

# Escola ponto de desenvolvimento territorial na baixada maranhense.

Maria Regina Martins Cabral

**Como citar:** CABRAL, Maria Regina Martins. Escola ponto de desenvolvimento territorial na baixada maranhense. *In:* CARLI, Tassiana; RODRIGUES, Edgar Bendahan; SOUZA, Leonardo Lemos de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Gênero, Cidadania e Educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.337-359. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-365-6>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Escola ponto de desenvolvimento territorial na baixada maranhense

*Maria Regina Martins Cabral*

## 1. BREVE HISTÓRICO

A primeira escola ponto de desenvolvimento territorial foi criada na cidade de São Bento, em 2024. “Dr. Isaac Dias indagou ao Formação se não poderia a sua equipe pensar, a partir da pesquisa realizada, um projeto diferente para aquela escola, de modo que contemplasse a preparação dos jovens para o mundo do trabalho” (Vasconcelos, 2012). A Prefeitura construiu o prédio e a organização Formação concebeu e implementou o PEE – Projeto Educativo da Escola. Para elaboração desse projeto educativo (Cabral; Rosar, 2004) e para encaminhamento de documentos para autorização e reconhecimento do funcionamento do equipamento e do PEE pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, de acordo com relatório (Cabral; Rosar, 2005a), a equipe de profissionais da Formação realizou estudos e análises dos seguintes documentos:

I - Sobre a realidade maranhense e da Baixada e os termos de referência do Instituto Formação:

- a. Pesquisa sobre o Perfil do Ensino Médio e da Educação Profissional no Maranhão;
- b. Potencial Produtivo da Baixada Maranhense;
  - c. Demandas de Jovens da Baixada para o Ensino Médio e Educação Profissional;
  - d. Termo de Referência de Desenvolvimento Local - estratégias de construção de circuitos produtivos para a ampliação do desenvolvimento local.

II – Sobre a bibliografia existente:

- a. Textos de Frigotto, Ciavata, Vidigal, Saviani, Rosar, Kuenzer;

III – Sobre aspectos jurídicos:

- a. Leis nº 5.692/1971 (Brasil, [1971]) e Parecer CFE nº 45/1972– para retomar a proposta desse período do ponto de vista crítico;
- b. Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2023]) – para resgatar Capítulo III;
- c. Lei nº 9.394/1996 (Brasil, [1996]) – Resolução CNE/CEB nº 4/1999 (Brasil, 1999a) - para focar o que a legislação garantia;
- d. Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, [1997])
- e. Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (Brasil, [1998a]), e Resolução CNE/CEB nº 3/1998 (Brasil, [1998b]) – para analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- f. Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (Brasil, [1999b]) e Resolução CNE/CEB nº 4/1999 (Brasil, [1999a]) – para conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;

- g. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) – sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- h. Resolução CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- i. Lei nº 10.172/2001 (Brasil, [2001]) – para resgatar no PNE o conteúdo referente ao Ensino médio, EJA, Educação Tecnológica e Formação Profissional;
- j. Parecer CNE/CEB nº 35/2003 (Brasil, 2003) – sobre a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio;
- k. Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]) – que revogou o Decreto nº 2.208/1997;
- l. Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Brasil, 2004a) – sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio;
- m. Resolução CNE/CEB nº 1/2004 (Brasil, 2004b) – sobre Diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio;
- n. Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (Brasil, 2005a) - que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais conformando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004;
- o. Resolução CEB/CNE nº 4/2005 (Brasil, 2005b) – sobre novo dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio em relação às disposições do Decreto nº 5.154/2004;
- p. Parecer CNE/CEB nº 20/2005 (Brasil, 2005c), que inclui a educação de jovens e adultos, prevista no Decreto nº

5.478/2005, como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio;

q. Decreto nº 5.478/2005 (Brasil, [2005]) e Decreto nº 5.840/2006 (Brasil [2006]) – sobre o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);

r. Resolução CNE/CEB nº 4/2006 (Brasil, 2006b), que altera o art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, na qual se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

s. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 (Brasil, 2006a) - sobre a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

#### IV – Sobre concepções, diretrizes e parâmetros do MEC:

a. Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (2000)

b. Documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (2003 - 2007);

c. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Roteiro para debate nas conferências estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006);

d. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Documento-base e propostas das conferências estaduais (2006);

De 2004 a 2010 foram implementadas seis escolas ponto de desenvolvimento territorial na Baixada Maranhense, todas como políticas públicas municipais (São Bento, Palmeirândia, Matinha, São Vicente Ferrer,

Olinda Nova do Maranhão e São João Batista). “Nesse processo, além de se reconhecerem como sujeitos de direito, os jovens começaram a assumir um papel de liderança ativa, em atuações coordenadas e coletivas entre si e com secretarias de educação, respeitando princípios éticos e educativos, exercitando a cidadania, e corresponsabilizando-se pelo desenvolvimento de sua cidade e da região onde nasceu e vivia” (Cabral; Rosar, 2005a).

