanto a rede estadual quanto a rede federal – vide Gráfico 2 – desempenham um papel fundamental na oferta dessa modalidade de ensino, e a sua presença na zona rural demonstra a preocupação em promover oportunidades de formação profissional inclusivas em diferentes contextos.

Essa distribuição de matrículas na Educação Profissional entre as dependências administrativas, influencia a capacidade de financiamento de cada governo e/ou de cada território, ademais, a oferta das matrículas pelo MEC segue a mesma tendência registrada entre as redes federal, estadual, municipal e privada, embora os alunos sejam distribuídos com proporções diferentes.

**Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil – 2020**



Fonte: Censo da Educação Básica/Inep (2016-2020).

Em função do desempenho pífio dessas Metas, questiona-se sobre a tangibilidade de todas as metas do PNE, já que o seu planejamento apresenta falhas desde sua formulação, carecendo de instrumentos, como: análise do cenário em que foram propostas, referência para comparar os resultados pretendidos, atribuição de responsabilidades e mecanismos de cobrança no caso de não cumprimento, e transparência na definição dos subsídios financeiros requeridos por tais proposições.

Em consonância com o PNE, foi criada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, com o intuito de consolidar princípios e objetivos da organização de programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Em seu Art. 12, inciso VI, o referido decreto incentiva o desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional, especificamente (Brasil, 2016). Percebe-se, pois, tentativas de incentivo à formação e valorização docente, que, no entanto, com as mudanças de governo, sofreram retrocessos.

Em 2017, o Governo Michel Temer (2016-2018) sancionou a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, instituindo a reforma do ensino médio e a política de fomento à

implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. De acordo com a referida Lei, o currículo do ensino médio será constituído por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A BNCC, com carga horária máxima de 1800 horas, preconiza direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, nas seguintes áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) Ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, a BNCC define como disciplinas obrigatórias, a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa nos três anos do ensino médio (Brasil, 2017).

Os itinerários formativos se relacionam ao conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, que os estudantes poderão escolher no ensino médio, podendo as redes de ensino definirem de maneira autônoma sobre quais os itinerários formativos irão disponibilizar: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemáticas e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e 5) Formação técnica e profissional.

A reforma do ensino médio traz consigo impactos significativos à Educação Profissional, já que uma de suas propostas é a inclusão da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos disponíveis já durante o ensino médio. Essa medida busca proporcionar aos estudantes uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho, no entanto, essa inclusão pode resultar na redução da carga horária de disciplinas consideradas fundamentais, como português, matemática e ciências, o que compromete a formação integral dos estudantes, visto que essas disciplinas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e científicas.

Logo, concorda-se com Silva (2018) ao pontuar que a abordagem prescritiva do currículo, trazidas pela reforma do ensino médio e sua BNCC, desconsidera as diversidades regionais e socioeconômicas, limitando a adaptabilidade do ensino, o contribuindo para a desvalorização do papel do professor, ao pressupor sua incapacidade de analisar e criticar o currículo, relegando-o a meramente seguir diretrizes externas.

Ademais, ressalta-se que tal reforma fora conduzida face à ausência de diálogo com os profissionais da educação, estudantes e sociedade na elaboração da reforma,

desconsiderando suas reais necessidades, agravam ainda mais as disparidades educacionais já presentes.

Apesar disso, a reforma foi levada adiante e novas diretrizes foram formuladas para fortalecê-la, dentre elas, a Resolução CNE-CEB nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), ambas alinhadas às mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017.

De acordo com as DCNEM, no âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, as instituições e redes de ensino devem realizar processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB/1996, conferindo aos aprovados um diploma, no caso de habilitação técnica de nível médio, ou certificado idêntico ao de curso correspondente, no caso de curso(s) de qualificação profissional. Conforme o Art. 19, as instituições e redes de ensino devem emitir certificação de conclusão do ensino médio que evidencie os saberes da formação geral básica e dos itinerários formativos (Brasil, 2018).

Já as DCNGEPT estabelecem que a Educação Profissional é modalidade educacional que envolve todos os níveis da educação nacional, e se integra às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, observando as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, em consonância com a legislação vigente (Brasil, 2021).

Segundo Pelissari (2021), a Resolução CNE/CP nº 01/2021 marca uma nova fase no contexto atual, ao organizar todos os dispositivos que ligam a educação profissional aos princípios da reforma em andamento. Com essas alterações, a Reforma do Ensino Médio se torna ainda mais evidente na dualidade entre formação técnica e formação integral, revelando uma falta de conexão com os princípios e fundamentos da Educação Profissional.

A Lei 13.415/2017, assim como a BNCC preveem que a Educação Profissional deve se articular com as demais áreas do conhecimento, além do mais, pressupõem que a continuidade da forma integrada pode ser revista, uma vez que a BNCC permite a combinação do itinerário formativo geral com a formação técnica e

profissional, viabilizando uma oferta em menor duração. Isso nos mostra o quão desafiador será reafirmar o enorme valor da formação oferecida nessas instituições como parte das políticas públicas e gratuitas, que proporcionam um ensino de qualidade e preparam os indivíduos tanto para o campo profissional quanto para a vida em sociedade.

O exposto acima revela como a Educação Profissional possui lugar periférico no documento, pois, o que predomina é a tradicional perspectiva dualística de formação geral versus formação para o mercado de trabalho. A partir do discurso de preparação mercadológica, instrumental e aligeirada, a articulação conjecturada entre a formação geral e a educação profissional, gera a expectativa de um novo tipo de oferta da Educação Profissional de Nível Médio, que seria a forma concomitante intercomplementar, materializada de forma simultânea em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo (Pelissari, 2021).

O autor indica que essa integração curricular visa unificar e tornar o currículo indivisível, com foco central no conteúdo, relacionado aos conhecimentos previstos nos componentes curriculares, sejam eles disciplinas específicas ou atividades escolares mais amplas. Por outro lado, a concomitância é mais relacionada ao aspecto institucional e administrativo, permitindo a intercomplementaridade entre diferentes instituições ou redes de ensino, de forma que isso pode envolver não apenas cursos técnicos, mas também qualificação profissional.

Na oferta concomitante, existe a possibilidade de fragmentar internamente o currículo, transformando a parte técnica em uma combinação de pequenos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Já na oferta integrada ou concomitante intercomplementar, embora haja a previsão de cumprimento de carga horária com cursos profissionais de curta duração, é difícil imaginar como seria o planejamento curricular, nesse caso, tenta-se conciliar elementos que deveriam estar em um único currículo, integrando dialeticamente conhecimentos técnicos e científicos. Essa situação é agravada pela tendência das instituições privadas em oferecer cursos FIC, bem como cursos técnicos concomitantes, o que resulta na fragmentação curricular, abrangendo diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Profissional (Pelissari, 2021).

De fato, a proposta de integração curricular e concomitância intercomplementar surge como uma tentativa de corrigir essa separação injustificada entre conhecimento técnico e científico, porém, a viabilidade dessa proposta é colocada em xeque pela

ausência de um plano detalhado que levanta dúvidas sobre a sua concretização, evidenciando o risco de superficialidade, levando a uma diluição das bases educacionais e a uma formação fragmentada que não atende às reais necessidades da sociedade.

Em vista das implicações da fragmentação nas políticas de Educação Profissional, a subseção seguinte aborda o contexto específico dessa modalidade de ensino no Maranhão, apresentando o panorama histórico das políticas adotadas e como elas têm refletido na formação dos estudantes.

### 3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO

O cenário econômico do Maranhão tem apresentado um notável crescimento e diversificação, impulsionado por uma série de fatores promissores, dentre eles, a localização estratégica no nordeste do Brasil e uma vasta riqueza natural, de modo que, o estado representa como um importante polo econômico dessa região. Antonio (2018) destaca a instalação de grandes companhias, entre as quais a Companhia Vale do Rio Doce (rebatizada, em 2007, como Vale S.A.), capitaneadas pelo solo fértil em minérios, no estado, que exigia altos investimentos em infraestrutura como a construção da Estrada de Ferro Carajás, com 892 km de extensão, ligando o Porto de Ponta da Madeira, em São Luís, no Maranhão à Marabá e Parauapebas, no Pará.

Um dos principais motores do desenvolvimento econômico maranhense é o setor de infraestrutura, assim, o estado tem investido significativamente na modernização e expansão de seus portos, o que tem impulsionado o comércio exterior e a atração de investimentos. O Porto do Itaqui, localizado em São Luís, é um dos mais movimentados do país e tem se consolidado como uma porta de entrada para a exportação de commodities, como minério de ferro, soja e celulose. Além disso, o Maranhão tem se destacado no setor energético, com a construção de grandes parques eólicos e a exploração de recursos naturais, como o gás natural e o petróleo, o estado tem fortalecido sua matriz energética e contribuído para a geração de empregos e o aumento da arrecadação de impostos.

O agronegócio também desempenha um papel fundamental na economia maranhense, já que a região possui extensas áreas de terras férteis, propícias para a

produção agropecuária, com destaque para o cultivo de grãos, como soja, milho e o babaçu, além da criação de gado e a produção de aves, que também desempenham um papel importante na economia local. Nesse contexto, é importante ressaltar, que de acordo com o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), em 2022 o Maranhão se destacou como o segundo estado do Nordeste com o maior volume e valor de exportação (Maranhão, 2022).

Outro setor em ascensão é o turismo, haja vista ser um território de belezas naturais ímpares, como os Lençóis Maranhenses e o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, que atraem turistas de todo o mundo.

Apesar dos avanços, o Maranhão enfrenta desafios a serem superados, sobretudo no que diz respeito à desigualdade social e a falta de acesso a serviços básicos, que ainda são problemas persistentes em algumas regiões do estado. Antonio (2018) salienta que a instalação de grandes empreendimentos no estado trouxe investimentos e empregos, impulsionando o crescimento econômico e proporcionando oportunidades para a população local, por outro lado, essas atividades também geraram desafios, como a necessidade de garantir o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental, bem como a promoção da inclusão social e o enfrentamento das disparidades regionais (Filho; Ribeiro, 2009).

Havia significativa concentração de políticas públicas e investimentos na capital do Maranhão, São Luís, em detrimento dos demais municípios do estado, onde a produção era voltada principalmente para o autoconsumo, a exemplo da coleta e quebra artesanal do coco babaçu, fonte de subsistência para muitas comunidades, porém com a instalação de grandes companhias foram implementadas ações de interiorização com o objetivo de reduzir essas desigualdades, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado entre a capital e as demais localidades. Essas ações visavam descentralizar os investimentos, levando infraestrutura, serviços públicos e oportunidades econômicas para os municípios do interior, de modo que os recursos naturais e econômicos presentes em outras regiões do estado, além da capital, isso incluiu a exploração de recursos minerais em áreas do interior.

A partir do avanço do capital industrial na região, muitos convênios passaram a ser celebrados entre grandes empresas, como: Eletronorte, Embratel, Telma, Cemar, Odebrecht, Caiman, siderúrgicas e guseiras, construtoras de grande, médio e pequeno porte, situadas em Imperatriz e nos estados vizinhos (Antonio, 2018).

Por meio de políticas macroeconômicas, especialmente as fiscais, houve investimentos significativos em infraestrutura social e econômica, visando atrair médias e grandes empresas e melhorar os indicadores econômicos e de produtividade, no entanto, esses esforços não conseguiram alterar qualitativamente o perfil produtivo do estado do Maranhão. A base econômica maranhense continua frágil, com uma estrutura produtiva dependente de atividades como agricultura de subsistência, concentração de renda, baixa produtividade e precária infraestrutura. O agronegócio, em particular o cultivo de soja no sul do Maranhão, trouxe dinamismo, mas não foi suficiente para reverter o quadro de atraso e subdesenvolvimento que persiste há gerações.

A década de 1990 foi desafiadora para o Maranhão, com a maturação e esgotamento do ciclo de investimentos metalúrgicos-logísticos e uma crise fiscal subsequente, primeira década do século XXI, por outro lado, foi marcada tanto por fatores internos quanto externos, que influenciaram positivamente o crescimento econômico e social da região. No cenário internacional, a política monetária expansionista dos Estados Unidos e o rápido crescimento econômico da China resultaram em uma abundância de liquidez global, isso teve um impacto significativo nos preços das commodities agrícolas e minerais, que representam uma parte majoritária das exportações maranhenses, assim com os preços em alta, o estado se beneficiou do aumento dos fluxos de capital para países em desenvolvimento, especialmente aqueles com baixas taxas de juros.

No âmbito interno, o Maranhão se beneficiou da estabilidade inflacionária e das quedas sucessivas na taxa de juros. Além disso, a unificação das bolsas de programas de distribuição de renda, como o Bolsa Família, e a criação do Cadastro Único contribuíram para a melhoria da distribuição de renda e redução da pobreza. A implementação de projetos de desenvolvimento econômico, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e a consolidação da indústria da construção civil no estado, também impulsionou o crescimento.

As reformas institucionais realizadas na década de 1990, como a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal e as privatizações em setores estratégicos, criaram um ambiente propício para o crescimento econômico. O tripé econômico iniciado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com foco no superávit primário fiscal, metas de inflação e câmbio flutuante, contribuiu para a queda da

inflação e das taxas de juros, aumentando o poder de compra da população e incentivando os investimentos a longo prazo.

A expansão das exportações brasileiras, impulsionada pelo crescimento do preço das commodities no mercado internacional, afetou positivamente o comércio do Maranhão, embora o estado tenha apresentado um crescimento mais modesto em suas exportações em comparação com o Brasil como um todo, além do mais também foi registrada um crescimento significativo nas importações, refletindo o dinamismo da economia local (Azevedo, 2003).

Esse crescimento econômico se refletiu no Produto Interno Bruto (PIB) do estado, com o estado aumentando sua participação no PIB brasileiro de 1% para 1,3%. Embora tenha sido um aumento modesto em termos percentuais, foi um avanço significativo em relação ao Nordeste, que manteve sua participação no PIB do Brasil estagnada naquele período.

Portanto, esse crescimento econômico da primeira década do século XXI trouxe geração de emprego e renda para o estado, de modo que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), demonstrava uma melhora significativa na qualidade de vida da população maranhense ao longo daquele período. Ainda que abaixo da média nacional, o IDHM do Maranhão estava convergindo para essa média, representando um grande avanço em uma década.

No Maranhão, mais de 50% das pessoas ocupadas trabalham na agricultura (atividades agrícolas, pecuária, silvicultura, extrativismo vegetal), de modo que em 1999, os principais ramos de atividade na ocupação da População Economicamente Ativa (PEA) rural não-agrícola, foram, destacadamente, a prestação de serviços, com 115 mil pessoas (ou cerca de um quarto do total), os serviços sociais, com 87 mil pessoas, e o comércio de mercadorias (72 mil pessoas ocupadas), que responderam por mais de 60% do total de ocupados, em seguida aparecem a construção civil, a indústria de transformação e a administração pública. Apesar do comportamento oscilante no período analisado, quase todos os ramos de atividade fecharam os anos 1990 com maior número de pessoas ocupadas em relação ao ano de 1992, com exceção das outras atividades industriais e da administração pública (Ferreira, 2004).

Os setores que englobam os estabelecimentos de ensino público, emprego doméstico, construção civil, comércio de alimentos, restaurantes e comércio ambulante foram os maiores empregadores dos residentes rurais ocupados fora da agricultura. Em 1999, eles ocupavam 221 mil pessoas, aproximadamente 50% do

total, indicando o enorme peso dos serviços, públicos e privados, e do comércio na ocupação das pessoas, pois é muito baixa a inserção nos ramos industriais, principalmente na indústria de transformação.

No litoral do Estado e na região de São Luís, principalmente, o turismo também se constituiu uma importante alternativa de emprego e renda para os residentes rurais, pois abriu novas possibilidades de trabalho, especialmente ligadas à construção civil (pedreiros, ajudante de pedreiros) e à prestação de serviços e ao comércio (caseiro, faxineira, doméstica, além das ocupações em bares, restaurantes e pousadas, como é o caso dos balconistas, atendentes, copeiros e cozinheiros não-domésticos). O rendimento obtido com essas atividades não-agrícolas foi, de maneira geral, superior ao adquirido na agricultura e tem se mostrado uma melhora nas condições de vida e a permanência da população no campo. Como especificidade do Maranhão, podem ser citadas as profissões de professores e autônomos (por conta-própria e ambulantes), que empregavam e empregam elevados contingentes de trabalhadores com residência na área rural (Souza, 2000).

Com exceção do ensino público, os demais setores que mais absorveram mão-de-obra no meio rural no período analisado demandam baixos níveis de qualificação profissional e de escolaridade (emprego doméstico, construção civil e comércio ambulante, principalmente). No entanto, apesar de empregarem um contingente bem menos expressivo, é preciso realçar alguns setores mais especializados, com demanda de mão-de-obra qualificada, como é o caso das administrações estadual e municipal, dos serviços de saúde (públicos e privados) e da indústria de alimentos (Silva, 2015).

Essa contextualização sobre a economia do Maranhão visa fornecer uma visão geral do desenvolvimento econômico do estado, notadamente com a instalação de grandes empresas, impulsionando esse processo, ocasionando, por outro lado, mudanças na relação entre trabalho e educação e fortalecendo a relação entre educação e mercado de trabalho (Souza, 2000).

Foi nesse cenário que se estabeleceram as primeiras iniciativas da Educação Profissional no Estado do Maranhão no período pós 1990, quando o sistema produtivo maranhense apresentava rápido processo de modernização.

O sistema escolar formal precisava acompanhar a crescente demanda por níveis mais elevados de qualificação, para tanto no governo de Roseana Sarney, foi desenvolvido o Plano Estadual de Qualificação Profissional do Maranhão (PEQ-MA),

que iniciou em 1995 e permaneceu até 2002<sup>10</sup>. Esse plano era essencialmente uma adaptação local do Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR)<sup>11</sup>, que na proposta do Ministério do Trabalho, se apresentava com o intuito de transcender o tradicional perfil da Educação Profissional, caracterizado por uma estrutura que se fundamentava na oferta de cursos disponíveis nas instituições, sem considerar as demandas reais do mercado, além disso, apresentava uma tendência assistencialista, tendo como alvo principal a prestação de assistência aos menos privilegiados (Guilhon, 2005).

Sendo assim, o PEQ (versão maranhense do PLANFOR) tinha como foco a empregabilidade, representando a esperança de que os indivíduos em busca de emprego pudessem encontrar oportunidades reais no mercado de trabalho. Essa abordagem estava alinhada à perspectiva da reestruturação produtiva e seus impactos nos processos de trabalho, relacionando-se ao perfil da demanda por trabalhadores no Estado do Maranhão.

Nesse contexto, predominavam estratégias de racionalização, que visavam a redução de custos, especialmente os salariais, e a flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho. No entanto, a estratégia do PEQ-MA considerava a relação entre a reestruturação produtiva e a demanda por trabalho qualificado de maneira uniforme, de modo que não levava em consideração a realidade brasileira, na qual somente uma minoria de empresas de ponta implementava mudanças internas profundas envolvendo inovações técnico-organizacionais.

O PEQ-MA presumia erroneamente que essas mudanças seriam generalizadas, sem perceber que muitas empresas não tinham vagas disponíveis para absorver os beneficiários do programa. Como resultado, o programa direcionou seus esforços para qualificar mão de obra autônoma nas áreas de serviços prestados e pequena produção rural ou urbana, assim essa estratégia foi vista como a alternativa

---

<sup>10</sup> Roseana Sarney foi governadora do Maranhão em dois mandatos consecutivos, sendo que o primeiro ocorreu de 1995 a 2002, enquanto o segundo foi de 2009 a 2014.

<sup>11</sup> O PLANFOR, também conhecido como Plano de Qualificação Profissional, foi criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho, com o objetivo de promover a qualificação e requalificação profissional como política pública, visando elevar a produtividade, combater a pobreza e a desigualdade social, além de estimular a oferta de empregos e oportunidades de renda. O plano buscava a integração com outros programas e contava com os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais (PARCs) para sua implementação, dessa forma vigorou até 2002, sendo substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) a partir de 2003 (Brasil, 2001; Brasil, 1998).

mais viável para proporcionar oportunidades ocupacionais às pessoas alcançadas por ele (Guilhon, 2005).

