

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICAS PÚBLICAS BRAZILIAN JOURNAL OF PUBLIC POLICY

Educação jurídica no ensino médio: a experiência da “escola da escolha” na cidade de Timon (MA)
Legal education in high school: the experience of the “escola da escolha” in the city of Timon (MA)

Mônica Mota Tassigny

Liane Maria Santiago Cavalcante
Araújo

José Antonio Almeida

Sumário

SEÇÃO 1 – JUSTIÇA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E SEGURANÇA PÚBLICA20

FATORES DE RISCO DECORRENTES DA APLICAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO DOS DADOS PESSOAIS E DA LGPD NA ATIVIDADE DE INTELIGÊNCIA DE ESTADO.....22

Márcio da Mota Ribeiro, Rafael Rabelo Nunes, William Ferreira Giozza e Alexandre Veronese

JUSTIÇA PENAL NEGOCIADA: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO ACORDO DE NÃO PERSECUÇÃO PENAL À LUZ DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA COMARCA DE MOSSORÓ-RN.....50

Manoel Matias de Carvalho Neto, Lúcio Romero Marinho Pereira e José Albenes Bezerra Júnior

O ESTADO E SEUS INIMIGOS: AUTORITARISMO, ESTADO DE EXCEÇÃO E DESLEGITIMAÇÃO DOS SISTEMAS PENAIIS NOS ESTADOS DE DIREITO71

Isadora Ribeiro Correa, Marcos César Botelho e Luiz Fernando Kazmierczak

POLÍTICA CRIMINAL E POLÍTICA PÚBLICA NO PROCESSO DE CRIMINALIZAÇÃO SIMBÓLICA: O CASO DA LEI DE ABUSO DE AUTORIDADE BRASILEIRA87

Ícaro Melo dos Santos, Nélia Mara Fleury e Bartira Macedo de Miranda

A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO NO BRASIL 105

Márcio de Oliveira, Débora Napoleão de Sena e Reginaldo Peixoto

VIOLÊNCIA CONJUGAL E A INCIDÊNCIA DE CONTROLE COERCITIVO ENTRE CASAIS HETEROSSEXUAIS 125

Julio Cesar de Aguiar e Kettily Ingrid de Queiroz

SILÊNCIO ESTRIDENTE: VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA E O PODER TRANSFORMADOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFICIENTES..... 165

Jessica Feitosa Ferreira, Rogério Roberto Gonçalves de Abreu, Ana Carolina Gondim de Albuquerque Oliveira e Paulo Henrique Tavares da Silva

O PRIMEIRO COMPLEXO DE ESCUTA PROTEGIDA DO BRASIL: RESPEITO À DIGNIDADE HUMANA A PARTIR DA PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA 183

Tarcísia Castro Alves e Ana Paula da Silva Sotero

POLÍTICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS	214
José Ferdinando Ramos Ferreira	
A TECNOSSECURITIZAÇÃO DA VIDA	235
José Adércio Leite Sampaio	
A FALTA DE UNIFORMIDADE NA CELEBRAÇÃO DE ACORDOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES NO BRASIL	255
Luciano Rosa Vicente, Sandro Lucio Dezan e Ricarlos Almagro Vitoriano Cunha	
 SEÇÃO 2 – GOVERNANÇA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	 281
DIREITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA IDENTIDADE: NATUREZA DAS NORMAS, VINCULAÇÃO NORMATIVA E ELEMENTOS JURÍDICOS BASILARES.....	283
André Afonso Tavares, Caroline Müller Bitencourt e Janriê Rodrigues Reck	
VALORES PÚBLICOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA AVALIAÇÕES REPUBLICANAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	310
Paulo de Martino Jannuzzi	
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE LA COMPLEJIDAD DE LAS ORGANIZACIONES: ALCANCES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CORRUPCIÓN	327
Louis Valentín Mballa e Juan Ignacio Barajas Villaruel	
COMBATE À CORRUPÇÃO E IMPACTO ECONÔMICO-FINANCEIRO NAS EMPRESAS: A EXPERIÊNCIA DOS ACORDOS DE LENIÊNCIA NO BRASIL.....	348
Carlos Higino Ribeiro de Alencar, Mário Vinicius Claussen Spinelli e Stefany Silva Rocha	
COMBATE À CORRUPÇÃO E IMPACTO ECONÔMICO-FINANCEIRO NAS EMPRESAS: A EXPERIÊNCIA DOS ACORDOS DE LENIÊNCIA NO BRASIL.....	371
Guilherme Atanazildo Leme, Milene Mendes de Oliveira, Beatriz Couto Ribeiro, Juliana Pires de Arruda Leite e Milena Pavan Serafim	
BIG DATA COMO MOTOR DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TECNOLÓGICO E DA INOVAÇÃO: COMO A PROTEÇÃO LEGAL À PRIVACIDADE PODE VULNERABILIZAR O INDIVÍDUO	392
Thaís de Bessa Gontijo de Oliveira, Fabiana de Menezes Soares, Raquel Gontij e Bárbara Bianca Alves Cardoso	

INTRINSIC MOTIVATION AND THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN THE PUBLIC SECTOR: EVIDENCE FROM INDONESIA.....	412
--	------------

Harmon Chaniago, Hidayat Hidayat e Yen Efawati

A REPARTIÇÃO DE BENEFÍCIOS COMO ALTERNATIVA GEOPOLÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: O CASO DO BRASIL.....	429
--	------------

Luciana Nalim Silva Menuchi, Marcos Rodrigo Trindade Pinheiro Menuchi, RomariAlejandra Martinez Montaño e Daniela Mariano Lopes Silva

DESEMPENHO TEMPORAL E RAZÕES DE INSUCESSO DAS TRANSFERÊNCIAS VOLUNTÁRIAS EM PROGRAMAS DE INFRAESTRUTURA DA REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRA.....	452
---	------------

Daniel Marques Moreira, Sônia Paula da Silva Nogueira e Ricardo Lobato Torres

O DEBATE COM SAL: A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO MAR.....	474
--	------------

André Panno Beirão

A IDEIA DE PROGRESSIVIDADE E O RETROCESSO CLIMÁTICO NAS CONTRIBUIÇÕES NACIONALMENTE DETERMINADAS BRASILEIRAS.....	493
--	------------

HelineSivini Ferreira

Ana Flávia Corleto

INTERNATIONALIZATION OF PUBLIC POLICIES IN THE NORTHEAST: SUBNATIONAL LEADERSHIP AND THE ROLE OF INTERNATIONAL RELATIONS.....	518
--	------------

Eliane Superti, Romberg de Sá Gondim, Amanda Pereira Arrigo e Raquel Gonçalves Dantas

POR UMA JUSTIÇA ITINERANTE: IMPACTOS DO TRABALHO DE CAMPO NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E NO EXERCÍCIO DA JURISDIÇÃO NO BRASIL	544
---	------------

Rafaela Selem Moreira

DESIGUALDADES RACIAIS NA MOBILIDADE URBANA: DISCUSSÃO E MORTES EM SINISTROS DE TRÂNSITO ENTRE 2011 E 2020 NO BRASIL	561
--	------------

Marcelo de Tróí, Gláucia Pereira e Maria Cristina Cavalcante

SOCIAL CHARACTERISTICS OF PERUVIAN CITIZENSHIP AND THEIR INFLUENCE ON THE PERCEPTION OF GOVERNANCE, DEMOCRACY AND TRANSPARENCY IN PERU	576
---	------------

David Eleazar Barra-Quispe

THE INFLUENCE OF RELIGIOSITY, TAX SOCIALIZATION, AND TAX JUSTICE ON TAX COMPLIANCE WITH INTENTION AS A MODERATION VARIABLE 601

Ismawati Haribowo, Khomsiyah Khomsiyah e Susi Dwi Mulyani

ASSESSING THE IMPACT OF HALAL CERTIFICATION POLICY ON SMALL AND MEDIUM ENTERPRISES IN EAST JAVA 618

Ertien Rining Nawangsari e Hani Nur Adnin

PERFORMANCE ANALYSIS OF THE REGIONAL PEOPLE’S REPRESENTATIVE BOARD OF BENGKULU CITY FOR THE 2019-2024 PERIOD IN MAKING REGIONAL REGULATIONS 630

Hilda Distia Puspita, Alfitri Alfitri, Slamet Widodo e Andy Alfatih

Introduction 630

Research methods..... 637

Results and discussion 637

1. Productivitas..... 638

1.1 Efficiency..... 638

a. Human Resources 638

2 Technology..... 639

3 Technical guidance 639

4 Funding..... 640

5 Accountability 648

Reference 649

SEÇÃO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E INCLUSÃO 651

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM DIREITO: ORGANIZAÇÃO, CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS..653

