



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

WYERLYAN SOUSA SANTOS

O MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLANTADO NO MARANHÃO E O
INDICADOR DE QUALIDADE: CASO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO ESTADUAL

SÃO LUÍS – MA
2025

WYERLYAN SOUSA SANTOS

**O MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLANTADO NO MARANHÃO E O
INDICADOR DE QUALIDADE: CASO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Silvete Coradi Guerini

SÃO LUÍS – MA

2025

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

Santos, Wyerlyan.

O MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLANTADO NO MARANHÃO E
O INDICADOR DE QUALIDADE: CASO DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO ESTADUAL / Wyerlyan Santos. - 2025.
77 f.

Orientador(a): Silvete Guerini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ensino de Ciências e Matemática/ccet, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação Integral. 2. Ideb. 3. Centros Educa
Mais. I. Guerini, Silvete. II. Título.

WYERLYAN SOUSA SANTOS

**O MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLANTADO NO MARANHÃO E O
INDICADOR DE QUALIDADE: CASO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Silvete Coradi Guerini (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ana Lúcia Cunha Duarte
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof. Dr. Benjamim Cardoso da Silva Neto
Instituto Federal do Maranhão – IFMA

*Dedico esse trabalho aos meus pais, que com
todo amor e carinho sempre me incentivaram a
estudar*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao financiamento da CAPES e ao PPECEM por todo o conhecimento adquirido.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me concedeu o dom da vida, a saúde e a perseverança para enfrentar cada desafio. Foi Ele quem iluminou meu caminho e fortaleceu minha fé em todos os momentos de incerteza, sendo meu refúgio e minha motivação para seguir.

Ao meu pai, Fernando, o meu herói, por ser exemplo de responsabilidade, honestidade e força de vontade, você será sempre o meu maior amor. À minha mãe, Rosa, essa guerreira da vida, pelo amor incondicional por mim, pela paciência e por sempre acreditar e confiar em mim. Muito obrigado.

Ao meu irmão, Wyayran, pelo companheirismo, pelas conversas e pelo incentivo. Tu és o grande amor da minha vida, o meu maior exemplo acadêmico, e quero ser, a cada dia, mais parecido com você.

Aos meus tios, Patrícia e Fernando, e à minha prima Fernanda, que, com gestos de carinho e apoio, me ajudaram a seguir firme nesta caminhada, sempre me motivando e acolhendo.

À minha avó Raimunda, minha cabeça branca, e à minha tia Alexsandra, que sempre me lembram a importância da família, da humildade e da gratidão.

Ao meu fiel amigo Aslan, que, com seu afeto brincalhão e alegria espontânea ao me ver, tornou as jornadas cansativas mais leves e demonstra seu amor incondicional por mim todos os dias.

À Erika, minha namorada, por estar ao meu lado em cada etapa desta trajetória, oferecendo apoio, compreensão e amor; por ter muita paciência e me incentivar nos momentos difíceis.

À Professora Silvete, minha orientadora desde a graduação até o mestrado, por acreditar no meu trabalho, pela orientação cuidadosa e pela confiança que sempre depositou em mim. Seu exemplo de profissionalismo e dedicação deixou marcas profundas na minha formação acadêmica e pessoal.

À Pastoral da Juventude, pela vivência comunitária que me ensinou o valor do compromisso, da solidariedade e da luta por um mundo mais justo. Foi nesse espaço que aprendi que a educação vai além das paredes da escola e se constrói também no serviço e na convivência.

Ao Coletivo Nós, que me deu a oportunidade de trabalhar e assessorar a Secretaria de

Estado da Educação do Maranhão.

De forma especial, registro aqui minha eterna gratidão e homenagem à memória de minha querida avó Rosete, cujo amor, ensinamentos e exemplo de vida permanecem vivos em mim. Sua força, generosidade e fé continuam a me inspirar e a guiar meus passos, mesmo na sua ausência física.

Também dedico este trabalho à lembrança de meu amigo de infância, Wagner, com quem compartilhei risos, sonhos e momentos que moldaram quem sou. Sua amizade foi um presente precioso, e guardo com carinho cada recordação que deixou.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de carinho foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade.

*O segredo da eterna juventude é doar a vida
por uma causa – Dom Hélder Câmara*

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência do modelo de educação integral nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica no Maranhão, com foco na análise comparativa de dois modelos educacionais: os Centros Educa Mais, de abordagem propedêutica, e os Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que integram formação acadêmica e técnico-profissional. A fundamentação teórica explora o conceito de educação integral, que transcende a transmissão de conhecimentos acadêmicos para abarcar o desenvolvimento integral do indivíduo. Com base em autores como John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire, compreende-se a educação como um processo contínuo e interativo, no qual o aprendizado integra aspectos sociais, emocionais e cognitivos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com análise comparativa seguindo a perspectiva de Gil e análise de conteúdo de Bardin. Os dados foram coletados a partir de relatórios oficiais do IDEB e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Os resultados indicam que os modelos de educação integral apresentam desempenho significativamente superior em relação ao ensino tradicional. Em 2023, o IDEB das escolas integrais ficou acima de 4,0. Já a análise do Plano de Recomposição de Aprendizagem revela padrões na escolha dos descritores e metodologias adotadas, evidenciando um equilíbrio entre abordagens tradicionais e estratégias ativas. Conclui-se que o modelo de educação integral tem o potencial de contribuir com a educação no Maranhão, reduzindo desigualdades educacionais e elevando a qualidade do ensino. No entanto, políticas públicas devem assegurar que a expansão desses modelos ocorra de forma equitativa, garantindo acesso amplo e inclusivo a todos os estudantes.

Palavras Chave: Educação Integral. IDEB. Centros Educa Mais.

ABSTRACT

This research investigates the influence of the full-time education model on the Basic Education Development Index (IDEB) in Maranhão, focusing on the comparative analysis of two educational models: Centros Educa Mais, with a propaedeutic approach, and the State Institutes of Education, Science and Technology of Maranhão (IEMAs), which integrate academic and technical-professional training. The theoretical framework explores the concept of full-time education, which transcends the transmission of academic knowledge to encompass the holistic development of the individual. Drawing on authors such as John Dewey, Anísio Teixeira, and Paulo Freire, education is understood as a continuous and interactive process in which learning integrates social, emotional, and cognitive dimensions. The research adopts a qualitative approach, applying comparative analysis based on Gil's perspective and content analysis according to Bardin. Data were collected from official IDEB reports and the Maranhão State Department of Education. The results indicate that full-time education models perform significantly better than traditional teaching. In 2023, while the IDEB of full-time schools exceeded 4.0, the analysis of the Learning Recovery Plan revealed patterns in the selection of descriptors and methodologies, showing a balance between traditional approaches and active strategies. It is concluded that the full-time education model has the potential to contribute to education in Maranhão by reducing educational inequalities and improving teaching quality. However, public policies must ensure that the expansion of these models occurs equitably, guaranteeing broad and inclusive access for all students.

Keywords: Full-Time Education. IDEB. Centros Educa Mais.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de atuação das escolas atendidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	23
Figura 2 - A centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida	33
Figura 3 - Página INEP	50
Figura 4 - Página INEP aba 1	50
Figura 5 - Página INEP aba 2	51
Figura 6 - Página INEP aba 3	51
Figura 7 - Ordem de classificação para ingresso nos IEMAs	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiras escolas em Tempo Integral do Estado do Maranhão	28
Quadro 2 - Novos Centro de Ensino de Tempo Integral.....	28
Quadro 3 - Todos os Centros Educa Mais de acordo com o Decreto Estadual nº 35. 890/2020	29
Quadro 4 - Novos Centros Educa Mais de 2020 e 2021	32
Quadro 5 - Matriz de referência SAEB: temas e descritores	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala de proficiência de matemática 3ª série do ensino médio nível	43
Tabela 2 - Notas do IDEB entre (2017 à 2023)	56
Tabela 3 - Notas do IDEB em ordem decrescente até a 15º (décima quinta) escola	58
Tabela 4 - Média de proficiência dos modelos educacionais no Estado do Maranhão de 2017 à 2023	61
Tabela 5 - Relação entre a média geral do IDEB e proficiência em matemática das escolas do Estado do Maranhão	62
Tabela 6 - Modelo de preenchimento do plano de recomposição de aprendizagem	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos de educação em tempo integral – Brasil (2014 – 2023).....	25
Gráfico 2 - Percentual de escolas de educação em tempo integral – Brasil (2014 –2023).....	26
Gráfico 3 - Evolução das Notas do IDEB entre (2017 à 2023)	57

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Ensino Integral
CEM	Centro Educa Mais
CEMs	Centros Educa Mais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA	Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão
IEMAs	Institutos Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAP	Plano de Recomposição de aprendizagens
PROEIN	Programa de Educação Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ESCOLA INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	20
2.1	Histórico.....	20
2.2	Marcos Legais	24
2.3	Modelo Escola Da Escolha	32
3	AVALIAÇÕES EXTERNAS E O SAEB	35
3.1	Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Matemática.....	37
3.2	Recomposição de aprendizagem	43
3.3	O Surgimento do IDEB e sua Relevância para o Monitoramento da Educação no Brasil.....	44
4	METODOLOGIA	48
4.1	Estudo exploratório.....	48
4.2	Coleta de dados.....	49
4.3	Análise Comparativa.....	52
4.4	Análise de Conteúdo	53
4.4.1	Pré-análise	53
4.4.2	Seleção das unidades.....	53
4.4.3	Categorização	54
4.4.4	Inferências	54
5	ANÁLISES IDEB	55
5.1	Análises comparativas IDEB	55
5.2	Proficiência em Matemática	61
6	ANÁLISE DOS PLANOS DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	64
6.1	Análise do PRAP da Escola A: primeiro semestre.....	65
6.2	Análise do PRAP da Escola A: segundo semestre.....	67
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS	71
	ANEXOS	71

1 INTRODUÇÃO

O desempenho da educação básica é fundamental para a formação de indivíduos preparados para os desafios da sociedade atual. Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador da qualidade educacional no Brasil. Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB combina dados de rendimento escolar com o desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são avaliações padronizadas usadas para medir os avanços e desafios do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2018).

Entre os componentes avaliados, a proficiência em Matemática tem se mostrado um dos principais desafios, especialmente no que se refere ao domínio de descritores fundamentais. Contudo, os resultados obtidos ao longo dos anos evidenciam disparidades regionais e apontam a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a equidade e a qualidade no ensino (DIRED, 2024). Entre as iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, a implementação de escolas em tempo integral tem ganhado destaque no Brasil. Este modelo busca oferecer uma formação mais abrangente, indo além do conteúdo acadêmico para abarcar dimensões sociais, emocionais e cognitivas, conforme defendido por autores como Dewey (1938), que compreende a educação como uma experiência contínua e integral, e Freire (1970), que enfatiza o papel transformador da educação, ao propôr uma educação que atende a todas as dimensões do ser humano, não apenas a cognitiva, mas também a emocional, física e social, com foco na formação de sujeitos autônomos e conscientes da realidade.

No Maranhão, o modelo de educação integral em tempo integral tem sido implantado como estratégia para enfrentar os desafios históricos do estado em termos de proficiência acadêmica e redução das desigualdades educacionais. O estado do Maranhão, um dos mais desafiados no que tange aos indicadores educacionais, adotou o modelo “Escola da Escolha” que é um modelo de ensino integral em tempo integral que nasceu no estado de Pernambuco, com o objetivo de formar jovens protagonistas que construam seu projeto de vida, incrementando habilidades e competências. O modelo foi concebido em 2004 com o Ginásio Pernambucano e se expandiu por quase todo o Brasil, sendo a escola de Pernambuco a primeira a implementar o ensino integral. Atualmente, mais de 60% das escolas da rede estadual de Pernambuco são de tempo integral, superando a meta do Plano Nacional de Educação.

Esse modelo é representado no Maranhão pelos Centros Educa Mais (CEMs) e os Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Esses modelos visam não apenas a melhoria do desempenho acadêmico, mas também a formação de cidadãos críticos e preparados para o mercado de trabalho. Dados recentes demonstram que essas escolas têm superado as médias estaduais no IDEB.

Neste parágrafo, permito-me utilizar a primeira pessoa do singular, considerando a minha vivência profissional para a construção deste trabalho. O meu interesse em realizar essa pesquisa, deve-se ao fato que em janeiro de 2023 fui convidado a compor a equipe de assessoria da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), e tenho acompanhado os desafios e avanços da educação pública do Estado, especialmente no que se refere à expansão do ensino integral. Assim, a fim de entender os impactos e dificuldades do modelo de ensino integral, bem como sua relevância para a melhoria dos indicadores educacionais foquei em pesquisar com mais profundidade essa modalidade de ensino. Além disso, meu trabalho com a educação integral, aliada à necessidade de entender sua efetividade, fortaleceu meu compromisso em investigar de que maneira esse modelo tem promovido transformações significativas no processo de aprendizagem.

De maneira mais pontual, a pergunta de pesquisa desta dissertação é: Em que medida os modelos de ensino integral implementados no Maranhão impactam o desempenho educacional medido pelo IDEB e no índice de proficiência em matemática medido pelo SAEB ?

O principal objeto deste trabalho é avaliar a contribuição do modelo de ensino integral considerando os resultados do IDEB de maneira geral e particularmente na proficiência em Matemática no estado do Maranhão, com foco nos modelos de ensino integral representado pelos CEMs. Caracterizar os modelos educacionais do Maranhão; analisar os dados de desempenho das escolas integrais e da rede estadual, com base no IDEB; e comparar esses resultados com os outros modelos de escola.

Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa fundamentada em análise documental, com base nos dados de desempenho no IDEB das escolas do estado entre os anos de 2017 e 2023 e os por meio dos Planos de Recomposição de Aprendizagem (PRAP) de letramento matemático da escola que obteve o maior crescimento do IDEB entre edições de 2021 para 2023, indo de 3,6 para 4,7 nesse intervalo.

A investigação foi orientada pelas perspectivas teóricas de Gil (2014) no que se refere à análises comparativas. A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de compreender como práticas pedagógicas podem contribuir para a melhoria dos índices educacionais, servindo como referência para outras redes de ensino. Além disso, busca-se discutir os desafios e

limitações desses modelos, destacando a importância de políticas públicas que garantam a universalização do acesso a uma educação de qualidade. E essa dissertação também foi orientada por análise de conteúdo na perspectiva da Bardin (2016), sendo realizada todas as etapas (pré-análise, seleção das unidades, categorização e inferências) sobre os PRAP. Portanto, ao investigar a relação entre as práticas de ensino integral em tempo integral por meio dos PRAP e os resultados no IDEB.

Este trabalho está estruturado em 5 capítulos, os quais foram organizados para a melhor compreensão da pesquisa em questão.

No Capítulo 2, apresenta-se, o histórico, conceitos e principais idealizadores da educação integral, bem como são discutidos os principais marcos legais que regulamentam a oferta da educação em tempo integral em âmbito nacional e, especificamente, no estado do Maranhão. Por fim, o capítulo contempla uma análise sobre o SAEB e o papel do INEP na produção e disseminação de indicadores educacionais.

Já o capítulo 3, aborda a metodologia empregada na pesquisa: Análise comparativa e Análise de conteúdo.

O Capítulo 4 apresenta os resultados da pesquisa por meio de uma análise comparativa entre diferentes modelos educacionais, com ênfase no indicador do IDEB e nos níveis de proficiência em Matemática. Além disso, apresenta-se um estudo específico das 15 escolas com os maiores desempenhos no IDEB, complementado por uma análise detalhada do plano de recomposição das aprendizagens adotado pela escola que apresentou o maior crescimento percentual nesse indicador.

E por fim no capítulo 5 são apresentadas as considerações finais desta dissertação.

2 ESCOLA INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

2.1 Histórico

A educação integral é um conceito que vai além da simples transmissão de conhecimentos acadêmicos. Para John Dewey, um dos mais influentes educadores e filósofos do século XX, a educação deve ser entendida como um processo contínuo de crescimento, onde o aprendizado está intimamente ligado à experiência e à vida cotidiana do aluno. Para ele, "a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida" (Dewey, 1938, p. 21). Nesse sentido, a educação integral, ao buscar o desenvolvimento completo do indivíduo em todas as suas dimensões, alinha-se perfeitamente com as ideias de Dewey. Ele acreditava que a escola deveria ser um espaço de vivências sociais, onde os alunos pudessem desenvolver suas habilidades de forma prática e integrada, permitindo uma formação que fosse ao mesmo tempo intelectual, social e moral (Dewey, 2007).