Os registros apontam diversos apoiadores dessa iniciativa, no período de 2004 a 2008, entre os quais se pode destacar:

**Quadro 1 - Apoiadores do Centro - Escola Ponto de Desenvolvimento Territorial – 2004-2008**

| <b>Apoiadores Institucionais E Empresas</b>                                                                                                  | <b>Tipo de apoio</b>                                                                                                       | <b>Apoiadores Sociais</b>                     | <b>Tipo de apoio</b>                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Internos ao Território</b>                                                                                                                |                                                                                                                            |                                               |                                                                             |
| Prefeituras Municipais das cidades de: Ari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer. | Investimentos de capital e custeio na unidade de ensino.                                                                   | 09 Fóruns da Juventude dos municípios         | Mobilização de jovens para matrículas e debates sobre circuitos produtivos. |
| Secretarias Municipais de Educação                                                                                                           | Coordenação e custeio de viagens dos professores para participarem dos Programas de Intercambio e Formação de Professores. | Conselhos Tutelares                           | Acompanhamento.                                                             |
| Órgãos Municipais (Secretarias de Saúde, Agricultura)                                                                                        | Planejamento do Estágio articulado com a Educação.                                                                         | Sindicatos e Colônias de Trabalhadores Rurais | Discussão da comercialização de produtos do circuito produtivo.             |

|                                        |                                                                                                                                             |                                      |                                                                                                                                    |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caixa Econômica Federal                | Financiamento de projetos incubados de estudantes, na área da agroecologia – ecomoradias no Condomínio Cauaçu.                              | Propriedades da Agricultura Familiar | Campos de estágio<br>Laboratórios de ensino e pesquisa<br>Projetos incubados                                                       |
| Banco do Nordeste                      | Apoio a projetos incubados – na sua fase de busca de financiamentos.                                                                        | UNICEF                               | Apoio ao Formação para construção do projeto educativo.                                                                            |
| Editora Central dos Livros             | Fornecimento de apostilas e material didático.                                                                                              | Formação                             | Concepção e coordenação da construção do projeto educativo e dos programas de disciplinas                                          |
| Escola Agrotécnica Federal do Maranhão | Parceria em alguns estágios.                                                                                                                | Portal da Educação da Baixada        | Coordenação em ação cooperativa com o Instituto Formação.<br>Articulação do projeto no território.<br>Negociação com os Prefeitos. |
| Fundação Kellogg                       | Durante 4 ano financiou os laboratórios, bibliotecas e os projetos incubados, subsidiando processos de capacitação e infraestrutura inicial | UNESCO                               | Apoiou um dos Programas de Formação de Professores.                                                                                |
| Instituto Telemar / OI                 | Internet para 13 laboratórios / telecentros                                                                                                 | Conselho Estadual de Educação        | Autorizou e reconheceu o primeiro CEMP.                                                                                            |

**Fonte:** Formação, 2009.

Desde o início, o Centro foi concebido como uma escola voltada para o desenvolvimento dessa região.

Provavelmente o que impulsionou essas organizações a implantarem esse projeto foi, ao mesmo tempo, a necessidade desse tipo de educação para o desenvolvimento dos jovens e de suas cidades e a construção de uma ampla aliança que poderia garantir uma experiência de uma escola concebida como um ponto de construção de conhecimento contextualizado, voltado para o desenvolvimento territorial garantindo alternativas aos filhos da terra (Pereira, 2012, p. 6).

No período de implantação dessa escola em São Bento (2004) muitos jovens saíam para o trabalho análogo à escravidão. Dados da Delegacia Regional do Trabalho apresentavam nessa época um quadro alarmante que apontava quase 40% de todo o trabalho escravo utilizado no Brasil originando-se no Maranhão. O Instituto Formação identificou um número significativo de jovens, que mesmo depois de terem passado pela primeira experiência de trabalho escravo ainda consideravam que essa era a única alternativa que lhes restava, uma vez que não estavam adequadamente escolarizados e, mesmo quando terminavam o ensino fundamental ou, raramente, o ensino médio, eles não conseguiam vislumbrar as possibilidades de terem uma atividade produtiva, capaz de garantir o sustento para sua família.