Elisa Gonsalves Possebon e Pedro Gonsalves de Alcântara Formiga

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANÇAS, EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES SOBRE OS EXPERIMENTOS DE CAMPO DESENVOLVIDOS NO LABORATÓRIO J-PAL..... 671

Laudeny Fábio Barbosa Leão e Lorena Madruga Monteiro

EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DA “ESCOLA DA ESCOLHA” NA CIDADE DE TIMON (MA) 688

Mônica Mota Tassigny, Liane Maria Santiago Cavalcante Araújo e José Antonio Almeida

FORMAÇÃO DA AGENDA DE POLÍTICAS CULTURAIS BRASILEIRAS NO PERÍODO PANDÊMICO: ANÁLISE DA LEI ALDIR BLANC	708
---	------------

Suely de Fátima Ramos Silveira

A BRIGA DAS COTAS COM O TEMPO: CADUCIDADE DA REVISÃO DA POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL	733
---	------------

Walter Claudius Rothenburg

TRANSICIÓN ENERGÉTICA E IDENTIDAD CULTURAL. EL CASO DE LOS PROYECTOS DE ENERGÍAS RENOVABLES EN LUGARES SAGRADOS INDÍGENAS DE CHILE.....	748
--	------------

Alberto Olivares

OS CORREIOS BRASILEIROS E A LOGÍSTICA ESTATAL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD).....	781
---	------------

Alysson Rogerio da Silva, Claudia Souza Passador, e Denis Renato Oliveira

Educação jurídica no ensino médio: a experiência da “escola da escolha” na cidade de Timon (MA)*

Legal education in high school: the experience of the “escola da escolha” in the city of Timon (MA)

Mônica Mota Tassigny **

Liane Maria Santiago Cavalcante Araújo ***

José Antonio Almeida ****

Resumo

O Curso de Técnico em Serviços Jurídicos do Instituto Estadual de Ensino, Ciências e Tecnologia do Maranhão tem como meta a promoção de uma educação pública integral. Para tanto, adota a metodologia da “Escola da Escolha”, cujo projeto escolar é proposto em três eixos, a saber: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento de competências para o século XXI. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar a eficácia do modelo no que se refere à formação acadêmica de excelência para a vida e ao desenvolvimento de competências para o Século XXI, na perspectiva dos alunos egressos. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e quantitativa, realizada nos campos teórico e empírico, por meio da aplicação de questionários a um universo amostral de 22 alunos, da primeira turma de 2017 a 2019 do IEMA, no município de Timon, Maranhão. Como resultado, constata-se que os dados levantados indicam a eficácia do modelo adotado, em relação a uma educação integral que vai além da excelência moral e acadêmica, porém são necessários esforços pertinentes às ferramentas de resolução de conflitos de forma consensual; à acessibilidade; ao relacionamento entre ensino e prática; à diminuição do estresse e cansaço físico e à flexibilização da política de contratação de recursos humanos.

Palavras-chaves: educação básica; ensino jurídico; escola de tempo integral; educação integral; escola da escolha.

Abstract

Keywords:

* Recebido em 27/10/2022

Aprovado em 22/12/2022

** Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2002), doutorado sanduíche na Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales - E.H.E.S.S (PARIS, 2002) e Pós-doutorado pela Faculté de Droit et Sciences Politiques / Aix-Marseille Université (France) no Instituto Louis Favoreau - GERJC (UMR-DICE 7318) (2020/2021). Atualmente é professora titular da Universidade de Fortaleza, do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional (PPGD/UNIFOR). Email: monica.tass@gmail.com

*** Doutora em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2016-2020); Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (2014); Professora da Pós-Graduação Stricto Sensu do DINTER/MANAU. Professora da Pós-Graduação Lato Sensu em Direito Administrativo da Universidade de Fortaleza. Email: lianemariaadv@gmail.com

**** Advogado; especialização em Direito Público pela Universidade Estácio; mestrando em Direito Constitucional no PPGD-UNIFOR. Email: agrisalmeida@gmail.com

1 Introdução

A educação básica tem passado por significativas transformações após a Constituição de 1988. Ofertas de vagas foram ampliadas significativamente, a capacitação dos profissionais da educação foi otimizada e surgiram mecanismos para evitar a evasão escolar. Além disso, também foi impactada a avaliação de desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, a despeito do salto quantitativo, os enfrentamentos de natureza qualitativa continuam sendo necessários. O desafio atual é alinhar a busca da universalização com a garantia de padrão de qualidade, para que a educação possa atender os anseios e perspectivas da sociedade contemporânea.

No contexto jurídico, as bases do assunto foram lançadas, após o advento da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), com a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a regulamentação da CF/1988 pela LDB, vislumbra-se a criação dos marcos normativos necessários para que a universalização da rede pública de ensino estivesse alinhada à melhoria dos índices de qualidade do ensino.

Nesse prisma, a educação integral em jornada expandida é um tema recorrente debatido como possível solução para a baixa qualidade da educação pública, ao longo da história da educação brasileira. A primeira iniciativa prática registrada no Brasil foi a criação dos Centros de Educação Popular Carneiro Ribeiro, no Estado da Bahia, na década de 1950, por Anísio Teixeira, com a premissa de fornecer uma educação integral para todos.

Nos anos 80 e 90, do mesmo século, sob iniciativa de Darcy Ribeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, ainda sobre influência de Anísio Teixeira, com uma proposta de escola pública aberta a todos e em tempo integral. Darcy Ribeiro defendia que a educação era “a chave” para o desenvolvimento do País e possui um cunho assistencialista.

Para o presente estudo, entretanto, importa compreender, com maior profundidade, o modelo criado no Estado de Pernambuco, no ano 2000, como uma nova proposta de educação integral em tempo integral, idealizada por Marcos Magalhães, denominada: “Escola da Escolha”. A opção por esse modelo se justifica uma vez que foi gestado na recuperação do Liceu Pernambucano e, posteriormente, replicado para outros Estados da federação, a partir da criação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Importa registrar, desde já, que a “Escola da Escolha” tem como base a articulação entre o modelo pedagógico e de gestão de uma instituição de ensino.

Outrossim, o modelo em questão dialoga com os conceitos de educação em tempo integral, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem sido ampliada a partir de várias iniciativas, e de educação integral, e propõe um novo paradigma na educação pública, com o escopo de aliar universalização e qualidade do ensino, mediante a interação entre uma pedagogia eficaz e um modelo gestão capaz de gerar resultados verificáveis e sustentáveis.

Nesse cenário, destaca-se a criação do Instituto Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IEMA), pela Lei Estadual n.º 10.385, de 21 de dezembro de 2015, inspirado no modelo da “Escola da Escolha”, com a proposta de constituir uma rede de educação em tempo integral de excelência, a ser implementada de forma gradual em todos os municípios maranhenses.

A escolha pelo modelo pedagógico e de gestão do IEMA, que remete à “Escolha da Escola”, dá-se com o propósito de o Estado do Maranhão oferecer ensino técnico em vários eixos tecnológicos, concomitantemente com o Ensino Médio. Para tanto, foram selecionados cursos que consideram a demanda de mercado e as deficiências de profissionais capacitados nos municípios, com o objetivo de formar pessoas aptas a atuar no cenário local.

Dentro da estrutura do IEMA, foi implantado o Curso de Técnico em Serviços Jurídicos, na cidade de Timon, no Leste do Estado do Maranhão, dentre outros cursos, procurando atender à demanda local por técnicos capacitados para atuar em: escritórios de advocacia, departamentos jurídicos, cartórios judiciais e extrajudiciais, departamentos de recursos humanos, setor financeiro e contábil, e serviço de atendimento ao consumidor – SAC. Em 2019, formou-se a primeira turma do referido Curso, que iniciou seus estudos em 2017.

Diante desse cenário, propõe-se, por meio da presente pesquisa, avaliar a metodologia do IEMA no Curso Técnico em Serviços Jurídicos, com foco no modelo da “Escola da Escolha”, na perspectiva dos alunos egressos em 2019, com a finalidade de verificar se a política pública na área de educação está sendo eficaz para alcançar os objetivos pressupostos pela política pública educacional em análise.