Dessa forma, as propostas de educação integral refletem essa visão de que o aprendizado deve ser uma experiência holística e ativa, preparando o indivíduo para uma vida em sociedade de maneira plena. A origem da educação integral no Brasil remonta ao início do século XX, com influências de educadores como Anísio Teixeira e Cecília Meireles, que defendiam uma escola que promovesse o desenvolvimento completo do aluno, considerando as dimensões cultural, social e física (Teixeira, 2007).

Essa visão foi gradualmente incorporada às políticas educacionais brasileiras, com destaque para as discussões em torno da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, apesar de não tratar diretamente da educação integral, abriu espaço para a ampliação do tempo escolar e a diversificação das práticas pedagógicas. Moll (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação integral é um modelo que pretende superar as limitações da educação tradicional, que muitas vezes se concentra exclusivamente no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Nessa perspectiva na educação integral:

o sujeito é colocado como o objeto central de uma educação integral. Assim, o processo educativo não se preocupa apenas da dimensão intelectual, mas de todas as dimensões humanas: ética, estética, afetiva, moral, física e espiritual (Moll, 2012, p. 481).

Outro educador brasileiro que contribui para a discussão sobre educação integral foi Paulo Freire. Ele acreditava que a educação deve promover a conscientização crítica dos alunos, capacitando-os a entender e questionar a realidade social em que vivem. Freire (1970) enxergava a educação como uma prática de liberdade. Para ele, a educação não deve se limitar ao desenvolvimento acadêmico, mas também deve fomentar a consciência social e a capacidade

dos alunos de agir para transformar o mundo ao seu redor.

Do Ponto de vista histórico a educação integral, como conceito pedagógico, tem suas raízes no início do século XX, quando diversos educadores e pesquisadores como Dewey (1916), Montessori (1987), Piaget (1973) entre outros começaram a questionar os métodos tradicionais de ensino, Montessori:

revela a visão autoritária do professor, que se coloca como modelo perfeito a ser imitado pelos alunos. O ensino é baseado na obediência, onde a criança é vista como um ser vazio ou cheio de erros, que precisa ser moldado à imagem e semelhança do educador (Montessori, 1987, p. 275).

Essa abordagem desconsidera a individualidade e a autonomia dos alunos, tratando-os como meros receptores passivos do conhecimento, em vez de incentivá-los a desenvolver suas próprias capacidades críticas e criativas. Já Piaget (1973) mostra que a escola necessita da colaboração no trabalho, o que não ocorre em uma escola tradicional em que somente a classe escuta o professor.

Todos esses pesquisadores, propuseram abordagens que visavam uma formação mais completa do indivíduo. Com isso, o histórico da educação integral é marcado por influências internacionais e nacionais que ajudaram a moldar os conceitos que conhecemos hoje.

No cenário internacional, a educação integral foi fortemente influenciada a partir do movimento progressistas que surge em resposta às práticas tradicionais de ensino, que eram vistas como autoritárias e focadas na memorização e repetição. Esse movimento, fundado por Dewey, que defende uma abordagem educacional baseada na experiência e na interação social. Ele ainda afirmava que "a educação para realizar seus fins, tanto para os indivíduos, quanto para a sociedade, deve basear-se na experiência" (Dewey, 1938, p. 95). Sua ideia de que educação é vista como um processo dinâmico, interativo e voltado para o desenvolvimento integral da pessoa foi crucial para a formação do conceito de educação integral.

Sua proposta pedagógica estava baseada na crença de que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, sendo, portanto, inseparável da prática social. Em sua obra mais conhecida, *Democracia e Educação* (1938), ele propõe que a escola seja um ambiente de reconstrução contínua da experiência, no qual os alunos aprendem por meio da resolução de problemas reais, desenvolvendo a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade cidadã. A contribuição de Dewey permanece atual ao inspirar práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo dos estudantes e a integração entre teoria e prática.

Por outro lado, Montessori (1912) enfatizava a importância de um ambiente de aprendizagem que promovesse a autonomia e o desenvolvimento natural das crianças, integrando aspectos físicos e emocionais do aprendizado. Ela argumentava que "a educação

deve basear-se sobre o desenvolvimento da personalidade humana, sendo o homem o centro da educação" (Montessori, 1912, p.17). Suas práticas pedagógicas reforçaram a importância de um ambiente educacional que atendesse às necessidades diversas dos alunos.

No Brasil, a discussão sobre a educação integral começou a ganhar destaque nas primeiras décadas do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi um documento crucial da intelectualidade brasileira que propôs uma reforma educacional baseada na Escola Nova, defendendo a educação como um direito social a ser garantido pelo Estado. As principais bandeiras do manifesto eram uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória, integrada e única, formando cidadãos integralmente e combatendo a exclusão. O documento buscava, através de uma ação política, transformar a educação de um privilégio em um bem para todos, fundamentando as bases para uma democratização da sociedade. Com a influência de pesquisadores como Anísio Teixeira, que defendia uma abordagem educativa que integrasse diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Teixeira (2007, p. 45) argumentava que "a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver". Sua visão de uma educação integral influenciou profundamente as políticas educacionais brasileiras e ajudou a moldar o sistema educacional no país, sendo diretor geral do INEP, entre os anos de 1952 e 1964.

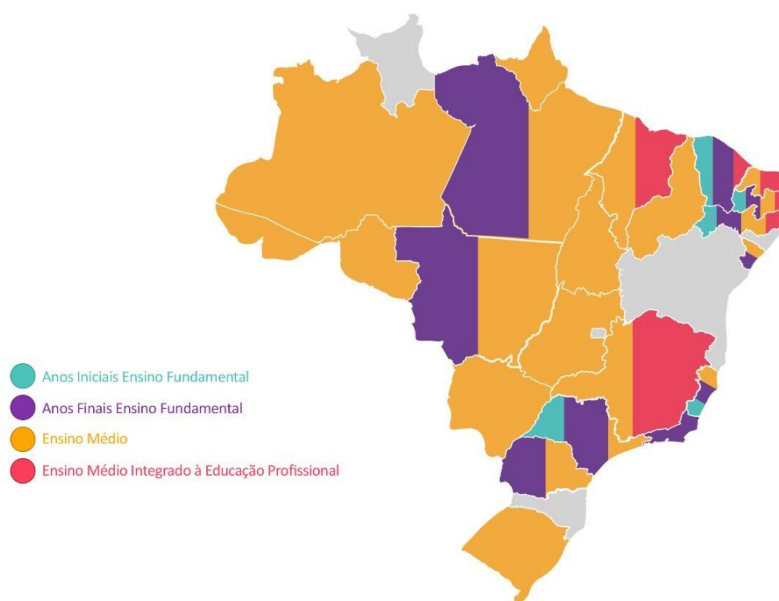
Nos anos 1960 e 1970, o conceito de educação integral foi formalmente incorporado às políticas públicas no Brasil com o surgimento de programas e leis que visavam a ampliação da jornada escolar e a diversificação das práticas pedagógicas. O movimento pela educação integral ganhou força com a criação do Programa Mais Educação, que, segundo a Portaria Interministerial nº 17/2007, visando "fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens" (Brasil, 2007).

Com o avanço do século XXI, o conceito de educação integral continuou a evoluir, incorporando novas práticas e abordagens. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024, instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que por exemplo, estabelece metas para a ampliação da jornada escolar e a promoção da educação integral como estratégias para melhorar a qualidade da educação no Brasil. A Meta 6 do PNE, em particular, destaca a importância de "ampliar a jornada escolar e promover a educação integral como forma de melhorar os resultados educacionais e o desenvolvimento dos alunos" (Brasil, 2014, s.p).

Além disso, diversos modelos de escolas em tempo integral foram implementados em diferentes estados brasileiros, como os Institutos Federais, Institutos Estaduais, Centros de Ensino Integral entre outros, buscando adaptar as propostas de educação integral às necessidades locais. Um exemplo é o modelo de Escola da Escolha, modelo implantado no

Maranhão, com assessoria do Instituto pela Corresponsabilidade da Educação (ICE), que visa oferecer “não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo” (ICE, 2021). Esse modelo, pensado pelo ICE está presente em quase todo o Brasil, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Mapa de atuação das escolas atendidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação



Fonte: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>

Nota-se que o ICE está presente em quase todos os estados Brasileiros, exceto em Roraima, Pará, Bahia e Alagoas e que em maior parte se faz presente no Ensino Médio, se consolidando como um vetor na expansão da Educação Integral no Brasil.

Após a conceituação da educação integral a partir das perspectivas de autores internacionais e nacionais, busca-se agora compreender a educação integral em tempo integral, que está diretamente relacionada à ampliação da jornada escolar. Para Teixeira (1994), esse modelo possibilita que os alunos permaneçam mais tempo na escola e tenham acesso a uma formação que vai além do ensino tradicional. Nesse sentido, o tempo integral é mais do que a simples extensão do período escolar; ele oferece a oportunidade de implementar atividades que visam o desenvolvimento completo dos estudantes. Cavaliere compreende a educação em tempo integral como "educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais," (Cavaliere, 2010, p. 259).

Dessa forma, o tempo ampliado na escola permite a integração de atividades acadêmicas e não acadêmicas, potencializando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural

dos alunos. A relação entre a educação integral e o tempo integral, portanto, é essencial para garantir que a formação do estudante seja realmente ampla e integrada. Como observa Moll (2012), o tempo integral possibilita a criação de uma educação que abarca as múltiplas dimensões do ser humano. Isso reflete a prática adotada por modelos como o da Escola da Escolha, que de acordo com o ICE (2021) utiliza o tempo ampliado para promover uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira crítica e consciente. Ao considerar a educação integral em tempo integral, é possível observar que ambos os conceitos se complementam na busca por uma formação que vá além da instrução acadêmica tradicional.

2.2 Marcos Legais

As políticas públicas de educação integral no Brasil têm seus marcos legais que consolidaram o conceito de uma educação que abrange a formação plena do indivíduo, envolvendo múltiplas dimensões além do aspecto puramente acadêmico. Um dos primeiros marcos significativos foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, visando "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Esse princípio foi reforçado na LDB, Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 34 prevê a progressiva ampliação do tempo escolar para o ensino fundamental, visando oferecer uma formação integral que atenda às necessidades amplas dos estudantes (Brasil, 1996).

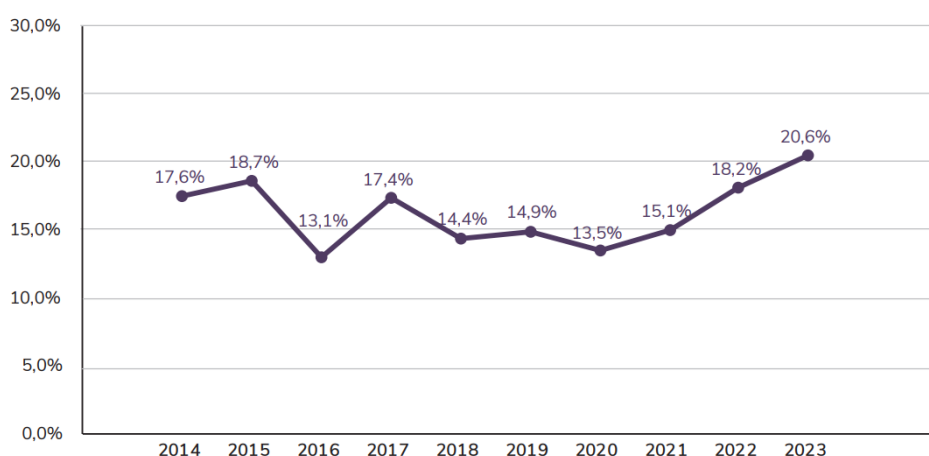
O trabalho de Anísio Teixeira culminou na implementação de experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, sob a liderança de Darcy Ribeiro, nos anos 1980. Em sua obra, Ribeiro (1986) enfatiza que os CIEPs foram escolas de tempo integral, onde os alunos tinham acesso a atividades educativas, esportivas e culturais, além de assistência médica e alimentar, exemplificando o que se pretendia com a ideia de educação integral.

Outro marco importante foi o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que formalizou o conceito de educação integral nas políticas públicas do governo federal. O programa buscava "promover a ampliação da jornada escolar e a articulação de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes" (Brasil, 2007), envolvendo atividades complementares nas áreas de cultura, esporte e cidadania. O Mais Educação foi um ponto de inflexão nas políticas educacionais brasileira, permitindo que escolas em todo o país comessem a adotar o modelo de tempo integral com apoio federal.

PNE 2014-2024 consolidou ainda mais a proposta de educação integral no país, com a Meta 6 estabelecendo como objetivo ampliar a oferta de educação em tempo integral para atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica até o final da vigência do plano (Brasil, 2014). Esse PNE foi estendido até 31 de dezembro de 2025. A extensão foi feita por meio da Lei 14.934/2024, sancionada pelo presidente Lula, que altera a Lei 13.005/2014, que instituiu o PNE.

Com isso, em 2024, o INEP, por meio da Diretoria de Estudos Educacionais (DIRED), divulgou o relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência. Os Gráficos 1 e 2, presentes nesse relatório, integram a análise da Meta 6: o primeiro apresenta o percentual de alunos matriculados na educação integral no Brasil, enquanto o segundo mostra o percentual de escolas que ofertam essa modalidade de ensino no país.

Gráfico 1 - Percentual de alunos de educação em tempo integral – Brasil (2014 – 2023)



Fonte: Elaborado pela DIRED/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/INEP (2014-2023).

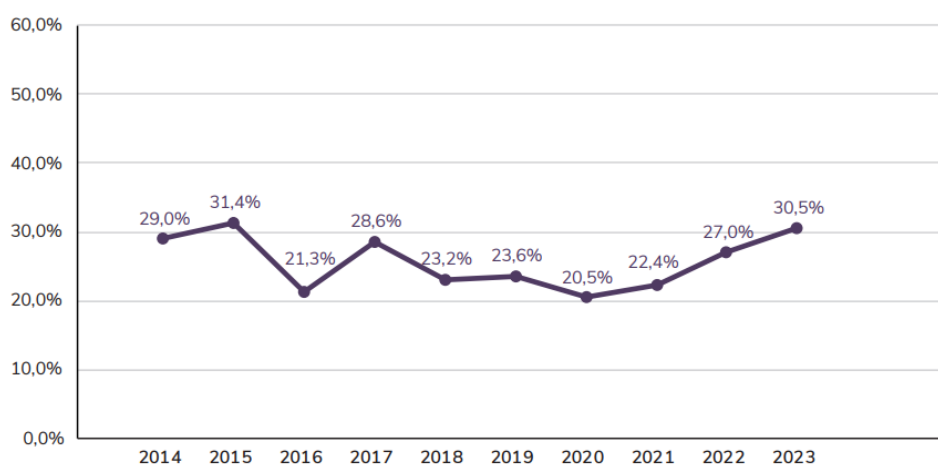
O Gráfico 1 apresenta a evolução do percentual de alunos matriculados em tempo integral na educação básica no Brasil entre os anos de 2014 e 2023. Observa-se uma trajetória marcada por oscilações ao longo da série histórica, com tendência de crescimento mais consistente nos últimos anos. Em 2014, o percentual era de 17,6%, alcançando um pico em 2015 (18,7%), seguido por uma queda expressiva em 2016, quando atingiu o menor índice da série: 13,1%.

A partir de 2017, há uma leve recuperação (17,4%), mas novamente há instabilidade nos anos seguintes, com percentuais que variam entre 14,4% (2018) e 13,5% (2020). A partir de 2021, entretanto, observa-se uma tendência clara de crescimento, com elevação progressiva dos percentuais: 15,1% (2021), 18,2% (2022) e, finalmente, 20,6% em 2023 — o maior valor registrado na série.

Apesar do avanço observado nos últimos anos, o percentual de matrículas em tempo integral ainda está abaixo da meta estabelecida pelo PNE. A meta 6 prevê que, até 2024, ao menos 25% dos estudantes da educação básica estejam matriculados em tempo integral. No entanto, segundo os dados apresentados no Gráfico 1, em 2023 o país alcançou 20,6%, revelando uma defasagem de 4,4 pontos percentuais em relação ao objetivo previsto.