Após o bem-sucedido primeiro ano da história da escola de São Bento, a população da cidade acompanhava de perto a sua evolução e participava de seminários, pois faziam fila para uma matrícula na escola, a qualidade dessa escola municipal era comparada positiva em relação a outras escolas locais públicas e privadas existentes na cidade (Formação, 2013, p. 16).

Outras escolas foram sendo criadas e os principais cursos ofertados nesse processo foram Agroecologia, Enfermagem, Turismo Comunitário, Gestão de Meio Ambiente, Tecnologias da Comunicação e Informação, Informática e Saneamento e Urbanismo.

A experiência era debatida em encontros estaduais que reuniam órgãos da educação e movimentos sociais dos diferentes entes federativos. Os objetivos desses encontros eram promover o debate sobre a necessidade da ação cooperativa entre estado e município para a garantia da educação de



qualidade para adolescentes e jovens; provocar a reflexão sobre a ideia de um centro de formação profissional como escola ponto de desenvolvimento de território; resgatar a gênese da concepção e criação dessas escolas na Baixada, como política municipal de educação; analisar as potencialidades do projeto educativo inovador dessa iniciativa; compartilhar resultados da experiência; refletir sobre os limites e dificuldades no percurso de consolidação das mesmas (Avaliação [...], 2008).

Ainda em 2007 a experiência dessa escola foi apresentada em Congresso Internacional de Ensino Médio, realizado na Argentina, como uma das boas experiências desenvolvidas no Brasil. Em 2009, a experiência foi apresentada em workshop organizado pela UNESCO, em Brasília e ficou registrada no livro editado por essa organização intitulado “Ensino Médio e Educação Profissional, desafios da integração”. Ainda em 2010 o Ministério da Educação convidou a organização Formação para apresentar a experiência das escolas da Baixada em evento de formação de professores do ensino médio. Esse evento, organizado em três etapas tinha como um dos objetivos disseminar ideias para os projetos de ensino médio inovador no país. Todas as três etapas desse processo de formação foram realizadas no Rio de Janeiro, com a coordenação compartilhada entre MEC e SESI - RJ. Em cada uma das etapas participaram em torno de 500 professores dos vários estados brasileiros. Entre as experiências que foram relatadas nos três momentos estava a dos Centros – Escolas Pontos de Desenvolvimento Territorial da Baixada Maranhense.

No que se refere à parte legal, o trâmite também aconteceu de acordo com a legislação.

Como o Centro de São Bento (CEMP Newton Bello) foi o primeiro a ser implantado e, portanto, o primeiro a dar entrada em seu processo de regularização no CEE, foi autorizado a funcionar de acordo com a Resolução nº 155/08 de 03 de julho de 2008 e todos os seus cursos regularizados com o Parecer nº 187/08 de 03 de junho de 2008 (Pereira, 2012, p. 7).

É importante verificar que o Centro de São Bento foi criado em 2004, um ano antes da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação

(CNE), publicada no dia 11 de março de 2005, no Diário Oficial da União. Consta dessa resolução, que

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados de forma integrada com o ensino médio terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de três mil horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio deverão considerar a carga horária total do ensino médio, nas modalidades regular ou de educação de jovens e adultos, e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Os diplomas de técnico de nível médio terão validade tanto para fins de habilitação profissional quanto para fins de certificação do ensino médio, para continuidade de estudos na educação superior (Brasil, 2005a).

Mesmo sem conhecer essa resolução, ainda não aprovada no CNE, no documento inicial de criação do CEMP a proposta de ensino médio integrado à educação profissional previa carga horária similar à posteriormente definida na resolução nº 1.