Portanto, a pesquisa tem como objetivo geral avaliar a eficácia do modelo da “Escola da Escolha”, implantado pelo IEMA, em promover uma educação integral no Município de Timon, Estado do Maranhão. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, no campos teórico, a partir de buscas feitas às bases de dados *google scholar* e *redalyc*; e empírico, mediante pesquisa qualitativa e quantitativa, realizada a partir da aplicação de questionário estruturado a uma amostra não aleatória, extraída do universo de egressos do curso em questão entre (2017-2019), com vistas a compreender como a experiência contribuiu para a formação de sujeitos protagonistas e conscientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Para tanto, foi elaborado um questionário, por meio do *Google forms*, encaminhado para todos os 27 egressos do Curso Técnico em Serviços Jurídicos formados pela UP – Timon do IEMA, formados na primeira turma (2017-2019), com perguntas referentes aos parâmetros de qualidade educacional e percepções quanto à influência dos resultados alcançados na vida dos alunos egressos. A mostra foi composta por 22 alunos que responderam o formulário enviado.

Cumprir enfatizar que a pesquisa de campo foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa CEP da Universidade de Fortaleza, por meio do Parecer n.º 5.287.557; CAAE 55857222.5.5000.5052, por atender, na íntegra, às determinações das Resoluções CNS/MS 466/12 e 510/16 e diretrizes. Em termos de método, utiliza-se o dedutivo, em um movimento que vai do modelo da “Escola da Escolha” para as particularidades da experiência vivenciada em Timon, Maranhão.

Nesses moldes, a avaliação de políticas públicas *ex post*, na ótica dos próprios egressos, após dois anos de conclusão do curso, poderá fornecer informações úteis para identificar limitações, potencialidades, alternativas e pontos de atenção, contribuindo, assim, para o planejamento e a formulação de ações que possam aprimorar o modelo.

Mediante os esforços envidados, pretende-se obter, no final da pesquisa, a resposta para a seguinte pergunta: o modelo da escola da escolha, na perspectiva dos egressos do Curso Técnico em Serviços Jurídicos, formados na UP – Timon do IEMA, foi eficaz na formação acadêmica de excelência para a vida e para o desenvolvimento de competências para o Século XXI?

A primeira seção do desenvolvimento deste trabalho versa sobre a diferenciação semântica entre os termos educação em tempo integral e educação integral, expressões muito confundidas no senso comum. Na segunda seção, analisam-se a origem e os pressupostos teóricos do modelo. Em seguida, na terceira seção, avalia-se a implantação do modelo da “Escola da Escolha” no Estado do Maranhão, na rede IEMA de ensino. Por fim, na quarta seção, procede-se análise qualitativa e quantitativa das respostas apresentadas pelos alunos egressos da primeira turma formada na UP Timon, do IEMA (2017 a 2019), quando confrontados os dados obtidos e o aporte teórico ao qual o método se propõe, para a construção de sujeitos protagonistas e portadores de competências para uma atuação ativa em sociedade.

2 Educação em tempo integral e educação integral

No Brasil, a primeira proposta de ensino integral partiu de Anísio Teixeira, na década de 1950¹, antes mesmo do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com influência do pragmatismo norte americano, Anísio foi defensor de reformas de universalização da educação. Na sua visão, a escola pública e democrática seria a única capaz de aperfeiçoar o regime democrático e corrigir os desvios e males da industrialização e do individualismo no capitalismo².

Anísio Teixeira inspirou-se nas ideias de John Dewey para criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, com o intuito de criar oportunidades para que crianças e adolescentes vivenciassem o modo de vida democrático, de modo a assegurar, no futuro, uma sociedade também democrática.³

O CECR era formado, a um só tempo, pelos setores de instrução e de educação. O primeiro se concentrava na Escola-Classe, voltada para as atividades de leitura, escrita, aritmética ou o “Ensino de letras e ciências”. Já o setor de educação era voltado para a Escola Parque, centrada nas atividades socializantes, na educação artística, nos trabalhos manuais, nas artes industriais e na educação física. Assim, a Escola Parque situava-se no meio das outras unidades do Centro.⁴

Mas foi na década de 1980, com Darcy Ribeiro, que foram retomados os esforços de Anísio Teixeira, para quem a educação seria a chave para o desenvolvimento do País, na medida em que representaria a estratégia mais eficaz, em médio prazo, para a incorporação social dos benefícios até então restritos à elite. Nesse contexto, a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, é apresentada como a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade⁵.

Assim, Darcy Ribeiro foi responsável pela criação dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro⁶. Situados no contexto do Programa Especial de Educação, os CIEPs surgiram no mandato de Leonel Brizola, entre 1984 e 1999, e sua proposta era fornecer uma escola em tempo integral, localizada prioritariamente em comunidades carentes.⁷ Nelas, as crianças deveriam permanecer em período integral, receber alimentação e cuidados básicos de saúde e participar de atividades curriculares variadas, de forma centrípeta em relação à unidade escolar, ou seja, ter a escola como centro.⁸

Enquanto isso, no cenário jurídico brasileiro, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 classifica a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas a Lei n.º 9.394, de

¹ ALVES, Maria Alda de Sousa; OLIVEIRA, Marciana Silva de. Políticas públicas para o ensino médio: em análise a escola de tempo integral regular. *Revista de Políticas Públicas*, v. 23, n. 2, p. 657-674, 2019. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13079/7200>. Acesso em: 25 abr. 2022.

² MIRANDA, D. E. de; SILVA, A. L. da M. Sociedade e escola: aspectos da visão de Anísio Teixeira. *Interfaces da Educação*, v. 1, n. 3, p. 48-57, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/627>. Acesso em: 28 abr. 2022.

³ CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/439>. Acesso em: 02 abr. 2021.

⁴ CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/439>. Acesso em: 02 abr. 2021.

⁵ BOMENY, Helena. A escola do Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso em: 11 maio 2021.

⁶ ALVES, Maria Alda de Sousa; OLIVEIRA, Marciana Silva de. Políticas públicas para o ensino médio: em análise a escola de tempo integral regular. *Revista de Políticas Públicas*, v. 23, n. 2, p. 657-674, 2019. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13079/7200>. Acesso em: 25 abr. 2022.

⁷ MONTEIRO, Ana Maria. Ciep: escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2417/2156>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

⁸ CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. O § 2º do art. 34 do referido diploma dispõe acerca da ampliação do período de permanência na escola de forma progressiva.

Com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, o constituinte brasileiro determinou, no art. 214, a criação do Plano Nacional de Educação por lei, com a finalidade de planejamento das políticas públicas voltadas à educação, definindo objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, com foco na erradicação do analfabetismo, na universalização do atendimento escolar, na melhoria da qualidade do ensino, na formação para o trabalho, na promoção humanística, científica e tecnológica do País e no estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Nesse contexto, destaca-se, então, o Plano Nacional de Educação de 2014-2020, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece como meta do Poder Público “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”⁹.

A partir desses marcos legais, diversas iniciativas de implantação do ensino, em tempo integral, têm sido executadas em todo o País, as quais se configuram, como propostas educacionais de reformulação da educação básica. Nesse contexto, o modelo da Escola Parque, no CECR, se perpetua, no século XXI, como uma aposta na educação integral¹⁰.

Nesse sentido, resgatar as ideias de Anysio Teixeira, que deu vida ao movimento das escolas públicas para todos, é pensar a melhoria, a igualdade no ensino e a mitigação das desigualdades sociais na educação brasileira. Nesse sentido, a temática da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola permanece atual, e constitui pauta tanto do Poder Legislativo, da literatura especializada, quanto da proposta para a melhoria do ensino no Brasil.

Importa esclarecer, entretanto, que a educação integral a que Teixeira se refere diz respeito à formação integral do indivíduo, e não é sinônimo de educação “em tempo integral”, que se restringe à ampliação do tempo de permanência na escola:

a Escola em tempo integral tem se colocado como valiosa estrutura que possibilita o redimensionamento do tempo e do espaço escolar ao oferecer maior tempo de permanência aos estudantes, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de uma educação de maior qualidade¹¹.

Nessa medida, a escola, em tempo integral, favorece o planejamento e a execução de uma educação integral, mas com ela não se confunde. Com razão, o conceito de educação integral parte de uma visão holística e rompe com a perspectiva estritamente conteudista, sem preocupação com a formação.¹²

Isto se deve ao fato de que a educação, em tempo integral, não reúne as condições necessárias para que se possa alcançar uma educação integral, centrada em uma gestão administrativa e pedagógica eficiente. Para que consiga esse desiderato, torna-se imprescindível ir além da ampliação do tempo de permanência na escola, para que se possam trabalhar as competências e habilidades dos jovens que atuarão de forma autônoma no século XXI.

⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]*: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

¹⁰ MARÇAL, Patrícia Fontes; ZUCCHETTI, Dinoraz Tereza; TEXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. *Revista Práxis*, v. 1, p. 115-117, 2015. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/806>. Acesso em: 23 jun. 2021.

¹¹ GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

¹² ASSIS, Ana Elisa Sapolonzi Queiroz e Silva; SILVA, Celso Mendes Ferreira da. *Educação integral, tempo e espaço*: problematizando conceitos. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 542-561, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11957/8346>. Acesso: 23 abr. 2021.

Com efeito, a elasticidade do tempo de permanência na escola é, apenas, um dos pressupostos para uma educação integral. A educação integral propõe uma educação holística, voltada aos desafios de mudanças constantes no meio social dinâmico e globalizado, capaz de fornecer ao aluno um aporte teórico e prático adequado para que possa atuar na sociedade como sujeito protagonista.

Ocorre que a implantação da política pública de expansão da educação, em tempo integral, não tem sido de forma universal e resultante de um planejamento nacional. As iniciativas são variadas e os modelos propostos, muitos dissonantes. O próprio Ministério da Educação reconhece esse estado de coisas, ao afirmar que

a educação integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas, implantando propostas e modelos de grande riqueza, mais ainda pontuais e esporádicas.¹³

Diante da experiência vivenciada no Estado de São Paulo, Castro e Lopes¹⁴ analisaram a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional estadual e os dados da experiência concreta subjacente, e concluíram que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma ampliação do tempo na escola, mas deve consistir em organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno.

Nessa medida, Maurício¹⁵ alerta que a concepção da escola integral reconhece o ser humano de forma holística, não fragmentária, ao compreender que a escola pública de tempo integral deve apresentar as seguintes condicionantes: a) a criança precisa gostar da escola; b) a escola tem que ser um laboratório de soluções; c) o foco na aprendizagem enquanto pressuposto, e não na reprovação; d) ser um política de governo; e) tratar-se de uma opção para o professor e para o aluno; f) sua implantação deve ser, obrigatoriamente, paulatina; e g) seus objetivos devem ir além da excelência acadêmica e moral do jovem protagonista.

Destarte, ao deixar de observar um dos requisitos acima assinalados, a mera implantação da política pública de expansão da educação, em tempo integral, não caracteriza um modelo de educação integral no Brasil. Logo, o desafio da educação brasileira é garantir a universalização da educação pública, (promover uma educação integral) e dos alunos. Tendo esses objetivos como princípios, surge o modelo da “Escola da Escolha” como proposta para garantir uma educação pública de excelência.

3 Escola da escolha: origem e fundamentação teórica

O modelo da “Escola da Escolha” assemelha-se ao da Escola Parque, no CECR de Anísio Teixeira, na década de 1950, e ao CIEPs, de Darcy Ribeiro, por volta de 1980. Gestado a partir da recuperação do Ginásio Pernambucano na cidade de Recife, no ano 2000, por iniciativa de um grupo de empresários que se mobilizaram para apoiar o resgate do padrão de excelência da instituição¹⁶. O projeto envolveu uma parceria público-privada entre ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECH e PHILIPS, de um lado, e o Governo do Estado de Pernambuco, de outro. Além disso, foi idealizado em duas etapas, a saber: i) recuperação do

¹³ BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional: Brasília: MEC; SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2021.

¹⁴ CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/439>. Acesso em: 02 abr. 2021.

¹⁵ CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/439>. Acesso em: 02 abr. 2021.

¹⁶ MAGALHÃES, M. A. *A juventude ganha uma nova escola de ensino médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

projeto arquitetônico que estava em estado de degradação por abandono do Poder Público; e ii) recuperação do projeto de ensino, propriamente dito.¹⁷

O projeto de recuperação da qualidade do ensino tinha por objetivo criar um paradigma na educação pública do país: uma nova escola pública de ensino médio em tempo integral capaz de conciliar a universalização com a qualidade baseada em uma pedagogia eficaz e em uma gestão comprometida com os resultados¹⁸.

Com isso, observa-se a influência do modelo gerencial, utilizado nas empresas privadas, perante a gestão pública, em atenção às diretrizes do neoliberalismo. Trata-se da criação de um arcabouço institucional constituído por instituições públicas e do terceiro setor, representado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, para que sejam implementadas as novas diretrizes. Parte-se da premissa de que a Administração Pública não dispõe da competência necessária para enfrentar o desafio da qualidade escolar¹⁹

Parte-se da premissa de que o Poder Público não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio por si só, frente às dificuldades financeiras e os entraves institucionais, que dificultam uma gestão eficiente²⁰. Tais circunstâncias são desveladas a partir dos indicadores de qualidade da educação, tais como: taxa de abandono, evasão, repetência, distorção idade/série, elevada oferta de vagas em cursos noturnos etc. Diante disso, a criação dessa parceria público-privada corresponde a

[...] um novo modelo de gestão pública não-governamental. Uma nova forma de institucionalidade foi estabelecida, por meio da qual o setor privado, representado pelo ICE, participa de forma solidária e corresponsável do conteúdo, método e gestão dos Centros.²¹

Essa abordagem é resultante de uma articulação entre Estados e Governo Federal, cujo modelo de políticas públicas é baseado no gerencialismo, na valorização de parcerias público-privadas, nos ajustes fiscais e na delegação da execução de políticas públicas ao setor privado.²² Nesses moldes, o modelo da “Escola da Escolha” conjuga: a) a implantação do ensino médio de tempo integral; b) a concepção de uma educação interdimensional; e c) as práticas de gestão educacional a partir do gerencialismo.²³

A proposta pretende uma relação de interdependência entre o *modelo pedagógico* e o *modelo de gestão*, estruturas existentes no projeto escolar que se retroalimentam reciprocamente. Na “Escola da Escolha”, o modelo de gestão é a Tecnologia da Gestão Educacional (TGE), base na qual o modelo pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transforma teoria em prática.²⁴

¹⁷ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: introdução às bases teóricas e metodologias do Modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2016a.

¹⁸ HENRY JÚNIOR, Raul Jean Louis. *O ginásio pernambucano e o procentro*: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2011. Disponível em: https://attenu.ufpe.br/bitstream/123456789/7625/1/arquivo6577_1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

¹⁹ HENRY JÚNIOR, Raul Jean Louis. *O ginásio pernambucano e o procentro*: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2011. Disponível em: https://attenu.ufpe.br/bitstream/123456789/7625/1/arquivo6577_1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

²⁰ MAGALHÃES, M. A. *A juventude ganha uma nova escola de ensino médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

²¹ MAGALHÃES, M. A. *A juventude ganha uma nova escola de ensino médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

²² GOMES, Maria das Graças Correia. *Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30659>. Acesso em: 16 abr. 2021.

²³ SILVA, Jameson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. O programa de educação integral no ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 24, n. 51, 2019. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1135/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

²⁴ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: introdução às bases teóricas e metodologias do Modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2016a.

Suas origens remontam à Tecnologia Empresarial Odebrecht de 1983, cuja adaptação resultou na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese) e, posteriormente, no TGE. Trata-se de um instrumento de gestão que pretende ser eficaz à medida, com ciclo de planejamento simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores produzem relatórios, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros, tendo como princípio base da filosofia o PDCA.²⁵

Assim, por meio dessa relação entre o modelo pedagógico e o modelo de gestão TGE, é possível transformar teoria em prática.²⁶ A metodologia do ciclo PDCA²⁷ foi proposta por Deming e difundida por Kotler, e viabiliza uma melhoria constante dos processos, por meio das etapas de planejar, executar, avaliar e ajustar²⁸.

Nesses moldes, o modelo de gestão TGE tem a pretensão de ser a sustentação do modelo pedagógico para que este avance da teoria à prática. A expressão máxima dessa abordagem metodológica se configura no projeto de vida dos estudantes, pois assemelha-se ao plano de ação da própria escola, no qual a comunidade escolar utiliza a mesma linguagem e os mesmos instrumentos de planejamento.²⁹

Os instrumentos do TGE são o *Plano de Ação*, instrumento estratégico da escola; o *Programa de Ação*, instrumento operacional individual elaborado pelos educadores e colaboradores; o *Guia de Aprendizagem*, instrumento de gestão da aprendizagem elaborado pelo educador com base no seu programa de ação; o *PDCA*, instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua; e a *Agenda*, instrumento que traduz o plano de ação para a equipe escolar.³⁰

Ademais, a “Escola da Escolha” faz uso de metodologias de êxito como elementos complementares do currículo escolar, para além da mobilização e articulação do modelo da Base Nacional Comum e do Plano de Ação da escola.