A noção de empregabilidade está intrinsecamente ligada à qualificação profissional, representando um fator decisivo para a capacidade de um indivíduo assegurar e manter um emprego. Este conceito engloba não apenas as habilidades técnicas adquiridas, mas também traços como adaptabilidade, flexibilidade, habilidades em trabalho em equipe e iniciativa. Adicionalmente, a empregabilidade não escapa à influência de fatores externos, como a conjuntura econômica e a disponibilidade de oportunidades no mercado de trabalho.

Embora tenha sido um esforço governamental voltado para a promoção da qualificação profissional, era fundamental assegurar que suas ações abarcassem um escopo amplo e satisfizessem as necessidades de formação dos estudantes. Isso ia além da mera garantia de empregabilidade, também visava garantir a continuidade no emprego, mitigando questões como a escassez de oportunidades, discriminação e barreiras de acesso a recursos que afetavam certos grupos sociais de maneira desproporcional.

Dentre as limitações do PEQ-MA, destaca-se também que a desejada descentralização e formação de parcerias para o desenvolvimento das ações, de acordo com as diretrizes do PLANFOR, enfrentaria grandes obstáculos, em função da própria cultura política do Estado, tradicionalmente marcada por práticas autoritárias, clientelistas e patrimonialistas, bem como pela ausência de uma sociedade civil organizada (Lima, 2004).

Outros problemas identificados no projeto do PEQ-MA estavam interligados à maneira pela qual as entidades qualificadoras eram escolhidas, sendo principalmente por meio de licitações públicas, o que resultou em um considerável favorecimento às instituições do Sistema S e às instituições privadas com fins lucrativos, cujas abordagens não estavam em sintonia com as necessidades do público-alvo, nem alinhada com as diretrizes estabelecidas pelo PLANFOR.

Assim, com o intuito de alinhar mais adequadamente às demandas da educação profissional, no ano 2000, foi instituído o Plano Estadual de Educação Profissional (PEP), cuja intenção foi estruturar, implantar, acompanhar e avaliar a Educação Profissional no Estado, com o suporte da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC (Sousa, 2017).

O PEP foi uma iniciativa do governo do estado do Maranhão (sob a gestão de

Roseana Sarney) que teve como objetivo promover a qualificação profissional dos jovens e trabalhadores locais, visando sua inserção no mercado de trabalho e contribuindo para o desenvolvimento econômico da região. O PEP buscou ampliar e aprimorar a oferta de educação profissional no estado, com o intuito de formar recursos humanos qualificados para impulsionar o crescimento sustentável tanto no âmbito estadual quanto nacional (Rosar; Cabral, 2004).

Dentre as metas e ações propostas pelo PEP, destacam-se a ampliação da oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino para oferecer cursos de qualificação, a implantação de escolas técnicas em diferentes regiões do estado e a oferta de cursos de qualificação profissional em áreas estratégicas para o desenvolvimento estadual, como turismo, tecnologia da informação, saúde, entre outras, além disso, o plano também priorizou a formação continuada de professores e gestores da educação profissional, bem como incentivou a pesquisa e a inovação nesse campo.

Embora essas ações do PEP representassem uma tentativa de fortalecer a educação profissional no Maranhão, Rosar e Cabral (2004) argumentam que havia a necessidade de acompanhamento constante para garantir a efetividade do plano, avaliando se as ações implementadas estavam realmente atendendo às demandas do mercado de trabalho local, bem como se os recursos e investimentos estavam sendo direcionados de maneira adequada, além disso, era importante considerar a abrangência do PEP, garantindo que as oportunidades de qualificação profissional fossem acessíveis a todas as camadas da sociedade, incluindo grupos historicamente marginalizados, de modo que as políticas de inclusão social, equidade de gênero e igualdade de oportunidades fossem contempladas para que o plano fosse verdadeiramente eficaz e promovesse um desenvolvimento justo e sustentável.

Importa notar que ambos os planos se desenvolveram concomitantemente, o que merece uma reflexão no sentido de entender que a implementação de políticas públicas, em especial na área educacional, requer uma coerência e continuidade. A fragmentação dos esforços, decorrente da criação de múltiplos planos, muitas vezes com objetivos similares, pode levar a uma diluição dos recursos, sejam eles financeiros, humanos ou de tempo, resultando em esforços redundantes e, em algumas situações, conflitantes.

A implementação do PEP e do PEQ-MA, durante a gestão de Roseana Sarney, embora tenha tido a intenção de adaptar os planos nacionais ao contexto específico

do Maranhão, pode ter confundido os atores envolvidos, gerando questionamentos sobre qual direção seguir. Entende-se que ao buscar soluções pontuais e desvinculadas do contexto maior da educação no Brasil, o risco é criar "ilhas" de iniciativas que, embora bem-intencionadas, não conseguem dialogar entre si e potencializar os recursos disponíveis para uma educação mais qualificada e inclusiva.

No período da gestão de José Reinaldo Tavares (2003-2006), houve uma diminuição do enfoque na qualificação profissional, uma vez que o PEQ passou a existir somente no âmbito formal. Adicionalmente, a política nacional que norteava essa iniciativa — o PLANFOR — havia encerrado sua vigência em 2002 (Lima, 2004).

Já no segundo mandato do Governo de Roseana Sarney (2009 a 2014) a oferta de Educação Profissional no Maranhão é retomada, com a instituição, em 2011, do Programa Maranhão Profissional (PMP). Esse Programa possibilitou maior participação do Governo maranhense em parceria com instituições educacionais públicas e privadas no sentido de promover qualificação profissional aos trabalhadores de modo a oportunizar melhores condições de emprego e renda (Maranhão, 2011).

O PMP foi realizado em duas fases, que compreenderam os períodos de 2011 a 2014: a primeira delas ofereceria cursos nos níveis de educação inicial e continuada, técnica, além de programas voltados ao reforço escolar (aumento e melhoria da escolaridade formal), já a segunda fase, articulou ao Programa, além dos níveis contemplados na primeira fase, a educação empreendedora e a educação superior, adicionando à capacitação profissional, a formação de docentes e o fortalecimento da estrutura física da rede de educação formal e do sistema de ciência, tecnologia e inovação do Estado (Maranhão, 2011).

No momento do lançamento do PMP, foi divulgado um Documento de Referência do Programa, contendo os objetivos a serem alcançados, explicitando a concepção de qualificação profissional e enfatizando as parcerias institucionais a serem mobilizadas, conforme sugere o seguinte trecho:

O Programa Maranhão Profissional é uma ferramenta de gestão da formação profissional orientada nos domínios operacionais e estratégicos, com ações destinadas a atender à demanda de contratação das empresas já estabelecidas ou empreendimentos em fase de implantação no Maranhão. O programa visa aumentar a quantidade e melhorar a qualidade da formação profissional de pessoas no Estado (Maranhão, 2011, p. 6).

A prioridade era atender às demandas das empresas, evidenciando o foco na formação profissional para o mercado de trabalho, que exigia a qualificação desses trabalhadores. A aquisição de habilidades específicas é fundamental para a empregabilidade dos indivíduos no contexto da relação capitalista entre educação e trabalho, assim, a formação se volta exclusivamente para esse aspecto. Nesse sentido, o PMP propunha desenvolver nesses trabalhadores as competências necessárias para possibilitar oportunidades de emprego, ao passo que as competências socioemocionais, o pensamento crítico, a capacidade de adaptação e a aprendizagem ao longo da vida, que são habilidades essenciais para enfrentar as rápidas transformações do mundo do trabalho e promover uma trajetória profissional sustentável, não eram abordadas.

Em 11 de junho de 2014, foi publicada a Lei nº 10.099/2014 que aprovava o Plano Estadual de Educação (PEE) (2014-2024), em observação à Lei Federal nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024), o qual visava a efetivação da aprendizagem escolar; a superação do analfabetismo; a universalização do ensino; elevar os níveis de qualidade da educação, dentre outros aspectos (Maranhão, 2014).

As metas do PEE do Maranhão foram alvo de avaliação e monitoramento constantes por meio de ações estratégicas de acompanhamento como: audiências públicas, seminários municipais, regionais e, sob a coordenação do Fórum Estadual de Educação, com o objetivo de assegurar as condições básicas para garantir o êxito dos resultados do processo educacional (Maranhão, 2021).

Entre 2014 e 2017, os municípios maranhenses, por sua vez, também elaboraram e aprovaram os seus Planos Municipais de Educação, em consonância com os planos estadual e nacional. Dada a necessidade de acompanhar esses planos e informar aos gestores públicos sua situação, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) publicou o Relatório de Monitoramento das Metas do PEE do Estado, cujo objetivo era observar e supervisionar o movimento dos indicadores durante a vigência dos respectivos planos, de forma que os indicadores com menor alcance fossem detectados e fornecessem elementos para a atuação da gestão pública (Maranhão, 2021).

Essas iniciativas presumem uma preocupação com a melhoria da educação no Maranhão, contudo, é imprescindível questionar se essas metas e planos se traduziram em melhorias concretas para a educação, uma vez que o verdadeiro impacto deve ser medido pela implementação efetiva e pelos resultados reais

alcançados nas salas de aula.

Nesse sentido, com o intuito de conceber uma política mais efetiva, um passo crucial foi dado com a criação do IEMA (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão) em 2015. Esse marco significativo representou um avanço notável na oferta da Educação Profissional no estado, uma vez que foi ampliada a disponibilidade de cursos e oportunidades de formação profissional, gerando um aumento expressivo no número de matrículas no Maranhão.

Essa expansão da Educação Profissional contribuiu para o fortalecimento da educação básica no estado. Em 2022, o Maranhão se destacou no cenário educacional brasileiro, conquistando a quinta maior quantidade de matrículas em Educação Profissional do Nordeste e a 11ª em todo o país. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado contabilizou um total de 17.187 matrículas nessa modalidade, ofertadas pela rede pública estadual de ensino, sendo 12.148 matrículas nos cursos técnicos integrados. A rede pública estadual viu sua participação no total de matrículas de EPT saltar de apenas 4,7% em 2012 para 26,5% em 2022 (IMESC, 2023). A tabela a seguir detalha a evolução das matrículas da EPT na rede estadual do Maranhão.

**Tabela 1 - Total de matrículas da EPT na rede estadual, por etapa de ensino, no Maranhão, entre 2012 e 2022**

MODALIDADE	ETAPA DE ENSINO	MATRÍCULAS REDE ESTADUAL										
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	<b>Total</b>	<b>1.290</b>	<b>3.861</b>	<b>2.098</b>	<b>2.064</b>	<b>2.941</b>	<b>2.632</b>	<b>4.351</b>	<b>5.449</b>	<b>8.457</b>	<b>11.427</b>	<b>17.187</b>
<b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>	Técnico Integrado	716	1.223	1.022	1.487	2.012	2.303	3.792	4.880	6.570	8.261	12.148
	Técnico Integrado EJA	169	300	438	0	0	0	228	52	1.045	2.573	4.099
	Técnico Concomitante	31	0	0	31	14	19	0	26	140	0	35
	Técnico Subsequente	5	0	0	31	138	166	57	307	154	91	101
	Normal/Magistério	356	2.338	638	515	186	21	70	27	72	0	104
	<b>Subtotal</b>	<b>1.277</b>	<b>3.861</b>	<b>2.098</b>	<b>2.064</b>	<b>2.350</b>	<b>2.509</b>	<b>4.147</b>	<b>5.292</b>	<b>7.981</b>	<b>10.925</b>	<b>16.487</b>
<b>Qualificação Profissional</b>	FIC Integrada EJA (EF)	13	0	0	0	90	0	0	0	0	0	62
	FIC Integrada EJA (EM)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30
	FIC Concomitante	0	0	0	0	226	123	204	157	476	502	608
	Projovem Urbano	0	0	0	0	275	0	0	-	-	-	-
	<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>591</b>	<b>123</b>	<b>204</b>	<b>157</b>	<b>476</b>	<b>502</b>	<b>700</b>

Fonte: Elaboração IMESC (2023), a partir de dados do Censo Escolar/MEC.

O desenvolvimento observado na tabela acima vai além do aumento no número de matrículas, refletindo-se também nos índices acadêmicos alcançados pelos alunos. Em 2019, o instituto registrou uma média de 5,0 no IDEB, um resultado notável

que o eleva acima de muitos padrões de comparação, seja no âmbito regional ou nacional. Para situar essa conquista, vale destacar que o índice ultrapassa a média estadual do Maranhão, de 3,7, supera a média da região Nordeste, de 3,6, excede a média das escolas estaduais brasileiras, de 3,9, e até mesmo a média nacional, que foi de 4,2 (IMESC, 2023).

Os números apresentados são relevantes, especialmente quando se olha o cenário de desigualdades e limitadas oportunidades de acesso à educação de qualidade no Maranhão. Em um estado onde muitos enfrentam barreiras socioeconômicas, um IDEB elevado pode ser interpretado como um sinal positivo de avanço em termos de equidade educacional e qualidade de ensino. No entanto, é fundamental entender que esses índices, embora importantes, não capturam a totalidade da experiência educacional e nem sempre refletem uma formação integral, em consonância com as bases conceituais da Educação Profissional que abrangem amplas dimensões humanas, ainda mais num cenário em que o IEMA já nasceu sob a influência do setor privado em sua gestão, fazendo com que o ambiente escolar fosse permeado pela ideologia mercantilista.

Nesse contexto, é importante mencionar que em 19 de outubro de 2016 foi promulgada a Lei nº 10.521, que instituiu o Programa de Parcerias Público-Privadas no Estado do Maranhão, cujo objetivo era fomentar, regular e fiscalizar a interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parcerias.

A referida Lei também criou o Conselho Gestor do Programa de Parcerias Público-Privadas, responsável por definir os serviços prioritários, disciplinar os procedimentos para celebração dos contratos e aprovar editais de licitação, além disso, criou também o Fundo Garantidor das Parcerias Público-Privadas, que tem como finalidade prestar garantia de pagamento de obrigações assumidas pelo Estado nos contratos de parceria (Maranhão, 2016a).

Embora essa Lei destaque como intuito a promoção da eficiência, transparência e qualidade na execução de contratos de parcerias entre o Estado e a iniciativa privada, ressalta-se que os termos e condições específicas das parcerias privadas realizadas pelo IEMA não são completamente revelados nos documentos norteadores da instituição (cuja análise será abordada na próxima seção), nem tampouco nos extratos de convênio dessas parcerias, gerando questionamentos sobre tais parcerias, bem como sobre a efetiva garantia do interesse público e o devido controle social sobre tais parcerias.

Por intermédio desses convênios (no caso do IEMA, o Convênio de Cooperação Técnica nº 2/2015 e o Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2020 firmados entre o Governo do Estado e instituições privadas – abordaremos sobre tais convênios na próxima seção), foi dado impulso à inauguração do ensino integral no estado, assim, em 2017, 42 escolas de Ensino Médio propedêutico foram convertidas exclusivamente para educação de tempo integral, com a oferta de EPTNM no Estado. Contudo, esse aumento da quantidade de matrículas na Educação Profissional no Maranhão ainda representa um desafio para a rede estadual, considerando que o atendimento a essa modalidade ainda está em grande medida associado aos programas federais (Maranhão, 2021).

A EPTNM no âmbito da rede de ensino público do Maranhão, compreende programas e cursos de formação e/ou qualificação profissional de estudantes, tais como:

Os Cursos técnicos de nível médio integrados à formação geral básica (em tempo parcial ou integral) e/ou concomitantes; e subsequentes, destinados aos egressos do ensino médio, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; Cursos técnicos em caráter experimental, com cargas horárias equivalentes a 800, 1.000 e 1.200 horas; • Cursos de qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada (FIC); • Programas de aprendizagem profissional; • Reconhecimento e certificação de saberes; além de certificação por etapas com terminalidade (Maranhão, 2022, p.151).

No ano de 2020, sob a conjuntura pandêmica, foi adotada a estratégia da Educação de Jovens e Adultos ao Novo Ensino Médio, por intermédio da Ejatec/MA, ofertada em escolas de tempo parcial (escolas da rede pública, dentre elas, o IEMA) cuja arquitetura curricular contemplava a formação geral básica e a parte diversificada formada pelos itinerários formativos integrados, com duração de dois anos (Ramos; Pereira; Dias, 2022).

O Ejatec/MA trata-se de um programa do Governo do Estado que oferta o Novo Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos articulado à Educação Profissional, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e nas Unidades Vocacionais do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão tem a parceria da Fundação Itaú para Educação e Cultura na implementação de algumas ações do Ejatec/MA. Corroborando com o PNE (2014-2024), o PEE-MA (2014-2024), visa igualmente oferecer 25% das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Destaca-se que as estratégias citadas poderão ser concretizadas a partir da implementação de várias ações, inclusive com o Ejatec/MA (Ramos; Pereira; Dias, 2022, p.9).

Todas as formas de oferta estão amparadas por legislações nacionais e estaduais, dentre as quais a Resolução nº 120/2013 (CEE/MA) (Maranhão, 2022). O

gerenciamento dessa estrutura no estado é responsabilidade dos serviços e programas disponibilizados pela SEDUC, que juntamente com o Conselho Estadual, estabeleceu normas educacionais, em especial a Resolução 277/2021-CEE/MA, que desempenhou um papel crucial no estabelecimento das diretrizes complementares para a implementação do ensino médio em consonância com as normas vigentes que direcionam a oferta da Educação Profissional no país, sobretudo a menção feita no documento à Lei nº 13.415/2017, e a Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, que aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Maranhão, 2022).

Com base nas informações apresentadas, observa-se que o estado do Maranhão tem promovido ofertas de cursos técnicos e de formação profissional, com o objetivo de qualificar os jovens e trabalhadores locais e promover o desenvolvimento econômico da região, gerando emprego e renda, todavia, é preciso olhar para além dos números e indicadores, para avaliar a qualidade e a integralidade dessa formação. Nesse sentido, as parcerias público-privadas, estabelecidas sob a Lei nº 10.521/2016 e geridas pelo Conselho Gestor do Programa de Parcerias Público-Privadas, trazem em seu bojo uma série de questionamentos, sobretudo no que tange à transparência, suscitando preocupações sobre a possibilidade de interesses comerciais prevalecerem sobre os pedagógicos e sociais, uma vez que em meio à interação entre o setor privado e o público a educação passa a ser vista e tratada como um produto, ao invés de ser tratada como um direito humano e um bem público.

Sendo assim, essas questões como a efetiva garantia do interesse público e o devido controle social sobre tais parcerias se tornam um contraponto crítico ao otimismo gerado pelos altos índices educacionais apresentados. Além disso, é imperativo que o acesso a essas oportunidades educacionais seja feito de forma equitativa, buscando atenuar as disparidades sociais que persistem no estado.

Dessa forma, conclui-se que embora as políticas de Educação Profissional no Maranhão fomentem oportunidades de emprego e renda aos maranhenses, é necessário garantir a efetividade dessas políticas com equidade e igualdade de acesso, a fim de reduzir mazelas sociais e promover um desenvolvimento sustentável. Além disso, é fundamental promover uma formação que proporcione aos trabalhadores competências duradouras para o mundo do trabalho e os torne cidadãos conscientes, capazes de compreender a realidade em que estão inseridos

e, a partir desse conhecimento, possam transformá-la, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Isto posto, a próxima seção se dedicará à análise da efetividade das políticas de Educação Profissional desenvolvidas no Estado do Maranhão, com um olhar específico sobre a gestão escolar no IEMA, instituição de referência na formação de jovens maranhenses.

## 4 GESTÃO ESCOLAR NO IEMA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

O IEMA é vinculado à SEDUC–MA e tem por finalidade a oferta de cursos no âmbito da Educação Profissional e a materialização da tríade ensino, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento social, tecnológico e econômico maranhense. O modelo de gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) – adotado no IEMA decorre da parceria público-privada firmada pela SEDUC-MA com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que visava, inicialmente, apoio técnico para aprimorar a oferta e qualidade do ensino médio e assistência à implantação de escolas de ensino médio de tempo integral no estado maranhense.