## **2. PROJETO EDUCATIVO**

De acordo com Formação (2009), o maior desafio não foi o de estruturar um desenho inovador no país para uma escola concebida como ponto de desenvolvimento territorial, mas o de estruturar proposta inédita de currículo, ementas, laboratórios e material didático para referências e aprofundamentos. Os passos foram ocorrendo de forma simultânea ao processo de abertura da escola. Os professores, ao mesmo tempo necessitavam compreender o novo projeto de ensino médio integrado à educação profissional e ao desenvolvimento territorial que estava sendo proposto nessa oportunidade, entender a disciplina proposta e acessar material para a própria

formação e trabalho em sala de aula. A simultaneidade na ação formativa visava garantir o êxito da tecnologia social, que foi gradativamente sendo concebida e implantada como uma unidade de produção e socialização de conhecimento específico para o desenvolvimento territorial,

que se realiza em vários níveis de construção articulada, adotando-se uma metodologia de trabalho pedagógico que inclui a direção, os professores, os alunos e suas famílias, criando um diálogo intergeracional sistemático e dinâmico, no ambiente da escola e da comunidade onde o equipamento educacional com a tecnologia social é instalado (Cabral; Rosar, 2005b, p. 32).

O desdobramento do desenho curricular inovador, elaborado como uma resposta aos anseios dos jovens está conectado com o lugar onde eles vivem, com a perspectiva de potencializar a educação expandindo tanto as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, quanto inserir a formação profissional às potencialidades locais na perspectiva de que a cidade é o próprio laboratório onde a prática se concretiza. Por exemplo, um quintal de agricultor é laboratório de curso de agroecologia.

Essa tecnologia resgata para a educação básica (ensino médio) o princípio adotado no ensino superior de ensino, pesquisa e extensão, com a organização do currículo e das situações educativas de caráter teórico-prática desenvolvidas no cotidiano da escola, de tal modo que os jovens pudessem se reconhecer como sujeitos de um processo de formação, em que se relacionam consigo mesmo, com seus pares, com suas famílias e com a sua cidade.

Para que fossem alcançados esses objetivos que implicam um maior comprometimento e articulação da escola com o território, os professores foram permanentemente estimulados a fazerem um processo de reeducação para incorporarem novas perspectivas e novas práticas de trabalho político-pedagógico, que propõem de forma mais ampla a construção de uma comunidade educativa (Cabral; Rosar, 2005a).

O fato de ter sido adotada uma metodologia de trabalho integrado, interdisciplinar, interativo, crítico, e, particularmente, propositivo criou a oportunidade de realização de uma dinâmica intensiva de reflexão e prática de expansão de todas as articulações possíveis, para que uma ação cooperativa entre as organizações juvenis e o poder público local favorecesse a análise da realidade e o debate sobre as políticas públicas destinadas a todos os cidadãos e, especialmente, aos jovens. Contudo, esse investimento foi possível pelo conjunto de parcerias que decidiram apoiar, desde as públicas, que tem o dever de ofertar a educação até outras, externas ao território, que apoiaram sem ônus para o cofre público, ou seja, atuaram “de fora” não tiveram pagamento de Secretarias de Educação, mas apenas ajudaram a implantar uma ideia inovadora e potencialmente eficiente para a dinamização de territórios com baixos IDH (Formação, 2012, p. 15).

As organizações acreditavam que a perspectiva de superação dessa realidade estava organicamente vinculada à condição de educação e qualificação profissional compreendendo a escola como espaço para o debate da cidadania ativa, espaço de construção de saberes onde se analisa a realidade local com o propósito de encontrar possibilidades de transformá-la.

O diálogo com os dirigentes municipais coordenado pelos secretários de educação que estavam articulados na Baixada Maranhense e a organização Formação permitiu ampliar a interlocução com o poder público, na medida em que foram realizados encontros, seminários e colóquios para a discussão das perspectivas de desenvolvimento local, a partir da construção de circuitos produtivos, tal como ocorreu na cidade de Arari, nos dias 08 e 09 de abril de 2005, em que estiveram presentes os representantes das Prefeituras Municipais de quase todos os municípios: prefeitos, secretários de educação, de agricultura, de articulação política, e, também os representantes dos trabalhadores rurais e colônias de pescadores.

O projeto educativo da escola ponto de desenvolvimento territorial valoriza o potencial produtivo da região. A sua matriz nasce da concepção de que a formação universal e a profissional devem ser contextualizadas e estarem voltadas não apenas para formação dos trabalhadores que vão ocupar vagas que são demandadas pelas áreas da indústria, agropecuária, agroindústria, comércio e de serviços, no formato dos postos criados numa

sociedade tipicamente capitalista, mas também para trabalhadores que se dediquem a pensar, a partir de um olhar atento, formas possíveis de desenvolvimento de lugares onde esses empreendimentos não chegarão.

Da mesma forma que é importante que os jovens filosofem sobre um mundo mais justo é fundamental olharem para todos os lados e pensarem soluções concretas para resolução de problemas e, para que isso ocorra, necessitam de conhecimento sistematicamente atualizado e espraído (Formação, 2012, p. 15).