No Maranhão de acordo com dados do relatório da DIREB/INEP, o estado alcançou, em 2023, o percentual de 29,3% de alunos do ensino médio matriculados na modalidade de tempo integral. Esse indicador demonstra um avanço significativo na ampliação da jornada escolar e supera a meta do PNE e o está acima da média nacional.

Gráfico 2 - Percentual de escolas de educação em tempo integral – Brasil (2014 –2023)



Fonte: Elaborado pela DIREB/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/INEP (2014-2023).

O Gráfico 2, extraído do relatório do INEP, ilustra a evolução do percentual de escolas brasileiras que ofertam educação em tempo integral entre os anos de 2014 e 2023. A análise detalhada revela que, embora tenha havido variações ao longo dos anos, o país ainda não alcançou a meta estabelecida pelo PNE que previa atingir 50% das escolas com oferta de jornada ampliada até o ano de 2024.

Em 2014, o percentual de escolas em tempo integral era de 29,0%, crescendo ligeiramente em 2015 para 31,4%, o maior índice do período. No entanto, esse avanço inicial foi seguido por uma queda acentuada em 2016, quando o indicador despencou para 21,3%. Nos anos subsequentes, o gráfico indica uma recuperação tímida e instável. Em 2017, o percentual subiu para 28,6%, mas caiu novamente para 23,2% em 2018, mantendo-se próximo a esse patamar até 2020, quando atingiu o menor valor da série: 20,5%.

A partir de 2021, observa-se uma retomada gradual: 22,4% em 2021, 27,0% em 2022 e 30,5% em 2023, sinalizando uma tendência de recuperação. Ainda assim, mesmo com esse

crescimento recente, o percentual atual está 19,5 pontos percentuais abaixo da meta estipulada.

De acordo com dados da DIREB/INEP, o estado do Maranhão alcançou, em 2023, o percentual de 31,5% de escolas que ofertam educação em tempo integral, superando a média nacional de 30,5% registrada em 2023. Esse dado revela que o estado tem conseguido estruturar sua rede para garantir não apenas acesso, mas também ampliação de vagas nessa modalidade.

Portanto, a construção das políticas públicas de educação integral no Brasil está alicerçada em marcos legais que reconhecem a importância de um ensino que atenda às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Por fim, o Governo Federal, altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021 e institui o Programa Escola em Tempo Integral por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, a qual possui:

A finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral e [...] compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino (Brasil, 2023, s.p).

Dessa forma, desde a Constituição de 1988, passando pelo PNE 2014-2024 e até o Programa Escola em Tempo Integral de 2023, representam um avanço contínuo na busca por uma educação que não se limite ao ensino acadêmico, mas que prepare os estudantes para a vida em sociedade.

No Maranhão, os marcos legais para a educação integral refletem um compromisso com a expansão do acesso a escolas de tempo integral e com o desenvolvimento de diferentes modalidades de ensino, tendo o ponto de partida com a Lei Estadual nº 10.099, de 2014, que estabelece as diretrizes da educação pública, incluindo a criação de escolas de tempo integral. O Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2024, em consonância com o PNE, também reforça a meta de ampliar a oferta de escolas de tempo integral, alinhadas às necessidades dos estudantes maranhenses. Um destaque é o modelo Escola da Escolha, implantado no Maranhão, por meio da Lei nº 10.414 de 7 de março de 2016, em que se “Cria o Programa de Educação Integral (PROEIN), no Sistema Estadual de Ensino” (Maranhão, 2016).

Inspirado em experiências exitosas de outros estados, que oferece uma formação propedêutica, voltada para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Esse modelo visa proporcionar uma educação de excelência que une o currículo regular com atividades que promovem a formação integral, auxiliando os jovens no enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo (ICE, 2021). No Quadro 1 são listadas as 11 primeiras escolas e suas respectivas cidades, que adotaram o modelo Escola da Escolha, entrando assim no Programa de Educação Integral do Estado do Maranhão. Essas escolas tiveram seus nomes alterados de Centro de

Ensino para Centro de Ensino de Tempo Integral (CEI) seguido do seu antigo nome.

Quadro 1 - Primeiras escolas em Tempo Integral do Estado do Maranhão

Nome Da Escola	Município
CEI Almirante Tamandaré	São Luís
CEI Barjonas Lobão	São Luís
CEI Cidade de São José de Ribamar	São José De Ribamar
CEI Dorilene Silva Castro	São Luís
CEI Jacira de Oliveira E Silva	Timon
CEI Kiola Costa	São Bento
CEI Maria Monica Vale	São Luís
CEI Padre Jose Bráulio Sousa Ayres	São Luís
CEI Poeta Antônio Jose	Santa Inês
CEI Professor Aquiles Batista Vieira	Alcântara
CEI Professora Margarida Pires Leal	São Luís

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto Estadual nº 33.708/2017.

Além disso, houve a criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs), instituídos pela Lei Estadual nº 10.385/2015, sendo um marco importante no fortalecimento da educação em tempo integral no estado. Diferente do modelo propedêutico dos CEIs, os IEMAs oferecem uma formação técnica e profissional, integrando o ensino básico com uma educação tecnológica voltada para o mercado de trabalho (Maranhão, 2015).

Em 2018, por meio do Decreto Estadual nº 33.825 de 23 de fevereiro 2018, que “Transforma em Centros de Ensino de Tempo Integral Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão”, expandido, assim, o modelo de Educação Integral no Estado do Maranhão, que inicialmente contavam com 11 escolas localizadas em 6 municípios, chegou a 36 escolas localizadas em 24 municípios inseridos nesse processo, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Novos Centro de Ensino de Tempo Integral

Nome da Escola	Município
CEI Aluísio de Azevedo	Caxias
CEI Amaral Raposo	Grajau
CEI Antônio Reinaldo Porto	Passagem Franca
CEI Ayrton Senna	Itapecuru
CEI Dayse Galvão de Sousa	São Luís
CEI Deputado Remy Soares	Presidente Dutra

CEI Dom Marcelino de Milão	Barra do Corda
CEI Dom Ungarelli	Pinheiro
CEI Domingos Vieira Filho	Paço do Lumiar
CEI Estefânia Rosa da Silva	São Luís
CEI Hermano José Leopoldino Filho	Coroatá
CEI João Francisco Lisboa	São Luís
CEI Joselia Almeida Ramos	São João dos Patos
CEI Menino Jesus de Praga	São Luís
CEI Olindina Nunes Freire	Pedreiras
CEI Padre Fábio Bertagnolli	Balsas
CEI Professor Guilherme Barbosa Antônio Maciel	Açailândia
CEI Raimundo Araújo	Chapadinha
CEI Sertão Maranhense	Carolina
CEI Tancredo de Almeida Neves	Imperatriz
CEI Y Bacanga	São Luís

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto Estadual nº 33.825/2018.

Já no ano de 2020, houve outra expansão da rede, com um diferencial e por meio do decreto Decreto Estadual de nº 35. 890/2020, que dispõe sobre a reorganização da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação, que anuncia quais são as escolas regulares de tempo integral no Estado. Nesse quesito de reorganização da rede, altera-se as iniciais das escolas de tempo integral, de Centro de Ensino em Tempo Integral (CEI), para Centro Educa Mais (CEM), vigente até os dias atuais. No Quadro 3, é descrito todos os Centros Educa Mais e suas respectivas cidades.

Quadro 3 - Todos os Centros Educa Mais de acordo com o Decreto Estadual nº 35. 890/2020

Nome Da Escola	Município
Centro Educa Mais Professor Guilherme Antônio Barbosa Maciel	Açailândia
Centro Educa Mais Professor Aquiles Batista Vieira	Alcântara
Centro Educa Mais Cidade De Arari	Arari
Centro Educa Mais Padre Fabio Bertagnolli	Balsas
Centro Educa Mais Dom Marcelino De Milão	Barra Do Corda
Centro Educa Mais Sertão Maranhense	Carolina
Centro Educa Mais Aluísio Azevedo	Caxias

Centro Educa Mais Raimundo Araújo	Chapadinha
Centro Educa Mais Carlos Magno Duque Bacelar	Coelho Neto
Centro Educa Mais Maria Jose Macedo Costa	Colinas
Centro Educa Mais Hermano Jose Leopoldino Filho	Coroatá
Centro Educa Mais Ana Isabel Tavares	Dom Pedro
Centro Educa Mais Amaral Raposo	Grajau
Centro Educa Mais Tancredo De Almeida Neves	Imperatriz
Centro Educa Mais Nascimento De Moraes	Imperatriz
Centro Educa Mais Ayrton Senna	Itapecuru Mirim
Centro Educa Mais Domingos Vieira Filho	Paco Do Lumiar
Centro Educa Mais Dr Luiz Sergio Cabral Barreto	Paco Do Lumiar
Centro Educa Mais Antônio Reinaldo Porto	Passagem Franca
Centro Educa Mais Professor Ribamar Torres	Pastos Bons
Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire	Pedreiras
Centro Educa Mais Dom Ungarelli	Pinheiro
Centro Educa Mais Deputado Remy Soares	Presidente Dutra
Centro Educa Mais Raimundo Joao Saldanha	Rosário
Centro Educa Mais Poeta Antônio Jose	Santa Inês
Centro Educa Mais Kiola Costa	São Bento
Centro Educa Mais Josélia Almeida Ramos	São Joao Dos Patos
Centro Educa Mais Cidade De São Jose De Ribamar	São Jose De Ribamar
Centro Educa Mais Ribeiro Do Amaral	São Jose De Ribamar
Centro Educa Mais Salustiano Trindade	São Jose De Ribamar
Centro Educa Mais Almirante Tamandaré	São Luís
Centro Educa Mais Barjonas Lobão	São Luís
Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro	São Luís
Centro Educa Mais Maria Monica Vale	São Luís
Centro Educa Mais Padre Jose Bráulio Sousa Ayres	São Luís
Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal	São Luís
Centro Educa Mais Dayse Galvão De Sousa	São Luís
Centro Educa Mais Estefânia Rosa Da Silva	São Luís
Centro Educa Mais Joao Francisco Lisboa	São Luís
Centro Educa Mais Menino Jesus De Praga	São Luís
Centro Educa Mais Y Bacanga	São Luís
Centro Educa Mais Desembargador Sarney	São Luís

Centro Educa Mais Força Aérea Brasileira	São Luís
Centro Educa Mais Júlio De Mesquita Filho	São Luís
Centro Educa Mais Paulo Vi	São Luís
Centro Educa Mais Professor Ignacio Rangel	São Luís
Centro Educa Mais Professor Mario Martins Meireles	São Luís
Centro Educa Mais Professora Maria Pinho	São Luís
Centro Educa Mais Jacira De Oliveira E Silva	Timon
Centro Educa Mais Anna Bernardes	Timon
Centro Educa Mais Estado Do Maranhão	Tuntum
Centro Educa Mais Estado Do Espirito Santo	Vitoria Do Mearim
Centro Educa Mais Nelson Serejo de Carvalho Cema	Zé Doca

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o Decreto Estadual nº 35. 890/2020.

Depois desse processo de expansão das escolas de tempo integral, em março de 2020 de forma não planejada foram abruptamente fechadas todas as escolas em nível global, devido a Covid-19, com isso o direito a educação pública de qualidade começou a ser afetado. No Maranhão, o ano letivo havia começado no dia 03 de fevereiro e foi levado a paralisação no dia 17 de março em virtude do anúncio da pandemia pelo novo coronavírus feito pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 11 de março.

Conforme a Portaria nº 506, de 30 de março de 2020, que regulamentou as atividades pedagógicas curriculares não presenciais, indicou a não obrigatoriedade para a adesão das escolas ao modelo síncrono/híbrido instituído em caráter excepcional. Com isso, o Estado regulamenta o ensino remoto às escolas.

Apesar do contexto atípico de 2020, uma escola iniciou suas atividades como tempo integral sob a vigência da Portaria nº 4, mesmo sem decreto oficial de transformação naquele momento. Trata-se do Centro de Ensino José Mariano Muniz, localizado em Santa Luzia, que já operava como Centro Educa Mais desde 2020, embora sua formalização por decreto tenha ocorrido apenas em 2023. As informações detalhadas sobre essa e outras escolas em situação semelhante constam no Quadro 4. Em 2021, ainda em um cenário de adaptação e retomada gradual das atividades presenciais, o modelo de Educação Integral foi expandido para mais 4 escolas, conforme descritas no Quadro 4, sob regulamentação da Portaria 5. Assim como a escola de 2020, essas quatro instituições também funcionaram como Centros Educa Mais na prática, embora seus decretos oficiais de transformação só tenham sido publicados posteriormente, em 2023.

Quadro 4 - Novos Centros Educa Mais de 2020 e 2021

Nome Da Escola	Município
Centro Educa Mais José Mariano Muniz	Santa Luzia
Centro Educa Mais Deputado Jose Ribamar Elouf	Timon
Centro Educa Mais Professor Luiz Alves Ferreira	São Luís
Centro Educa Mais Sousândrade	São Luís
Centro Educa Mais Vicente Garreto de Vasconcelos	Anapurus

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos por meio dos dados da SEDUC-MA.

Esses marcos legais, junto às iniciativas como entram em consonância com as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação (PEE), mostram que o Maranhão expandiu a educação integral na perspectiva do modelo escola da escolha, oferecendo uma formação ampliada.

2.3 Modelo Escola Da Escolha

O modelo Escola da Escolha surge nos anos 2000, e a história de seu surgimento, modelo pedagógico e de gestão, são descritos em 8 cadernos ICE (2019). O modelo Escola da Escolha teve início no estado de Pernambuco, por meio da mobilização do poder público, da sociedade civil e da iniciativa privada, a partir desses segmentos surge, então, a Associação dos amigos do Ginásio Pernambucano (ICE, 2019). Um dos marcos dessa transformação foi a recuperação desse ginásio cuja estrutura física e qualidade educacional estavam em declínio. O edifício, de grande valor histórico e educacional, já havia sido referência na educação pública brasileira e abrigou estudantes ilustres como o ex-presidente Epitácio Pessoa, o escritor Ariano Suassuna e a escritora Clarice Lispector, entre outros ICE (2019, 2021). A implementação desse modelo é descrita pelo ICE (2019) por meio de duas fases: 1. Estrutura Física; 2. Estrutura pedagógica. A primeira fase, ocorreu:

Entre 2000 e 2002 e constituiu-se do resgate do estado de decadência física em que se encontrava o Ginásio após décadas de um processo sistemático de degradação. Iniciou-se uma longa reforma estrutural e de recuperação de todo o seu acervo, envolvendo profissionais de diversas áreas, inclusive arqueólogos e historiadores, dada a riqueza dos elementos históricos descobertos sob as estruturas do edifício (ICE, 2019, p. 16).

Em parceria com o governo estadual de Pernambuco e o ICE, o ginásio foi restaurado. A segunda fase de implementação ocorreu em 2002, descrito como “Novo começo de vida do Ginásio Pernambucano” (ICE, 2021, p.17). Nessa fase, novas parcerias tornaram-se essenciais. Assim, o ICE, o Governo do Estado e especialistas uniram forças para elaborar um novo modelo pedagógico e institucional, com o objetivo de revitalizar o Ginásio Pernambucano como uma

referência educacional (ICE, 2019). Entre os principais colaboradores destacaram-se Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira, que contribuíram para a formulação do projeto, apresentado em 2002, trazendo inovações em conteúdo, método e gestão. Nos anos seguintes, esse modelo foi sendo implantado em outras escolas, outras cidades e outros estados como mostrado na Figura 2, tornando-se referência nacional. Com isso o estado de Pernambuco, de acordo com o censo escolar de 2023, chega a maior proporção de estudantes de ensino médio matriculados em instituições de tempo integral: 66,8%. O percentual está bem acima da média nacional, que está em 21,9%.

O princípio de "escolha" no nome do modelo reflete a centralidade do protagonismo juvenil no processo educacional, descrito na Figura 2, em que nos mostra todo o modelo de gestão e pedagógico do modelo, alicerçados em 3 eixos formativos.