Nesse sentido, esta seção, cujo objetivo é analisar a gestão escolar do IEMA, está constituída de duas subseções: a primeira – A caracterização do IEMA – visa apresentar suas especificidades, ressaltando a sua organização, infraestrutura e ofertas educacionais; e a segunda – A gestão escolar no IEMA – aborda as especificidades da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira), a fim de compreender as bases que permeiam a sua proposta de formação.

### 4.1 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E OFERTAS EDUCACIONAIS DO IEMA

A criação do IEMA, uma autarquia estadual maranhense, representou um marco para a educação e para o próprio desenvolvimento econômico do estado, pois até então, a formação profissional era ofertada, predominantemente, pelo Governo Federal, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN) (Revista Maranhão Ciência, 2015).

Para Di Pietro (2016) uma autarquia é uma entidade pública autônoma criada por lei para executar serviços públicos de forma descentralizada, sob supervisão legal, sendo assim, a natureza jurídica do IEMA, presume uma tomada de decisão mais ágil e adaptada às necessidades locais, em contraste com escolas tradicionais da rede estadual que não possuem esse *status* jurídico. Em termos práticos, enquanto as escolas convencionais da rede estão diretamente subordinadas à estrutura educacional do estado, respondendo de forma linear e seguindo diretrizes mais gerais,

o IEMA pode ter mais flexibilidade para desenvolver currículos, realizar parcerias e gerenciar seus próprios recursos, isso é particularmente importante em um estado como o Maranhão, onde as necessidades educacionais podem variar consideravelmente entre diferentes regiões.

A descentralização ajuda na formulação de políticas e estratégias educacionais mais alinhadas com as particularidades locais, porém, ela serve também como porta de entrada para a influência de interesses privados, que podem não estar alinhados com os objetivos educacionais públicos, levando à subordinação dos objetivos da educação às metas de eficiência e lucratividade, em detrimento da qualidade e da equidade educacional, conforme será discutido nesta seção.

Neste contexto, é essencial compreender como a estrutura jurídica do IEMA foi estabelecida. O IEMA foi criado por meio da Lei Estadual nº 10.213, de 9 de março de 2015, no governo Flávio Dino (2015-2022) – em substituição à extinta Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA), criada pela Lei nº 7.934, de 14 de junho de 2003, no governo José Reinaldo Tavares (2002-2006) –, com o intuito de ampliar a oferta de EP, de forma pública, gratuita e de qualidade, mediante a instalação de unidades em todas as regiões do Estado, em plena conexão com os arranjos produtivos, sociais e culturais e as prioridades estratégicas do Maranhão (Maranhão, 2015a).

Em relação às ofertas educacionais, o IEMA iniciou suas atividades efetivamente, na cidade de São Luís, em 2015, com o curso de Ensino Médio regular (propedêutico) e com cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada e concomitante, sendo esta última, por meio dos cursos de Programação e Informática, cujos alunos provinham da escola estadual de tempo integral, Marcelino Champagnat, localizada no Centro da cidade, que havia sido transformada em IEMA.

Com sede em São Luís, capital do Estado, onde foi instalada a Reitoria, o IEMA foi, primeiramente, dirigido por 1 (um) Reitor e 3 (três) Pró-Reitores (de Ensino; de Pesquisa, Inovação e Extensão; e de Planejamento e Gestão) e organizado por unidades descentralizadas, na forma de Unidades Plenas e de Unidades Vocacionais<sup>12</sup>, sendo todas dirigidas por Gestores Gerais nomeados pelo Reitor (Maranhão, 2015b).

---

<sup>12</sup> De acordo com a Proposta Pedagógica do IEMA de 2017, quando foram implantadas, as Unidades Plenas visavam à oferta de Cursos Técnico em Tempo Integral na forma Integrada e Concomitante, já

A estrutura organizacional das Unidades Plenas – neste estudo tratar-se-á especificamente dessas unidades – foi, primeiramente, composta por 01 (um) Gestor Geral, 02 (dois) Gestor Auxiliares (um com função pedagógica e um com função administrativo-financeira) e 5 (cinco) servidores, já o seu corpo docente era composto por professores do magistério da Educação Básica, que desenvolviam suas atividades em período diurno ou noturno (Maranhão, 2015b).

Inicialmente o IEMA esteve vinculado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação do Maranhão (SECTI-MA), inclusive recepcionando todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes ao quadro de pessoal da UNIVIMA, entretanto, a partir da Lei Estadual nº 11.000, de 02 de abril de 2019, passou a vincular-se à SEDUC-MA, desenvolvendo as mesmas ações previstas anteriormente (Maranhão, 2015b; Maranhão, 2019). Essa transição representa um passo positivo em direção à integração do ensino médio e da educação profissional, segundo as reflexões de Moura (2014), visto que dentre os desafios à implementação do EMI, está a fragmentação da educação profissional, quando alojada em secretarias diferentes, como ciência e tecnologia, aprofundando o fosso entre os educadores de ambas as modalidades. Esta separação institucional e funcional muitas vezes traduz-se em diferenças contratuais, com muitos educadores não pertencendo ao quadro efetivo do estado, resultando em vínculos de trabalho precários.

Nesse contexto a formação do quadro de professores do IEMA também se dá por meio da contratação temporária, respaldada pela Lei Estadual nº 6.915 de 11 de abril de 1997, que estabelece o regime celetista para atender necessidades excepcionais de interesse público, além disso, a Lei Estadual nº 10.385, datada de 21 de dezembro de 2015, orienta a realização de processos seletivos para contratar professores que lecionarão tanto em disciplinas de formação geral quanto técnica. Um exemplo dessa aplicação é o Edital 01/2015, que disponibilizou vagas para contratação imediata e cadastro de reserva de gestores e professores para as Unidades Plenas.

A referida Lei nº 10.385/2015, estabeleceu a reorganização do IEMA, instituindo como seu propósito a oferta de EPTNM e superior no estado do Maranhão (Maranhão, 2015b). Desde então, tem sido evidente a contribuição significativa das

---

as Unidades Vocacionais, à oferta da EP ao jovem e adulto trabalhador, na forma subsequente (IEMA, 2017).

iniciativas de educação profissional na ampliação do acesso a esse tipo de ensino para a população através da rede estadual.

Em continuidade a essas iniciativas, no final de 2017, o governo Flávio Dino, por meio da Lei nº 10.736, de 11 de dezembro, e regulamentação através do Decreto nº 33.844, de 28 de fevereiro de 2018, criou o Programa Bolsa-Formação do IEMA. Esse programa tem como foco conceder bolsas aos professores formadores dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica do IEMA, sendo esses subsídios financeiros determinados com base na carga horária da matéria ensinada, bem como na formação acadêmica do professor e nos valores estabelecidos para a bolsa (EGMA, 2022).

O referido programa foi instituído com os seguintes objetivos: 1) expandir a oferta de cursos de Educação Profissional, primando pela garantia de qualidade, diminuição da evasão escolar e êxito na inserção profissional do público atendido; 2) consolidar o ensino médio técnico de tempo integral; 3) impulsionar os arranjos produtivos locais e regionais, de forma a fomentar a economia por meio da Educação Profissional; 4) alinhar as demandas dos cursos com as necessidades do mercado de trabalho, visando aumentar o índice de emprego e conseqüentemente a qualidade de vida da população; 5) ampliar as oportunidades educacionais dos maranhenses por meio do incremento da formação e qualificação profissional; e 6) contribuir para a redução da desigualdade social, priorizando os municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (Maranhão, 2017).

Para dar cumprimento a esses objetivos, a Lei nº 10.736/2017 estabelece a concessão da Bolsa-Formação não apenas para os professores-formadores, mas também para profissionais como coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos e auxiliares pedagógicos. Além disso, é previsto o Auxílio-Formação, destinado exclusivamente à aquisição de coleções, materiais bibliográficos, equipamentos permanentes, insumos e outros materiais de uso didático-pedagógico para os cursos (Maranhão, 2017).

Ora, como a condição de bolsista não gera qualquer vínculo empregatício com o IEMA, percebe-se, claramente, o fomento institucional à precarização do trabalho e ao desaparecimento dos direitos dos trabalhadores, o que, literalmente, compromete a promoção de uma Educação Profissional de qualidade, visando à formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, concorda-se com Pinto e Antunes (2018) ao apontar que esse processo de precarização do trabalho é inerente ao desenvolvimento do capitalismo, com efeitos significativamente prejudiciais que aprofundam ainda mais as desigualdades sociais, desse modo, estes efeitos não apenas deprimem a classe trabalhadora, afetando sua saúde física e psíquica, mas também repercutem na qualidade da educação fornecida. Uma das manifestações dessa precarização na educação é a fragmentação funcional, que se evidencia na convivência de professores com vínculos efetivos e regime estatutário e aqueles em condições temporárias, atuando como bolsistas, dentro de um mesmo ambiente educacional. Moura (2014) adverte que esta situação amplia a disparidade nas relações de trabalho, potencializando ainda mais os efeitos negativos do capitalismo na educação, e, conseqüentemente, limitando a capacidade dos educadores de oferecer uma formação integral aos estudantes.

Diante dessa realidade de precarização laboral e seus efeitos no setor educacional, é relevante observar as mudanças organizacionais que transcorreram no IEMA. Em 2021 o IEMA passou por um novo arranjo da estrutura institucional, estabelecido pela Lei Estadual nº 11.623, de 15 de dezembro, que o reorganizou, de modo que passou a ser dirigido por um Diretor-Geral (no lugar do Reitor), auxiliado por um Diretor-Adjunto Administrativo-Financeiro (que substituiu o Pró-Reitor de Planejamento e Gestão) e por um Diretor-Adjunto Pedagógico (que sucedeu os Pró-Reitores de Ensino e de Pesquisa, Inovação e Extensão), sendo que a permanência desses gestores está condicionada ao atendimento dos critérios fixados pela avaliação<sup>13</sup> periódica de desempenho. As unidades descentralizadas foram

---

<sup>13</sup> A avaliação em intervalos semestrais (IEMA, 2021) pode resultar em uma visão fragmentada do desempenho, não permitindo uma compreensão abrangente das contribuições e resultados dos profissionais ao longo do tempo. Além disso, a frequência das avaliações pode gerar pressões excessivas sobre os profissionais, potencialmente desviando o foco de atividades pedagógicas inovadoras para o cumprimento de metas de curto prazo. A separação entre avaliação de gestores e docentes da Base Técnica (IEMA, 2021) pode refletir uma divisão que não condiz com a realidade colaborativa e interdependente da educação. A ênfase nos resultados individuais pode negligenciar a dinâmica de trabalho em equipe e a influência mútua no desenvolvimento dos alunos. Isso pode levar a uma abordagem competitiva entre os profissionais, ao invés de uma cultura colaborativa que priorize a excelência educacional. A própria natureza do processo de avaliação também requer atenção. A subjetividade inerente ao "instrumento próprio" pode resultar em avaliações inconsistentes e influenciadas por percepções pessoais. A falta de critérios objetivos e padronizados podem minar a equidade e a justiça no processo, potencialmente afetando a motivação e a moral dos profissionais avaliados. Além disso, a ênfase na continuidade no Programa Bolsa-Formação como um fator determinante para a permanência dos docentes pode criar um ambiente onde a preocupação com a segurança do emprego supera a busca pela inovação educacional. A pressão para atender às expectativas pode sufocar a liberdade pedagógica e a experimentação criativa, que são componentes essenciais para um ensino eficaz e adaptado às necessidades dos estudantes. No que diz respeito à

reorganizadas sob as seguintes denominações: Unidade Plena<sup>14</sup>; Unidade Vocacional Integrado<sup>15</sup>; Unidade Vocacional<sup>16</sup> e Unidade Bilíngue<sup>17</sup> (Maranhão, 2021).

De acordo com sua Carta Fundacional, o IEMA contava com modestas 241 matrículas nas Unidades Plenas, em seu ano inaugural, todas concentradas em São Luís, além de 63 matrículas nas Unidades Vocacionais, ofertadas na modalidade à distância (IEMA, 2018). Seis anos depois, em 2021, esses números se tornaram expressivos: o Instituto expandiu para 48 unidades, subdivididas em 23 Unidades Plenas (UPs) e 25 Unidades Vocacionais (UVs), totalizando 6.143 estudantes matriculados no ensino médio integrado e 61.424 maranhenses qualificados profissionalmente, totalizando 67.567 jovens beneficiados com a implantação do instituto, alcançando 107 municípios do Maranhão com oferta presencial, de acordo com o documento Diretrizes Operacionais (IEMA, 2021). No que se refere à oferta de matrículas, observa-se nos documentos institucionais do IEMA, uma diferença entre a esses números apresentados, conforme tabela abaixo:

---

saúde mental dos profissionais, a avaliação semestral associada à permanência pode aumentar o estresse e a ansiedade. Isso pode resultar em um ambiente de trabalho pressionado e impactar negativamente a motivação, a produtividade e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos.

<sup>14</sup> As Unidades Plenas são aquelas que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio em regime integral, sendo assegurado o fornecimento de refeições aos estudantes, bem como o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais.

<sup>15</sup> As Unidades Vocacionais Integradas são as que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio, com aulas no contraturno em alguns dias da semana.

<sup>16</sup> As Unidades Vocacionais são as que ofertam cursos técnicos nas formas concomitante, subsequente e integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJATEC), formação inicial e continuada e oficinas, visando à oferta de EP.

<sup>17</sup> As Unidades Bilíngues são as responsáveis pela oferta do ensino fundamental utilizando, concomitantemente, a língua portuguesa e o idioma estrangeiro, sendo concedido ao estudante, além do certificado de conclusão do ensino, o certificado de competência linguística.

**Tabela 2 – número de matrículas nas unidades plenas do iema de 2015 a 2022**

ANO	DOCUMENTO					
	Carta Fundacional	Diretrizes Operacionais		Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)		Boletim Social do IMESC de 2023
		2021	2022	2019-2022	2023-2027	
2015	241	-		-	-	-
2016	750	-		-	331	-
2017	1.350	-		-	1.256	-
2018	3.250	-		-	3.212	-
2019	-	-		4.061	4.038	-
2020	-	-		-	8.141	-
2021	-	6.143		-	9.177	-
2022	-	-	11.995	-	12.909	14.179

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos de análise da pesquisa

Sabe-se que em qualquer análise de políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas à educação, a precisão e confiabilidade dos dados são fundamentais. No caso do IEMA, quando se observa a divergência nos números de matrículas das Unidades Plenas, que abrangem a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional, conforme apresentados em diferentes documentos oficiais, estas podem ser atribuídas a diferentes fatores, incluindo variações na definição de 'matrícula', erros de digitação, diferenças na metodologia de coleta de dados, ou a própria natureza da oferta advinda da implantação em 2021 das Unidades Vocacionais Integradas (que passaram a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, com aulas no contraturno em alguns dias da semana) e até mesmo das Unidades Vocacionais (cujas ofertas incluem o Ensino Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJATEC)). Um fator adicional e ainda mais agravante seria a possibilidade de manipulação intencional dos números para apresentar um quadro mais otimista das políticas educacionais no Maranhão. Tal inconsistência coloca em xeque a transparência e eficácia das políticas educacionais e exige uma análise aprofundada por parte do Instituto para entender a causa real dessas discrepâncias e tomar as medidas corretivas necessárias.

Quando considerada a natureza dos cursos ofertados pelo IEMA, os documentos fazem referência ainda aos seguintes números: o PDI (2019-2022) menciona 34.000 matrículas em 2019, as Diretrizes Operacionais de 2021 citam 61.424, e o Boletim Social do IMESC de 2023 refere-se a 27.604 jovens qualificados profissionalmente em 2022. Isso suscita o questionamento sobre o que exatamente

está sendo contabilizado como qualificação profissional. Seriam esses números relativos à oferta das Unidades Vocacionais, considerando as ofertas nas modalidades concomitante e subsequente, ou mesmo uma referência aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)?

Esse questionamento ganha uma dimensão ainda mais crítica quando consideramos a análise de Moura (2014; 2019), para quem a ênfase em certificações parciais, como é o caso dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), e em modalidades educacionais concomitante e subsequente, em detrimento da forma integrada ao Ensino Médio, pode ser problemática. A ênfase nas modalidades concomitante e subsequente pode estar mascarada pela denominação de "integrados", o que é uma distorção conceitual que pode confundir o público e enfraquecer esforços para estabelecer um modelo mais unificado e integrado de ensino médio.

Concorda-se com o autor, quando adverte que ao focar em certificações parciais e saídas intermediárias, corre-se o risco de fragmentar a formação do aluno, reduzindo as oportunidades para um desenvolvimento mais amplo e holístico (Moura, 2014; 2019). Assim, é crucial questionar o que está sendo contabilizado e o que está sendo priorizado: estamos avançando na direção de uma educação mais integral e significativa, ou estamos fragmentando a formação dos jovens em favor de estatísticas mais vistosas? Essas são perguntas que precisam ser feitas e debatidas para entender completamente o cenário educacional no estado.

Em 2021 o IEMA passou por um novo arranjo da estrutura institucional, estabelecido pela Lei Estadual nº 11.623, de 15 de dezembro, que o reorganizou, de modo que passou a ser dirigido por um Diretor-Geral (no lugar do Reitor), auxiliado por um Diretor-Adjunto Administrativo-Financeiro (que substituiu o Pró-Reitor de Planejamento e Gestão) e por um Diretor-Adjunto Pedagógico (que sucedeu os Pró-Reitores de Ensino e de Pesquisa, Inovação e Extensão), sendo que a permanência desses gestores está condicionada ao atendimento dos critérios fixados pela avaliação periódica de desempenho. As unidades descentralizadas foram reorganizadas sob as seguintes denominações: Unidade Plena<sup>18</sup>; Unidade Vocacional

---

<sup>18</sup> As Unidades Plenas são aquelas que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio em regime integral, sendo assegurado o fornecimento de refeições aos estudantes, bem como o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais.

Integrado<sup>19</sup>; Unidade Vocacional<sup>20</sup> e Unidade Bilíngue<sup>21</sup> (Maranhão, 2021). Os eixos formativos dos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo Instituto são estruturados com base em habilitações e qualificações profissionais, conforme estabelecido pelo CNCM e CBO, como ilustrado na figura a seguir:

**Figura 2 - Formas de ofertas de Cursos do IEMA**



Fonte: IEMA (2023).

Em consonância com essa organização estrutural, em 2021 foram oferecidos os seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral, nas Unidades Plenas (Maranhão, 2021):

1. Alto Alegre Do Pindaré: climatização e refrigeração; zootecnia; e eletrotécnica.
2. Amarante do Maranhão: administração; serviços jurídicos; agropecuária; e zootecnia.
3. Axixá: eletrotécnica; eletromecânica; informática; e informática para internet.
4. Bacabal: agronegócio; serviços públicos; logística; e serviços jurídicos.
5. Bacabeira: administração; logística; mineração; e agroecologia.
6. Balsas: agronegócio; enfermagem; farmácia; e administração.
7. Brejo: agricultura; agronegócio; informática; e meio ambiente.

<sup>19</sup> As Unidades Vocacionais Integradas são as que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio, com aulas no contraturno em alguns dias da semana.

<sup>20</sup> As Unidades Vocacionais são as que ofertam cursos técnicos nas formas concomitante, subsequente e integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJATEC), formação inicial e continuada e oficinas, visando à oferta de EP.

<sup>21</sup> As Unidades Bilíngues são as responsáveis pela oferta do ensino fundamental utilizando, concomitantemente, a língua portuguesa e o idioma estrangeiro, sendo concedido ao estudante, além do certificado de conclusão do ensino, o certificado de competência linguística.