Quando o primeiro Centro foi criado, por iniciativa de uma prefeitura, em um território com baixos indicadores, parecia improvável que desse certo. Afinal, até bem pouco tempo era impensado um município qualquer ofertar algum dos níveis e etapas da educação; ainda hoje é do pensamento predominante, baseado na própria LDB, que um município pobre, que ainda nem universalizou a Educação Infantil seja ofertante da educação em nível médio, ainda mais quando se fala de um centro que, na sua estrutura, está composto por três núcleos que dialogam entre si, mas que mantêm suas especificidades. É um projeto complexo que requer pessoal qualificado para executá-lo.

Os três núcleos do CEMP são: Núcleo 1 – Educação Geral; Núcleo 2 – Educação Profissional; Núcleo 3 – Incubadora de Projetos.

A ideia inicialmente pensada por Formação era que os cursos, no conjunto de seus três núcleos, teriam de 3 a 4 anos de duração, para o caso de cursos integrados e de 1 ano a 18 meses para cursos subsequentes. “A quantidade de anos do curso integrado e de meses para o subsequente dependeria da capacidade da Secretaria de aumentar a sua carga horária para alguns períodos integrais ao longo do ano” (Formação, 2012).

O Núcleo 1, da Educação Geral tem como objetivo garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, dos códigos, linguagens, arte popular e erudita e do movimento corporal, de acordo com os referenciais utilizados no país, ou seja, considerando os conteúdos, contextualizados no período atual, dos componentes da BNCC.

O professor desse núcleo é licenciado para ministrar suas disciplinas, sendo ele o principal investigador e delineador desse currículo, mesmo que siga uma Base Nacional. Entretanto, o mesmo é orientado e tem seus conhecimentos expandidos para o desenvolvimento dos conteúdos também contextualizados com a geopolítica, cenários inesperados como da Covid (mais recente) e as revoluções industriais. A IV Revolução Industrial, por exemplo, com todas as grandes mudanças advindas da internet das coisas, computação nas nuvens e IA tem grande potencial de modificação de componentes e métodos em todas as etapas da educação. Naquele momento não se tinha essa leitura, mas também para este momento essa tecnologia social de escola ponto de desenvolvimento territorial parece ser um dos caminhos. Um dos aspectos mais importante, contudo, é o que se refere à formação da comunidade educativa da escola, cujo êxito só se sustentará com o investimento na autonomia intelectual e pedagógica de direção e professores e de envolvimento ativo dos jovens estudantes.

O Núcleo 2, da Educação Profissional é composto por disciplinas organizadas de acordo com o curso.

Nenhum curso profissionalizante teve sua estrutura copiada de outra instituição, apesar de termos feito pesquisas e consultado especialistas, a partir da visão que tínhamos. Cada grade e cada ementa foi sendo concebida por especialistas que a elaboravam olhando o desenvolvimento orgânico do território (Formação, 2012, p. 16).

Nesse núcleo, a ideia foi horizontalizar o conteúdo dos cursos profissionalizantes. Por exemplo, o curso de agroecologia trata da concepção agroecológica e das especificidades dos conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura, caprinocultura, meliponicultura, processamento e beneficiamento de alimentos da agricultura familiar, além de questões relativas ao mercado, à comercialização e ao financiamento em nível territorial.

Dessa forma, o estudante que escolhe esse curso, não se especializa apenas em uma parte dessa ampla área: agroecologia. Mesmo porque, ao trabalhar, por exemplo, com a agricultura familiar, vários desses conheci-

mentos são necessários para uma boa produtividade em sua propriedade, respeitados os conceitos da produção saudável tanto para a segurança alimentar como para a composição da renda familiar.

O Núcleo 3, das Incubadoras de Projetos é optativo, mas fundamental na concepção de uma escola ponto de desenvolvimento territorial, pois é a partir dele que o conhecimento profissional apreendido vai sendo imediatamente aplicado no seu entorno, com verticalização de saberes. Diferente de outras incubadoras de empresas concebidas como locais físicos onde um negócio se instala e se desenvolve esta incubadora foi concebida como uma metodologia que leva o estudante que apreende e constrói conhecimentos no núcleo profissionalizante e na sua realidade circundante a pensar e desenvolver ideias de trabalho que reverberem em desenvolvimento local e territorial. Para operacionalizá-lo foi adotada a concepção dos circuitos produtivos já em debate na Baixada Maranhense, desde 2003.