Figura 2 - A centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida



Fonte: (ICE, 2021, p. 38)

Na Figura 2, o ICE nos faz refletir sobre algumas questões, tais como: Porque o jovem e o seu projeto de vida é destacado no centro? Como ocorrem os processos educativos baseados nesse modelo? Segundo o ICE, a escola oferece condições para a construção do Projeto de Vida do estudante em várias dimensões, não se limitando às aulas tradicionais. Esse processo envolve inovações em conteúdo, método e gestão. Enquanto prática pedagógica, não se limita ao espaço da sala de aula. Nesta Escola, a sala de aula não é compreendida em seu sentido restrito; os espaços educativos abrangem diversos ambientes dotados de conteúdos formativos, nos quais

todos convivem e aprendem (ICE, 2021, p. 38).

Baseado nesses princípios, o ICE (2021) destaca uma abordagem inovadora da prática educacional ao sugerir que a aprendizagem não está confinada exclusivamente à sala de aula. Isso implica que a educação pode transcender os limites físicos da sala de aula tradicional e ser integrada a diferentes contextos e interações dentro da escola. A Figura 2 também nos mostra que o modelo Pedagógico é a base para o modelo de Gestão, ou seja, “que se alimentam mutuamente por meio dos seus Princípios, Conceitos, Metodologias, instrumentos, e mecanismos operacionais” (ICE, 2021, p. 39).

Por outro lado, os eixos formativos, o ICE (2021) nos mostra que a Formação Acadêmica de Excelência ocorre por meio de práticas eficazes de ensino, garantindo o domínio do conhecimento desde o Ensino Fundamental até o Médio. Tudo isso ocorre por meio da articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada. Enquanto a Formação Para a Vida visa ampliar as referências do estudante aos valores formados ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage e que contribuirão para uma sólida base em sua formação (ICE, 2021, p. 43). A ideia central é que a educação não deve se restringir apenas ao aprendizado acadêmico formal, mas também considerar e valorizar as experiências e valores que o aluno adquire fora da sala de aula. E o último eixo, a Formação Para as Competências do Século XXI, tem a função de: orientar a prática pedagógica na formação de competências nas dimensões sociais, emocionais e produtivas e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (ICE, 2021, p. 43), esse eixo destaca a importância de uma abordagem pedagógica que não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também abrange competências sociais, emocionais e produtivas.

Em suma, os Eixos Formativos guiam a prática pedagógica em diversos aspectos, incluindo o currículo, os componentes curriculares, o planejamento das aulas, a seleção de conteúdo, temas, atividades, estratégias, recursos e procedimentos didáticos. Além disso, eles também influenciam as práticas dentro do contexto mais amplo da escola.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E O SAEB

As avaliações externas desempenham um papel central no monitoramento e diagnóstico da qualidade da educação, oferecendo uma visão ampla e comparativa do desempenho dos estudantes em diferentes níveis de ensino. Segundo a perspectiva de Freitas (2017), em que postula três níveis de avaliações:

avaliações de larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2017, p. 55).

Freitas (2017) ressalta a importância de uma abordagem multifacetada na avaliação educacional, refletindo a complexidade e a diversidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ao dividir as avaliações em três níveis distintos: larga escala, institucional e de sala de aula, enfatiza que cada tipo de avaliação cumpre um papel específico e complementar. As avaliações em larga escala e como destaca Freitas (2017, pg. 17) “essas avaliações são instrumentos de acompanhamento global das redes com o objetivo de traçar séries históricas dos sistemas”. Bonamino (2002) mostra que essas avaliações são aplicadas em larga escala por meio de testes padronizados, possibilitando a análise de resultados entre regiões, escolas e grupos de estudantes e Freitas (2017) complementa nos conduzindo a entender que além de todos esses pressupostos, as avaliações em larga escala também têm a finalidade de reorientar as políticas públicas em todas as esferas governamentais.

No Brasil, as avaliações externas ganharam destaque a partir da década de 1990, com o objetivo segundo Locatelli (2002) de melhorar a qualidade da educação básica e enfrentar os desafios históricos do sistema educacional. Entre esses desafios estavam a baixa cobertura escolar, altas taxas de evasão e repetência, além das desigualdades regionais e sociais que marcavam e ainda marcam o sistema educacional brasileiro. Como aponta Coelho (2008) o Brasil enfrentava uma realidade educacional caracterizada por distorção idade-série e altas taxas de reprovação. A partir de então, a implementação das avaliações externas visava “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola” (INEP, 2002, p.9).

As avaliações externas também se destacam por seu caráter padronizado, o que permite uma análise comparativa entre diferentes contextos e grupos de estudantes. Como afirma Bauer (2015), a padronização das avaliações externas é um elemento crucial, pois possibilita a construção de indicadores confiáveis e comparáveis ao longo do tempo e entre diferentes localidades. Esse caráter comparativo é fundamental, pois permite uma análise contínua do progresso educacional e das desigualdades que ainda permeiam o sistema de ensino. No Brasil,

a criação do SAEB em 1990, que pelo INEP é definido:

Como 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 (BRASIL, 2024a, s.p).

O SAEB representa um marco na utilização de avaliações externas para medir o desempenho dos estudantes de escolas públicas e privadas e desde sua implementação, passou a ser uma das principais ferramentas para o monitoramento do sistema educacional brasileiro. De acordo com Brasil (2018), o SAEB foi pioneiro ao oferecer um panorama detalhado e abrangente da educação básica, permitindo que o Brasil passasse a contar com uma base de dados sólida para orientar a elaboração de políticas públicas. Além do SAEB, outras avaliações externas foram desenvolvidas no país, como a Prova Brasil, que integra o SAEB e foca em alunos de escolas públicas.

Um dos principais indicadores resultantes das avaliações externas no Brasil é o IDEB, criado em 2007 pelo INEP é um índice que combina dois fatores: o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o SAEB, e as taxas de aprovação nas escolas. Segundo o Ministério da Educação o IDEB:

funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (BRASIL, 2018, s.p).

Entende-se então, que esse indicador tem a capacidade de monitorar a qualidade educacional do país, por meio de dados concretos e acessíveis a sociedade, não refletido apenas no rendimento do aluno, mas também na sua permanência escolar.

No entanto, é preciso reconhecer que as avaliações externas também enfrentam críticas. Uma delas é que, ao focar nos resultados, elas podem acabar incentivando uma abordagem tecnicista da educação como nos mostra Freitas (2010), já Bonamino (2002) observa que a padronização excessiva das avaliações pode levar a uma visão reducionista da educação, que passa a ser vista como um processo voltado apenas para a obtenção de bons resultados em exames. Essa crítica aponta para a necessidade de equilibrar o uso das avaliações externas com uma abordagem pedagógica. Com isso, apesar dessas limitações, as avaliações externas são amplamente reconhecidas como ferramentas fundamentais para o monitoramento e a melhoria do sistema educacional brasileiro.

3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Matemática

O SAEB, realizado periodicamente no Brasil desde 1990, tem como por objetivo:

(i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2018, p.9).

Portanto, o SAEB não avalia apenas a performance dos alunos e das instituições, mas também serve como uma ferramenta essencial para o planejamento e monitoramento de políticas educacionais, fortalecendo o desenvolvimento social e econômico do país ao garantir uma educação de qualidade. A avaliação da proficiência em matemática no SAEB tem um papel central na verificação da qualidade do ensino dessa disciplina no Brasil. Para Araújo e Lúzio (2005) a matemática é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e para a formação de habilidades fundamentais, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas. O ensino da matemática tem sido historicamente um desafio no Brasil, com resultados abaixo do esperado como é descrito nos estudos de Araújo e Lúzio (2005) em que fazem uma análise da média de proficiência durante 8 anos e nota-se que esteve sempre abaixo do mínimo satisfatório. Dados recentes do SAEB (2023) em que a média nacional de proficiência em matemática revela que muitos alunos não atingem os níveis esperados.

O SAEB utiliza uma matriz de referência que orienta as avaliações aplicadas aos estudantes, definindo os conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados e avaliados em cada ciclo escolar. A matriz de matemática está organizada em eixos do conhecimento e eixos cognitivos. Os eixos do conhecimento abrangem conteúdos como: números; álgebra; geometria; grandezas e medidas; e estatística e probabilidade (Brasil, 2019, p. 85). Esses eixos estruturam o conteúdo matemático essencial para o desenvolvimento das habilidades básicas da disciplina. Além dos eixos do conhecimento, a matriz do SAEB também trabalha com eixos cognitivos, que são operações mentais fundamentais para a resolução de problemas. Esses eixos cognitivos incluem:

Compreender e aplicar conceitos e procedimentos: Esse eixo cognitivo pode ser entendido como as ferramentas com as quais se faz Matemática. Inclui reconhecer objetos matemáticos; fazer conexões entre conceitos e procedimentos matemáticos; usar diferentes representações; resolver problemas e argumentar: Esse processo pode ser entendido como o USO das ferramentas para fazer Matemática. Requer passar por FORMULAR, EMPREGAR e INTERPRETAR/AVALIAR e Inclui analisar a plausibilidade dos resultados de um problema; construir, analisar ou avaliar (fazer juízo de valor sobre) argumentos, estratégias, explicações, justificativas; construir ou

avaliar propostas de intervenção na realidade, entre outros (BRASIL, 2019, p. 86).

O desenvolvimento desse eixo permite que os estudantes apliquem os conceitos matemáticos aprendidos em contextos práticos e se torna essencial para que eles não apenas memorizem fórmulas, mas também consigam utilizá-las de forma crítica em situações do dia a dia.

O SAEB também se utiliza de descritores que detalham as habilidades específicas que os alunos devem dominar em cada etapa de ensino. Na matemática, esses descritores são fundamentais para que os professores identifiquem quais competências estão sendo desenvolvidas adequadamente e quais necessitam de maior atenção (INEP, 2011). Ao avaliar os alunos com base nesses descritores, o SAEB consegue identificar se determinada habilidade foi realmente desenvolvida na fase específica. Estudos indicam que os maiores obstáculos na aprendizagem de matemática no Brasil estão relacionados à interpretação de problemas matemáticos, ao uso de operações algébricas e à aplicação de conceitos geométricos em contextos práticos (INEP, 2022).

Os eixos da Matriz de Referência do SAEB em Matemática, são pilares fundamentais para a avaliação da educação brasileira, particularmente no que se refere à proficiência em matemática, com foco no letramento matemático, conceituado como

a compreensão e aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas nos campos de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, bem como na argumentação acerca da resolução de problemas (BRASIL, 2019, p. 84).

Sua estrutura é composta por eixos cognitivos e eixos do conhecimento, que norteiam a elaboração das provas e o que deve ser avaliado em cada ciclo escolar (Brasil, 2019, p. 85). Esses eixos, articulados com descritores específicos, buscam medir de forma precisa e objetiva o nível de habilidades e competências dos estudantes, de modo a oferecer um panorama confiável e um nível de proficiência.

- a) Os eixos cognitivos do SAEB são responsáveis por definir os processos mentais que os alunos devem utilizar ao resolver questões e problemas matemáticos (INEP, 2019). Eles são categorizados em dois eixos: Compreender e aplicar conceitos e procedimentos; resolver problemas e argumentar. no 1º eixo cognitivo, habilidades que envolvem apenas formular. No 2º eixo cognitivo, aquelas que envolvem formular + empregar + interpretar/avaliar (Brasil, 2019, p.89)
- b) Eixos do Conhecimento abrangem conteúdos como números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, estatística e probabilidade, com foco em avaliar a aplicação do raciocínio lógico e de conceitos matemáticos na resolução de problemas e interpretação de situações reais (INEP, 2019).

Esses eixos casam com as unidades temáticas da BNCC e servem como base para a formulação das questões e orientam o que deve ser aprendido em termos de conteúdo, garantindo a progressão do conhecimento matemático dos estudantes (Brasil, 2019). Os eixos são: números; álgebra; geometria; grandezas e medidas; probabilidade e estatística.

O primeiro eixo do conhecimento abrange as operações aritméticas fundamentais, o conceito de número e suas diferentes representações, além de tópicos relacionados, como frações, porcentagens e potências (Brasil, 2019). Alinhado à BNCC (2018) esse eixo busca, desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades.

O segundo eixo é álgebra e tem como função desenvolver o pensamento algébrico para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas (Brasil, 2019, p. 90). As ideias matemáticas vinculadas a esse eixo do conhecimento são “equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade” (BNCC, 2018, p. 226).

O terceiro eixo é a geometria, que aborda

conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais, investigar propriedades e produzir argumentos geométricos convincentes (Brasil, 2019, p.91).

Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes (BNCC, 2019, p. 227).

O quarto eixo do conhecimento, grandezas e medidas, refere-se ao “estudo das medidas e das relações entre elas e consolidar e ampliar a noção de número, de noções geométricas e da construção do pensamento algébrico” (Brasil, 2019, p. 91). Já a BNCC (2018), nos conduz a entender o quão importante são essas grandezas para o mundo físico e como são fundamentais para o entendimento da realidade.

Por fim, o eixo de estatística e probabilidade busca “desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos para a tomada de decisões” (Brasil, 2019, p. 92). Para a BNCC (2018) todos os cidadãos precisam desenvolver essas habilidades afim de fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas.

Outro ponto importante do letramento matemático no SAEB, são os descritos da matriz referência, sendo associações entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades (INEP, 2011, p.18). Para a matriz de referência de Matemática os descritores são agrupados por temas como: (I) espaço e forma,

(II) grandezas e medidas, (III) números e operações/álgebra e funções e (IV) tratamento das informações, que se relacionam com um conjunto de objetivos educacionais.

Os temas são estruturados para mapear as principais competências cognitivas e de conhecimento que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Os descritores do SAEB são organizados de acordo com os eixos cognitivos e os eixos do conhecimento. Eles indicam as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em diferentes momentos de sua educação básica, abrangendo desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio (INEP, 2011). No Ensino Fundamental, por exemplo, os descritores enfatizam o domínio das operações aritméticas e a resolução de problemas simples envolvendo essas operações, enquanto no Ensino Médio, os descritores abordam temas mais avançados, como funções, estatística e probabilidade (INEP, 2023, ano da matriz). Nota-se por exemplo a diferença entre o verbo para descrever o descritor em cada etapa de ensino, por exemplo para o ensino fundamental, é mais comum a utilização de verbo como identificar, reconhecer, estabelecer, já para o ensino médio o verbo mais comum é resolver. O Quadro 5 lista os descritores de matemática do SAEB.

Quadro 5 - Matriz de referência SAEB: temas e descritores

1. Espaço e Forma	
D1	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D2	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D3	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D4	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D5	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
D7	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D8	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D9	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D10	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

2. Grandezas e Medidas	
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).
3. Número e operações/Álgebra e funções	
D14	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D15	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D16	Resolver problema que envolva porcentagem.
D17	Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
D18	Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.
D19	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D20	Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
D21	Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto
D22	Resolver problema envolvendo P.A./P.G. dada a fórmula do termo geral.
D23	Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
D24	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico.
D25	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau.
D26	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D27	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
D28	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
D29	Resolver problema que envolva função exponencial.
D30	Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.
D31	Determinar a solução de um sistema linear associando-o à uma matriz.
D32	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.
D33	Calcular a probabilidade de um evento.
4. Tratamento de Informação	

D34	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D35	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no documento da Matriz de referência SAEB 2023.

Baseado nos descritores listados no Quadro 5, o SAEB consegue oferecer dados robustos sobre o nível de aprendizado dos alunos nas diversas etapas da educação básica, com foco em áreas do conhecimento como língua portuguesa e matemática. No caso específico da matemática, as informações geradas pelo SAEB permitem avaliar as habilidades dos estudantes em diferentes competências.

A proficiência dos estudantes em matemática, é organizada em níveis que variam de acordo com a etapa escolar avaliada. Esses níveis de desempenho são categorizados em diferentes faixas de proficiência, que indicam as habilidades desenvolvidas pelos estudantes em cada fase. De acordo com as diretrizes do SAEB, a proficiência é agrupada em diferentes faixas, que variam para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escalas de proficiência são segmentadas em quatro níveis principais: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Esses níveis são determinados com base nas habilidades e competências esperadas para cada ano escolar. As Tabelas 1 apresentam uma visão geral dos níveis de proficiência em matemática no Ensino Médio, de acordo com o SAEB.