As metodologias de êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorece a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico as práticas sociais e a realização dos projetos de vida dos estudantes. Sua Prática cotidiana, planejada e apoiada pela equipe escolar conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para construção dos seus projetos de vida.³¹

As principais metodologias de êxitos são as *aulas de projeto de vida*, as *práticas e vivências em protagonismo juvenil* e as *disciplinas eletivas*. O projeto de vida possui a finalidade de tornar o aluno capaz de projetar no futuro os seus sonhos e ambições, a fim de traduzi-los sob a forma de objetivos, de metas traçadas e de prazos definidos para sua realização. As práticas e vivências em protagonismo são práticas educativas providas pela própria escola, por instituições parceiras ou pelos próprios estudantes, que objetivam, por meio de oportunidades educativas, o desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais.³²

²⁵ MAGALHÃES, M. A. *A juventude ganha uma nova escola de ensino médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

²⁶ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: introdução às bases teóricas e metodologias do Modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2016a.

²⁷ A sigla PDCA refere-se à expressão “*plan, do check, action*”, em inglês.

²⁸ SILVA, R. O. da; OLIVEIRA, E. S.; SÁ FILHO, P. de; NASCIMENTO E SILVA, D. O Ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36102>. Acesso em: 04 jun. 2021.

²⁹ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: tecnologia de gestão educacional. 2. ed. Recife: ICE, 2016c.

³⁰ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: tecnologia de gestão educacional. 2. ed. Recife: ICE, 2016c.

³¹ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: modelo pedagógico – metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. 2. ed. Recife: ICE, 2016b.

³² INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: modelo pedagógico – metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. 2. ed. Recife: ICE, 2016b.

Já as disciplinas eletivas são disciplinas temáticas propostas pelos professores ou pelos estudantes e objetivam diversificar e aprofundar os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum; e o estudo orientado objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Assim, o objetivo é que os estudantes aprendam métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar seus processos de estudo.³³

Observa-se que a concepção do modelo de educação da “Escola da Escolha” destaca-se por suas inovações no âmbito: a) do conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende; b) do método sobre como aprender e como ensinar; e c) da gestão dos processos da escola, como o uso do espaço e do tempo, as relações entre pessoas e o uso dos recursos técnicos e dos materiais disponíveis.

4 Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e a criação do curso de técnico em serviços jurídicos

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, mais conhecido como IEMA, foi criado pelo Governo do Estado do Maranhão por meio da Medida Provisória n.º 184, de 02 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão como autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Com sua reorganização, promovida pela Lei n.º 10.254, de 09 de junho de 2015, passou a se vincular à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI. Posteriormente, com o advento da Lei n.º 10.385, de 21 de dezembro de 2015, sofreu uma nova reorganização. Atualmente, encontra-se vinculado à Secretaria de Estado da Educação, conforme previsto no art. 21 da Medida Provisória n.º 291, de 22 de fevereiro de 2019.

Conforme o art. 2º da Lei n.º 10.385, de 2015, o IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. A Lei, também, prevê o Ensino Médio integrado à educação profissional, com a possibilidade de jornada de tempo integral.

O IEMA foi criado com o intuito de ampliar a oferta de educação profissional, científica e tecnológica. A proposta é implantar o Instituto em todas as regiões, oferecendo à sociedade condições e oportunidades para o desenvolvimento dos potenciais dos indivíduos, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas do Estado do Maranhão.

As diretrizes educacionais, em fase de implantação do IEMA, gestado no Liceu Pernambucano, pela primeira vez, foram diretamente influenciadas pela abordagem educacional da “Escola da Escolha”. A proposta assentou-se dos modelos pedagógico, de gestão e de pertinência.

O *modelo pedagógico* tem como premissas: excelência acadêmica, competências para o século XXI, preparação para o mundo do trabalho e o projeto de vida dos educandos como centralidade. Já o *modelo de gestão* é pensado como um ciclo contínuo de planejamento, execução, avaliação e correção para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes e a conclusão bem-sucedida do ciclo educativo. Por fim, o *modelo de pertinência* é o ciclo de análise, articulação, mediação e validação da oferta educativa junto à sociedade, portando relevância, aceitabilidade, confiança e inovação ³⁴(IEMA

³³ INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais: modelo pedagógico – metodologias de êxito da parte diversificada do currículo*. 2. ed. Recife: ICE, 2016b.

³⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Carta fundacional*. São Luís: IEMA, 2018. Disponível em: http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/CARTA-FUNDACIONAL_FINAL.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

As diretrizes do *modelo pedagógico* são o protagonismo juvenil, em que o estudante é envolvido como parte da solução; os quatros pilares da educação, aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos; a pedagogia da presença, exercício ativo de atenção e diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio, referência de todas as práticas educativas de todos os educadores; a educação interdimensional, com dimensão da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana; e, por último, a inserção transformadora, com a tomada de decisão no sentido de intervir e transformar a realidade.³⁵

O *modelo de gestão* tem como premissas a relevância social, cuja base é a eficiência, a eficácia e a efetividade para definir prioridades na aplicação dos recursos disponíveis e alcançar resultados socialmente relevantes; o círculo virtuoso, que é a relação profícua entre gestão pública, instituição de ensino, estudantes, parceiros e comunidade; a comunicação clara, com transparência, honestidade, foco e sinergia na interlocução; e a educação pelo trabalho, segundo a qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Assim, o modelo de pertinência prevê o aperfeiçoamento contínuo, sendo prática baseada em evidência e na pesquisa aplicada.³⁶

A estrutura organizacional do IEMA contempla quatro níveis hierárquicos, a saber: Administração Superior, Assessoramento, Execução Programática e Execução Instrumental. A administração Superior é formada pelo Conselho Superior e pela Reitoria. O Reitor dispõe de mandato de 3 (três) anos e sua indicação é feita pelo Governador de Estado, após consulta à comunidade escolar da instituição.³⁷

Em termos de organização, o IEMA é composto por Unidades Plenas (UP), que ofertam Ensino Médio Técnico de Tempo Integral; e Unidades Vocacionais, que oferecem cursos profissionalizantes para jovens e adultos. Em 2019, um total de 4.061 estudantes haviam sido matriculados no Ensino Médio Técnico Integral da instituição e 34 mil alunos, em cursos profissionalizantes.³⁸

As Unidades Plenas, que se destacam no presente estudo, oferecem Ensino Médio Técnico de Tempo Integral, pertencem à execução instrumental e são administradas por um gestor geral, um gestor auxiliar com função administrativo-financeira, um gestor auxiliar com função pedagógica e uma secretaria escolar. Há 26 UPs instaladas em 22 municípios, que ofertam Ensino Médio Técnico de Tempo Integral.

Conforme previsão do art. 6º da Lei n.º 10.385, de 2015, os gestores locais dessas Unidades devem ser nomeados pelo Reitor, e suas permanências, conforme prescrição do parágrafo único do dispositivo mencionado, serão condicionadas ao atendimento dos critérios planejados para a avaliação de desempenho.

A Lei n.º 10.385/2015, que dispõe sobre a reorganização do IEMA, estabelece a jornada de trabalho em tempo integral com dedicação exclusiva do seu corpo docente. Prevê, também, de forma preferencial, que o quadro de docência das unidades descentralizadas seja composto do subgrupo do Magistério da Educação Básica, pertencentes ao quadro de servidores do Estado.

Ademais, o artigo 9º da Lei n.º 10.385, de 2015, determina que as vagas do corpo docente devem ser preenchidas por concursos públicos de provas e títulos ou remoção ou redistribuição, e contratados por tempo determinado, mediante realização de processos seletivos específicos. Contudo, constata-se que a contratação de professores por prazo determinado tornou-se a regra, e não a exceção.

³⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2022*. São Luís: IEMA, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI-IEMA-2019.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

³⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2022*. São Luís: IEMA, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI-IEMA-2019.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

³⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Regimento geral*. São Luís: SIOGE, 2016.

³⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2022*. São Luís: IEMA, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI-IEMA-2019.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

Em 11 de dezembro de 2017, a Lei n.º 10.736 instituiu o Programa Bolsa-Formação do Instituto, que contempla a realização de processos seletivos para a composição de um banco de Formadores da Educação profissional e tecnológica com vistas ao atendimento das necessidades de pessoal na oferta de curso. A bolsa-formação é destinada ao preenchimento dos cargos de coordenador pedagógico, ao supervisor pedagógico, ao auxiliar pedagógico e ao professor-formador.