A concepção de circuitos produtivos compreende uma iniciativa de superação do mercado, como lócus de definição de todo processo de produção e comercialização e, também, de definição da relação capital-trabalho. Parte-se do princípio de que os jovens têm necessidade de educação, trabalho e renda. Portanto, para além do que o mercado define como sendo prioridade, do ponto de vista da produção econômica, o que se deseja garantir é o atendimento às demandas básicas de desenvolvimento pessoal e social da maioria dos jovens, que habitam as cidades onde os Centros foram implantados.

Nessa perspectiva, o modelo de desenvolvimento local, a partir da expansão da economia de base e da construção de uma comunidade educativa implicará na concretização dos seguintes processos metodológicos: a) instalação do Fórum Permanente de Avaliação e Planejamento para o desenvolvimento do território; b) organização e instalação do comitê gestor em cada município; c) realização de seminário intermunicipal para discussão sobre as potencialidades locais e concepção de circuitos produtivos de atividades econômicas integradas nos setores primário, secundário e terciário; d) construção de células de produção, a partir da concepção e incubação de projetos coletivos de atividades produtivas em cadeias complementares, de modo a criar suporte básico para as células de consumo, células de ações cooperativadas/ associadas

para a comercialização e a socialização da renda; e) organização de programas de qualificação profissional e social dos jovens, pais, gestores municipais e professores, visando a difusão de padrões educativos e culturais para o fortalecimento de comunidades educativas (Cabral; Rosar, 2005a, p. 19).

Para a organização Formação o conhecimento deveria ser ao mesmo tempo contextualizado e universal; partir do jovem, mas ir além. Por isso a articulação entre teorias das ciências sociais com a pesquisa da realidade social e econômica do entorno do CEMP e do território mais amplo (TCL) que engloba vários municípios era importante para dar subsídios teóricos e identificar capacidades e potencialidades instaladas nos locais, mesmo que estando invisíveis a um olhar não atento ou sem conteúdos necessários para leituras mais profundas da realidade. Nessa forma de pensar os conhecimentos advindos dessa articulação entre ensino e pesquisa aplicados em ações de extensão tenderiam a provocar formas diversas de desenvolvimento desde o nível pessoal (individual e coletivo) até os níveis social, cultural e econômico.

Está, portanto, desde o princípio o conhecimento teórico e metodológico concebido de forma integrado e interdisciplinar, porém, ministrado de forma disciplinar. E a não integração total dos conteúdos sempre foi um ponto de avaliação desse projeto educativo.

Em todos os debates e eventos que participamos, quer na Argentina, no Maranhão, em Brasília ou no Rio, a pergunta que sempre nos faziam é: por que um projeto tão interessante não era totalmente integrado, mesclando os conteúdos? Respondíamos que integrávamos os conteúdos a partir dos eixos, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas a integração total do núcleo geral com o núcleo profissional não era feita por um cuidado nosso com a qualidade do ensino na sala de aula. De nosso ponto de vista, a integração desses conteúdos somente deveria ser feita pelo corpo de profissionais que vai executá-lo, caso contrário corre-se o risco de se empobrecer o conteúdo. Uma equipe que recebe um projeto interdisciplinar ou com temas geradores prontos, sem entender como se chegou a essa integração e sem conhecer a fundo as especificidades integradas não conseguirá ministrar um conteúdo denso para os seus estudantes (Formação, 2012, p.19).



Numa rápida examinada de todo esse processo é impossível imaginar que sem uma formação densa os profissionais do Centro conseguiriam dar conta de tal projeto, mesmo porque existiam limites do financiamento e de recursos humanos preparados para tal fim. Isso requereria então que efetivamente laboratórios fossem criativamente estruturados, dado que não é um território com muitas opções existentes e a formação dos profissionais fosse continuada.

Para os três núcleos do CEMP foram mapeados campos de estágio, laboratórios externos, unidades de educação e trabalho “não apenas na Baixada, mas também em São Luís” (Pereira, 2012, p. 7) e foram planejados e implantados nos próprios Centros “em alguns casos com dificuldade” (Pereira, 2012) Bibliotecas e Laboratórios para garantia de espaço adequado para a formação profissional dos adolescentes e jovens estudantes.

No Centro de São Bento, por exemplo, foram implantados Biblioteca, Laboratório de Informática e Laboratório de Enfermagem. No Centro de Palmeirândia foram implantados Biblioteca, Laboratório Físico-Químico e Laboratório de Informática.