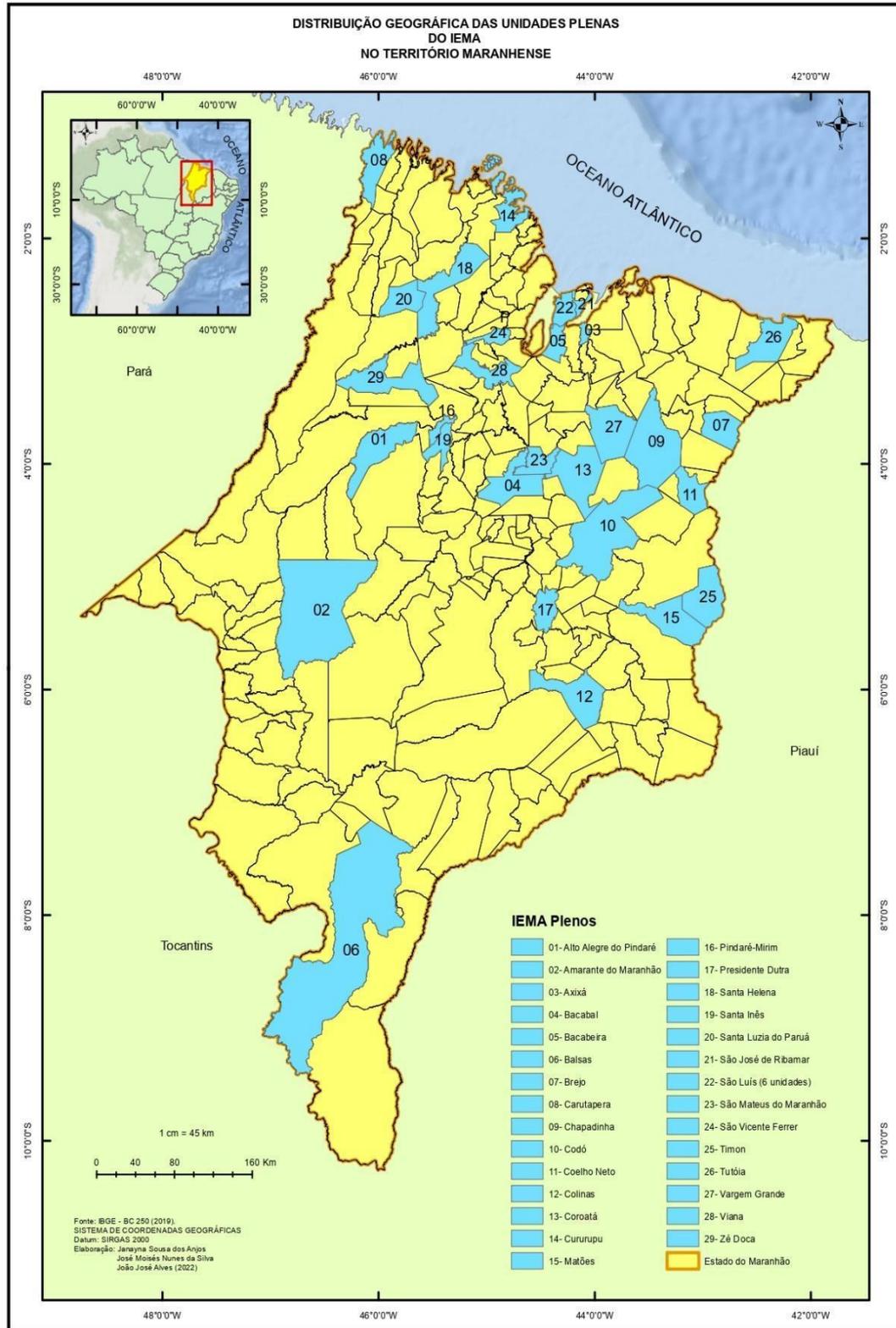
8. Carutapera: informática; farmácia; administração; e enfermagem.
9. Chapadinha: administração; enfermagem; informática; e redes de computadores.
10. Codó: logística; serviços jurídicos; química; e design de interiores.
11. Colinas: agronegócio; informática; manutenção suporte em informática; e enfermagem.
12. Coelho Neto: informática; redes de computadores; enfermagem; e administração.
13. Coroa: agropecuária; informática; serviços jurídicos; e administração.
14. Cururupu: agricultura; recursos pesqueiros; alimentos; e informática.
15. Matões: agropecuária, técnico em eletroeletrônica, técnico em informática e técnico em sistemas de energia renovável.
16. Pindaré-Mirim: agropecuária; meio ambiente; enfermagem; e serviços jurídicos.
17. Presidente Dutra: administração; informática; enfermagem; e serviços jurídicos.
18. Santa Helena: enfermagem; farmácia; e informática.
19. Santa Inês: agricultura; nutrição e dietética; informática para internet; e gerência de saúde.
20. Santa Luzia do Paruá: informática; redes de computadores; enfermagem; e farmácia.
21. São José de Ribamar: agricultura; recursos pesqueiros; eletromecânica; e informática.
22. Unidade Bacelar Portela – São Luís: edificações; mecânica; eletroeletrônica; eletromecânica; e informática para internet.
23. Unidade Centro – São Luís: eventos; gastronomia; meio ambiente; produção de áudio e vídeo; serviços jurídicos; e desenvolvimento de sistemas.
24. Unidade Gonçalves Dias – São Luís: enfermagem; análises clínicas; nutrição e dietética; e redes de computadores.
25. Unidade Itaquí Bacanga – São Luís: eletroeletrônica; eletromecânica; informática para internet; portos; segurança do trabalho; vulcanização; e edificações.
26. Unidade Rio Anil – São Luís: administração; logística; serviços jurídicos; desenvolvimento de sistemas; e enfermagem.

27. Unidade Tamancão – São Luís: informática; e manutenção e suporte em informática.
28. São Mateus: informática; administração; serviços jurídicos; e agronegócio.
29. São Vicente Ferrer: manutenção e suporte em informática; serviços jurídicos; apicultura; e agricultura.
30. Timon: informática; enfermagem; logística; e serviços jurídicos.
31. Tutóia: guia de turismo; gastronomia; enfermagem; e administração.
32. Vargem Grande: administração; logística; enfermagem; informática.
33. Viana: administração; análises clínicas; enfermagem; e informática.
34. Zé Doca: enfermagem; informática; e serviços jurídicos.

Tais cursos estão organizados em conformidade com sua proposta pedagógica, que, segundo o documento de Diretrizes Operacionais, têm por finalidade a formação integrada, abordando conhecimentos e experiências para além da formação de trabalhadores qualificados, mas contemplando também a formação de cidadãos ativos e reflexivos, que contribuam para o bem de sua comunidade e do país.

Quanto às unidades plenas onde os cursos são oferecidos, o IEMA possui diversas unidades distribuídas em diferentes municípios do estado, como Bacabeira, Presidente Dutra, Brejo, Coroatá, Santa Inês, São José de Ribamar, Matões, Pindaré, Cururupu, Itaqui-Bacanga, São Luís, Axixá, Timon, entre outros. Essa distribuição regional das unidades plenas do IEMA demonstra o esforço da instituição em descentralizar a oferta de educação profissional, proporcionando oportunidades de formação técnica em diferentes regiões do estado. A figura 3 apresenta as Unidades Plenas do IEMA distribuídas no território maranhense.

Figura 3 - Distribuição Geográfica do IEMA Plenos no território maranhense



Fonte: Elaboração da autora (2023).

O IEMA se destacou, desde seus primeiros anos, por oferecer uma ampla gama de cursos técnicos em diversas áreas, abrangendo desde Administração e Agricultura Orgânica até Informática, Química, Segurança do Trabalho e Zootecnia, entre outras. Cada curso técnico estava alinhado a um eixo tecnológico específico, demonstrando a preocupação do IEMA em atender às demandas de diferentes setores da economia.

No regimento geral do IEMA fica explícita a autonomia para registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior e do Conselho Estadual de Educação, o que confere validade e reconhecimento às qualificações obtidas pelos estudantes. Além disso, afirma o papel do IEMA como certificadora de competências profissionais<sup>22</sup>, como forma de reconhecer habilidades adquiridas pelos alunos (IEMA, 2016).

No aspecto organizacional, o IEMA contava com uma estrutura composta por órgãos como a Pró-Reitoria de Ensino, responsável pelo planejamento, coordenação e execução das políticas de ensino; a Coordenação de Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, encarregada da administração e supervisão das atividades acadêmicas; a Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, responsável pelo controle acadêmico e apoio pedagógico; e a Supervisão Pedagógica, que oferecia suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Além dessas estruturas, o IEMA contava com órgãos que cuidavam da gestão administrativa e financeira, como a Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão, responsável pela condução da política de planejamento e gestão da instituição, e a Coordenação Administrativo-Financeira, encarregada da execução orçamentária e financeira. Havia também supervisões especializadas que atuavam em áreas como execução orçamentária e financeira, material e patrimônio, recursos humanos e licitações.

O regimento geral também prevê a valorização à pesquisa, ciência, tecnologia e inovação, incentivando atividades nesses campos, além de promover a extensão,

---

<sup>22</sup> Desde 2009, no Brasil, foi estabelecida uma legislação específica, a Rede CERTIFIC, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082/2009. Essa iniciativa tem como propósito reconhecer, validar e certificar competências. Essas políticas públicas concentram-se principalmente nas formações profissionais iniciais e continuadas, assim como nas formações técnicas de nível médio. No entanto, o reconhecimento, a validação e a certificação dos saberes e competências são considerados ações corretivas de uma política educacional que não garantiu condições igualitárias para a população (Lemos Júnior, 2021).

estabelecendo uma integração entre a instituição e a comunidade externa (IEMA, 2016).

A reorganização do instituto, por meio da Lei nº 11.623/2021, também prevê condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho, além disso, o IEMA permanece sendo instituição certificadora de competências profissionais.

Outro ponto relevante da Lei é a criação do Programa Bolsa-Aluno<sup>23</sup>, que tem como finalidade incentivar e viabilizar a participação de estudantes matriculados em cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pela SEDUC ou pelo IEMA Vocacional. O Programa oferece bolsas aos estudantes, desde que atendam a critérios como idade mínima, bom desempenho acadêmico, frequência adequada, e pertencerem à baixa renda, no entanto, o estudante pode ser excluído do Programa se apresentar baixo desempenho, perder a condição de baixa renda, evadir-se das atividades escolares, não cumprir a frequência exigida, reprovar ou incorrer em condutas fraudulentas. A Lei nº 11.623/2021, estabelece que a condição de bolsista não gera vínculo empregatício e que os valores recebidos como bolsa não se incorporam a outros vencimentos, salários ou proventos (Maranhão, 2021).

Além disso, a Lei prevê a realização de processos seletivos para a composição do Banco de Formadores da Educação Profissional e Tecnológica, visando suprir as necessidades de pessoal na oferta de cursos.

No que diz respeito, especificamente, à organização e funcionamento das Unidades Plenas, as ofertas educacionais pressupõem: 1) currículo integrado em tempo integral, composto por Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte

---

<sup>23</sup> O Programa é um exemplo de política afirmativa no campo educacional, pois busca corrigir desigualdades sociais ao priorizar jovens de baixa renda, no entanto, a exigência de bom desempenho acadêmico e frequência adequada pode ser considerada uma forma de meritocracia que não leva em conta as diversas barreiras sociais e econômicas enfrentadas por esses estudantes. Neste contexto, é válido questionar se o programa aborda questões de etnia, gênero e outras identidades. Frigotto (2001) e Moura (2008) argumentam que a educação deve ser apreendida em uma dimensão ontológica e histórica, visando à transformação social. Isso implica que o Programa Bolsa-Aluno deveria incorporar uma perspectiva mais ampla e inclusiva, considerando a heterogeneidade da juventude brasileira, incluindo jovens negros, indígenas, do campo e com deficiência, por exemplo. O foco na oferta de cursos técnicos profissionalizantes também pode afetar negativamente a qualidade da educação oferecida, fazendo dela mais um instrumento de produção de força de trabalho do que um meio para o desenvolvimento humano integral. Ademais, para que políticas como o Programa Bolsa-Aluno sejam efetivas, elas devem ser integradas em um sistema educacional mais amplo e inclusivo, passando por constantes revisões e ajustes com base em dados e indicadores sociais, garantindo que elas atendam às necessidades reais da população que visam apoiar.

Diversificada e Base Técnica; 2) alinhamento com a realidade do jovem, preparando-lhes para realizarem seu Projeto de Vida e para serem protagonistas de sua formação e atuação no mundo do trabalho; e 3) profissionais da educação com atuação diferenciada, habilitação adequada, incluindo equivalência de licenciatura e em regime de dedicação integral (Maranhão, 2021).

O quadro de pessoal das Unidades Plenas é constituído de Equipe Pedagógica, composta por: Professores, Professor Coordenador de Área, Professor Coordenador do Eixo Tecnológico, Professor Coordenador do Núcleo de Integração Escola-Trabalho, Professor Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Olimpíada do Conhecimento (NPOC) e Professor Coordenador do Laboratório Fábrica do Estado (FABLAB); e de Equipe de Apoio, que envolve: Tradutor intérprete de línguas, Psicóloga, Assistente Social, Fisioterapeuta, Bibliotecário, Supervisor Escolar, Técnicos Administrativos e Auxiliares de Serviços Gerais (IEMA, 2021).

Tanto a equipe gestora (Diretor-Geral, Diretor-Adjunto Administrativo-Financeiro e Diretor-Adjunto Pedagógico) quanto à Equipe Pedagógica e à Equipe de Apoio são submetidas a uma contínua avaliação de desempenho, regida por critérios estabelecidos em Portaria do Secretário de Estado da Educação.

O desempenho dos docentes da Base Técnica é avaliado semestralmente por meio de Ficha Avaliativa Diagnóstica. Essa é uma premissa para continuidade no Programa Bolsa-Formação. Além da autoavaliação, o professor-formador conta com a análise de cada item da Ficha Avaliativa feita a respeito de seu desempenho por cada um dos três gestores. Os pontos de atenção, quando indicados e os pontos de divergências são tratados na perspectiva de melhoria do trabalho docente e da aprendizagem do estudante, podendo incorrer em desligamento do professor que não alcançou o perfil exigido pelo Instituto (IEMA, 2022).

À vista disso, observamos a influência das ideias neoliberais, voltadas para a intensificação da produtividade e que reforçam a regulação por parte do estado, enfatizando os princípios da eficiência e meritocracia, apresentadas na intensificação da avaliação das instituições e dos docentes, consequentemente se mantém o “[...] controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando mediante as normas, as injunções e os constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Cabral Neto, 2012, p. 30).

No que se refere à infraestrutura física, as Unidades Plenas dispõem de salas de aula que comportam até 40 alunos por turma, em ambiente amplo e climatizado,

equipadas com recursos multimídia e mobília que facilitam a prática pedagógica, além de laboratórios que atendem a ação da BNCC e da Base Técnica de cada curso, bem como bibliotecas que oferecem condições ambientais favoráveis para a pesquisa e o estudo em suas dependências.

Contam ainda com o Apoio Pedagógico, que disponibiliza ambientes para a gestão pedagógica, coordenação, supervisão, sala de professores, sala multimídia e auditório e quadra poliesportiva, bem como, com o Apoio Administrativo e de Serviços, por meio da secretaria escolar, reprografia, almoxarifado, cozinha, refeitório e área de vivência (IEMA, 2019).

As matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em regime integral, estão estruturadas em três séries anuais, sendo composta de uma BNCC, com 1.800 horas; uma parte diversificada e uma parte de formação técnica, com cargas horárias variáveis, de acordo com o curso.

A BNCC compreende os seguintes componentes, distribuídos por áreas do conhecimento: I) Linguagens: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira (Inglês), Arte (em suas diferentes linguagens: cênicas e plásticas, música) e Educação Física; II) Matemática; III) Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; IV) Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, o currículo de todos os cursos técnicos aborda de modo transversal e integrado, os conhecimentos relativos à Educação Alimentar e Nutricional; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito e Educação em Direitos Humanos.

No que se refere à Parte Diversificada, os conhecimentos são trabalhados de maneira interdisciplinar, com o intuito de desenvolver saberes acerca da regionalidade, da cultura e da economia, por intermédio de Língua Estrangeira (Espanhol); Disciplinas Eletivas (que trazem conteúdo temático, baseado na elaboração feita por professores e/ou estudantes, ancoradas no princípio pedagógico da escolha, como forma de ampliar os conteúdos da BNCC); Projeto de Vida (tem como ponto de partida o documento elaborado pelo estudante, no qual ele traça metas e prazos, para realização das competências autônomas, baseadas em princípios de responsabilidade individual e institucional); Estudo Orientado (apoio e orientação ao aluno em seu estudo individualizado diário, por meio da utilização de técnicas que o conduzirão em seu processo de ensino e aprendizagem); e Práticas Experimentais de

Laboratório (práticas dos conhecimentos teóricos aprendidos pelos estudantes em sala de aula).

Finalmente, a base técnica, constituída das disciplinas específicas de cada curso técnico, orientadas pelo perfil profissional de cada área de atuação, de modo a promover uma formação em consonância com os arranjos produtivos locais, nomeando esses estudantes como protagonistas da educação profissional, de modo a estarem prontos para o mundo do trabalho (Silva, *et. al*, 2017). Dentre os cursos da base técnica, mencionamos o Curso Técnico em Logística, que está presente nas Unidades Plenas de Bacabal, Bacabeira, Codó, São Luís (Rio Anil), Timon e Vargem Grande, e cuja matriz curricular é composta por uma carga horária total de 4.482 horas.

A parte correspondente à BNCC, como já informado, possui uma carga horária de 1.800 horas, com componentes curriculares distribuídos de acordo com as quatro áreas de conhecimento. Já na Parte Diversificada estão presentes os seguintes componentes: Língua Estrangeira (Espanhol), Projeto de vida / Pós-Médio, Robótica Aplicada, Projetos Empreendedores e Corresponsabilidade Social (PECS), Tutoria e Práticas Experimentais, totalizando 1.333 horas.

E o conteúdo específico da Base Técnica é composto pelos componentes: Ética e Cidadania, Corpo e Movimento, Fundamentos em Libras, Fundamentos da Informática e Programas Aplicativos, Introdução à Logística, Fundamentos da Administração, *Marketing* Aplicado, Matemática financeira, Gestão de Qualidade e de Pessoas, Gestão de Compras e Cadeia de suprimentos, Saúde e Segurança do Trabalho, Noções de Legislação Empresarial e Tributária, Operações de Transportes e Distribuição, Contabilidade Geral, Controle e estoque, Técnicas de Negociação, Sistema de Informação Aplicados à Logística, Estatística Aplicada, Logística Internacional e economia, Armazenagem e Movimentação de Material, Língua Estrangeira para Negócios – Inglês, Elaboração e Gestão de Projetos, Logística Reversa, Logística Internacional e Comércio exterior e Estágio/TCC, totalizando 1.349 horas.

A proposta pedagógica das Unidades Plenas assegura que os cursos técnicos integrados envolvem processos teórico-metodológicos, proporcionando atividades dinâmicas e representativas num contexto plural, no qual ciências, artes, linguagens e cultura corporal sejam desenvolvidas em conjunto, articulando o conteúdo com as práticas sociais e os Projetos de Vida dos estudantes, realizados com o suporte da

equipe escolar, dessa forma, afirmam que o modelo pedagógico juntamente com o Modelo de Gestão favorece uma formação que permite aos jovens, as condições para executar o seu Projeto de Vida (IEMA, 2017).

De fato, embora, em aparência, esses pressupostos mencionados no documento se coadunem com a perspectiva de Educação Profissional que preconiza, educação mais justa, emancipatória, crítica, reflexiva e humanística. No entanto, o regimento geral do IEMA adota como concepção de formação àquela vinculada ao mercado de trabalho e, portanto, contradiz o modelo pedagógico acima delineado (Maranhão, 2016b). No referido documento está posto que a oferta dos cursos técnicos integrados possui como foco a preparação para o trabalho, conforme lê-se:

Art. 3º: ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe assegurada as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho (Maranhão, 2016b, p. 2).