O processo seletivo inicia-se com a publicação do edital, para o cadastro de professores para um banco de dados, pela Diretoria de Educação (DIREN) de São Luís, posteriormente é realizada uma pré-seleção pela análise curricular. Em seguida, é realizada uma entrevista com os pré-aprovados. O banco de profissionais fica à disposição da DIREN, que atende a demanda das unidades plenas.

Contudo, essa forma de contratação destoa da proposta do modelo inicial, implantado pelos idealizadores da metodologia no Estado de Pernambuco, que prevê a seleção dos professores para compor a rede por meio de seleção realizada dentre os concursados e efetivos da Secretaria de Educação³⁹.

Os professores bolsistas da área técnica são contratados sem vínculo empregatício, sem direitos trabalhistas, sem férias, sem 13º salário e sem direitos previdenciários; e são dispensados livremente pelo sistema quando “não se adequam” ao modelo. Esse fato cria um rodízio de professores nas Unidades Plenas da rede, o que tende a provocar prejuízos para a estabilidade do modelo pedagógico e dificuldades na manutenção de um corpo docente capacitado.

No presente estudo, realizou-se pesquisa de campo na Unidade Plena de Timon (UP – Timon), inaugurada em 08 de abril de 2017, que oferta 04 cursos técnicos de forma concomitante com o ensino médio. A escolha pelos Cursos Técnicos em Informática Biomédica, em Equipamentos Biomédicos, em Logística e em Serviços Jurídicos decorreu da realização de pesquisa com a população e com os empresários locais, com vistas a atender a demanda de profissionais capacitados para atuarem nas respectivas áreas, nas extensões territoriais da Grande Teresina. Entre eles, destaca-se aqui o Curso Técnico em Serviços Jurídicos, que pertence ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios.

5 Curso técnico em serviços jurídicos do IEMA pelo olhar dos egressos: replicação eficaz do modelo da “escola da escolha” no século XXI?

O Curso Técnico em Serviços Jurídicos do IEMA/Timon é realizado em caráter concomitante com o ensino médio, e possui carga horária de 1.100 horas/aula, dividida no componente curricular da Base Nacional Comum pela *base diversificada*, que compreende as disciplinas eletivas, o estudo orientado, o pós-médio, as práticas experimentais (LAB) e o projeto de vida; e pela *base técnica*, tendo como componentes curriculares 16 disciplinas (Direito do Trabalho, Empreendedorismo, Estágio ou TCC, Ética Profissional, Fundamentos de Informática, Introdução ao Direito Penal, Introdução ao Estudo do Direito, Noções de Direito Administrativo, Noções de Direito Ambiental, Noções de Direito Constitucional, Noções de Direito Previdenciário, Noções de Processo Civil, Noções de Processo Penal, Relações Humanas e Rotinas de Trabalho, Técnicas de Redação e Teoria Geral do Processo.⁴⁰

A pesquisa de campo foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética, sob CAAE 55857222.5.0000.5052, Parecer 5.287.557 e realizada juntamente aos egressos do Curso Técnico em Serviços Jurídicos do IEMA, em Timon, no Estado do Maranhão. Foram aplicados questionários estruturados que dizem respeito às per-

³⁹ MAGALHÃES, M. A. *A juventude ganha uma nova escola de ensino médio*. Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

⁴⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2022*. São Luís: IEMA, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI-IEMA-2019.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

cepções dos egressos quanto ao ensino em tempo integral; à qualidade da escola (estrutura física da escola e superestrutura); aos professores; e às competências adquiridas.

5.1 Percepções dos egressos quanto ao ensino em tempo integral

Foram entrevistados os alunos egressos do Curso em destaque até o ano de 2019, sobre suas impressões a respeito do oferecimento do curso técnico com jornada ampliada. Em sede de resultados, 86,4% dos entrevistados indicaram a experiência como positiva e 13,6% como negativa. A quantificação foi realizada em termos absolutos. As principais vantagens apontadas pelos ex-alunos em estudar em uma escola de tempo integral foram o fornecimento de refeições pela escola (81,82%); o estreitamento dos laços de amizade (95,45%); e o maior tempo dedicado aos estudos (72,73%). A variável aquisição de maior independência foi a que apresentou menor vantagem para os alunos pesquisados (45,5%).

Quadro 1 – vantagens de estudar em escola de tempo integral relatadas pelos alunos

	Sim	Não	Total (%)
Fornecimento de refeições	81,82	18,18	100
Maior tempo dedicado aos estudos	72,73	27,27	100
Maior estreitamento dos laços de amizade.	95,45	4,5	100
Aquisição de maior independência	45,5	54,55	100

Fonte: os autores (2022).

Entre as desvantagens de estudar em uma escola de tempo integral, foram apontadas as seguintes: cansaço físico (95,45%), aumento do estresse (90,91%) e maior tempo dedicado aos estudos obteve o menor resultado (38,10%).

Os resultados sugerem que a escola, em tempo integral, foi uma experiência positiva para os alunos, mormente em virtude de disponibilizar refeições, maior tempo dedicado aos estudos e facilitar o estreitamento dos laços de amizades entre os alunos. No entanto, a jornada ampliada traz, principalmente, a desvantagem de aumentar o cansaço físico e o estresse entre os alunos.

Esse resultado revela um ponto de atenção, em que o modelo proposto poderá superar essa problemática adotando atividades que propiciem relaxamento, tais como espaço para sesta, atividades lúdicas, meditação, esporte e lazer.

5.2 Percepções sobre a qualidade da escola

A análise da qualidade da escola foi realizada de duas maneiras: a) a partir da infraestrutura física; e b) na perspectiva ensino-aprendizagem.

5.2.1 Análise da estrutura física da escola

As condições da sala de aula e da biblioteca escolar foram classificadas em uma faixa de bom a excelente, respectivamente, por 68,2% e por 50% dos entrevistados. Já a adaptação de acessibilidade somente foi avaliada, assim, por 36,4% do universo de respondentes. Os parâmetros mais bem avaliados pelos ex-alunos foram a condição da sala de aula, a biblioteca escolar e a adaptação de acessibilidade, que obtiveram a classificação de “bom” a “excelente” de 68,2%, 50% e 36,4%, respectivamente. A pior avaliação quanto à condição da estrutura se refere à falta de locais para práticas esportivas, que obteve a classificação de 72,7% como insuficiente.

Quanto à localização da escola, esse foi um dos parâmetros de menor escore na classificação de bom a excelente (18,2%). Esse resultado foi bastante previsível, porque as escolas foram implantadas em áreas mais carentes, com intuito de impactar favoravelmente as comunidades beneficiadas. Contudo, o processo seletivo dos alunos restringiu-se à análise do histórico escolar, de modo que a classificação dos candidatos foi feita com base nas maiores médias escolares obtidas. Para o serviço jurídico, houve 90 vagas distribuídas de forma equitativa entre os anos da educação básica.

Sob a ótica dos alunos componentes do espaço amostral, a infraestrutura da escola ainda é insuficiente, tendo sido identificado pela pesquisa outro ponto de atenção para melhoria. A maior queixa vem da falta de estrutura para a prática de esportes. Esse resultado sugere ter relação com o aumento do nível de estresse observado como desvantagem apontada para a Escola em tempo integral, o que corrobora a sugestão anterior.

5.2.2 Análise da qualidade na perspectiva do ensino-aprendizagem

Nesta fase a pesquisa se detém à avaliação dos aspectos relacionados à formação do aluno para a vida, um dos pressupostos da Escola da Escolha.

Solicitou-se que os alunos egressos avaliassem a escola quanto aos aspectos relativos à capacidade de fornecer uma educação integral e preparar sujeitos protagonistas para atuarem no mercado de trabalho, com vistas a atender os desafios da sociedade contemporânea. As questões aplicadas se referiam à avaliação da escola quanto aos seguintes aspectos: liberdade de expressão, respeito às diferenças, amizades, estudos de problemas atuais, convivência, saúde, meio ambiente, saúde e etnia.

Os indicadores mais bem avaliados pelos alunos foram os seguintes: reconhecimento e valorização da identidade de etnia dos estudantes; amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola; discussão de problemas da atualidade; e convivência com os estudantes, classificados como bom a excelente em 71,4%; 68,2%; 68,2%; 59,1%, respectivamente.

Entre os pontos de atenção, na visão dos entrevistados, destaca-se que as piores notas referiram-se à iniciativa para apoiar a resolução de conflitos entre estudantes e professores (27,3%); adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais (27,3%); e capacidade de a escola relacionar os conteúdos das disciplinas com o cotidiano (27,3%), classificados como bom a excelente.