As Unidades de Educação e Produção para os cursos de agroecologia e de turismo eram os cultivos e criações dos trabalhadores da agricultura familiar. A partir dos projetos incubados alguns empreendimentos como restaurantes, pousadas, pequenas fábricas e agroindústrias foram implantados e passaram a ser utilizados como laboratórios e unidades de educação e trabalho, bem como campo de estágio.

Como ponto de desenvolvimento de território, tudo que circundava o Centro, na cidade, era mapeado como um laboratório em potencial ou como local de estágio. Dessa forma, os alunos dos diversos cursos, de acordo com suas especificidades fizeram estágio em Laboratórios de Informática das Escolas, Hospitais, Postos de Saúde do Sistema Municipal, Programa Saúde da Família, Programas de Secretarias de Agricultura, Projetos Incubados, Quintais Produtivos, Pomares Caseiros, Agroindústrias Familiares. Também os alunos de agroecologia, por exemplo, iam fortalecendo ao mesmo tempo em que estudavam os circuitos produtivos de suas famílias. Era uma troca. Os pais ensinavam seu conhecimento liminar e os professores/ supervisores, orientavam com outros saberes sistematizados (Formação, 2012, p. 19).

Entretanto, vale ressaltar que a concepção por trás da ideia de circuitos produtivos “compreende uma iniciativa de superação da mera concepção de mercado de nosso atual sistema econômico” (Formação, 2012, p. 20). Para a organização Formação o mercado, na sociedade capitalista, lócus privilegiado da definição de todo processo de produção, comercialização e consequentemente dos processos de formação profissional não seria o adotado no modelo de Escola Ponto de Desenvolvimento Territorial.

A escolha do jovem como sujeito principal do processo de dinamização deve-se ao fato de que ele, no momento da própria formação, ao aprender mais sobre suas cidades e o território onde vive e sobre o que pode ser feito para desenvolvê-lo amplia a sua força mobilizadora e de trabalho cooperativo e solidário. “Os jovens podem contribuir com suas famílias e disseminar ideias e tecnologias viáveis para a execução de projetos agroecológicos, de turismo, de iniciativas comunitárias na área da comunicação e dos serviços de infraestrutura básica, entre outros” (Formação, 2012, p. 20).

O Programa de Formação dos professores além dos conteúdos das ementas dos programas tinha que também considerar a necessidade de planejamento das atividades de pesquisa e extensão da matriz do projeto educativo. Nesse projeto era previsto a reaplicação de conhecimentos pelos jovens no âmbito da extensão e isso precisaria ser compreendido e tratado como conteúdo metodológico desse programa. “O Centro na Baixada sinalizava a possibilidade de deslumbrar novos cenários nesse território” (Formação, 2012, p. 20).

A metodologia permite aos estudantes que se envolvam com outras atividades, por exemplo: jovens estudantes serem monitores em salas de EJA, em Telecentros, em atividades de leitura, arte e esportes; desenvolverem práticas educativas como campanhas e palestras sobre as áreas de produção, saúde, saneamento e ecologia; realizarem estágios em Programas de Saúde da Família; realizarem pesquisas sobre potencial produtivo da região e sobre as diferentes áreas de seus cursos profissionalizantes (Formação, 2012, p. 20).

Um Centro de Ensino Médio Integrado com tantas intersecções e articulações junto com uma equipe de professores preparados e preparando-se permanentemente pressupõe uma equipe de dirigentes conhecedores do projeto educativo desse modelo de escola e com conhecimentos de suas funções tanto do ponto de vista administrativo como financeiro e pedagógico.

Na concepção que elaboramos, a gestão administrativa pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual o processo administrativo é também, necessariamente, pedagógico; o pessoal administrativo exerce também papel educativo no funcionamento da escola; o exercício de funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integrados à concepção de escola como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.

No novo processo de gestão financeira, ressaltam-se as seguintes dimensões: a gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público; a gestão define a prática eficaz e eficiente de uso dos recursos; a gestão, realizada com transparência, requer o compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos com a escola e com a comunidade.

Na gestão pedagógica: a ação educativa inclui as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com o conteúdo das disciplinas e das atividades curriculares e extracurriculares; a aprendizagem significativa é concebida como resultado de ação educativa que modifica a conduta de educandos e educadores e produz mudanças na escola e na cidade; o processo de amadurecimento dos educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas que possam induzir a revisão de concepções, conceitos, condutas e prioridades (Cabral; Rosar; Vasconcelos, 2010, p. 25).