No que diz respeito à redação acima, vale ressaltar que o objetivo da EP não é a formação estreita, vinculada ao mercado de trabalho e apenas para o exercício de uma profissão, mas sim uma formação ampla, capaz de promover a preparação do estudante para o exercício da cidadania, permitindo-lhe atuar de forma ética e crítica na sociedade, qualificá-lo para o mundo do trabalho e possibilitar a progressão dos estudos em nível superior, ou seja, uma formação humana integral.

O IEMA é uma instituição de ensino que busca atender às demandas locais e regionais relacionadas ao desenvolvimento regional e estadual. No seu PDI, o IEMA destaca como objetivo estruturar e ampliar suas bases acadêmicas, pedagógicas e institucionais, buscando interagir plenamente com os atores sociais e institucionais dos contextos em que se insere (IEMA, 2019).

No PDI é mencionada a atuação do IEMA no nível do Ensino Médio Profissional, Científico e Tecnológico, com o objetivo de preparar os estudantes para o exercício profissional e a inserção no mundo do trabalho, além disso, esse plano enfatiza, que ao longo de sua vigência, a intenção de estender as atividades do instituto à Educação Superior. O PDI também afirma a interdisciplinaridade e o uso de metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem dos estudantes do IEMA, como elementos de valorização e articulação entre educação e prática social na concepção dessa instituição (IEMA, 2019).

O PDI também realça o fomento à pesquisa científica e à inovação, promovendo-as em conjunto com grupos de pesquisa em suas unidades e estabelecendo parcerias com instituições locais, nacionais e internacionais, buscando apoio em programas de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação. Além disso, menciona a extensão como área a ser valorizada no desenvolvimento do protagonismo consciente e qualificado de seus professores, estudantes, dirigentes e técnicos.

Como forma de fortalecer seu programa de expansão e desenvolvimento, IEMA adota estratégias consistentes de cooperação e intercâmbio técnico-científico com instituições qualificadas, tanto locais, regionais e nacionais quanto internacionais. Essa cooperação e intercâmbio são considerados indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, do ensino, da extensão, da inovação e da transferência de tecnologias (IEMA, 2019).

Por intermédio do PDI, o IEMA implementa mecanismos de planejamento e gestão para fortalecer seu processo de desenvolvimento sustentável, reconhecendo a importância do desenvolvimento sustentável como um modelo sistêmico, no qual todos os fenômenos estão interligados e interdependentes, buscando alinhar suas ações aos princípios do desenvolvimento sustentável (IEMA, 2019).

#### 4.2 TRAJETÓRIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO IEMA: FUNDAMENTOS DE PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM EVIDÊNCIA

A gestão escolar no IEMA é abordada pela Resolução CS/IEMA nº 03/2016, que aprova o Regimento das unidades escolares. Essa resolução define as atribuições dos gestores responsáveis pela gestão escolar, dividindo suas funções em gestão geral, gestão auxiliar com função pedagógica e gestão auxiliar com função administrativo-financeira (IEMA, 2016).

Na época da implantação do modelo de gestão do IEMA, o estado era governado por Flávio Dino, que assumiu o cargo em 1º de janeiro de 2015 e foi reeleito em 2018, cumprindo mandato até 2022. Dentre suas estratégias políticas, estava o programa de educação integral, que incluiu a parceria com o setor privado para a gestão do IEMA, cujo início se deu com a criação do Programa de Educação Integral

(PROEIN) em 2015, por meio da Medida Provisória nº 212, convertida na Lei nº 10.414, promulgada em março de 2016.

O ICE, instituição do Terceiro Setor formada pela sociedade empresarial civil, foi responsável por elaborar o modelo pedagógico e de gestão escolar conhecido como "Escola da Escolha". A implantação desse modelo no IEMA foi concebida a partir da parceria entre o governo estadual, representado pela SECTI - MA e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e instituições privadas, como o ICE, o Instituto Natura e a Alere, que subsidiaram financeiramente as ações do ICE no estado (Maranhão, 2015c; Maranhão, 2020;).

Vale ressaltar, que desde o ano de 2007 essas organizações já pleiteavam firmar convênio com o estado do Maranhão, porém as gestões anteriores hesitaram em concretizá-la, sendo que este veio a ser firmado apenas no governo Flávio Dino, que decidiu implementar essa experiência no IEMA, após ter visitado as escolas de tempo integral nos estados de Pernambuco e Ceará, assistidas pelo ICE.

O início e a evolução da parceria público-privada na área da educação no Estado do Maranhão, teve início com o Convênio de Cooperação Técnica nº 2/2015, firmado entre o Estado do Maranhão, as Secretarias de Estado da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação, a Alere Gestão e Administração Ltda, o Instituto Natura e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Esse convênio foi renovado posteriormente pelo Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2020, que envolveu o Estado do Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação, o Instituto Sonho Grande, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Natura (Maranhão, 2015c; Maranhão, 2020).

O principal objetivo dessa parceria foi proporcionar apoio técnico para melhorar a oferta e a qualidade do ensino público e de nível médio no Estado do Maranhão, por meio da implantação de núcleos de educação integral em prédios próprios, buscando garantir a efetividade das ações do Estado na rede pública e combinando essas ações com iniciativas comunitárias. Tudo isso estava em conformidade com os princípios da Constituição da República e leis específicas.

A parceria foi renovada em 30 de setembro de 2020, por intermédio do Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2020, no qual o ICE, juntamente com o Instituto Sonho Grande e Instituto Natura firmaram compromisso com a SEDUC-MA, para assessorar os projetos de ensino em tempo integral no Maranhão (Maranhão, 2020).

A renovação do acordo teve como objetivo a execução de projetos que ajudassem a Secretaria de Estado da Educação a dar continuidade e aprimorar o programa de ensino em tempo integral. Além disso, essa parceria público-privada teve como meta fortalecer a educação profissional no Estado do Maranhão, oferecendo melhores oportunidades educacionais aos estudantes e promovendo ações para melhorar o sistema educacional como um todo.

A parceria público-privada patrocinada diz respeito à concessão de serviços públicos ou de obras públicas, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contra prestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado. Já a parceria pública privada administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (esse é o caso da PPP firmada pela SEDUC-MA com o ICE), ambas com duração de, no mínimo, 5 anos e no máximo 35 anos, incluindo eventual prorrogação (Brasil, 2004).

Essas parcerias se alinham à ideologia neoliberal, que defende a minimização do papel do Estado e o protagonismo do setor privado, sob a justificativa de que esse proporciona maior eficiência ao setor público, em detrimento da histórica ação daquele em prol de uma educação de qualidade. Embora os arranjos das parcerias público privadas apresentem variações, de maneira geral, são entendidas como acordos de longo prazo entre o setor público e o privado para a oferta de uma infraestrutura pública baseada em um contrato que indicará as responsabilidades de cada parte, o produto esperado, o compartilhamento de riscos, investimentos, custos e prazos.

No campo da educação observa-se a mesma base, embora com interpretações políticas diversas, o setor público tem feito contratações para a entrega de serviços centrais na educação, como exemplo a atuação com recursos humanos, finanças da escola, treinamento de professores, definição do currículo, livros didáticos, dentre outras demandas.

Lumertz (2008) denuncia que com esse modelo gerencialista, as pessoas não são mais vistas como cidadãos de direitos dos serviços públicos e, sim como clientes-consumidores desses serviços. Em geral, tais parcerias têm permitido aos gestores liberdade para organizarem a estrutura escolar, porém esse debate tem sido controverso na literatura acadêmica por apresentar duas vertentes de discussão: por um lado, defende-se que essas parcerias público privadas pode gerar competição no

mercado educacional, uma vez que o setor privado pode competir pelos estudantes com o setor público.

O modelo de gestão adotado no IEMA apresenta uma compartimentalização das funções administrativas, financeiras e pedagógicas, levando a uma gestão fragmentada e desconectada de um propósito comum. As ações pedagógicas e administrativas são conduzidas de forma isolada, sem uma integração adequada (Lobato, 2022).

O gestor geral se concentra na sistematização e monitoramento do plano de ação, no acompanhamento dos líderes de turma e na busca por parcerias para a escola. O gestor pedagógico é responsável por conduzir o conselho de classe, acompanhar a tutoria, realizar reuniões com coordenadores de área e professores, entre outras atividades. Já o gestor administrativo-financeiro desempenha funções como fornecer materiais, planejar recursos financeiros e supervisionar a escrituração dos livros de ponto (Lobato, 2022).

O gestor geral tem como principal função a efetivação da gestão democrática da Unidade Plena, visando alcançar os objetivos educacionais estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico, por sua vez, a gestão auxiliar com função pedagógica é responsável por coordenar, implantar e implementar as diretrizes curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico. Já a gestão auxiliar com função administrativo-financeira é encarregada das atividades de administração de recursos financeiros, materiais e patrimônio, recursos humanos, serviços gerais e administração de serviços terceirizados (Lobato, 2022).

Essa abordagem de gestão demonstra uma ênfase na liderança individual, com competências específicas exigidas dos gestores em todas as esferas da gestão escolar. Além disso, há uma influência de ideais de livre iniciativa, tecnocracia e empreendedorismo na administração pública, tanto na gestão quanto na formação dos estudantes e no trabalho docente. A eficácia e a eficiência são mensuradas de acordo com uma racionalidade econômica, e a missão da organização é definida de maneira clara e objetiva.

Especificamente, em relação à Rede Estadual de Educação do Maranhão, a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral, que contou com a assessoria do ICE, foi disseminada pelo IEMA, através das Unidades Plenas, e pelos Centros Educa Mais, os quais integram o Programa Escola Digna, instituído por meio da Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019 (IEMA, 2021).

A fim de compreender as determinações e relações que ocorrem na gestão escolar do IEMA – objeto deste estudo – consultamos os seguintes documentos: 1) Carta Fundacional; 2) Plano de Desenvolvimento Institucional; 3) Proposta Pedagógica Institucional; 4) Regimento Geral IEMA; 5) Diretrizes Operacionais; e 6) Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

A Carta Fundacional foi estabelecida pela Resolução CONSUP/IEMA Nº 92, de 16 de novembro de 2018, e apresenta a missão, o propósito e os valores do modelo institucional do IEMA, além dos programas permanentes da rede e os elementos norteadores para o trabalho das equipes. Cabe mencionar que mesmo o IEMA tendo sido instituído em 2015, sua carta fundacional só foi estabelecida em 2018, embora esse atraso de três anos na elaboração do documento possa ter permitido como uma formulação mais alinhada às realidades enfrentadas, isso coloca em dúvida a gestão e o planejamento da instituição em seus anos iniciais, visto que ele não é meramente simbólico, mas uma necessidade estratégica que norteia a Instituição, estabelecendo o arcabouço conceitual, ético, cultural que deve guiar suas decisões.

Segundo a referida Carta, a missão do IEMA é “promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente” (IEMA, 2018, p.7).

A análise do modelo de gestão do IEMA, tendo como referência a Figura 4, conduz à dimensão essência-aparência, referindo-se às partes mais estáveis e evidentes que revelam a essência da gestão escolar no IEMA.

Quando a Carta aborda sobre a relevância social da gestão: “Eficiência, eficácia e efetividade para definir prioridades na aplicação dos recursos disponíveis e alcançar resultados socialmente relevantes” (IEMA, 2018, p.13), percebe-se a existência de elementos que conectam essas premissas aos princípios de uma gestão democrática, interligada com a comunidade, enquanto viés social.

Outro aspecto da gestão escolar na Carta Fundacional é a concepção de círculo virtuoso, princípio da TGE, que em aparência, ou seja, o que o documento apresenta, é que o Instituto promove relações entre gestão pública, escola/estudante, investidores sociais e comunidade, a partir de princípios como confiança e parceria (IEMA, 2018).

**Figura 4 - Modelo de gestão do IEMA a partir da Carta Fundacional**



Fonte: IEMA (2018, p. 13).

Ainda de acordo com a Carta Fundacional, a “gestão pública, comunidade, escola e investidores sociais atuam principalmente em benefício da formação dos educandos” (IEMA, 2018, p.13). No entanto, como não existem elementos claros que explicitem como se dá essa PPP, o texto deixa dúvidas sobre a manutenção e perpetuidade de um sistema público ou se esse é um movimento de manutenção da própria existência da lógica capitalista.

Não evidenciar de modo claro como será realizada a PPP entre gestão pública, escola/estudante, investidores sociais e comunidade é não priorizar a gestão democrática como processo em construção que deve ser incorporado ao centro do debate educacional, uma vez que esse movimento é que permitirá enxergar a educação como prática social (Silva, 2013).

Apesar do círculo virtuoso da TGE preconizar a produção de riqueza material e moral aos estudantes, nas dimensões política, econômica, social e cultural, esse movimento, que está em essência, parece estar voltado a atrair investidores sociais (parceiros) que poderão usufruir dos benefícios socioeducacionais originados pela replicabilidade do modelo de gestão do ICE.

Sobre a necessidade-causalidade que se refere ao que ocorre na gestão escolar em função de determinadas condições e dos avanços e retrocessos históricos, o gestor é colocado como alguém que media dificuldades e conflitos vivenciados na escola, não havendo outros elementos claros sobre o papel do gestor sob a perspectiva do ICE, demonstrando, a concepção da lógica empresarial entranhada nesse modelo.

Outro aspecto analisado no modelo de gestão do ICE, a partir da Carta Fundacional, é o princípio da educação pelo trabalho, embasado pela concepção da TGE, cuja expressão dos processos educativos se apoiam na pedagogia da presença e na compreensão de que a “formação da pessoa não se realiza apenas no e para o trabalho, mas fundamentalmente para a vida, na adoção de uma atitude de não indiferença em relação ao outro, aos problemas da vida e do seu entorno”, assim, essa percepção denota que a educação pelo trabalho é um princípio educativo (ICE, 2015).

A meta do IEMA é ser referência, até 2024<sup>24</sup>, em educação profissional, científica e tecnológica no Brasil e os valores defendidos pelo Instituto são: **Cooperação** no alcance dos objetivos, por intermédio de um trabalho harmônico e ordeiro entre as equipes; **Inclusão**, primando pelo respeito às diferenças e valorização da diversidade; **Inovação** através da geração e divulgação de saberes e tecnologias; **Qualidade** representada na propagação da cultura de excelência e do princípio da dignidade humana como prática constante; **Transparência** refletida no trabalho com precisão, seriedade, honestidade, tornando público tudo que possa afetar à comunidade escolar; **Confiança** atenção, estímulo e cordialidade à comunidade

---

<sup>24</sup> Para o período compreendido entre 2023 e 2027, o IEMA delineou um conjunto de metas que refletem sua determinação em aprimorar a qualidade da educação oferecida, bem como em promover a inclusão e participação ativa dos alunos. Uma análise detalhada dessas metas revela uma abordagem orientada para o desenvolvimento tanto dos docentes quanto dos discentes, enquanto também enfoca a manutenção adequada da infraestrutura e a promoção de valores cívicos. Uma das metas preeminentes do IEMA para esse período é a qualificação dos professores, buscando aprimorar suas titulações por meio de mestrados profissionais e doutorados. Além das metas ligadas ao aprimoramento do corpo docente, o IEMA direciona sua atenção para a promoção da cidadania e participação ativa dos alunos. As oficinas sobre gestão participativa e as campanhas anuais sobre cultura política republicana evidenciam um compromisso em cultivar um ambiente educacional onde a colaboração, o diálogo e o engajamento sejam valorizados. Outro aspecto notado nas metas do IEMA é a sua ênfase na Educação Especial Inclusiva. A realização de encontros, o acompanhamento de recursos multifuncionais e a elaboração de instrumentais específicos e projetos para esse segmento da educação demonstram a preocupação da instituição em criar um ambiente educacional igualitário, onde todos os alunos tenham a oportunidade de acessar e beneficiar-se do aprendizado (IEMA, 2023).

escolar, para a segurança emocional, autoconsciência, resiliência e auto motivação sejam alcançadas (IEMA, 2018).

Tais valores são essenciais para para qualquer instituição educacional, contudo, a aplicabilidade deles torna-se questionável quando o objetivo é ser referência em um cenário de desigualdades profundas, como as que são observadas no Maranhão. A educação deveria preparar os estudantes não apenas com habilidades técnicas, mas também com capacidades intelectuais e éticas que os tornem agentes de mudança em suas comunidades, no entanto, a busca por padrões elevados pode, inadvertidamente, criar um ambiente de elitismo e competição, o que vai contra o objetivo de uma educação inclusiva e transformadora.

Diante dessa reflexão, torna-se relevante examinar como os valores institucionais do IEMA se alinham aos elementos norteadores para o trabalho das equipes, presentes nos seus Modelos Pedagógico, de Gestão e de Pertinência. O **Modelo Pedagógico** contempla a formação acadêmica de excelência, formação para a vida, formação de competências para o século XXI e formação para o mundo do trabalho, assegurando o jovem e seu projeto de vida como centralidade; o **Modelo de Gestão** corresponde ao ciclo contínuo de planejamento, execução, avaliação e correção para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes e a terminalidade com sucesso do ciclo educativo e o **Modelo de Pertinência** envolve o ciclo de análise, articulação, mediação e validação da oferta educativa junto à sociedade, aportando relevância, aceitabilidade, confiança e inovação (IEMA, 2018).

De acordo com a Carta Fundacional, o **Modelo Pedagógico** é pautado no protagonismo do aluno; nos quatros pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos; na pedagogia da presença como forma de promover a escuta atenta do outro e de si mesmo; na educação interdimensional (corpo, espírito e emoção e formação humana) e na inserção transformadora, favorecendo a tomada de decisão no sentido de intervir e transformar a realidade (IEMA, 2018).

Já o **Modelo de Gestão** se fundamenta na relevância social (tomando como base os princípios da eficiência, eficácia e efetividade para definir a aplicabilidade dos recursos com responsabilidade social); no círculo vicioso (estabelecendo uma relação positiva entre: instituição, estudante, gestão pública, parceiros e comunidade); na comunicação (primando pela transparência, clareza, foco, honestidade e sinergia) e educação pelo trabalho (fazendo o processo formativo se desenvolver para, pelo e no trabalho) (IEMA, 2018).

O **Modelo de Pertinência**, por sua vez, apoia-se no aperfeiçoamento contínuo (buscando referências nacionais e globais na área de educação profissional, científica e tecnológica bem-sucedidas para melhoramento dos conteúdos, métodos e práticas); na prática baseada em evidência (realizando projetos-piloto de novas ideias, métodos e práticas antes de implantá-las) e na pesquisa aplicada (promovendo estudos e pesquisas dos arranjos produtivos e demandas sociais para planejar a oferta educativa institucional) (IEMA, 2018).

Conforme a Carta Fundacional do IEMA, o foco desses modelos adotados pelo IEMA, e desenvolvidos pelo ICE, reside no desenvolvimento integral do jovem e em seu projeto de vida (IEMA, 2018). Este modelo se fundamenta na pedagogia das competências, visando preparar os alunos para atender ao mercado de trabalho, enquanto também enfatiza uma trajetória acadêmica de alto desempenho. A esse respeito, Kuenzer (2016) apresenta uma visão crítica sobre a prevalência do foco nas habilidades e competências adaptativas em detrimento de uma formação mais holística do cidadão, pois essa aprendizagem flexibilizada tem sua raiz na pedagogia do aprender a aprender, que coloca o protagonismo no aluno de forma que, embora encoraje a autonomia e a iniciativa, priorizando experiências práticas, muitas vezes desvinculadas de uma reflexão sustentada teoricamente.

Para a autora há uma distinção crucial entre a epistemologia da prática, que é a base do aprender a aprender, e o materialismo histórico. Na epistemologia da prática, o conhecimento é derivado da reflexão sobre as práticas não sistematizadas, enquanto no materialismo histórico, o conhecimento emerge da interação contínua entre teoria e prática. Kuenzer (2016) salienta que na pedagogia das competências, a ênfase no aprender a aprender pode negligenciar a mediação teórica necessária para uma compreensão verdadeiramente profunda.