Esses resultados sugerem que a metodologia proposta é adequada na formação de jovens com aptidões e competências para atuarem na sociedade plural e conviver com empatia em relação ao próximo e com as diferenças. Demonstrem, ainda, a efetividade das políticas de inclusão e combate às discriminações no combate ao *bullying* dentro da escola, conforme Costa (2011), responsabilidade das escolas, da família, dos educadores, dos alunos.

No entanto, expõe pontos de atenção em relação ao preparo para a mediação pedagógica, à resolução consensual de conflitos dentro da comunidade escolar, bem como à necessidade de políticas mais elaboradas de inclusão de pessoas com deficiência. Outro ponto importante a destacar é a percepção dos alunos da dificuldade de relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos, o que, de certa forma, está em desacordo com as finalidades do Ensino Médio, de “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Prevista no art. 35, IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

5.3 Percepções dos egressos quanto aos professores

Uma parte importante na avaliação de um modelo escolar deve passar pelo corpo docente, pois o professor tem de ocupar uma posição de catalizador e protagonista no processo de formação integral dos jovens. Nessa perspectiva, a pesquisa avaliou a impressão dos alunos sobre o corpo docente.

Os resultados revelam que os professores se apropriaram das diretrizes do modelo escolar proposto e as aplicam de forma eficaz, pois 95,5% dos professores têm respeito pelos (as) estudantes e 90,9% dos alunos acreditam que os professores têm autoridade e firmeza. Questionados se os professores ignoram a existência dos alunos, 86,4% responderam que não. Além disso, 100% dos alunos entrevistados afirmaram que os professores são dedicados e 95,5% responderam que os professores valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las, o que sugere que o modelo proporciona uma educação inclusiva.

Nesse mesmo sentido, quando questionados se existia dedicação dos professores para preparar aulas e atender aos estudantes, 95,5% responderam que sim. O conhecimento que os professores têm das matérias, a maneira de transmiti-las e a atenção que dedicam aos alunos foram pontuados como bom a excelente em 86,4%, 81,8% e 81,8%, respectivamente.

Não obstante a visão dos sujeitos entrevistados aponte para a presença de docentes capacitados e comprometidos, a política de contratação de professores da área técnica fere o disposto na Constituição (BRASIL, 1988) a respeito da garantia dos direitos trabalhistas, pois os professores são contratados por um sistema de bolsa de trabalho, por tempo certo, fato que se coaduna com a visão neoliberal do modelo e a busca da flexibilização da legislação trabalhista.

5.4 Percepções dos egressos a respeito das competências adquiridas

A última parte da análise foi realizada com intuito de avaliar o desempenho dos alunos egressos do Curso Técnico de Serviços Jurídicos, com pretensão de verificar a eficácia⁴¹ (desempenho expressa pelo alcance dos objetivos ou metas, refere-se aos resultados) do modelo em formar sujeitos protagonistas e com competências que atendam ao novo paradigma social.

A pergunta principal questionou como os ex-alunos avaliam o cabedal de competências e habilidades obtidas na sua fase de formação. Nesse caso, 81,8% responderam que os conhecimentos foram adequados ao mercado de trabalho; 63,6% afirmaram que os conhecimentos foram desenvolvidos com aulas práticas; e 59,10% responderam que os conhecimentos se relacionam com a profissão que escolheram ou que exercem. Os resultados denotam que o modelo proposto é capaz de, a partir de ajustes em determinados pontos de atenção, promover uma educação integral, que atenda as novas exigências do mercado de trabalho.

Os alunos avaliaram a atuação da escola como facilitadora da sua formação para a vida. Quando convidados a darem uma nota para sua formação, 13,6% deram nota 10; 27,3% deram nota 9; 36,4% deram nota 8; e 22,7% deram nota 7.

A análise de desempenho dos alunos, após dois anos de formados no Curso Técnico em Serviços Jurídicos, concomitante com a Base Nacional Comum, mostrou-se bem satisfatória. Isto porque 63,6% dos alunos entrevistados continuam estudando. Destes 72,7% estudam na educação superior e 9,5% cursam uma língua estrangeira, percentual considerado, ainda, baixo.

A maioria dos ex-alunos obteve êxito em ingressar em um curso superior, fato que sugere que o objetivo de busca da proficiência acadêmica tem sido alcançado pelo modelo em fase de implantação. Trata-se de indício importante no que refere à eficácia do modelo da “Escola da Escolha”, no Curso em destaque.

⁴¹ Utiliza-se no artigo o conceito de eficácia no sentido de atingir objetivos e resultados, conforme CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 9. ed. Barueri: Manole, 2014. p. 30.

Para avaliar a eficácia do modelo da “Escola da Escolha”, frente à perspectiva dos egressos do Curso Técnico em Serviços Jurídicos apresentada acima, propõe-se confrontar os resultados alcançados com as condicionantes enumeradas por Lúcia Velloso Maurício, para a concepção de uma escola integral⁴².

Nessa linha, analisam-se, a seguir, as seguintes condicionantes: a) se o egresso gostou do Curso; b) se o Curso funciona como um laboratório de soluções; c) se há foco na aprendizagem enquanto pressuposto, e não na reprovação; d) se o modelo adotado constitui uma política de governo; e) se a escolha pelo Curso trata-se de uma opção para o professor e para o aluno; f) se sua implantação tem se dado de forma paulatina; e g) se os objetivos do Curso vão além da excelência acadêmica e moral do jovem protagonista.

Primeiramente, a análise dos dados obtidos indica que os alunos do Curso Técnico de Serviços Jurídicos, na Unidade Avançada de Timon, mostraram-se satisfeitos com o modelo adotado, por sentirem-se inseridos como protagonistas no seu processo de formação e na participação da gestão acadêmica. Como consequência, constata-se que a experiência funciona como um laboratório que permite a construção de soluções dialógicas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito,

a aprendizagem integrada não somente se remete aos conhecimentos acadêmicos, mas também se vincula com as necessidades vitais, afetivas, relacionais e profissionais. É por isso que a aprendizagem baseada no interesse e na expectativa resulta muito mais efetiva que a aprendizagem imposta desde fora⁴³.

Por outro lado, a avaliação contínua do Curso, por meio do ciclo PDCA e do processo de verificação de aprendizagem semanal, aponta para o foco na aprendizagem enquanto pressuposto e permite melhorias contínuas no processo ao longo do tempo. Assim, favorece a manutenção do foco na aprendizagem, fato que reflete, positivamente, o desempenho acadêmico dos alunos pesquisados.

Contudo, ainda se faz necessário o reconhecimento do modelo de ensino integral em tempo integral como uma política de Estado, para evitar descontinuidade da política pública, por interrupções de ações, obras e projetos, reversão de metas em função de mudanças nas relações de poder. Nesse sentido, cabe ao poder legislativo criar condições para que a implantação e consolidação da rede IEMA, não estejam condicionadas à interferência de quem esteja a frente do poder executivo estadual.

Quanto à premissa do ensino integral em tempo integral ser necessariamente uma opção para alunos e professores, constatou-se que o modelo em fase de implantação pela Rede IEMA é opcional para os discentes, pois há no Estado uma ampla rede de escolas de Ensino Médio com jornadas estendidas ou não, cabe ao aluno fazer a sua opção. Ademais, os dados da pesquisa mostram que, em geral, há uma boa aceitação do modelo de tempo estendido. Todavia, quanto à realidade do corpo discente, a limitação da pesquisa não permite aferir se os professores podem optar, ou não, pelo modelo em tempo integral. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas futuras, que versem sobre o assunto.

De outro giro, cumpre assinalar que a estratégia de expansão da rede educacional da instituição tem sido feita de forma paulatina, o que tem criado condições para o aumento da oferta de vagas aos alunos, sem diminuir a qualidade do serviço prestado.

Por fim, compreende-se que o modelo da “Escola da Escolha” parte da premissa de uma educação integral em “tempo integral”, para atender as competências e habilidades previstas na LDBEN. Na perspectiva dos alunos, constata-se o atendimento ao condicionante admitido por educadores, no que concerne à busca de objetivos mais amplos que a excelência acadêmica e moral dos jovens educandos.

⁴² MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416/2155>. Acesso em: 11 abr. 2021.