Essas competências requereram também como em relação aos demais sujeitos dessa história um processo de formação continuada mediante programas de formação de dirigentes do CEMP.

### **3. PARA ALÉM DO APARENTE – ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS**

As escolas pontos de desenvolvimento territorial conhecidas como CEMP – Centro de Ensino Médio e Educação Profissional surgem no início do século XXI, em um momento (Cabral; Rosar, 2004) em que ainda apenas metade dos municípios maranhenses ofertavam o ensino médio. É importante lembrar que apenas em 1996, com o Fundef e em 2007, com o Fundeb etapas da educação básica como Ensino Fundamental e Ensino Médio foram universalizadas, mediante a indução do mecanismo que garantiu recurso da educação para o ente federativo mediante matrículas realizadas. Quanto mais matrículas, mas recursos.

Nesse cenário, da experiência na Baixada Maranhense, os municípios não apenas estavam abrindo escolas, mas elas tinham um projeto educativo diferente, contextualizado e que produzia impactos direto no desenvolvimento local. Os cursos de agroecologia retomaram a cultura do cultivo, os desenhos de circuito, demonstravam na prática as possibilidades; as incubadoras apoiavam resilientemente as experiências de empreendedorismo da juventude nos circuitos criados e induzia a reflexão sobre as potencialidades existentes no lugar onde os jovens estudantes viviam. A ideia era que em todos os territórios existiam e existem abundâncias, mesmo que se veja predominantemente a escassez.

Quando essas escolas são estadualizadas, por conta das matrículas do ensino médio, o projeto educativo é substituído pelo que era adotado pela rede estadual. Contudo, as ideias do projeto educativo já tinham se espalhado por outras escolas no país e fora dele, mesmo que apenas fragmentos.

Em 2018, Formação (Centro de Apoio à Educação Básica) e Formação Faculdade Integrada decidiram abrir duas escolas ponto de desenvolvimento territorial, como escola de aplicação do Curso de Pedagogia da Formação Faculdade Integrada, retomando a concepção pensada em 2004, com o olhar sempre contextualizado e alinhado com as conjunturas, as revoluções na economia que afetam todos os lugares do planeta e a geopolítica. Uma escola foi criada na Baixada Maranhense, em uma área de floresta de babaçu e outra, na Zona Rural de São Luís.

Dessa forma, o projeto educativo como foi concebido originalmente continuou a ser implementado.

## REFERÊNCIAS

AVALIAÇÃO e Planejamento dos CEMP. **Formação**, São Luís, 2008. Disponível em: [http://www.formacao.org.br/teleformacao/CEMP\\_textos2.php?id=13](http://www.formacao.org.br/teleformacao/CEMP_textos2.php?id=13). Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm). Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm). Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category\\_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 35, de 05 de novembro de 2003.** Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35\\_03.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_04.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: MEC, 2005a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 15 de setembro de 2005.** Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20\\_05.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_05.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 38, de 07 de julho de 2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F. Construindo com os jovens um novo ensino médio e educação profissional na região dos lagos - Baixada Maranhense. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, n. 1, p. 153-171, 2005a.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F. (org.). **Ensino médio e educação profissional no Maranhão.** São Luís: Central dos Livros, 2004.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F. (org.). **Projeto Jovem Cidadão.** São Luís: Central dos Livros, 2005b.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F.; ROSAR, O. O.; VASCONCELOS, P. S. **Trabalhadores e trabalhadoras no TR Campos e Lagos na região da Baixada Maranhense:** condições de vida e de trabalho / Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT/MA, Colegiado Territorial do Território dos Campos e Lagos. São Luís: Instituto Formação, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). **Parecer nº 45/1972, de 12 de janeiro de 1972.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. Relator: Pe. José Vieira de Vasconcelos. Rio de Janeiro: CFE, 1972.

FORMAÇÃO. **Relatório social 2009.** São Luís: Formação, 2009.

FORMAÇÃO. **Relatório social 2012.** São Luís: Formação, 2012.

FORMAÇÃO. **Relatório social 2013.** São Luís: Formação, 2013.

PEREIRA, Bianka. **Relatório do Portal da Educação da Baixada.** Palmeirândia: Portal da Educação da Baixada, 2012.

VASCONCELOS, Lúcia Fernanda da Silva. **Relatório de Pesquisa do CEMP.** São Luís: Instituto Formação, 2012.