A Tabela 1, descreve os níveis de proficiência em matemática no Ensino Médio, segundo o SAEB variam de insuficiente a avançado, com base em pontuações específicas. No Nível 1 ($225 \leq \text{pontuação} < 250$), os estudantes demonstram apenas habilidades básicas na interpretação de dados em tabelas e gráficos simples. No Nível 2 ($250 \leq \text{pontuação} < 275$), há um avanço com a identificação de coordenadas no plano cartesiano e reconhecimento de zeros de funções. O Nível 3 ($275 \leq \text{pontuação} < 300$) indica um domínio inicial de álgebra e operações matemáticas aplicadas ao cotidiano. No Nível 4 ($300 \leq \text{pontuação} < 325$), os estudantes já resolvem problemas com áreas de figuras compostas, gráficos de funções e sistemas de equações lineares. No Nível 5 ($325 \leq \text{pontuação} < 350$), observa-se um maior domínio da matemática, incluindo análise de funções exponenciais e resolução de problemas complexos.

Acima desse nível, os estudantes são classificados como proficientes (Nível 6: $350 \leq \text{pontuação} < 375$), avançados (Nível 8: $400 \leq \text{pontuação} < 425$) ou superiores a esse patamar, indicando crescente maturidade matemática e maior capacidade analítica. Essa estrutura possibilita diagnósticos precisos e intervenções pedagógicas eficazes para aprimoramento contínuo dos estudantes.

Tabela 1 - Escala de proficiência de matemática 3ª série do ensino médio nível

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Insuficiente
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Básico
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Proficiente
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 400 e menor que 425	Avançado
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 425 e menor que 450	
Nível 10 Desempenho maior ou igual a 450	

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2018a).

Esses níveis de desempenho ajudam a identificar as áreas onde os estudantes enfrentam mais dificuldades, bem como aquelas em que eles se destacam. Os dados fornecidos pelo resultado do SAEB 2023 em que a média nacional de proficiência em matemática no ensino médio é (264,31), indica de acordo com a escola proposta que a maioria dos estudantes brasileiros não atinge os níveis desejados de proficiência em matemática. Em geral, segundo o INEP (2024), os resultados do SAEB de 2023 mostraram que apenas uma pequena parcela dos estudantes alcançou o nível avançado em matemática, enquanto a maioria permaneceu nos níveis insuficiente e básico.

3.2 Recomposição de aprendizagem

Em 23 de maio de 2022, por meio do decreto de nº 11.079 (Brasil, 2022), institui-se a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, configurando-se como um conjunto de estratégias pedagógicas voltadas à superação de defasagens educacionais, visando garantir que todos os estudantes desenvolvam as competências e habilidades previstas nos currículos. De acordo com a BNCC, é fundamental que a educação básica assegure a equidade no acesso ao conhecimento, respeitando os ritmos e processos individuais de

aprendizagem (Brasil, 2018). Nesse contexto, a recomposição não deve ser vista como mera repetição de conteúdos, mas como um processo estruturado de ensino e intervenção pedagógica.

A recomposição de aprendizagem se diferencia da simples revisão de conteúdos ao considerar as lacunas de conhecimento dos estudantes e propor estratégias específicas para superá-las. Santos (2022) nos mostra que ela é um grande “guarda-chuvas” que englobam vários aspectos, como avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Enquanto termos de uso, a lei nos traz recuperação e no trabalho será discutido recomposição, essa diferença nos faz refletir os seus significados conceituais, para isso Abe (2022) mostra que os conceitos são diferentes, enquanto a recuperação está associada a algo que o aluno não conseguiu aprender, a recomposição proporciona uma aprendizagem mais integral dos conceitos trabalhados.

Em 2022, a rede Educa Mais, lança suas estratégias para recomposição das aprendizagens (Maranhão, 2022), e em 2024 o MEC lança um guia para implementação da recomposição das aprendizagens (Brasil, 2024):

este Guia apresenta eixos que trazem as alavancas técnico-pedagógicas para o sucesso de uma política estruturante de recomposição das aprendizagens, compreendendo que o referencial curricular e sua reorganização, o escopo e a sequência, os materiais didáticos de apoio, bem como as avaliações e mediações pedagógicas são elementos impulsionadores fundamentais (Brasil, p. 6, 2024).

Dessa forma, os mecanismos de recomposição de aprendizagem se fizeram mais sólidos.

3.3 O Surgimento do IDEB e sua Relevância para o Monitoramento da Educação no Brasil

O IDEB não surgiu isoladamente no cenário das políticas públicas brasileiras, mas está diretamente relacionado a um conjunto de marcos legais que, desde a Constituição de 1988, vêm moldando o sistema educacional no Brasil. Tais marcos representam um esforço contínuo do Estado para garantir não apenas a ampliação do acesso à educação, mas, sobretudo, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Entre os principais marcos legais estão a Constituição Federal de 1988, a LDB o PNE, e as normas que regem o SAEB todas convergindo para a consolidação do IDEB como um importante indicador da qualidade educacional.

A Constituição Federal de 1988 é um ponto de partida fundamental para a compreensão do IDEB, pois estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). O artigo 205 da Constituição define que a educação deve visar "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Esses princípios constitucionais estabeleceram uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais que garantem o direito à educação de qualidade, sendo a criação de indicadores como o IDEB uma forma de assegurar que esse direito esteja sendo cumprido.

O segundo marco legal fundamental para a criação e implementação do IDEB é a LDB sancionada em 1996 (Lei nº 9.394/96). A LDB regulamenta o sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes para a organização da educação básica e superior no país. Ela reforça o direito ao ensino de qualidade e dispõe sobre a organização da educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). A LDB prevê, em seu artigo 9º, que a União deve

organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios, e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1996).

Nesse contexto, o IDEB surge como um instrumento fundamental para a garantia desse "padrão mínimo de qualidade", previsto na LDB. Ainda na década de 1990, o Brasil implementou um conjunto de políticas voltadas para o financiamento da educação básica, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2006 (Lei nº 11.494/2007). O Fundeb estabeleceu um mecanismo de redistribuição de recursos que busca garantir maior equidade na oferta de educação básica no Brasil, impactando diretamente o desempenho das escolas, especialmente aquelas situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica.

O PNE que também integra os marcos legais que sustentam o IDEB, é outro elemento central para o desenvolvimento da educação básica. O primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172/2001 e abrangia o período de 2001 a 2010, mas foi a segunda

versão do plano, aprovada em 2014 (Lei nº 13.005/2014), que consolidou o papel do IDEB como instrumento de monitoramento das metas educacionais. O PNE estabeleceu, entre suas 20 metas, a meta 7, que prevê a melhoria da qualidade da educação básica, medida pelo aumento gradual do IDEB nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo a Lei nº 13.005/2014, o PNE define que o IDEB deve ser utilizado para acompanhar a evolução dos sistemas de ensino em nível nacional, estadual, distrital e municipal, com o objetivo de atingir níveis adequados de qualidade (Brasil, 2014).

No Maranhão a rede integral lança o programa IDEB 6.0 em 2020 com o objetivo de elevar cada vez mais o IDEB do Estado (SEDUC-MA, 2020). Embora seja derivado de dados complexos, a estrutura do IDEB permite uma leitura direta sobre a situação da educação em cada escola, município, estado e no país como um todo, tornando o índice acessível não apenas para gestores e formuladores de políticas públicas, mas também para a sociedade civil. Essa característica reforça o princípio da gestão participativa, uma vez que possibilita à população acompanhar de perto a qualidade do ensino oferecido nas escolas e cobrar melhorias (Libâneo, Oliveira, Tochi, 2013).

Outro marco essencial para a implementação do IDEB é o SAEB instituído em 1990 com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação básica. Ao longo dos anos, o IDEB passou a ocupar um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, orientando o planejamento de secretarias de educação em estados e municípios, além de balizar os investimentos federais em educação. Entretanto, apesar dos avanços alcançados desde sua criação, o IDEB enfrenta desafios significativos. Um dos principais problemas apontados pela por alguns autores como (Coelho, 2008; Freitas, 2005; Riscal e Luiz, 2016) é o fato de o índice considerar apenas dois componentes - fluxo escolar e desempenho nas avaliações -, o que pode limitar a compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na qualidade educacional.

Em síntese, os marcos legais que sustentam o IDEB foram fundamentais para a construção de um sistema educacional voltado não apenas para a universalização do acesso, mas também para a garantia de padrões mínimos de qualidade na educação. A criação do IDEB, articulada com a LDB, o Fundeb, o PNE e o SAEB, representa um avanço importante na política educacional brasileira.

No geral o IDEB é calculado da seguinte forma (INEP, 2023)

$$IDEB = P \times N$$

Em que (N) é dado por:

$$N = \frac{N_M + N_P}{2}$$

Sendo,

- $N = \text{notamédia padronizada}$
- $N_M = \text{notamédia padronizada de matemática}$
- $N_P = \text{notamédia padronizada de português}$

E (P), sendo indicador de rendimento dado por:

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde,

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{p_r}}{n}$$

Onde,

- $p = \text{Taxa de aprovação em cada ano ou série dos anos iniciais do ensino fundamental}/100$
- $r = \text{Ano ou série dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)}$
- $n = \text{Número de anos ou séries nos anos iniciais do ensino fundamental com taxa de aprovação}$

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa documental, buscando compreender as estratégias que resultam nos índices de proficiência das escolas do modelo Escola da Escolha. Na perspectiva de Gil (2014), a pesquisa documental é definida como um tipo de pesquisa que se baseia na análise de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Diferencia-se da pesquisa bibliográfica por utilizar fontes primárias, como relatórios, ofícios, leis, registros administrativos, planos de ação, estatísticas oficiais, entre outros, e não apenas textos já analisados e discutidos por outros autores.

Segundo Gil (2014), essa abordagem permite ao pesquisador extrair informações diretamente dos documentos, oferecendo dados relevantes para compreensão do objeto de estudo. A pesquisa documental é muito utilizada em estudos nas áreas de educação, administração pública, direito e ciências sociais, por permitir a análise de práticas institucionais, políticas públicas e processos históricos.

Já enquanto análises, foram feitas duas escolhas. A primeira é análise comparativa que é descrita por Gil (2014, p.16) em que “procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles.” Tendo a capacidade de permitir a verificação de padrões entre as escolas de tempo integral e seus desempenhos no IDEB. O segundo tipo de análise de conteúdo, que na perspectiva de Bardin (2016) é uma técnica de pesquisa utilizada para tratar de forma sistemática, objetiva e qualitativa os conteúdos de documentos, entrevistas, textos, falas ou quaisquer outras formas de comunicação, com o objetivo de inferir conhecimentos a partir de dados latentes ou manifestos.

Enquanto percurso metodológico o trabalho estrutura-se em três etapas principais: estudo exploratório; coleta de dados; análise comparativa e análise de conteúdo. Sendo importante destacar que essas etapas ocorreram algumas vezes de forma simultânea.

4.1 Estudo exploratório

O estudo exploratório foi a primeira etapa da investigação. Esse tipo de pesquisa é caracterizado pela flexibilidade e pelo objetivo de proporcionar uma maior familiaridade com o problema, o que permite sua delimitação com mais precisão. Segundo Gil (2014, p. 27), a pesquisa exploratória é indicada quando o problema estudado ainda é pouco conhecido, servindo normalmente como a primeira etapa de uma investigação.

Essa fase consistiu na revisão de literatura e na análise dos documentos relacionados às políticas educacionais do Maranhão, como os relatórios do IDEB, documentos oficiais sobre o Plano de Recomposição de Aprendizagem, além de dados sobre a proficiência em matemática. O estudo exploratório teve como função entender o contexto dos modelos de escolas analisadas, identificar os principais atores envolvidos e mapear as ações pedagógicas adotadas no CEM. A partir dessa exploração inicial, foi possível estabelecer as categorias de análise que seriam aprofundadas nas etapas subsequentes.

4.2 Coleta de dados

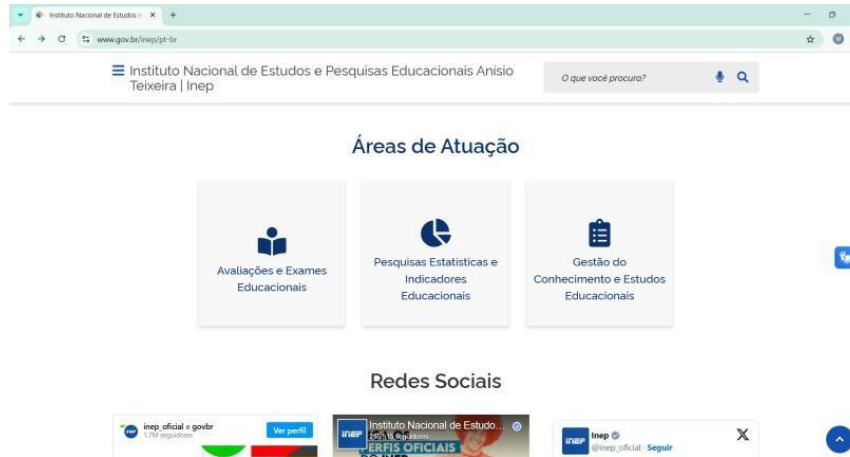
A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, uma abordagem que permite examinar registros escritos, imagens e outros documentos produzidos ao longo do tempo. Segundo Cellard (2012), a análise documental se destaca como uma técnica eficaz para obter informações sobre instituições e seus processos, sendo bastante utilizada na investigação de políticas públicas e educacionais. Os documentos analisados incluem:

- Relatórios oficiais sobre o IDEB de 2017 a 2023, obtidos no site do MEC;
- O Plano de Recomposição de Aprendizagem das escolas estaduais do Maranhão, obtido por meio da Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral (SUPCETI);
- Editais e leis a nível de Estado e de Federação.

Para acessar os dados do IDEB das escolas do estado do Maranhão, é necessário seguir alguns passos. Primeiro, deve-se acessar o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do link <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Conforme ilustrado na Figura 3, o acesso aos dados do IDEB se inicia na página principal do site, onde é necessário navegar até a seção intitulada Pesquisas, Estatísticas e Indicadores Educacionais. A partir desse ponto, o usuário é direcionado a uma nova página (Figura 4), na qual deve selecionar a opção IDEB. Em seguida, ocorre novo redirecionamento (Figura 5), sendo necessário clicar na opção Resultados. Essa ação leva à página ilustrada na (Figura 6), onde estão disponibilizados os dados consolidados do IDEB. Nessa etapa, o usuário deve selecionar a aba Escolas (Ensino Médio), que possibilita a visualização dos resultados por unidade escolar. O sistema oferece ainda filtros por unidade federativa, sendo possível selecionar o estado do Maranhão e, posteriormente, refinar a busca por município e por escola específica. Após a seleção, a plataforma disponibiliza a consulta online dos índices ou a opção de download da planilha completa em formato CSV ou Excel, permitindo uma análise detalhada

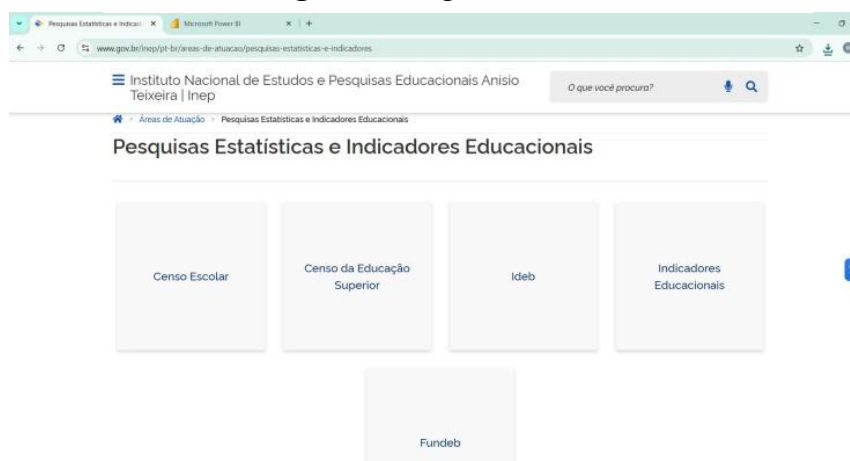
do desempenho das escolas maranhenses ao longo dos anos. A seguir seguem todas as figuras do passo a passo.