Nesse sentido, concorda-se com a autora e entende-se que, embora o protagonismo do aluno seja importante, a mera capacidade de aprender a aprender sem a mediação adequada da teoria pode não ser suficiente para uma formação holística do cidadão, de modo que antes de aderir a esses modelos, corre-se o risco de formar cidadãos tecnicamente competentes, mas carentes de uma compreensão mais completa e crítica do mundo em que vivem. Além disso, a ênfase na formação acadêmica de excelência, abordada no modelo pedagógico, desenvolve uma cultura excessivamente competitiva e orientada para resultados, o que pode ser prejudicial para o bem-estar emocional dos alunos, bem como dá prioridade disciplinas

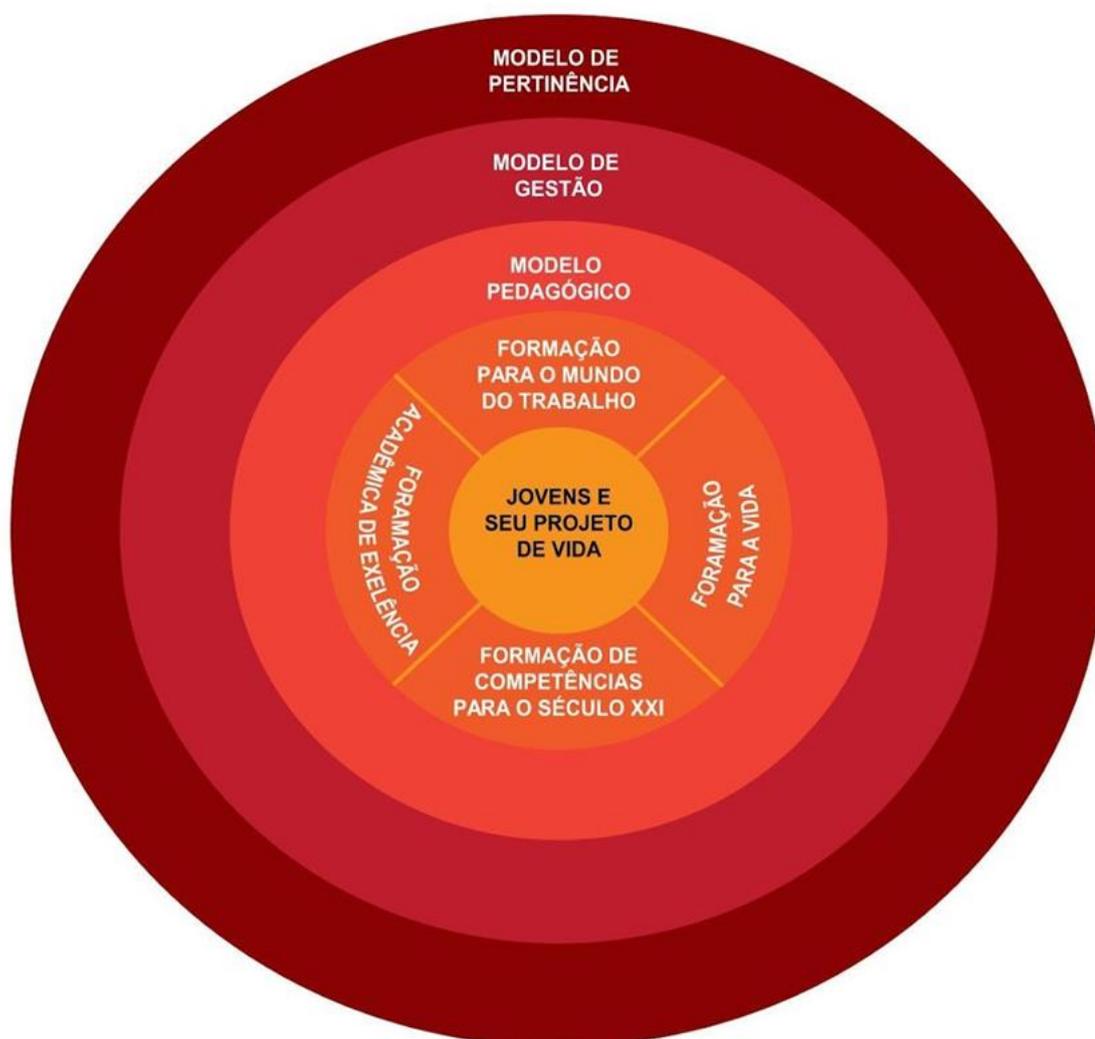
tradicionalmente fortes em detrimento de áreas como as artes, ética e educação cívica, que são igualmente vitais para uma formação humana completa.

Já a formação para a vida e o desenvolvimento de competências para o século XXI, reforça o caráter de uma educação instrumental ou utilitarista, focada em habilidades prontamente mensuráveis e comercialmente valorizadas, negligenciando o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e cívicas, que são fundamentais para a formação de cidadãos engajados e conscientes.

Quanto ao Modelo de Gestão, que envolve um ciclo contínuo de planejamento, execução, avaliação e correção, considera-se que sua ênfase na efetiva aprendizagem e terminalidade com sucesso do ciclo educativo, valoriza a eficiência em detrimento da profundidade e da reflexão.

Por último, o Modelo de Pertinência, que busca validar a oferta educativa junto à sociedade, por intermédio do alinhamento da educação às necessidades sociais, pode tornar o currículo suscetível às pressões de grupos com interesses particulares, visto que a busca por "relevância, aceitabilidade, confiança e inovação" pode, colocar em risco a integridade acadêmica, pois as entidades parceiras podem ter interesses específicos que influenciam o currículo, podendo desviar o foco de uma educação mais holística para competências imediatamente rentáveis. A figura 5 ilustra a inter-relação entre esses modelos, demonstrando como esses se alinham aos objetivos e valores do IEMA, e como servem de elementos norteadores para o trabalho das equipes.

**Figura 5 – Modelo Institucional do IEMA (elementos norteadores para o trabalho)**



Fonte: IEMA (2018, p.11).

No que se refere ao PDI, quadriênio 2019-2022, homologado pela Resolução CONSUP/IEMA Nº 108, de 05 de dezembro de 2019, este foi elaborado de forma coletiva, submetida à apreciação pública e dos órgãos superiores do IEMA, sendo amplamente divulgado, garantindo o acesso e participação da comunidade interna e externa.

O PDI ratifica o propósito do IEMA de se tornar a melhor Instituição Pública de Ensino do Brasil, contribuindo para que os estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação do mundo. Nesse intuito, orienta a gestão institucional estabelecendo a filosofia de trabalho, a missão, os objetivos estratégicos

e as diretrizes pedagógicas. Ademais, norteia a construção da identidade institucional do IEMA, ao delinear as políticas, princípios e diretrizes que permitam o planejamento e execução do fazer acadêmico (IEMA, 2018).

O PDI contém ainda o projeto político-pedagógico; a organização didático-pedagógica, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, perfil do corpo docente, critérios de seleção e contratação de professores; e a organização administrativa, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados, os procedimentos de autoavaliação institucional, a infraestrutura física e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (IEMA, 2018).

Para atingir seu propósito, o IEMA se pauta em princípios como a autonomia, que abrange não só o trabalho formal da Instituição, como também orienta a construção de conhecimentos baseado na liberdade de interpretar o mundo e a vida, a produção de conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento humano, nas perspectivas sociais, culturais, materiais e naturais, primando por um mundo sustentável e seguro para todas as gerações (IEMA, 2018).

Nessa conjuntura, a proposta é proporcionar o domínio e autonomia para o gerenciamento de tempos e espaços, em que o discente possa aprender a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria, de acordo com a proposta do IEMA, a um melhor aproveitamento como forma de superar posturas tradicionais e individualistas.

A esse respeito, a função de maior relevância do Diretor-Geral do IEMA é assegurar a concretização do Projeto Político Pedagógico já descrito, sob contínua avaliação, sobretudo no âmbito das Unidades Plenas, utilizando-se de ferramentas adaptadas ao ambiente escolar (que possibilitam a compatibilidade dos processos administrativos e pedagógicos) tais como: Plano de Ação, que reúne os objetivos, metas e estratégias de curto, médio e longo prazo, indicadores de resultados e processos a serem executados por toda a equipe escolar; PDCA (ciclo de melhoria contínua), como ferramenta para acompanhamento e detecção dos ajustes necessários; Programas de Ação, instrumentos que possibilitam o desdobramento das estratégias traçadas no Plano de Ação na escola; e Agenda, com indicação das datas para realização das ações apontadas (IEMA, 2018).

As diretrizes estratégicas traçadas no PDI idealizam a necessidade de consolidação institucional na vigência do Plano, por intermédio do aperfeiçoamento

do trabalho institucional, perseguindo o reconhecimento ampliado da Instituição pela sociedade, com a qualidade dos serviços educacionais que presta ao contexto local, estadual, regional e brasileiro.

Nesse contexto destacam-se os indicadores educacionais; a expansão da base técnica, mediante laboratórios atualizados; a conquista de olimpíadas nas áreas correspondentes aos cursos técnicos, formando uma nova geração de maranhenses, preparados para o século XXI; a garantia do direito à profissão, com base nos objetivos implementados por intermédio dos Programas Geração 21 e Profissão 2030, que direcionam o conjunto de ações das Unidades Plenas e Vocacionais do IEMA, alinhado ao seu papel como Escola Associada da UNESCO e corresponsável pelo cumprimento da Agenda 2030 da ONU (IEMA, 2018).

A Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do IEMA apresenta alternativas para a formação de indivíduos competentes, solidários, críticos e autônomos, por intermédio da oferta de atividades e experiências inovadoras e significativas diversas que requerem a ampliação da jornada escolar.

O Regimento Geral do IEMA, publicado no Diário Oficial do Maranhão do dia 08 de abril de 2016, estabelece o conjunto de normas que tratam das atividades comuns dos vários órgãos e serviços integrantes da sua estrutura organizacional administrativa, didático-pedagógica e disciplinar. Além disso, regulamenta as atividades de pesquisa, extensão, ciência, tecnologia e inovação, e o regime disciplinar dos servidores e estabelece as fontes de provimento de recursos (Maranhão, 2016b).

No que se refere ao conteúdo-forma, ou seja, sobre os elementos, interações e mudanças que ocorrem na gestão escolar, depreende-se que o Regimento Geral do IEMA preconiza que a eficiência da gestão e sua excelência se dá a partir da união da pesquisa, ensino e extensão.

Em essência-aparência esse aspecto é positivo, pois, são elementos imprescindíveis para a Educação Profissional por pressupor a construção de uma cultura tecnológica, de modo que discentes, docentes e gestores não só se apropriam dos processos, mas também podem produzi-los e delas se beneficiar. Em tese existe a compreensão de que o cotidiano da escola conduz à formação de um ser humano protagonista por intermédio de uma formação científica, sócio-histórica e tecnológica.

No que se refere à necessidade-causalidade, a gestão escolar do IEMA tem demonstrado movimentações no sentido de articular ensino e pesquisa, sendo a

pesquisa produzida no próprio processo de formação. Assim, as diretrizes tratadas no Regimento estão mais focadas em apresentar orientações específicas para o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas escolares e não em detalhar esse funcionamento, o que inviabiliza uma análise da gestão escolar sob um viés histórico.

Em relação à dimensão individual-particular-geral entende-se a Educação Profissional como uma proposta comprometida com uma sólida formação científica, tecnológica, cultural e ética, voltada para a construção de estratégias que levem discentes a desenvolver capacidades pessoais e profissionais críticas.

Para reduzir o distanciamento entre os conhecimentos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia, o imbricamento do ensino com a pesquisa e a extensão é essencial. Nesse aspecto pode-se relatar consonância entre os pressupostos da Educação Profissional e o exposto no Regimento Geral do IEMA.

Já as Diretrizes Operacionais do IEMA, de 2021 (que é o documento que apresenta as orientações específicas para o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas escolares no referido ano letivo), fornece a base para a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das práticas administrativas e pedagógicas escolares, consolidando o direito institucional à formação humana, cidadã e profissional.

Sendo assim é uma referência obrigatória do trabalho das equipes das Unidades Plenas, pois servem de parâmetro para acompanhamento e monitoramento de resultados educacionais, primando pela participação da comunidade escolar e subsidiando os processos de ensino e aprendizagem, a fim de concretizar o Projeto de Vida dos estudantes, tornando-lhes protagonistas da transformação social (IEMA, 2021).

Segundo esse documento, de um lado, há uma relação de interdependência no Modelo de Gestão Escolar, entre conceitos, princípios e instrumentos operacionais, que torna possível transformar o planejamento em ação contínua e efetiva e, de outro, sua aderência à TGE proposta pelo ICE. Assim, o documento considera que a transmissão de conhecimentos, também acontece em paralelo à aquisição de competências e habilidades e ao mesmo tempo em que são desenvolvidas as atividades pelos gestores escolares e demais membros da equipe escolar, de modo que o aluno aprende a trabalhar, trabalha para aprender e nesse processo se auto educa (IEMA, 2021).

Quando está posto nas diretrizes operacionais do IEMA e no caderno da TGE que a transmissão de conhecimentos aos discentes se dá sob a ótica das competências e habilidades, é preciso considerar uma desvinculação com a concepção de práxis adotada pela Educação Profissional, ou seja, parece existir uma dissociação entre teoria e prática quando se afirma que o aprendizado se dá nesse cenário como uma proposta de “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17).

Quanto à TGE, utilizou-se o caderno elaborado pelo ICE, no qual são encontradas as bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha que são: Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua, Níveis de Resultados e Parceria, bem como as Orientações, Planejamento e Operacionalização da TGE, por meio dos seguintes instrumentos: Plano de Ação, Programa de Ação e Registros e Relatórios (ICE, 2015).

A TGE é definida neste documento como a arte que reúne tecnologias específicas e educa pessoas, criando um ambiente educacional onde toda a equipe da escola se sinta estimulada a aprender e pôr em prática seus conhecimentos a serviço do aluno e do seu Projeto de Vida (ICE, 2015).

A TGE junto com o Modelo Pedagógico, transforma a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação, de modo que o Gestor escolar tem o desafio de coordenar as diferentes áreas da escola, inspirando sua equipe a gerar resultados pelo exemplo e trabalho. A origem da TGE é inspirada nos princípios empresariais e na mensagem educativa, de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht, cuja filosofia de vida preconizava a Educação pelo Trabalho, que deverá ser complementada e sustentada pela dimensão educacional, de modo que esta foi adotada como referência para a concepção do que se tornou a TGE (ICE, 2015).

Assim, os pressupostos da TGE não parecem consolidar uma formação capaz de proporcionar aos indivíduos, qualificações amplas de modo a garantir os saberes necessários a uma formação de cultura geral na qual o trabalho seja entendido como um princípio educativo, e não como uma utilidade imediata, inconsequente e alijado da vida com dignidade humana e social (Lima; Silva; Silva, 2017).

Na proposta do IEMA, alinhada à perspectiva do ICE, o projeto de vida, o protagonismo, os quatro pilares da educação e a pedagogia da presença, podem ser percebidos em aparência como símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras,

progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos na chamada sociedade do conhecimento.

Todavia, o que se observa é que as pedagogias do aprender a aprender são renovadas por intermédio dos tempos não por opções individuais, trazendo características como o esvaziamento dos conteúdos escolares e do trabalho do professor, indicando que é preciso contestar o ideário educacional que está posto, voltado para o pragmatismo, que se baseia na experiência e despreza a racionalidade focando no desenvolvimento multilateral dos estudantes (Eidt, 2010).

No que se refere à essência-aparência, a metodologia proposta pelo IEMA parece fortalecer a pedagogia de cunho neoliberal, tornando espontânea a adoção de valores do mundo empresarial na educação de tempo integral. Assim, a formação humana nesses moldes distorce a ideia de emancipação, da educação pública e gratuita, que se opõe aos valores capitalistas (Costa; Miranda; Diógenes, 2022).

Um aspecto da TGE que merece destaque é a concepção de descentralização descrita no caderno em análise. Como dito acima, o foco da gestão parece estar mais concentrado no gestor do que em princípios democráticos, o que mostra uma disparidade entre as propostas descritas no próprio documento e uma desvinculação entre a proposta do IEMA da proposta de Educação Profissional.

Outro ponto a ser questionado é a concepção de TGE como consciência, de modo a relativizar essa concepção não só do ponto de vista do documento proposto pelo ICE, mas também tendo como suporte o debate mais amplo que envolve a questão.

De acordo com Souza e Paula (2022, p. 60), é preciso perceber as tecnologias de gestão como produto do campo social, pois fazem parte de “um projeto político-emancipatório mais amplo”, para além do crescimento econômico. Entretanto, não se pode negar a importância do debate econômico e da sua relação com a concepção de TGE como consciência, pois esta perspectiva pode indicar o anseio de monitorar de forma contínua todo o processo educativo.

Nessa seara, a TGE parece revelar indícios no sentido de moldar a subjetividade dos discentes e futuros trabalhadores para se orientar no cenário capitalista e neoliberal, tanto no âmbito do comportamento social quanto nos negócios. Assim, esse modelo revela a incidência de práticas empresariais dentro do ambiente escolar e escancara um modelo empresarial de gestão como alternativa

para alcançar a eficácia e a qualidade da educação, mediante a harmonização entre processos administrativos e pedagógicos.

De acordo com a TGE, o plano de ação é a bússola que orienta o caminho da escola ao promover a redução do hiato entre ser e dever ser, e para que esses processos se consolidarem são estabelecidos: o Ciclo PDCA, que é o instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua. Por isso, o plano de ação tem o intuito de monitorar os indicadores almejados pelo IEMA com vistas à promoção da aprendizagem e retenção dos estudantes nas Unidades Plenas.

O modelo de gestão do IEMA exige que continuamente se avaliem os indicadores que têm maior impacto no rendimento acadêmico dos estudantes: 1) número de matriculados; 2) frequência dos alunos; 3) avaliações; 4) metodologias didáticas, sobremaneira esses indicadores possibilitam identificar as premissas, prioridades, indicadores e estratégias que são referências para as Unidades Plenas (ICE, 2015).

Vale ressaltar que um dos instrumentos de avaliação mais importante é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

A partir de 2005, com a criação da Prova Brasil, e de 2007, com a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o SAEB foi ampliado e redimensionado para se adequar às prerrogativas internacionais de competitividade e de eficiência na formação escolar (Lacruz; Américo; Carniel, 2019). Desde então, o sistema educacional brasileiro estabelece avaliações que se firmam cada vez como:

[...] elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado-avaliador no Brasil, ou seja, como um instrumento que promove o aumento da interferência e do controle sobre a educação. Nesse processo, o desempenho estudantil tornou-se sinônimo de qualidade educacional e os índices oficiais favoreceram o surgimento de estudos acadêmicos que procuram descobrir os motivos que levam determinadas escolas a apresentarem “melhores” resultados que outras (Lacruz; Américo; Carniel, 2019, p. 3).

A análise acima destaca que o desempenho dos estudantes passou a ser considerado como um indicador de qualidade educacional, e os índices oficiais contribuíram para o surgimento de estudos acadêmicos que investigam os motivos

pelos quais algumas escolas apresentam resultados considerados "melhores" do que outras. No contexto mencionado, é possível perceber uma visão crítica em relação à influência do Estado na educação e à ênfase dada ao desempenho estudantil como medida de qualidade. A análise sugere que essa abordagem pode levar a um maior controle sobre as escolas e limitar a compreensão mais ampla da educação, restringindo-a a métricas quantitativas.

Em consonância com o que foi exposto, pensar em uma gestão escolar democrática é considerar os diálogos que podem ser estabelecidos entre diferentes áreas do conhecimento, como também proporcionar aos alunos uma formação no contexto da percepção da realidade global e integral, tornando-os conscientes da complexidade da relação e da interdependência destes diferentes saberes.

Nesse sentido, a unidade entre teoria e prática não é um fato puramente escolar, mas histórico, social e político, uma proposta transformadora, uma vez que a compreensão crítica de si ocorre no âmbito da luta de hegemonias políticas, de direções contrapostas, tanto no campo da ética quanto da política, para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real.