⁴³ MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

A concepção de uma escola integral passa pela necessidade de reconhecer o ser humano de forma holística, não fragmentária, como visto acima. Isto porque,

a aprendizagem integral implica, portanto, a globalidade do ser e, segundo Moraes, acontece a partir de uma causalidade circular que se manifesta em forma de espiral evolutiva que favorece de maneira integrada a evolução do pensamento, da consciência, da inteligência e do espírito.⁴⁴

Nesse sentido, e considerando o preenchimento de 5 das 7 condicionantes enumeradas, é possível afirmar que o modelo da “Escola da Escolha”, implementado no Curso Técnico em Serviços Jurídicos do IEMA, em Timon, Maranhão, mostra-se eficaz na formação acadêmica de excelência para a vida e para o desenvolvimento de competências para o Século XXI, na perspectiva dos egressos entrevistados.

6 Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicam que a metodologia da “Escola da Escolha”, em fase de implantação no Estado do Maranhão, por meio do Instituto Maranhense de Ensino, Ciências e Tecnologia, no município de Timon, denota ser eficaz em fornecer uma educação de qualidade, com boa proficiência acadêmica e formação para a vida, dois dos eixos propostos pelo “modelo” e analisados neste trabalho.

Com efeito, observa-se que o modelo da “Escola da Escolha”, em fase de implantação pelo IEMA, no Estado do Maranhão, alinha-se com a percepção de educação integral que reconhece o educando como ser humano em sua totalidade e pluralidade. Outrossim, verifica-se que os resultados obtidos pelos alunos, após a conclusão do curso, apontaram que essa metodologia é capaz de fornecer suporte para que os estudantes continuem a busca pela melhoria contínua e ascensão aos demais níveis de ensino.

Constata-se, por meio da pesquisa de campo realizada, que a maioria dos ex-alunos obteve êxito em ingressar em um curso superior, indício importante no que se refere à eficácia do modelo da “Escola da Escolha”, no Curso Técnico em Serviços Jurídicos do IEMA, no Maranhão.

Nesse sentido, conclui-se que o modelo da “Escola da Escolha”, em fase de implantação/consolidação, mostra-se eficaz em contribuir para a formação de sujeitos protagonistas, habilitados para execução do seu projeto de vida; fornecendo uma educação pública de boa qualidade, compatível com as competências e habilidades do século XXI.

Como ponto positivo, destaca-se a relação entre a implantação do Ensino Médio de Tempo Integral com a concepção de uma educação interdimensional e as práticas de gestão educacional fundadas em um modelo pedagógico, além da excelência acadêmica, centrado nas competências para o século XXI, na preparação para o mundo do trabalho e no projeto de vida dos discentes; de gestão, em um ciclo contínuo de planejamento, execução, avaliação e correção; e de pertinência, pautado no ciclo de análise, articulação, mediação e validação da oferta educativa junto à sociedade, o que justifica a relevância, aceitabilidade, confiança e inovação da experiência em estudo.

Nessa linha, conclui-se que a “Escola da Escolha” representa inovações no âmbito: a) do conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende; b) do método sobre como aprender e como ensinar; e c) da gestão dos processos da escola, como o uso do espaço e do tempo, as relações entre pessoas e o uso dos recursos técnicos e dos materiais disponíveis.

No entanto, a pesquisa empírica expõe alguns pontos de atenção que precisam ser melhorados, dentre esses a elevação do nível de estresse e do cansaço físico, relatados pelos alunos, em virtude do ensino em tempo integral, situações que podem ser solucionadas com a melhoria das instalações, o incremento de

⁴⁴ MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

práticas esportivas e de lazer e o planejamento de atividades lúdicas e laborais, que combatam o estresse e o cansaço físico e mental.

Verifica-se, ainda, a necessidade de repensar as estratégias adotadas para a resolução de conflitos entre estudantes e professores (27,3%), a adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais (27,3%) e a capacidade de a escola relacionar os conteúdos das disciplinas com o cotidiano (27,3%); que obtiveram as piores notas atribuídas pelos sujeitos entrevistados.

Outro ponto de atenção relevante é a flexibilização da política de Recursos Humanos adotada pelo IEMA para a contratação dos gestores, do corpo docente e dos colaboradores. Constata-se que o recrutamento de recursos humanos sem concurso público fragiliza as relações de trabalho existentes e pode prejudicar a continuidade do serviço educacional prestado, com prejuízo para a gestão administrativa e pedagógica do Curso em questão.

Conclui-se, assim, que os processos de contratação de professores, no IEMA, merecem análise aprofundada, em estudos futuros, em virtude das limitações previamente delineadas quanto ao universo da amostra. Desse modo, são necessários esforços complementares para uma visão sistêmica em termos de avaliação da política pública educacional em destaque, voltados para a realidade do corpo docente e de outras UP's, no Estado do Maranhão.

Logo, os assuntos que merecem a interferência dos atores sociais, envolvidos na implantação e consolidação da política pública, são: a) deficiência de ferramentas de resolução de conflitos de forma consensual; b) estrutura insatisfatória de acessibilidade a alunos com deficiência; c) relacionamento insuficiente entre ensino e prática; d) falta de mecanismo para diminuição do estresse e cansaço físico, causados pela ampliação da carga horária escolar; e, e) flexibilização da política de contratação de recursos humanos. Em contrapartida, conclui-se que o regime de jornada ampliada constitui uma opção do aluno. Contudo, por suas limitações, o estudo não permite avaliar se tal regime configura uma opção também do professor.

Por outro lado, constata-se que o modelo em questão consiste em uma política pública que tem sido concretizada de forma paulatina, tanto na expansão da rede de ensino, como na implantação dentro das escolas. Assim, e por se tratar de uma política pública de governo, demanda continuidade, para que se possa ampliar os resultados de uma educação integral, experienciados no IEMA, para outros lugares, com o objetivo de fornecer uma educação que vai além da excelência acadêmica e moral.

Por fim, conclui-se que os resultados da presente pesquisa indicam que o modelo de educação aplicado no Curso Técnico de Serviços, na unidade localizada na cidade de Timon, Maranhão, apontam, de fato, para uma educação integral eficaz, uma vez que os alunos egressos gostam da escola; o curso funciona como um laboratório de soluções; e o foco principal do curso é na aprendizagem dos discentes.

Referências

ALVES, Maria Alda de Sousa; OLIVEIRA, Marciana Silva de. Políticas públicas para o ensino médio: em análise a escola de tempo integral regular. *Revista de Políticas Públicas*, v. 23, n. 2, p. 657-674, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13079/7200>. Acesso em: 23 maio 2021.

ASSIS, Ana Elisa Sapolonzi Queiroz e Silva; SILVA, Celso Mendes Ferreira da. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 542-561, set./dez. 201. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11957/8346>. Acesso em: 23 maio 2021.

BOMENY, Helena. A escola do Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 21 n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional: Brasília: MEC; SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/439>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 9. ed. Barueri: Manole, 2014.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GOMES, Maria das Graças Correia. *Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30659>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HENRY JÚNIOR, Raul Jean Louis. *O ginásio pernambucano e o procentro*: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2011. Disponível em: https://attenu.ufpe.br/bitstream/123456789/7625/1/arquivo6577_1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: introdução às bases teóricas e metodologias do Modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2016a.

INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: modelo pedagógico – metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. 2. ed. Recife: ICE, 2016b.

INSTITUTO DE CORRESPONSSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Manuais operacionais*: tecnologia de gestão educacional. 2. ed. Recife: ICE, 2016c.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Carta fundacional*. São Luís: IEMA, 2018. Disponível em: http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/CARTA-FUNDACIONAL_FINAL.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Regimento geral*. São Luís: SIOGE, 2016. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/Regimento-Geral-Iema-Aprovado-em-08.04.16.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA. *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2022*. São Luís: IEMA, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI-IEMA-2019.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MAGALHÃES, M. A. *A juventude ganha uma nova escola de ensino médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

MARÇAL, Patrícia Fontes; ZUCCHETTI, Dinoraz Tereza; TEXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. *Revista Práxis*, v. 1, p. 115-117, 2015. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/806>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416/2155>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MIRANDA, D. E. de; SILVA, A. L. da M. Sociedade e escola: aspectos da visão de Anísio Teixeira. *Interfaces da Educação*, v. 1, n. 3, p. 48-57, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/627>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep: escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2417/2156>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar*: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SILVA, Jameson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. O programa de educação integral no ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 24, n. 51, 2019. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1135/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, R. O. da; OLIVEIRA, E. S.; SÁ FILHO, P. de; NASCIMENTO E SILVA, D. O Ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36102>. Acesso em: 04 jun. 2021.

Para publicar na Revista de Direito Internacional, acesse o endereço eletrônico
www.rdi.uniceub.br ou www.brazilianjournal.org.
Observe as normas de publicação, para facilitar e agilizar o trabalho de edição.