Figura 3 - Página INEP



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

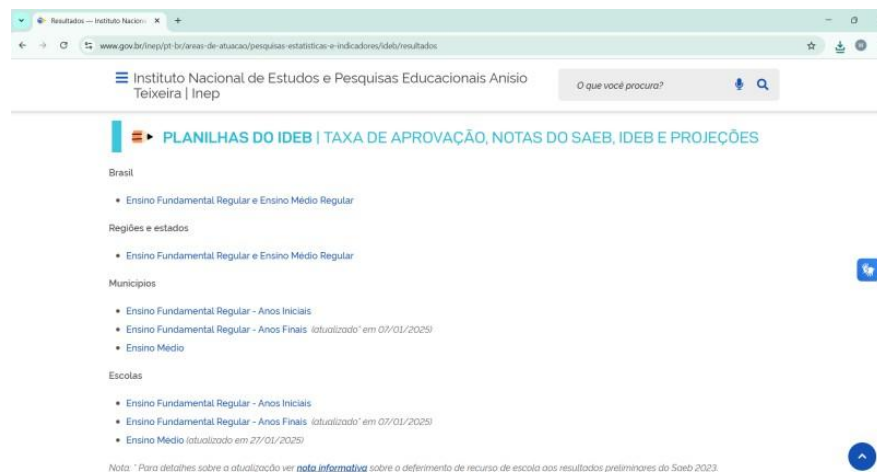
Figura 4 - Página INEP aba 1



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>

Figura 5 - Página INEP aba 2

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

Figura 6 - Página INEP aba 3

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

A coleta de dados também incluiu informações obtidas em planilhas fornecidas pela Secretaria de Estado Educação do Maranhão (SEDUC-MA), que continham dados quantitativos e qualitativos sobre as estratégias pedagógicas adotadas e o impacto dessas estratégias no rendimento dos alunos, especialmente na disciplina de matemática. Esses dados foram organizados por meio de uma solicitação via ofício (Anexo 1), entregue na SEDUC-MA na SUPCETI e a resposta recebida por e-mail, de maneira sistemática para facilitar a análise posterior.

4.3 Análise Comparativa

A análise comparativa, enquanto abordagem metodológica, desempenha papel importante neste estudo ao permitir a identificação de semelhanças e diferenças entre diferentes modalidades de oferta educacional no estado do Maranhão. Segundo Gil (2008), a comparação constitui uma técnica importante para estudos sociais por facilitar o entendimento de fenômenos por meio do contraste entre variáveis, contextos ou populações. Neste trabalho, essa técnica foi utilizada para cotejar o desempenho das escolas de tempo integral CEMs, IEMAs e as escolas de tempo parcial, tomando como base os indicadores do IDEB e os índices de proficiências em matemática.

A escolha da análise comparativa justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que busca compreender em que medida os modelos de ensino integral implementados no Maranhão impactam o desempenho educacional dos estudantes, com base nos resultados do IDEB e do SAEB, especialmente em relação à proficiência em matemática. Conforme Lakatos e Marconi (2010), esse método é especialmente apropriado quando se deseja compreender as relações entre variáveis complexas em contextos distintos, sendo particularmente útil para a formulação de constituindo uma verdadeira “experimentação indireta” Lakatos e Marconi (2010, p.107).

Essa abordagem foi articulada com outras fases metodológicas como a coleta de dados e a análise de conteúdo e de modo a permitir uma leitura integrada tanto dos indicadores quantitativos quanto das estratégias pedagógicas e estruturais presentes nos diferentes modelos analisados. Ressalta-se que essa etapa não se deu de forma isolada, mas ocorreu simultaneamente a outras fases da pesquisa, como parte de um processo dinâmico e contínuo de interpretação.

Optou-se pela utilização da média aritmética como instrumento de organização e interpretação dos dados do IDEB por se tratar de uma medida estatística simples e eficaz para representar o desempenho médio das escolas em determinado recorte. Segundo Morettin e Wilton (2010), a média aritmética permite uma leitura geral dos dados, facilitando a comparação. Para a nossa pesquisa, usamos entre grupos e a identificando de padrões de desempenho nos modelos educacionais distintos, como o ensino integral e o ensino parcial.

Segue abaixo a equação usada para os cálculos de média do IDEB e de proficiência em matemática, que serão usados para chegar nos resultados das tabelas 2 e 3.

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

Em que,

M é a média aritmética;

X_i é o valor da i -ésima escola;

n é o número total de escolas;

$\sum_{i=1}^n X_i$ representa o somatório das notas (ou indicadores) de todas as escolas.

4.4 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo foi escolhida como método principal de tratamento dos dados. Bardin (2016) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que busca interpretar o significado de conteúdos simbólicos de documentos e registros. O processo foi dividido em três fases principais: pré-análise, seleção das unidades de análise, categorização e inferências.

4.4.1 Pré-análise

A pré-análise é a fase preparatória, onde se faz uma leitura flutuante dos documentos para ter uma visão geral do material coletado. De acordo com Bardin (2016), essa etapa permite organizar os dados e formular hipóteses preliminares. Neste estudo, a pré-análise envolveu uma leitura atenta dos documentos sobre o IDEB e o Plano de Recomposição de Aprendizagem, visando identificar os temas recorrentes e os pontos críticos que necessitariam de uma análise mais detalhada. Nessa fase, foi feita a organização dos dados em planilhas, facilitando o cruzamento de informações entre os diferentes modelos de escola e suas respectivas práticas pedagógicas.

4.4.2 Seleção das unidades

A fase seguinte foi a seleção das unidades de análise, que envolveu a identificação dos trechos mais relevantes dos documentos para a investigação. As unidades de análise escolhidas foram: Centros Educa Mais, Institutos Estaduais de Ciência e Tecnologia e Centros de Ensino. Os dados foram obtidos por meio das planilhas do IDEB disponibilizadas pelo INEP (2024). Com base nessas informações, constatou-se que, até o ano de 2024 marco inicial da presente pesquisa e ano subsequente à divulgação dos resultados do IDEB 2023, o estado do Maranhão contava com um total de 710 Centros de Ensino, 56 CEMs e 29 IEMAs.

4.4.3 Categorização

A categorização consistiu na criação de categorias analíticas para facilitar a interpretação dos dados. Segundo Bardin (2016), a categorização é uma etapa essencial para agrupar elementos comuns e facilitar a comparação de informações. Para a análise deste estudo, as categorias estabelecidas foram:

- Diferença entre os modelos de escola: identificando como cada tipo de escola (IEMA, CEM, Ensino Tradicional).
- Efetividade dos modelos: medindo o sucesso ou insucesso de cada modelo descrito.
- Impacto no IDEB: observando se o plano de recomposição resultou em melhorias significativas nas notas do IDEB;
- Proficiência em matemática: examinando os dados de desempenho específico nesta disciplina antes e após a implementação do plano.

4.4.4 Inferências

A última etapa da análise de conteúdo foi a formulação de inferências e interpretações. Com base nas categorias criadas, foram feitas inferências sobre as relações entre as estratégias de recomposição e os resultados obtidos no IDEB. Seguindo as orientações de Bardin (2016), a interpretação dos dados foi pautada na literatura disponível e nos objetivos da pesquisa, buscando identificar padrões e tendências que expliquem os resultados obtidos no IDEB pelas escolas.

5 ANÁLISES IDEB

Para o presente estudo, foram analisados os resultados do IDEB das escolas do Estado do Maranhão nos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023, com o objetivo de examinar o desempenho educacional dos diferentes modelos de ensino. O ano de 2017 foi escolhido como ponto de partida por ser o primeiro em que foram divulgadas as notas do IDEB após a implantação do modelo de ensino integral, permitindo uma análise dos impactos dessa política educacional ao longo do tempo. As escolas serão categorizadas em três grupos principais: o modelo de escolas tradicionais, o modelo de escolas com ensino integral, como o Escola da Escolha, representado pelos CEMs, e o modelo técnico- profissionalizante, representado pelos IEMAs.

A análise iniciou com a coleta de dados das notas do IDEB desses anos, permitindo o cálculo das médias de desempenho escolar para cada modelo. Além disso, foram avaliadas as médias de proficiência dos alunos na disciplina matemática sendo esses indicadores são essenciais para entender o nível de aprendizado dos estudantes e a eficácia das políticas educacionais implementadas em cada modelo de escola.

Ao final da análise, foi possível identificar os impactos das diferentes práticas e modelos na melhoria do desempenho dos alunos, especialmente nas escolas que implementaram políticas educacionais mais robustas, como os CEM e os IEMA, que demonstram uma relação direta com a elevação das notas do IDEB no Maranhão. E por fim será realizado as análises dos Planos de Recomposição de Aprendizagens (PRAP) de duas escolas escolhidas, a fim de entender um pouco sobre os seus processos de ensino e aprendizagem no letramento matemático.

5.1 Análises comparativas IDEB

A Tabela 2 retrata o desempenho das escolas do Estado do Maranhão nos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023, com base nos dados do IDEB e construída por média aritmética entre as categorias escolhidas.

A Tabela 2 desempenha um importante papel na compreensão das variações de desempenho das escolas ao longo dos anos, permitindo que se estabeleçam comparações entre os diferentes modelos educacionais implantados no Maranhão. A análise abrange três modelos específicos de escolas: o Ensino Tradicional que levam o nome de Centros de Ensino totalizando 710 escolas, os CEM que seguem o modelo Escola da Escolha com um total de 56 escolas, e os IEMAs com um total de 29 escolas, que priorizam a formação

técnica. Na tabela também foi inserido a rede estadual, sendo a referência de todas as escolas do Estado, ou seja, a soma de todos os modelos totalizando 795 escolas.

Nas análises a seguir, além da análise individualizada dos três modelos, considerou-se também o desempenho médio da rede estadual como um todo. Essa média representa a consolidação dos resultados obtidos por todas as escolas que compõem o sistema estadual de ensino, ou seja, não se trata de uma simples média dos valores apresentados na tabela, mas sim da média calculada a partir do conjunto de dados de todas as 795 escolas.

Através dessa análise, buscamos identificar tendências e padrões que possam elucidar as razões por trás das variações nas notas do IDEB, contribuindo para uma compreensão mais profunda do impacto das políticas educacionais na qualidade da educação no Maranhão.

Tabela 2 - Notas do IDEB entre (2017 à 2023)

MODELO	IDEB - 2017	IDEB - 2019	IDEB - 2021	IDEB - 2023
Ensino Tradicional	3,3	3,5	3,4	3,6
CEMs	3,8	4,1	4,1	4,4
IEMAs	3,7	4,3	4,2	4,4
Rede Estadual	3,3	3,6	3,6	3,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo MEC.

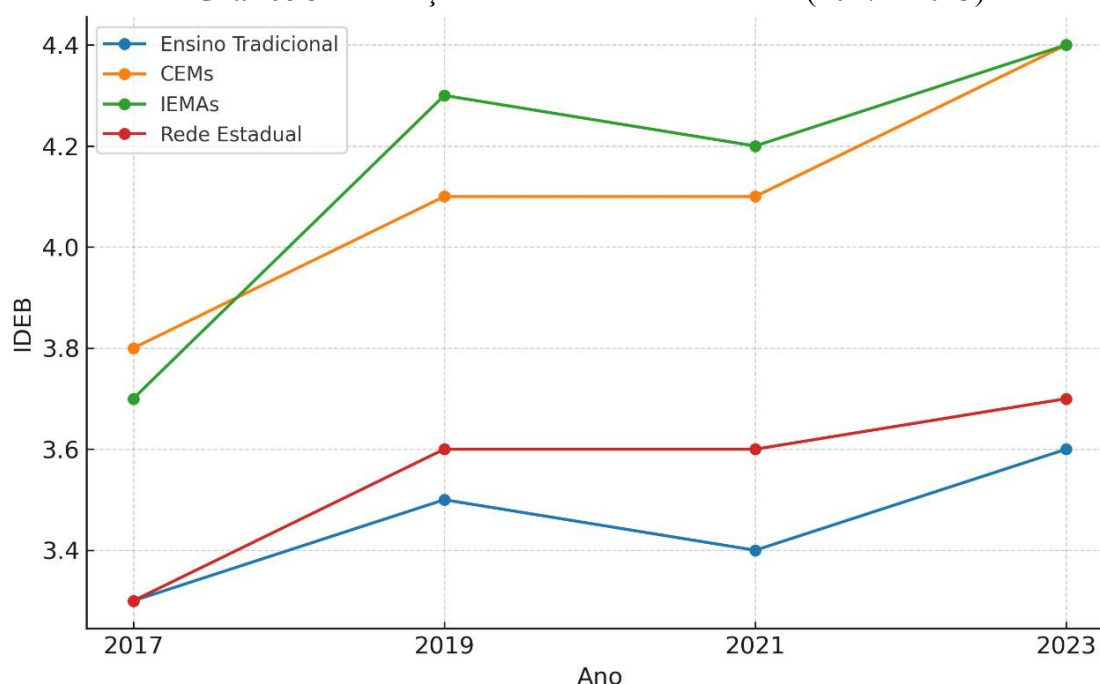
Ao observar os dados da Tabela 2, a rede estadual como um todo, teve aumentos sucessivos do IDEB entre os anos analisados. Tem-se um destaque para os CEMs e para os IEMAs, pois apresentaram desempenhos superiores a rede estadual ao longo do período analisado, especialmente no ano de 2023, quando atingiram médias superiores a 4,0 no IDEB. Sendo indicativos de que os modelos educacionais que priorizam uma abordagem integral e contextualizada, bem como a formação técnica, como é o caso dos IEMAs, conseguem proporcionar aos estudantes uma experiência educacional mais robusta e alinhada com as demandas contemporâneas.

Entre os anos de 2019 e 2021, observa-se uma queda no IDEB em dois dos três modelos educacionais analisados. O Ensino Tradicional caiu de 3,5 para 3,4, e os IEMAs passaram de 4,3 para 4,2. Apenas os CEMs mantiveram sua média estável em 4,1. Esse período coincide com os impactos da pandemia da COVID-19, em que o Brasil foi um dos países mais afetados, tendo grandes dificuldades nas escolas públicas com o ensino remoto (Bartholo et. al., 2022).

Em contraponto, o modelo de Ensino Tradicional, bem como a rede estadual de modo geral, apresentou notas, variando entre 3,3 e 3,6 no mesmo período. O que pode estar relacionado a questões estruturais, como citado por Soares (2004), dentre as questões estão os recursos físicos, pedagógicos e humanos, sendo o por exemplo o prédio, o livro didático e o professor respectivamente. Esse desempenho mais modesto pode sugerir limitações nas práticas pedagógicas e/ou nos recursos oferecidos a esses modelos. A literatura sobre educação, como obras de Libâneo (2013) e Saviani (2021) destacam que modelos que não integram inovações pedagógicas tendem a apresentar dificuldades em elevar o desempenho escolar de forma significativa.

Para facilitar a interpretação e destacar a evolução dos resultados ao longo do tempo, os dados referentes ao IDEB dos diferentes modelos de ensino serão apresentados em forma de gráfico.

Gráfico 3 - Evolução das Notas do IDEB entre (2017 à 2023)



Fonte: Autor com base nos dados da Tabela 2.

Dentro das análises do IDEB 2023, é importante ressaltar uma parcela de escolas que ficam classificadas como as 15 (quinze) com maiores IDEBs da rede estadual, descritas na Tabela 3.

Tabela 3 - Notas do IDEB em ordem decrescente até a 15º (décima quinta) escola

Posição	CIDADE	ESCOLA	IDEB
1	São Luís	Colégio Militar Tiradentes I	6,3
2	Imperatriz	Colégio Militar Tiradentes II	6,2
3	Bacabal	Colégio Militar Tiradentes III	6,0
4	Timon	Colégio Militar Tiradentes V	5,8
5	Dom Pedro	CEM Ana Isabel Tavares	5,7
6	Caxias	Colégio Militar Tiradentes IV	5,6
7	São Luís	Colégio Militar 2 de Julho	5,5
8	Imperatriz	CEM Tancredo de Almeida Neves	5,4
9	Barra do Corda	Colégio Militar 2 de Julho XI	5,4
10	São João dos Patos	CEM Josélia de Almeida Ramos	5,3
11	Santa Inês	CEM Poeta Antônio José	5,1
12	Santa Luzia	CEM José Mariano Diniz	5,1
13	Tuntum	CEM Estado do Maranhão	5,1
14	Açailândia	CE Prof. Antônio Carlos Beckham	5,0
15	Timon	CEM Jacira de Oliveira e Silva	4,9

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos no MEC.