Do ponto de vista na necessidade-causalidade, a trajetória de implantação e expansão do IEMA, sob a lógica de uma educação instrumentalizada, que sobrepõe a empregabilidade como fim a ser alcançado, embora articule alguns dos projetos de ensino integral e integrado, em sua essência não traduzem uma formação que contempla a dimensão humana em sua amplitude.

Della Fonte (2018) convida à reflexão para uma proposta da educação integrada equivalente à escola unitária, nos termos gramscianos, buscando inspiração para se pensar uma escola que fomente a emancipação humana e não uma educação para o trabalho. Dessa forma, ganha-se resistência na luta contra o ideário de educação que tem a finalidade exclusiva de preparar o trabalhador para servir aos interesses do capital.

De acordo com Grabowski (2014), o estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão da Educação Profissional precisa ter como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da educação nacional. Nesse sentido, as estratégias e instrumentos indutores de uma gestão democrática, representativa devem ser legitimadas junto à sociedade, como resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa.

Desse modo, retomando os objetivos traçados para a realização desta seção, foi possível examinar as perspectivas de gestão escolar e de formação profissional no IEMA, e a partir da caracterização do IEMA, no que se refere às suas especificidades, organização, infraestrutura e ofertas educacionais, percebemos que o seu modelo de gestão escolar possui suas bases conceituais e concepção de formação que apontam para um modelo democrático. No entanto, não podemos deixar de mencionar as contradições inerentes aos documentos analisados, bem como não podemos desconsiderar as controvérsias de uma parceria público-privada.

Diante dessas reflexões anseia-se por um futuro em que o conhecimento seja acessível igualmente, tanto para trabalhadores quanto para classe burguesa, mas para se alcançar tal façanha, é necessário perseguir um projeto político pedagógico, à semelhança do entusiasmo de Ciavatta (2014), que rememora que isso só será possível quando a formação integrada, a educação politécnica e a educação omnilateral forem materializadas de forma concreta.

A análise das dimensões mencionadas revela que a gestão escolar do IEMA é abordada considerando diferentes aspectos. A dimensão individual-particular-geral se concentra nas similaridades, diferenças e contradições nos documentos em relação aos pressupostos da formação humana integral e sua relação com a Educação Profissional.

A dimensão conteúdo-forma refere-se aos elementos, interações e mudanças que ocorrem na gestão escolar, destacando a importância de uma gestão eficiente e de excelência, que una pesquisa, ensino e extensão.

A dimensão essência-aparência focaliza as partes mais estáveis e evidentes que revelam a essência da gestão escolar no IEMA. Nesse sentido, a Carta Fundacional do IEMA apresenta a missão da instituição, que é promover educação profissional, científica e tecnológica gratuita e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente.

Já a dimensão necessidade-causalidade aborda as relações entre a gestão escolar e as condições específicas, bem como os avanços e retrocessos históricos. Nesse contexto, o estudo menciona a necessidade de compreender a relação entre as abordagens da administração, escola e gestão escolar, investigar as especificidades da educação profissional no Brasil e na Rede Estadual de Educação

do Maranhão, e examinar as perspectivas de gestão escolar e formação profissional no IEMA.

Os documentos consultados para compreender a gestão escolar do IEMA incluem a Carta Fundacional, o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Proposta Pedagógica Institucional, o Regimento Geral do IEMA, as Diretrizes Operacionais e o Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

A Carta Fundacional estabelece a missão, o propósito e os valores do modelo institucional do IEMA, bem como os programas permanentes da rede e os elementos norteadores para o trabalho das equipes. Destaca-se a importância da gestão pública, escola, investidores sociais e comunidade atuarem em benefício da formação dos educandos.

O modelo de gestão do IEMA, conforme apresentado na Carta Fundacional, enfatiza a relevância social da gestão, a concepção de um círculo virtuoso que promove relações entre gestão pública, escola/estudante, investidores sociais e comunidade, e a concepção da educação pelo trabalho como princípio educativo.

O PDI do IEMA, por sua vez, orienta a gestão institucional, estabelecendo a filosofia de trabalho, a missão, os objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas. O PDI abrange o projeto político-pedagógico, a organização didático-pedagógica e a organização administrativa, entre outros aspectos.

A Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do IEMA busca proporcionar alternativas para a formação de indivíduos competentes, solidários, críticos e autônomos, por meio da oferta de atividades e experiências inovadoras e significativas. O Regimento Geral do IEMA estabelece as normas que tratam das atividades comuns da instituição, incluindo a estrutura organizacional, as atividades de pesquisa, extensão, ciência, tecnologia e inovação, e o regime disciplinar dos servidores.

A análise realizada permite identificar alguns pontos relevantes sobre a gestão escolar do IEMA no contexto da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral.

No que diz respeito à dimensão individual-particular-geral, é possível perceber a compreensão da Educação Profissional como uma proposta comprometida com uma formação científica, tecnológica, cultural e ética, voltada para o desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais críticas nos estudantes. Isso demonstra a

preocupação com uma formação integral, que vai além do aspecto técnico-profissional.

Na dimensão conteúdo-forma, observa-se o esforço do IEMA em articular ensino e pesquisa, valorizando a pesquisa como parte integrante do processo formativo. Essa articulação entre teoria e prática é considerada essencial para reduzir o distanciamento entre os conhecimentos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia. Portanto, há uma busca por uma formação que integre esses diferentes aspectos de maneira significativa.

No entanto, ao analisar a necessidade-causalidade, verifica-se uma limitação na análise da gestão escolar sob um viés histórico. O foco está mais voltado para as orientações específicas do funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas, o que inviabiliza uma compreensão mais ampla da trajetória e dos avanços e retrocessos da gestão escolar no IEMA.

No que se refere à essência-aparência, é mencionado que a metodologia proposta pelo IEMA parece fortalecer a pedagogia de cunho neoliberal, onde valores empresariais são adotados na educação em tempo integral. Isso pode levar a uma formação que prioriza a empregabilidade como fim principal, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

A análise das Diretrizes Operacionais do IEMA destaca a importância desse documento como referência para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das práticas administrativas e pedagógicas da escola. Essas diretrizes visam concretizar o projeto de vida dos estudantes e torná-los protagonistas da transformação social.

Por fim, o caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) proposto pelo ICE serve como base para a organização, planejamento e operacionalização da gestão escolar. A TGE é apresentada como a arte que reúne tecnologias específicas e educa pessoas, visando criar um ambiente educacional onde toda a equipe da escola se sinta estimulada a aprender e colocar em prática seus conhecimentos em prol dos alunos e do seu projeto de vida.

No entanto, é importante mencionar que a TGE e a concepção de descentralização presentes no caderno parecem concentrar-se mais no gestor escolar do que em princípios democráticos. Isso evidencia uma disparidade entre as propostas descritas nos documentos e a concepção de EP, que busca uma gestão mais participativa e democrática.

A gestão escolar do IEMA apresenta aspectos positivos, como a valorização da formação integral, a articulação entre ensino e pesquisa, e a preocupação com a participação da comunidade escolar. No entanto, também existem desafios a serem enfrentados, como a possível influência de uma pedagogia neoliberal e a necessidade de fortalecer os princípios democráticos na gestão.

É importante ressaltar que a tentativa de aplicar abordagens gerencialistas na educação pública, como a observada no IEMA, pode desconsiderar a realidade brasileira e os indicadores sociais do estado do Maranhão. Além disso, a participação da comunidade e dos profissionais da educação pode ser afetada em detrimento do poder das tecnoestruturas e das parcerias com o setor econômico e empresarial (Lobato, 2022).

Embora haja uma aparência de gestão democrática, com a inclusão da comunidade, na prática a gestão é centralizada, autoritária e tecnocrática, estabelecendo formas de regulação com características mercantis. A autonomia da escola também pode ser considerada retórica, com ênfase na meritocracia e em resultados quantificáveis, o que pode afetar a qualidade da educação. Portanto, é necessário repensar o modelo de gestão escolar no IEMA, buscando uma abordagem mais integrada, participativa e contextualizada, que valorize a colaboração entre os diferentes setores e a promoção de uma educação de qualidade para os estudantes (Lobato, 2022).

No que se refere à concepção de educação pelo trabalho mencionada anteriormente, a abordagem de gestão adotada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), através da iniciativa da Escola da Escolha, enfatiza a importância da integração entre conhecimento e atitude como fatores determinantes para o sucesso dos estudantes em suas diversas esferas de vida.

Uma crítica ao modelo de sucesso do ICE é que, embora enfatize a combinação entre conhecimento e atitude como essenciais para o sucesso dos estudantes, pode não abordar adequadamente as complexidades da educação. Focar apenas na integração entre conhecimentos e atitudes pode deixar de lado outros fatores importantes, como o contexto social, as desigualdades econômicas e as barreiras estruturais que muitos alunos enfrentam.

Além disso, enquanto o ICE promove a formação integral dos estudantes e busca prepará-los para diferentes dimensões da vida, pode ser criticado por não abordar suficientemente a diversidade de interesses dos alunos. Uma abordagem que

valoriza apenas certos tipos de sucesso ou trajetórias pode limitar as oportunidades para os estudantes explorarem suas paixões individuais.

Quanto ao princípio da educação pelo trabalho, embora seja defendido como uma atividade que pode contribuir para a formação do indivíduo, avaliar a formação humana apenas através do prisma do trabalho pode limitar a compreensão das múltiplas dimensões da vida e do desenvolvimento humano. Além disso, valorizar o trabalho como princípio educativo sem considerar a precarização do trabalho pode ignorar a importância de garantir ambientes de aprendizado seguros e éticos para os alunos.

Segundo Gramsci (1977), a educação deve ser entendida como um processo contínuo, e o trabalho emerge como uma atividade capaz de contribuir para a formação integral do indivíduo, desse modo, a escola deveria cumprir o papel de desenvolver indivíduos que não apenas possuíssem habilidades técnicas, mas também fossem dotados de capacidades intelectuais e de liderança.

O referido autor destacou que o novo perfil de dirigente intelectual deveria possuir uma formação que abrangesse tanto uma cultura técnica geral quanto uma compreensão da concepção histórica humanista. Esse dirigente deveria ser capaz não apenas de criar soluções corretas autonomamente, mas também de avaliar e julgar as diversas soluções propostas pelos especialistas, considerando a perspectiva sintética da técnica política.

Dentro desse contexto, Gramsci advogou por uma escola que deveria combinar a formação técnica, manual e intelectual, buscando o equilíbrio entre as habilidades práticas e a capacidade de raciocínio. Através dessa abordagem, ele buscava promover a síntese entre o trabalho manual e intelectual, criando uma nova geração de intelectuais que estivesse apta a enfrentar os desafios da sociedade industrializada de maneira crítica e transformadora (Gramsci, 1977).

O trabalho, em sua essência, serve tanto como ferramenta quanto como cenário para o aprendizado, no entanto, é fundamental não se limitar a ele como a única perspectiva educacional, além do mais, é imprudente idealizar o trabalho sem reconhecer suas adversidades e as desigualdades que ele pode apresentar. Educar exige o equilíbrio entre habilidades práticas, com a expansão do intelecto e da consciência ética, de modo que processo prepara as pessoas não apenas para o trabalho, mas também as capacita a compreender e transformar o mundo à sua volta.

Esta perspectiva ampla da educação vê o trabalho como uma das vias para alcançar uma compreensão e desenvolvimento humano mais completos.

Em face do exposto, a análise da gestão escolar do IEMA evidencia a complexidade e a multiplicidade de elementos que a compõem, que vão desde questões de infraestrutura e oferta educacional até particularidades da gestão administrativa, pedagógica e financeira. Portanto, não se trata apenas de administrar recursos ou implementar métodos educativos; trata-se de tecer um delicado equilíbrio entre as diversas necessidades e aspirações dos estudantes, garantindo que a educação ali oferecida seja tanto prática quanto transformadora, nesse sentido, o desafio da gestão escolar do IEMA está em lidar com essas complexidades, visando não apenas a eficiência operacional, mas também uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e holística.

Ao concluir esta seção, adentramos nas Considerações Finais, seção que trará uma síntese das principais conclusões desta dissertação, refletindo acerca da relevância e implicações dos resultados obtidos, tanto no contexto acadêmico quanto nas esferas educacional e social, bem como serão apresentados os possíveis caminhos para pesquisas futuras a fim de ampliar as análises realizadas até aqui.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática escolar se estabelece como um pilar fundamental na construção de um sistema educacional inclusivo, participativo e centrado no ser humano. Em sua essência, ela propõe que todos os agentes envolvidos, desde gestores, professores, até estudantes e a comunidade em geral, sejam parte ativa no processo decisório, não somente pelo viés político, mas como estratégia de formação cidadã e promoção da justiça social.

Diante da intensificação dos desafios educacionais, a necessidade de uma gestão que privilegie o diálogo e a colaboração se torna ainda mais urgente. E é, nesse cenário, que as palavras de Paulo Freire (na epígrafe) ressoam, enfatizando a importância da participação de todos na concretização de uma gestão verdadeiramente democrática.

A escolha do tema da dissertação foi motivada pelo interesse pessoal da pesquisadora no que se refere à gestão escolar, em especial no contexto das parcerias público-privadas no IEMA, instituição na qual já atuou como bolsista, além disso, a experiência prévia em gestão administrativa e educacional da pesquisadora influenciou a definição do foco da pesquisa.

Em termos de contribuições, a dissertação vai além de um mero exercício acadêmico, ela fomenta a reflexão sobre as complexidades da gestão educacional, particularmente no que tange à formação humana integral em cenários de parcerias público-privadas, de modo que esse trabalho tem também relevância social, pois pode fornecer subsídios para a melhoria das políticas educacionais e práticas de gestão escolar no Maranhão e, por extensão, em outros contextos similares.

No que se refere ao objetivo traçado para cada seção, destaca-se que foi alcançado o propósito de compreender a relação entre as Abordagens da Administração, escola e gestão escolar, ao evidenciar que essas áreas, embora conectadas, possuem demandas e objetivos distintos. Ficou claro que as abordagens da Administração não são plenamente aplicáveis ao contexto educacional, que vai além da eficiência e produtividade, englobando também objetivos sociais e pedagógicos e que o modelo democrático-participativo surge como uma resposta mais alinhada às necessidades da escola, promovendo inclusão e participação ativa.

O objetivo de investigar as especificidades da Educação Profissional no Brasil e na Rede Estadual de Educação do Maranhão foi alcançado, revelando um cenário

complexo. No âmbito nacional e estadual, identificou-se uma dualidade persistente entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho, o que gerou uma fragmentação nas políticas de educação. Embora diversas iniciativas tenham sido implantadas no Maranhão para melhorar a educação, há questionamentos sobre sua efetividade real. Um marco significativo foi a criação do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) em 2015, que ampliou consideravelmente a oferta de cursos e levou a um aumento nas matrículas, contudo, ainda há preocupações relacionadas à transparência e à eficiência nas parcerias público-privadas estabelecidas para impulsionar a educação profissional.

Com relação ao terceiro objetivo específico de examinar as perspectivas de gestão escolar e de formação profissional no IEMA, que o modelo de gestão escolar do IEMA possui suas bases conceituais e concepção de formação que apontam para um modelo democrático, no entanto, não podemos deixar de mencionar as contradições inerentes aos documentos analisados, bem como não podemos desconsiderar as controvérsias decorrentes da parceria público-privada.

A formação humana revelada na essência de sua proposta pedagógica se alinha aos interesses e exigências do atual regime de acumulação flexível do capital. Essa perspectiva reducionista da formação humana, orientada pelo capital, impede uma compreensão mais ampla e crítica da educação, restringindo-a a um papel subordinado aos interesses econômicos. A formação integral do indivíduo, que engloba o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O alcance dos objetivos específicos acima delineados forneceu a base para cumprir o objetivo geral, que se propunha a analisar a concepção de gestão escolar consubstanciada nos documentos institucionais que orientam o funcionamento do IEMA, diante da conjuntura de parceria público-privada. Apresentou-se uma análise consubstanciada nos documentos institucionais do IEMA, desde a Carta Fundacional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Proposta Pedagógica Institucional, Regimento Geral e as Diretrizes Operacionais, Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), dentre outros documentos que mostraram relevantes para o alcance do objetivo desta pesquisa. O conjunto desses documentos revelaram as tensões existentes entre a aspiração à gestão democrática e as influências dos interesses privados, particularmente no que se refere à dicotomia entre a formação humana integral e a formação orientada para o mercado de trabalho.

A Carta Fundacional estabelece a missão, o propósito e os valores do IEMA, enfatizando a promoção de uma educação profissional, científica e tecnológica gratuita, inovadora e de qualidade, com o objetivo de formar jovens autônomos, solidários e competentes. A carta destaca a importância da gestão eficiente e eficaz, conectada com a comunidade, e ressalta a relevância social da educação. No entanto, o documento levanta questionamentos relacionados à consistência dos dados apresentados pela Instituição, como divergências nos números de matrículas, quando comparados aos outros documentos analisados.

Além disso, o atraso na elaboração da Carta sugere questões sobre a gestão e o planejamento iniciais. A análise da referida carta, também revela que, embora o IEMA promova a gestão democrática, há lacunas sobre como as Parcerias Público-Privadas serão conduzidas. Ademais, o foco no currículo baseado em competências, embora prepare os alunos para o mercado, pode negligenciar uma formação holística e crítica. O Modelo de Pertinência, que busca alinhar o ensino às necessidades sociais, pode comprometer a integridade acadêmica ao se tornar muito suscetível a influências externas. Também é necessário esclarecer de forma mais explícita como será realizada a parceria, mencionada no documento, entre gestão pública, escola/estudante, investidores sociais e comunidade, a fim de garantir a gestão democrática e uma visão da educação como prática social.

O PDI do IEMA, elaborado de forma coletiva e submetido à apreciação pública e dos órgãos superiores, tem como objetivo orientar a gestão institucional, estabelecendo a filosofia de trabalho, a missão, os objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas. O PDI enfatiza o propósito do IEMA de se tornar a melhor instituição pública de ensino do Brasil, no entanto, esse objetivo é questionável em um contexto de tanta desigualdade, ademais a busca por altos padrões educacionais podem levar, inadvertidamente, a um ambiente de elitismo e competição, contradizendo o ideal de uma educação inclusiva e transformadora. Além disso, também é importante que o PDI seja amplamente divulgado e acessível à comunidade interna e externa, garantindo a participação de todos os envolvidos.

A Proposta Pedagógica Institucional do IEMA baseia-se no protagonismo do aluno, nos quatro pilares da educação, na pedagogia da presença e na educação interdimensional. Busca-se promover uma formação integral, que prepare os estudantes não apenas para o trabalho, mas também para a vida, estimulando a tomada de decisões e a transformação da realidade. É fundamental que a proposta

pedagógica esteja alinhada com o modelo de gestão, garantindo uma abordagem integrada e coerente em todas as dimensões institucionais.

A Proposta Pedagógica Institucional do IEMA baseia-se no protagonismo do aluno, nos quatro pilares da educação, na pedagogia da presença e na educação interdimensional. Busca-se promover uma formação integral, que prepare os estudantes não apenas para o trabalho, mas também para a vida, estimulando a tomada de decisões e a transformação da realidade. Entretanto, essa proposta centrada no protagonismo do aluno e nos quatro pilares da educação, incorre no risco de minimizar o papel crucial da mediação teórica para uma compreensão mais profunda e crítica. Assim, o aluno pode tornar-se tecnicamente competente, mas potencialmente desprovido de uma visão mais completa e crítica da complexa realidade social e cultural em que vive. Este é um ponto particularmente relevante em contextos de desigualdade acentuada, como no Maranhão, onde a educação deve aspirar não apenas a formar indivíduos qualificados, mas também agentes de transformação social.