A análise dos dados do IDEB de 2023 revela um cenário de disparidade educacional significativo entre os diferentes modelos de escola no Maranhão, com destaque para os CEM e os Colégios Militares. No topo da lista das 15 escolas com maiores notas do IDEB, observamos que os Colégios Militares Tiradentes I, II e III, localizados em São Luís, Imperatriz e Bacabal, respectivamente, alcançaram notas acima de 6,0, o que os coloca em uma posição privilegiada dentro da rede estadual. No entanto, é necessário discutir criticamente o que sustenta esses resultados. Os Colégios Militares operam com um processo seletivo para admissão de estudantes, o que limita o acesso à educação a um grupo específico e mais preparado. Por exemplo em 2024, o edital foi publicado por meio da portaria 053/2024, segundo (PMMA, 2023) “Em um dos processos seletivos mais disputados do Estado quase 4 mil candidatos disputam as 198 vagas no Colégio Militar Tiradentes I- CMT-1, unidade São Luís” o que dá uma concorrência de 20 (vinte) candidatos para cada vaga.

Essa prática contraria o princípio constitucional descrito no Artigo 206 da constituição Federal de 1988, em que garante a “igualdade de condições para acesso e permanência escolar”, ou seja, a educação pública deve ser gratuita e acessível a todos, sem

discriminação socioeconômica ou acadêmica. Teixeira (1971), nos conduz a entender que a educação pública deve promover igualdade de oportunidades, e não reforçar desigualdades estruturais.

Por outro lado, por exemplo os IEMAs, com seu edital nº 14/2024 não faz seleção, usa apenas de inscrições online e classificação, a Figura 7 mostra os critérios de classificação.

Figura 7 - Ordem de classificação para ingresso nos IEMAs

6. DA CLASSIFICAÇÃO

6.1. A ordem de classificação do candidato levará em consideração:

a) Distância da residência do candidato ao IEMA Pleno selecionado (de acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 53, inciso V - Estatuto da Criança e do Adolescente), conforme indicação cartográfica das imagens do sistema Google;

6.2. Caso o estudante não seja selecionado na 1ª opção de curso, será avaliado, posteriormente, na 2ª opção e 3ª opção, e, em último caso, será analisada sua 4ª opção, conforme critérios do item 6.1 deste Edital.

6.3. Em caso de empate, serão considerados como critério de desempate, na ordem:

a) Beneficiário do Programa Bolsa Família;

b) A menor idade do candidato;

6.4 Primeiramente, serão classificados nas vagas de ampla concorrência todos os candidatos que atenderem ao item 6.1, obedecendo-se ao critério de classificação geral, independentemente da opção do candidato.

6.5 Posteriormente, serão classificados os optantes pelas vagas de cotas, seguindo a ordem de processamento em conformidade com as regras deste Edital.

Fonte: Edital de matrículas 2025 - IEMAs plenos - nº 14/2024

Os IEMAs adotam um modelo de ingresso mais inclusivo. O processo de seleção do IEMA não se baseia em testes de aptidão acadêmica, mas sim em critérios que buscam a equidade e o acesso ao ensino. A ordem de classificação prioriza a proximidade da residência do candidato à unidade de ensino. Além disso, o sistema considera as opções de curso do estudante e, em caso de empate, concede preferência a beneficiários do programa Bolsa Família e a candidatos de menor idade, reforçando seu compromisso com a justiça social.

Nesse sentido, ao restringir o ingresso a estudantes que já possuem condições de se preparar melhor para as provas de admissão, as escolas militares perpetuam uma lógica de exclusão e privilégio. Embora os resultados dessas escolas sejam elevados, é importante reconhecer que essa excelência acadêmica está associada ao perfil seletivo do corpo discente, e não necessariamente à qualidade do ensino oferecido.

Em contrapartida, os CEM, que seguem um modelo educacional propedêutico e inclusivo, apresentaram um desempenho considerável no IDEB de 2023, com escolas como o CEM Ana Isabel Tavares e o CEM Tancredo de Almeida Neves alcançando notas de 5,7 e 5,4,

respectivamente. Ao contrário dos Colégios Militares, os CEM não realizam processos seletivos, o que os torna mais acessíveis à população em geral. Conforme destaca o terceiro caderno do ICE (2019), que molda o modelo Escola da Escolha:

Uma Educação Inclusiva diz respeito à celebração da diversidade e do respeito ao outro. Educação Inclusiva pressupõe que TODAS as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Cada estudante é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo de aprendizagem na escola e na comunidade. Os estudantes com deficiência não são problema. A Escola Inclusiva entende esses estudantes como pessoas que apresentam desafios à capacidade dos professores e das escolas para oferecer uma educação para todos, respeitando a necessidade de cada um (ICE, 2019, p.10).

O ICE ressalta a essência da Educação Inclusiva, que vai além da simples inserção de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Trata-se de uma abordagem que reconhece e valoriza as diferenças individuais, propondo uma educação que respeite as necessidades específicas de cada aluno. Assim, a escola se adapta para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham oportunidades iguais de aprendizagem, de desenvolvimento e de acesso à escola.

Os modelos educacionais ressaltados na Tabela 3 evidenciam a necessidade de repensar a lógica das escolas militares e seu processo seletivo. A educação, conforme estabelecido na Constituição Federal (1988), é um direito de todos e deve ser universalizada sem barreiras. Segundo o Documento do Território Maranhense (2011, p.27):

Um dos grandes e mais importantes desafios que o Maranhão tem a enfrentar é a garantia de condições de acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Dar possibilidades para que os historicamente excluídos do processo de ensino possam de fato permanecer no ambiente escolar, diminuindo assim a evasão e possibilitando o desenvolvimento integral desse jovem, tendo a educação como caminho central de seu futuro.

Ao adotar práticas seletivas, as escolas militares no Maranhão criam um ambiente de competição que exclui, enquanto o modelo dos CEMs, que já tem mostrado resultados positivos, deveria ser fortalecido, buscando ampliar ainda mais o acesso à educação de qualidade, especialmente para aqueles que mais necessitam. Assim, é fundamental que as políticas públicas educacionais no Maranhão busquem assegurar que a qualidade da educação seja uma realidade para todos os alunos, e não apenas para aqueles que conseguem passar por um processo seletivo restrito. A transformação do sistema educacional deve partir da premissa de que uma educação igualitária e gratuita é um direito de todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5.2 Proficiência em Matemática

O SAEB descreve a proficiência em matemática como a habilidade de os alunos "dominar conteúdos e operações da área de matemática, organizados em torno de números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas, e tratamento da informação" (Brasil, 2019). O INEP reforça que a proficiência em matemática avaliada no âmbito do IDEB está relacionada à "capacidade dos estudantes de resolver problemas matemáticos, demonstrando habilidades cognitivas como a interpretação, a análise crítica e o uso de conceitos fundamentais da matemática" (Brasil, 2020).

A proficiência em matemática, segundo o PNE, é um dos indicadores chave para a qualidade da educação e deve ser elevada para que o Brasil atinja suas metas de desenvolvimento educacional. O documento enfatiza que "a elevação da proficiência nas avaliações em larga escala, como o Saeb, é essencial para a melhoria do desempenho global dos estudantes, especialmente em áreas fundamentais como a matemática" (Brasil, 2014).

A Tabela 4, que contém a média de proficiência de matemática dos modelos educacionais no Estado do Maranhão, considerando um período de 2017 à 2023.

Tabela 4 - Média de proficiência dos modelos educacionais no Estado do Maranhão de 2017 à 2023

MODELO	2017	2019	2021	2023
Ensino Tradicional	241,80	241,52	240,32	245,63
CEMs	257,75	259,13	254,37	264,90
IEMAs	252,10	266,94	260,32	265,23
Rede Estadual	242,97	243,52	242,63	248,28

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo MEC

A análise dos dados de proficiência em Matemática, coletados ao longo dos anos de 2017 à 2023, conforme apresentado na Tabela 4, revela tendências significativas no desempenho dos diferentes modelos educacionais do Maranhão. Os resultados indicam que os CEMs e os IEMAs se destacam em relação ao Ensino Tradicional e à Rede Estadual. Os CEMs, por exemplo, apresentaram uma média de proficiência de 257,75 em 2017, atingindo 264,90 em 2023, um aumento considerável de 7,15 pontos no período. Esse crescimento contínuo pode ser atribuído à implementação de estratégias pedagógicas eficazes, que, segundo ICE, (2021), em uma de suas obras, a pesquisadora Sammons *et al.* (1995) identifica 11 traços essenciais para que as escolas obtenham bons resultados e, ao mesmo tempo, oferecem uma análise detalhada da literatura sobre o tema. Entre os elementos destacados nessa revisão,

encontra-se, por exemplo, a criação de um ambiente que favoreça a aprendizagem, ou seja, um ambiente escolar que envolve práticas curriculares dinâmicas favorece o aprendizado.

Entre os anos de 2019 e 2021, nota-se uma queda nos níveis de proficiência em Matemática em praticamente todos os modelos educacionais da rede estadual do Maranhão, IEMAs de 266,94 para 260,32. Apenas a Rede Estadual como um todo teve uma queda menos acentuada, passando de 243,52 para 242,63. Esse declínio geral coincide com os efeitos da pandemia da COVID-19, que provocou interrupções nas atividades escolares presenciais, e comunga com os resultados descritos nas análises da Tabela 4.

Por outro lado, o Ensino Tradicional e a Rede Estadual exibem resultados menos expressivos. O Ensino Tradicional, por exemplo, iniciou com uma média de proficiência de 241,80 em 2017 e chegou a 245,63 em 2023, o que representa um crescimento modesto de apenas 3,83 pontos. A Rede Estadual segue um padrão semelhante, com uma média de 242,97 em 2017, alcançando 248,28 em 2023, com aumento significativo de 5,31.

Embora esses números demonstrem progresso, ele ocorre de maneira mais lenta, o que pode sugerir, conforme Duarte (2018), uma possível estagnação nas práticas pedagógicas e metodológicas, associadas ao ensino tradicional. Essa diferença de desempenho entre os modelos educacionais evidencia a importância de investir em políticas de recomposição de aprendizagem e inovação pedagógica, como sugerido por Freitas (2024), e pelo próprio MEC (2024), quando lança um guia para recomposição das aprendizagens com foco na melhoria dos índices de aprendizagem da educação básica por meio dessa estratégia. Para superar os desafios enfrentados pelo Ensino Tradicional e pela Rede Estadual no Maranhão.

A Tabela 5 apresenta a Média Geral do IDEB e a Média Geral de proficiência em Matemática dos diferentes modelos educacionais no Maranhão entre 2017 e 2023.

Tabela 5 - Relação entre a média geral do IDEB e proficiência em matemática das escolas do Estado do Maranhão

MODELO	Média Geral do IDEB (2017-2023)	Média Geral de proficiência em matemática (2017-2023)
Ensino Tradicional	3,4	242,3175
CEMs	4,1	259,0375
IEMAs	4,1	261,1475
Rede Estadual	3,5	244,3500

Fonte: elaborado pelo autor com dados obtidos pelo MEC.

A análise da Tabela 5 revela disparidades que refletem as dinâmicas de ensino e aprendizagem nas diferentes instituições. Os dados indicam que tanto os CEM quanto os IEMAs

se destacam em termos de desempenho, apresentando uma média geral do IDEB de 4,1. Esse desempenho superior é corroborado pela Média Geral de proficiência em Matemática, que alcança 259,0375 nos CEM e 261,1475 nos IEMA. Esses resultados são significativos e sugerem que as estratégias pedagógicas utilizadas nesses modelos têm sido eficazes em promover uma educação de qualidade. De acordo com Dourado (2007), a qualidade da educação está intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas que são adotadas nas instituições de ensino, o que pode explicar o sucesso dos CEMs e dos IEMAs.

Por outro lado, o modelo de Ensino Tradicional apresenta uma média geral do IDEB de 3,4, mais modesta aos demais modelos e quando se observa a Média Geral de proficiência em Matemática, que é de 242,3175. Essa realidade pode sugerir que suas práticas pedagógicas e as condições de aprendizado oferecidas nesse modelo, que podem não estar alinhadas com as necessidades e demandas contemporâneas dos estudantes. Freire (1967) enfatiza que a educação deve ser um ato de liberdade. Sugerindo que, para que o Ensino Tradicional alcance um desempenho mais elevado, é imprescindível uma reavaliação crítica de suas abordagens educacionais.

6 ANÁLISE DOS PLANOS DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

A escolha da escola para a análise do Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRAP) foi realizada com base em critérios estratégicos fundamentados na evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando não apenas o desempenho absoluto, mas, sobretudo, a variação percentual no período recente. Optou-se por analisar uma escola da rede estadual que apresentou o maior crescimento em pontos percentuais no IDEB entre os anos de 2021 e 2023. Essa escola apresentou um avanço educacional em curto prazo, saindo de 3,6 para 4,7. Para as análises posteriores no decorrer do texto essa escola será identificada com Escola A. Segundo Yin (2001), a seleção de casos com desempenho pode fornecer informações valiosas sobre fatores contextuais e estratégias eficazes, especialmente quando se busca compreender fenômenos em profundidade.

Para acesso aos documentos, foi solicitado à Secretaria de Estado da Educação o envio dos respectivos planos por meio de ofício (ver Anexo I). Os Planos de Recomposição das Aprendizagens das duas escolas encontram-se disponibilizados no Anexo II.

Segundo Silva, Baade e Santos (p. 7, 2017) a análise comparativa tornar-se-á, nessa medida, um meio de detectar evidências sobre aspectos de sistemas educacionais diferenciados, de testar proposições sobre relações particulares entre educação. Ou seja, a análise entre essas duas escolas possibilita compreender tanto os fatores que contribuem para a excelência quanto aqueles que favorecem a evolução do desempenho acadêmico, fornecendo subsídios para aprimorar políticas educacionais voltadas à recuperação da aprendizagem, especialmente em matemática. Os PRAP são disponibilizados para as escolas via Planilha em Excel, como mostrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Modelo de preenchimento do plano de recomposição de aprendizagem

LETRAMENTO MATEMÁTICO	Nome da coluna	Descrição do preenchimento
	Portaria	Qual a expansão (P1 a P5) descritos nas tabelas (1,2,3 e 4)
	Série	1º, 2º ou 3º anos
	Código do descritor	Códigos descritos na tabela 5
	Descritor	Qual o descritor
	Avaliação Diagnóstica de Entrada do ano atual (1º série) e Avaliação de Saída do ano anterior (2º e 3º séries) – Resultado geral da Rede	Resultado em forma Percentual
	Avaliação Diagnóstica de Entrada do ano atual (1º série) e Avaliação de Saída do ano anterior (2º e 3º séries) – Resultados da escola	Resultado em forma Percentual
	Análise Crítica	Visão do professor daquele tópico
	Meta (Sempre avançar pelo menos uma categoria no objetivo)	Onde buscam chegar em forma percentual
	Objetivo	Recuperar, reforçar ou aprofundar
	Ação metodológica	Qual atividade o professor vai realizar para alcançar o objetivo
	Professor responsável e componente curricular	Nome do professor e em qual componente ele está trabalhando
	Turma	Turma específica
	Prazo	Resultado em forma Percentual
	Status	Concluído / em andamento
	Instrumentos Avaliativos	Qual instrumento ele usou para avaliar
	Impactos realizados	Bom, regular
	Resultados da Avaliação Processual (Rede)	Resultado em forma Percentual
	Resultados da Avaliação Processual (Escola)	Resultado em forma Percentual

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no documento fornecido pela SUPCETI/SEDUC, anexo I.

6.1 Análise do PRAP da Escola A: primeiro semestre

Para o PRAP do primeiro semestre da Escola A, escola que obteve o maior crescimento percentual no IDEB 2024 no estado do Maranhão, selecionou dez descritores para o 1º ano, cinco para o 2º ano e seis para o 3º ano, com recorrência nos descritores 20, 10, 14 e

36 (ver Quadro 5), enquanto o descritor 19 (ver Quadro 5) esteve presente em todas as séries, destacando-se como um ponto central no processo de recomposição.

O desempenho da Escola A, no primeiro semestre, em relação à média da rede estadual revelou que, em onze descritores (ver Quadro 5), a escola estava muito abaixo da rede, em nove apresentou desempenho inferior e em apenas um superou a média da rede. Esse cenário nos mostra alguns desafios significativos na recomposição da aprendizagem, o que corrobora a necessidade de metodologias ativas para potencializar o avanço dos estudantes, conforme defendem Zabala e Arnau (2010), ao ressaltarem a importância de estratégias pedagógicas alinhadas às dificuldades identificadas.

Ao analisar os verbos utilizados nos descritores, foi possível agrupar as ações em dois grandes conjuntos: “efetuar, resolver e determinar”, que apareceram em doze descritores, e “identificar, reconhecer e relacionar”, presentes em cinco descritores. Enquanto metodologias, a Escola A adotou metodologias diversificadas para recomposição das aprendizagens, utilizando filmes para demonstrar aspectos práticos, competições de quatro operações, jogo da roleta da multiplicação, uso de rótulos para cálculo de nutrientes, sala de aula invertida, educação financeira com a dinâmica “Meu dinheiro, minhas regras”, entre outras estratégias.

Esse conjunto de práticas está alinhado a BNCC (p. 535, 2018) ao “contemplar contextos diversos (relativos tanto à própria Matemática, incluindo os oriundos do desenvolvimento tecnológico, como às outras áreas do conhecimento)”, indicando uma preocupação em tornar a aprendizagem mais contextualizada e significativa, o que se alinha com as recomendações de Jean Jacques Rousseau, descrito por (Cunha; Sbrana. 2018) entendendo que o processo de ensino, advém da experiência.

No que se refere aos instrumentos avaliativos, a escola utilizou uma grande diversidade de práticas, incluindo seminários, desafios em grupo para resolução de questões, atividades coletivas de leitura e interpretação de rótulos, avaliações individuais, em duplas e coletivas, pesquisas e apresentações em grupo, além da resolução de questões de concursos e atividades realizadas em sala.

Esse conjunto de estratégias se aproxima da concepção de avaliação formativa defendida por Grego (2011), sugerindo que a intervenção planejada dos professores facilita um ambiente de aprendizagem, sendo avaliação deve ser um processo contínuo. Comungando com as ideias de D’Ambrósio (p. 70, 1996), que nos mostra que a “avaliação serve para que o professor verifique o que de sua mensagem foi passada, se seu objetivo foi atingido. Portanto, a análise do plano de recomposição da Escola A demonstra um esforço significativo para superar as dificuldades de aprendizagem, utilizando abordagens inovadoras e instrumentos

avaliativos diversificados.

O crescimento percentual expressivo no IDEB pode estar diretamente relacionado a essa diversidade metodológica, o que reforça a importância de estratégias dinâmicas e contextualizadas para a recomposição da aprendizagem.

6.2 Análise do PRAP da Escola A: segundo semestre

Já no segundo semestre o PRAP da Escola A reforça a continuidade do trabalho pedagógico iniciado no primeiro semestre, incorporando novas estratégias e ampliando a diversidade metodológica. A escola selecionou nove descritores para o 1º ano, dez para o 2º ano e dez para o 3º ano, com recorrência nos descritores 18, 25, 2, 24, 30, 19 e 31, (ver Quadro 5) sendo o 10 (ver Quadro 5) presente em todas as séries. Em relação ao primeiro semestre, dez descritores foram mantidos, o que sugere um acompanhamento contínuo.

O desempenho da escola em relação à média da rede estadual revelou que, em cinco descritores, a Escola A esteve muito abaixo da rede, em onze descritores apresentou desempenho próximo, em quatro ficou abaixo da rede e em um obteve desempenho superior. Esses dados indicam uma leve melhora em relação ao primeiro semestre, reduzindo a quantidade de descritores com desempenho muito inferior e ampliando a proximidade com a média da rede.

Considerando os verbos utilizados nos descritores, observa-se que as ações podem ser agrupadas em dois grandes conjuntos: “efetuar, resolver e determinar”, que aparecem em dezesseis descritores, e “identificar, reconhecer e relacionar”, presentes em onze descritores. Esse padrão sugere um equilíbrio entre a necessidade de desenvolver habilidades operacionais e o foco na interpretação e análise matemática, conforme indicado por de D’Ambrósio (1996), que destaca a importância de trabalhar tanto os aspectos teóricos quanto aos práticos no ensino da matemática.

As ações pedagógicas para recompor as aprendizagens nesse semestre apresentam abordagens dinâmicas e interativas, como resolução de problemas, bingos com operações matemáticas, sala de aula invertida, uso do Phet Colorado, análise e construção de gráficos, aulas em laboratório, construção de figuras geométricas, uso do jogo batalha naval, análise da tabela do campeonato brasileiro, elaboração de problemas, atividades com jogos, maratonas, aulões e quizzes. Tais estratégias estão alinhadas às recomendações de Diesel, Baldez, Martins (2017), que enfatiza a importância de metodologias ativas e situadas para fortalecer o aprendizado.

No que se refere aos instrumentos avaliativos, a escola adotou diferentes formas de

verificação da aprendizagem, incluindo trabalhos coletivos e individuais, atividades em duplas, construção de gráficos, atividades práticas em laboratórios, atividades em grupos interativos e apresentações dos gráficos construídos. Essa diversidade de instrumentos reforça uma abordagem avaliativa mais formativa, conforme defendido por Luckesi (2013), que considera a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem. Dessa forma, a análise do plano de recomposição do segundo semestre da Escola A evidencia uma evolução no planejamento das estratégias pedagógicas e avaliativas, com a manutenção de descritores essenciais e a ampliação de metodologias interativas. A melhora nos resultados, ainda que gradual, reforça a importância da diversificação de práticas para recompor aprendizagens de forma efetiva e significativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo evidencia o impacto positivo e transformador que os modelos de ensino integral têm proporcionado na educação básica do Maranhão. CEMs e os IEMAs demonstram como a ampliação do tempo escolar, pode contribuir significativamente para a elevação do IDEB e para o fortalecimento da proficiência em matemática. Esses avanços ressaltam a importância de políticas públicas que priorizem modelos educacionais inclusivos e adaptados às demandas contemporâneas. Entretanto, este estudo também revelou desafios importantes.

A pergunta que norteou este estudo foi: Em que medida os modelos de ensino integral implementados no Maranhão impactam o desempenho educacional medido pelo IDEB e no índice de proficiência em matemática medido pelo SAEB? Com base na análise comparativa dos dados das escolas da rede estadual, os resultados demonstram que os modelos de educação integral em tempo integral, especialmente os CEMs e os IEMAs, têm contribuído para a elevação dos indicadores educacionais. As escolas de tempo integral apresentaram, em média, desempenhos superiores no IDEB e melhorias na proficiência em matemática, ao longo dos anos analisados evidenciando que a ampliação da jornada escolar, aliada a práticas pedagógicas mais contextualizadas, favorece a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.

O objetivo principal desta pesquisa foi avaliar o impacto do modelo de ensino integral no desempenho educacional no estado do Maranhão, com ênfase nos resultados do IDEB e na proficiência em matemática. A análise realizada alcançou esse objetivo ao demonstrar que o modelo integral influencia positivamente os indicadores de qualidade da educação. A partir da sistematização dos dados do IDEB e do SAEB, foi possível comprovar que as escolas integrais apresentam melhor desempenho quando comparadas aos demais modelos. Além disso, a investigação revelou como as práticas adotadas por essas escolas como o uso de metodologias ativas e o acompanhamento individualizado favorecem um ambiente mais propício à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências exigidas pelas avaliações externas.

Outro ponto importante a ser evidenciado é a diferença entre os diferentes modelos de escolas no Maranhão e os Colégios Militares, que apresentaram desempenhos, com índices superiores a 6,0. No entanto, esse resultado deve ser analisado com cautela por existe um processo seletivo adotado para a admissão de estudantes, o qual contraria o princípio constitucional de igualdade de acesso à educação pública, previsto no Artigo 206 da

Constituição Federal de 1988, reforçando a necessidade de um debate sobre a equidade educacional no estado. Essas diferenças evidenciam desigualdades no acesso a uma educação gratuita e de qualidade.

Já a análise dos planos de recomposição de aprendizagem de letramento matemático da Escola A evidencia as abordagens específicas adotadas e reflete a particularidade do seu contexto escolar. A referida escola, que obteve o maior crescimento percentual no IDEB, desenvolveu um diversificado, buscando superar um desempenho historicamente inferior à média da rede. Os descritores escolhidos enfatizaram habilidades operacionais, com predominância dos verbos "resolver", "efetuar" e "determinar", demonstrando um foco na automatização de processos matemáticos.

As metodologias adotadas foram significativamente mais variadas e interativas, incluindo competições de operações matemáticas, uso de jogos educativos, análise de rótulos, simulações financeiras e quizzes. Essas estratégias estimularam o engajamento dos estudantes e a contextualização do aprendizado. A avaliação também apresentou maior diversidade, incorporando seminários, desafios, pesquisas e apresentações em grupo, em consonância com abordagens avaliativas formativas.

O principal foco do Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRAP) reside na natureza das estratégias pedagógicas adotadas, priorizando metodologias mais lúdicas e contextualizadas, buscando superar defasagens e consolidar habilidades fundamentais. Esse processo reforça a importância de planos de recomposição adaptados às realidades de cada escola, respeitando seus desafios e potencialidades.

Dessa forma, conclui-se que os modelos de ensino integral no Maranhão representam uma estratégia promissora para a promoção da equidade e da qualidade na educação pública. Embora persistam desafios relacionados à heterogeneidade das escolas, os avanços identificados reafirmam a importância da continuidade e do aprimoramento dessas políticas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, p. 3, 2016.
- BARTHOLO, T. L. *et al.* Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2022]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXMP9wrBtbDc/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 15 jul. 2025
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota informativa: IDEB 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2025
- 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). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 jul. 2025
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2025
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2025
- BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a

vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html> . Acesso em: 22 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB – apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=O%20Ideb%20funciona%20como%20um,mobilizar%20em%20busca%20de%20melhorias>. Acesso em: 16 de setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 16 de setembro de 2024.

BRASIL. **Sistema De Avaliação Da Educação Básica. Documentos de referência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf .

BRASIL. **Sistema De Avaliação Da Educação Básica. Documentos de referência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Dispõe Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 30 jul. 2025

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 30 jul. 2025

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17/2007**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em: 22 jul. 2025

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/116/portaria-normativa-interministerial-n.-17> . Acesso em: 22

jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia maio-ago.** 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: www.scielo.br/paideia

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 set. 2024.

CAVALIERE, A. **Educação integral no Brasil: História e desafios atuais**. São Paulo: Cortez, 2002.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COELHO, R. L. **Educação integral em tempo integral: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/7748>. Acesso em: 22 jul. 2025

COELHO, M. I. Vinte anos de avaliação na educação básica do Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abril/ junho 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfvh9J9PbkNQ/abstract/?lang=es&format=html>. Acesso em: 22 jul. 2025

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUNHA, M. V. da; SBRANA, R. A. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8033>.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: Da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v.14, n.1, p.268- 288, 2017. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

DUARTE, S. M. **Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar**. Dissertação, Universidade Fernando Pessoa. Porto. 2018.

FRANÇA, M T A; YONAMINI, F. M; GONÇALVES, F de O. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade escolar: uma análise multinível para as escolas paranaenses. **Revista Paranaense de Desenvolvimento - RPD**, [S. l.], n. 112, p. 131–158, 2011.

FREITAS, D. N. T. A Avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 79-100, Jan/Jun 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312005000100004&script=sci_abstract&tlang=en. Acesso em: 22 jul. 2025

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez., 2010.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 7 Edição, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GREGO, S. M. D. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos**. Acervo Digital UNESP, [s.d.].

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARANHÃO. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). **Edital de Matrículas 2025 – IEMAS Plenos – Nº 14/2024**. São Luís, 2024. Disponível em: [disponível em formato PDF no portal do IEMA]

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da Escolha**. Disponível em: <<https://www.icebrasil.org.br>>. Acesso em: 04 set. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Linha do Tempo**. Disponível em: < <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#linha-tempo>>. Acesso em: 06 set. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Concepção do Modelo Escola da Escolha**. 2. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Concepção do Modelo Pedagógico**. 5. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2021.

INEP. **Matriz de Referência de Matemática do SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2022.

INEP. **Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é? crítico?** Brasília, 2022.

INEP. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília abril de 2011. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/318-1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025

INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília abril de 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCATELLI, I. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARANHÃO. **Lei Estadual nº 10.099, 11 de junho de 2014**. Estabelece as diretrizes da educação pública no estado do Maranhão. Diário oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025

MARANHÃO. **Lei Estadual nº 10.632, de 20 de julho de 2015**. Reorganiza o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). São Luís, 2017.

MARANHÃO. **LEI Nº 10.414 DE 7 DE MARÇO DE 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. São Luís, 2016.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação 2015-2024**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 30 jul. 2025

MARANHÃO; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Rede Integral da Seduc realiza encontro para discutir o IDEB e lançar metas**. 2020, Site: <https://www.educacao.ma.gov.br/rede-integral-da-seduc-realiza-encontro-para-discutir-o-ideb->

[e-lancar-metas/](#)

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Portaria SEDUC nº 506, de 30 de março de 2020. **Dispõe sobre o regime especial de realização das atividades curriculares não presenciais, nas etapas e modalidades da Educação Básica**, em virtude da situação emergencial de saúde pública causada pela pandemia do COVID-19. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392146>. Acesso em: 22 jul. 2025

MONTESORI, M. **Mente absorvente / Maria Montessori; tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MORETTIN, P., WILTON O. B. **Estatística Básica**. 6. ed. – São Paulo : Saraiva, 2010.

SAMMONS, P., HILLMAN, J., MORTIMORE, P. (1995). **Key characteristics of effective schools**. Office for Standards in Education, Londres.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOARES, J. F., (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos . REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2(2), 83-104.

SANTOS, A.M dos; BAADE, J. H; SILVA, E. da. Educação comparada: relevância epistemológica e operacional. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6994>. Acesso em: 30 jul. 2025

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 22 jul. 2025

SOARES, J. F., (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos . REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2(2), 83-104. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5361>. Acesso em: 15 ago. 2025

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PMMA 2023. <https://pm.ssp.ma.gov.br/2023/12/seletivo-para-novos-alunos-do-colegio-militar-tiradentes-i-reune-quase-4-mil-candidatos-em-sao-luis/>

RISCAL, J. R; LUIZ, M. C. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. RIBEIRO, Darcy

TEIXEIRA, A. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 3 ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1971.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

Anexo 1

São Luís, 21 de novembro de 2024

À Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA)

À Supervisão dos Centros de Ensino Integral (SUPCETI)

Assunto: Solicitação de acesso ao Plano de Recomposição de Aprendizagem de 2024, do Centro Educa Mais Dayse Galvão e do Centro Educa Mais Ana Isabel Tavares, para fins de Pesquisa Acadêmica

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, **Wyerlyan Sousa Santos**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), venho por meio deste documento solicitar, respeitosamente, acesso ao **Plano de Recomposição de Aprendizagem** referente a duas escolas da rede estadual de ensino. Esta solicitação se fundamenta na necessidade de dados para a análise desenvolvida em minha dissertação de mestrado, na qual investigo estratégias pedagógicas e seus impactos na proficiência em matemática e no desempenho geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado.

O objetivo da pesquisa é compreender as metodologias e intervenções implementadas nas escolas em questão, visando contribuir com estudos e discussões sobre a eficácia das ações voltadas para a recomposição de aprendizagem no contexto do ensino em tempo integral.

Comprometo-me a utilizar os dados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo e a ética na utilização das informações, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria e pela UFMA.

Agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Wyerlyan Sousa Santos

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPECEM

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

E-mail: wyerlyan.sousa@discente.ufma.br

Telefone: (98) 984893859

Bruno Emanuel Moraes Barros Santos
Supervisor dos Centros de Educação
em Tempo Integral - SUPCETI
Matrícula: 417524-02

Anexo II

https://drive.google.com/drive/folders/1vjHtzVpo49-Ogs3A78ggqTPqZQc_mE29l?usp=drive_link