O Regimento Geral do IEMA estabelece as normas e diretrizes da instituição, abordando aspectos como a organização didático-pedagógica, a participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados, os procedimentos de autoavaliação institucional, a infraestrutura física e a sustentabilidade financeira. O ponto mais crítico da análise desse documento é a sua aparente inclinação para preparar os estudantes primordialmente para o mercado de trabalho, o que pode ser interpretado como uma abordagem limitada e utilitarista da educação, negligenciando aspectos de uma formação mais holística e cidadã. Do ponto de vista organizacional, o documento carece de detalhes sobre como estrutura organizacional do IEMA, que engloba diversas coordenações, desde o ensino até a gestão financeira, interagem e se alinham para atingir os objetivos institucionais.

Adicionado a isso, embora haja menção à valorização da pesquisa e da extensão como meios de interação com a comunidade, não há detalhamento suficiente sobre as diretrizes específicas para a implementação dessas práticas, tornando incerto o grau de prioridade ou importância que a instituição de fato atribui a essas áreas. Nesse documento também é regulamentado o regime disciplinar dos servidores e as fontes de provimento de recursos, no entanto, o regimento não detalha o funcionamento da gestão escolar sob uma perspectiva histórica.

Os documentos de Diretrizes Operacionais do IEMA servem de referência para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das práticas administrativas e pedagógicas dessa escola. Essas diretrizes visam concretizar o projeto de vida dos estudantes e torná-los protagonistas da transformação social. Esse aspecto sinaliza novamente o alerta para uma formação individualista, desviando da ideia de educação como um bem público e social, além do mais, o aparente descolamento entre teoria e prática presente nessas diretrizes, pode conduzir à uma educação fragmentada, que não prepara adequadamente os estudantes para o mundo real ou para uma vida de cidadania ativa.

O Caderno da TGE descreve um modelo de gestão educacional, idealizado pelo ICE e adotado pelo IEMA, que favorece uma visão utilitarista da educação, priorizando resultados imediatos em vez da formação integral dos alunos. Essa abordagem, muitas vezes, negligencia aspectos culturais, sociais e humanísticos essenciais ao ensino. Alinhando-se a uma pedagogia de cunho neoliberal, o modelo levanta questionamentos sobre a finalidade da educação pública gratuita, que idealmente deveria englobar uma visão mais abrangente, incluindo cultura e trabalho como pilares da formação humana.

Ademais, a descentralização proposta no caderno da TGE também é questionável, já que a gestão parece estar mais focada no gestor do que em princípios democráticos. Essa disparidade entre as propostas descritas no documento e a realidade pode gerar conflitos e desvinculação entre a proposta do IEMA e a concepção de Educação Profissional transformadora. Também é importante considerar a influência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e sua relação com a competitividade e eficiência na formação escolar, enfatizada nesse documento. As avaliações em larga escala podem promover um aumento do controle sobre a educação, focando no desempenho estudantil como sinônimo de qualidade educacional.

Com base na análise dos dados, que revelam uma proposta pedagógica do IEMA marcada por aspirações de formação crítica e autônoma, mas também por preocupações relativas à influência de valores empresariais, podemos agora retornar à questão de pesquisa central: Em tempos de conjuntura de parceria público-privada, qual a concepção de gestão escolar consubstanciada nos documentos institucionais que orientam o funcionamento do IEMA? Os resultados da pesquisa apontam para uma resposta ambígua, pois embora os documentos do IEMA apontem para uma

gestão escolar democrática e inclusiva, focada na formação integral dos estudantes, essa visão encontra obstáculos. Notadamente, a presença de parcerias público-privadas introduz valores alinhados mais estreitamente ao mercado, colocando em risco a realização plena de uma gestão verdadeiramente democrática.

Sendo assim a gestão escolar do IEMA se encontra em um estado de tensão devido à influência de interesses privados, de forma que esse dilema requer um debate robusto e uma constante reavaliação para assegurar uma educação que vá além das competências técnicas, incorporando valores críticos, éticos e sociais.

Dessa forma, pesquisas subsequentes são fundamentais para abordar questões que vão desde a análise do impacto desses interesses na qualidade da educação até estratégias pedagógicas para uma formação cidadã integral. Um enfoque particular poderia ser dado à pesquisa de campo, que permitiria avaliar diretamente os mecanismos de governança e as percepções dos envolvidos (gestores, professores, alunos e pais, dentre outros). Além disso, uma abordagem comparativa entre escolas com e sem influência privada poderia revelar diferenças nas práticas pedagógicas e desafios enfrentados. Explorar as estratégias adotadas por escolas para mitigar os efeitos adversos dessa influência é outro aspecto relevante, além disso, a análise das políticas educacionais existentes, sua eficácia e necessidade de ajustes também se coloca como um caminho importante, a fim de promover a reavaliação e aprimoramento da gestão educacional.

Esta pesquisa contribui para a compreensão dos desafios enfrentados na gestão escolar. O estudo enfatiza a busca por uma educação que transcenda as meras competências técnicas, englobando também a formação ética e crítica, nesse sentido, a importância de manter discussões contínuas e realizar reavaliações constantes emerge como uma necessidade crucial para encontrar soluções.

Quanto à formação da pesquisadora como educadora, a pesquisa expande a compreensão dos fatores que influenciam a qualidade educacional, enfatizando a integridade na gestão escolar e a relevância da formação integral dos alunos. Em sua essência, o estudo ilumina a complexidade da influência de interesses privados na educação, proporcionando um enriquecimento substancial na perspectiva profissional da pesquisadora no papel de educadora.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (organizadores). **História da Administração escolar no Brasil: do Diretor ao Gestor**. 2ª edição. Campinas-SP., Alínea, 2012.
- ANTONIO, L. A. **Mudança na permanência**: análise da implantação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Fase 1. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1998.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.
- AZEVEDO, M. P. de. **Os ciclos econômicos do Maranhão**: do Algodão ao Mínero-Metalúrgico. Recife, 2003.
- BARONE, Fernando. Sociedade e escola: Niklas Luhmann e a abordagem sistêmica. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 12, 2012.
- BARTINIK, H. L. de S. **Gestão Educacional**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des)integrado**: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular. Editora IFRN: Natal, 2013.
- BITAR, A. B.; VICENTE, K. B. A EDUCAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 50, p. 377-385, 2021.
- BRASIL. **Decreto 8.659 de 1911**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) Acesso em 03 maio de 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2406.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm#art8) Acesso em 03 maio de 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>  
Acesso em 03 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005a.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2005a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm). Acesso em 07 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de Junho de 2005b.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm). Acesso em: 07 jun. 2023

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 4, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 Jun. 2007a. Disponível em: [https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11494\\_20062007.pdf](https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf). Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03 mai. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 06/2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192) Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, pp. 19-23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR**: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Resolução CODEFAT nº 194**, de 23 de setembro de 1998. Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, implementado sob gestão da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, do Ministério do Trabalho - MTb, por meio de Planos Estaduais de Qualificação - PEQs, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho, e de Parcerias Nacionais e Regionais (PARCERIAS) com instituições governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período 1999-2002. Diário Oficial da União, Brasília, 29 set. 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf) Acesso em 07 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**: PNE 2014-2024. Diário Oficial da União, de 26/06/2014, p. 1., Edição Extra. Brasília, 2014. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 03 mai. 2022.

BRETERNITZ, A. W; ALMEIDA, M. I. R. de. Administração: a abordagem neoclássica. **Teorias da administração**: abordagens clássicas e contemporâneas, 2008.

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 42, n. 28, 2012. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAPELLA, A. C. N. A Linguagem da Administração Pública: um estudo sobre a abordagem pós-moderna. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 16, n. 59, 2011.

CARVALHO, G. **A gestão Democrática na Educação**: uma leitura da produção acadêmica em torno do tema (1996-2015). Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação de Professores. Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

CARVALHO, R. Abordagem da gestão escolar a partir da noção marxiana de trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, v. 6, n. 7, 2008.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, M. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. Elsevier Brasil, 2002.

CLARK, J. U; NASCIMENTO, M. N. M. A administração Escolar no período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (org.) **História da Administração Escolar no Brasil do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010.

COELHO, A. de S. **Gestão escolar e inovação**: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COLARES, J. C. A contribuição Behaviorista para a administração. **Saber Científico**, v. 1, n. 2, p. 19-31, 2021.

COLLIONI, G; DA ROSA, Q. C. B. P; MACEDO, R. C. Gestão na Escola: dos empecilhos à gestão participativa. **Educação por escrito**, v. 4, n. 1, p. 5-14, 2013.

CONTI, C. L. A; RISCAL, S. A; SANTOS, F. R. dos. **Organização escolar: da administração tradicional à gestão democrática.** São Carlos, EdUFSCAR, 2017.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. **Gestão educacional: Novos olhares, novas abordagens**, p. 22-39, 2005.

CORREIA, P; SÁ, S. Liderança do Diretor Escolar e sua Relação com o Clima Organizacional. **Humanidades & Tecnologia**, v. 29, jan./mar. 2021.

COSTA, M. F. D. S.; MIRANDA, M. H. G. D; DIÓGENES, E. M. N. . Ataques à Escola Pública: Escola da Escolha e o Modelo Educativo da Terceira via na Formação para o Século XXI. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], p. 19–35, 2022.

COLARES, J. C. A contribuição Behaviorista para a administração. **Saber Científico**, v. 1, n. 2, p. 19-31, 2021.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo.** Rio de Janeiro: Forense, 2016.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e tecnológica em revista**, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

DEL VECCHIO, R. C. **Administração escolar: a importância do planejamento estratégico a partir de uma gestão escolar sustentável.** Livros Publicados-Centro Universitário Ateneu, 2019.

DICIO. Dicionário Online de Língua Portuguesa. **Modelo.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/modelo/> Acesso em 24 Nov. 2022

DOURADO, L. F. **Plano nacional de educação: o Epicentro das políticas de estado para a educação brasileira.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2012.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de AN Leontiev. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 157-187, 2010.

EGMA. Escola de Governo do Maranhão. **Gestão pública: novos olhares, novas tendências.** – São Luís: EGMA, 2022.

FERREIRA, A. das G. A. **A produção e exportação de soja no Brasil e no Maranhão.** Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

FNDE. **Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).** 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/11526-bolsa-forma%C3%A7%C3%A3o-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-t%C3%A9cnico-e-emprego-pronatec#:~:text=O%20Pronatec%20%C3%A9%20composto%20por,S%20e%20o%20Brasil%20Profissionalizado.> Acesso em: 09 jun 2022.

FILHO, O.O. S.; RIBEIRO, P. R. R. Considerações sobre Políticas Públicas de Desenvolvimento: O Maranhão Novo entre o desenvolvimentismo de fachada e o

patrimonialismo. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão.2009

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: [s.n.], 1961.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 501-521, 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.

GRABOWSKI, Gabriel. Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, 2014.

GARZA-TREVIÑO, J. R. S; PANTOJA-AGUILAR, M. P. Etapas da administração: rumo a uma abordagem sistêmica. **Revista EAN**, n. 87, p. 139-154, 2019.

GUILHON, M. V. M. **Avaliação do PLANFOR entre a adesão de sujeitos sociais e a acomodação de interesses em torno da política: uma trajetória em direção à tecnificação**. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

ICE BRASIL. **Atuação**. 2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/> Acesso em: 06 Nov. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília : INEP, 2021. 70 p.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Resolução CS/IEMA nº 3**, de 3 de maio de 2016. Aprova o Regimento das Unidades Plenas de Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional e dá outras providências. São Luís: IEMA, 2016.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Caderno do Modelo Institucional**. São Luís: IEMA, 2019. 153

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Diretrizes operacionais 2021**: IEMA e Centros Educa Mais. São Luís: IEMA, 2021.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Diretrizes operacionais 2022**: IEMA e Centros Educa Mais. São Luís: IEMA, 2022.

IEMA. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional IEMA 2019-2022**. São Luís: IEMA, 2019.

IEMA. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional IEMA 2023-2027**. São Luís: IEMA, 2023.

IEMA. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Resolução nº 92, de 16 de novembro de 2018**. Estabelece a Carta Fundacional do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, que estabelece sua missão, visão, sonho, propósito, modelo institucional, redes, programas e eventos de referência.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Boletim Social do Maranhão: Educação Profissional e Tecnológica**. São Luís: IMESC, 2023.

INEP. **Anuário estatístico da educação profissional e tecnológica – ano base 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2022. Disponível em: [https://download.inEP.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/anuario\\_estatistico\\_educacao\\_profissional\\_tecnologica\\_2019.pdf](https://download.inEP.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf) Acesso em 03 mai. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual - Maranhão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

KOSIK, K. **Dialectics of the Concrete**. Dordrecht: D. Reidel, 1976.

KUENZER, A. Z. **A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo**. In: MAGALHÃES, Jonas et. al. Trabalho docente sob fogo cruzado. 1. ed. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LACOMBE, F. **Teoria geral da administração**. Saraiva Educação SA, 2017.

LACRUZ, A. J; AMÉRICO, B. L; CARNIEL, F. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 24, 2019.

LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educ. Pesqui.**, v. 44, e174879, 2018.

LEMOS JUNIOR, L. L. Desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2021

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: Teoria e prática. (6ª ed.). São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, L. C. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LIMA, E. R. S. de; SILVA, F. N. da; SILVA, L. L. S. Formação humana integral nos documentos orientadores do ensino médio e da educação profissional. **Anais**. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional. 2017.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão et.al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

LIMA, M. P; ZILKA, S. T. de A; FERREIRA, A. P. R; MACIEL, S. L. O público e o privado na educação profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no SENAI. **Revista Brasileira De Política e Administração Da Educação**, 32(3), 871–885. 2016.

LIMA, V. F. S. de A. **Qualificação e emprego no Brasil**: uma avaliação dos resultados do PLANFOR. 2004. 189 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (org.) **História da Administração Escolar no Brasil do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010. p. 15-28.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. (12ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2015.

LUMERTZ, Juliana Selau. **A parceria público-privada** na educação: implicações para a gestão da escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008. 118f.

LOBATO, L. M. **Gestão escolar e aprendizagem: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E) adotada em uma Unidade Plena do IEMA**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2022.

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil: expansão para quem?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dC5fb7qHcYKpsyjSnp6ZPry/abstract/?lang=pt>  
Acesso em 03 mai. 2022.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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. Governo do Estado do Maranhão. **Imesc estima em 2,6% o crescimento econômico do Maranhão em 2022**. Maranhão, 2022. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/imesc-estima-em-26-o-crescimento-economico-do-maranhao-em-2022#:~:text=A%20estimativa%20de%20crescimento%20econ%C3%B4mico,se%20destaca%20de%20modo%20positivo>. Acesso em 05 mai. 2023

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CVIII, nº 111, São Luís, quarta-feira, 11 de junho de 2014: 30 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 10.213 de 09 de março de 2015a. **Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CIX, nº 045, São Luís, terça-feira, 10 de março de 2015: 56 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015b. **Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CIX, nº 235, São Luís, segunda-feira, 21 de dezembro de 2015: 48 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 10.521 de 19 de outubro de 2016a. **Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas no Estado do Maranhão, cria o Conselho Gestor do Programa e o Fundo Garantidor, e dá outras providências**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CX, nº 197, São Luís, sexta-feira, 21 de outubro de 2016: 50 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 10.736 de 11 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o Programa Bolsa-Formação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA, e dá outras providências**. In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CXI, nº 230, São Luís, terça-feira, 12 de dezembro de 2017: 56 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 11.000, de 02 de abril de 2019. **Reorganiza a estrutura da Empresa Maranhense de Administração de Recursos Humanos e Negócios Públicos (EMARHP), extingue a Comissão Central Permanente de Licitação, recria a Secretaria de Estado do Turismo, transforma a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais em Secretaria de Estado de Programas Estratégicos e dá outras providências**. In: Diário Oficial

do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CXIII, nº 064, São Luís, quinta-feira, 04 de abril de 2019: 68 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. Lei nº 11.623 de 15 de dezembro de 2021. **Reorganiza o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA e institui o Programa Bolsa-Aluno.** In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CXV, nº 236, São Luís, terça-feira, 20 de dezembro de 2021: 74 páginas.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Programa Integrado de Educação Profissional do Maranhão.** São Luís: CECTEC, SEDINC, SETRES, SEDUC, 2011.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Regimento Geral do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.** In: Diário Oficial do Estado do Maranhão. Poder Executivo. Ano CIX, nº 065, São Luís, sexta-feira, 08 de Abril de 2016b: 20 páginas.

MARANHÃO. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação 2014 - 2017.** Fórum Estadual de Educação do Maranhão, 2021.

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.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão,** Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MAYER, P. P.; CANOPF, L. A correlação entre a administração geral e a administração escolar. **Synergismus scyentifica UTFPR**, v. 3, n. 1, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

ME. MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ministério da Economia: 2022.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselhos escolares na gestão da educação.** In: Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, 2004.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da rede federal.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal> Acesso em 03 mai. 2022.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e diretrizes.** 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concEPcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concEPcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun., p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, D. H. **'É um ataque ao direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso ao conhecimento'**. Entrevista à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

NUNES, J. de F. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Maranhão: uma análise e discussão da contribuição do *campus* Maracanã para a educação profissional técnica**. 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Educação em Números**. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto>. Acesso em: 11 jun 2022.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. (4ª ed.). São Paulo: Cortez, 2016.

PELLISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **SciELO Preprints**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPrEPrints.3150> Acesso em 30 mai. 2022.

PINTO, G. A; ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. Cortez Editora, 2018.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v.5).

RAMOS, M. Y. C; PEREIRA, D. R; DIAS, A da S. Novo ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos integrado à educação profissional: uma análise do Programa Ejatec/MA. **Revista Cocar**. v. 16 n. 34 (2022)

ROSAR, M. de F. F CABRAL, M. R. M (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens**. São Luís: Central dos Livros, 2004.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, Pés A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Sobre a questão da gestão democrática na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 385-401, 2010.

SILVA, I. F. A; ROCHA, A. K. L. T. Gestão na educação profissional e seus reflexos para a melhoria dos resultados no ensino e na aprendizagem. In: **Tecnologias e Gestão do Conhecimento no Território de Identidade de Irecê – TII /** Organização: Lívia da Silva Modesto Rodrigues, Paulo André da Rocha Perris - Belo Horizonte - MG: Poisson, 2021.

SILVA, J. M. N da. **Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN**: especificidades e (des)continuidades. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2014.

SOUZA, Â. R. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

SOUSA, A. P. R. de. A experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMPs) para a formação profissional de jovens da região da Baixada Campos e Lagos Maranhenses. **Revista Labor**, v. 1, n. 6, p. 134-155, 25 mar. 2017.

SOUZA, Ana Júlia Ferreira; MARQUES, Fernanda Patrícia Cirilo. O Papel Do Gestor Escolar Na Gestão, Avaliação E Qualidade Da Educação. **Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq**, n. 4, p. 385-390, 2023.

SOUZA, J; LIMA, F. Planejamento educacional no Estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 455- 477. 2012

SOUZA, M. M. P. de; PAULA, A. Paula Paes de. Por uma teoria crítica das tecnologias de gestão: a ambivalência da tecnologia, a moldura Feenbergiana e a possibilidade da racionalização subversiva. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 20, p. 50-61, 2022.

SOUZA, R. F. **A modernização da Agricultura no estado do Maranhão**. Dissertação. Curso de Mestrado em Economia Rural. UFC. Fortaleza, 2000.

TEIXEIRA, R. de F. B, *et al.* Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da Lei Nº 13.415/2017. **Educere**, 2017.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela educação. TGE. **Tecnologia de Gestão Educacional**. Org. Juliana Zimmermann. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 2015.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

VASCONCELOS, J. C. *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro , v. 29, n. 113, p. 874-898, out. 2021.

# Documento Digitalizado Restrito

## Dissertação

**Assunto:** Dissertação  
**Assinado por:** Marinaldo Silva  
**Tipo do Documento:** ANEXO  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Restrito  
**Hipótese Legal:** Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)  
**Tipo do Conferência:** Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marinaldo da Silva, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 14/11/2023 19:29:21.

Este documento foi armazenado no SUAP em 14/11/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 1607615

**Código de Autenticação:** 678809e140

