

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANTONIO MENEZES DA COSTA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO CAMPO EM MANACAPURU/AM**

JUIZ DE FORA

2015

ANTONIO MENEZES DA COSTA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO CAMPO EM MANACAPURU/AM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Denise Vieira Franco

JUIZ DE FORA

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MENEZES DA COSTA, ANTONIO.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO EM MANACAPURU/AM / ANTONIO MENEZES DA COSTA. -- 2015.
107 f. : il.

Orientadora: DENISE VIEIRA FRANCO

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Educação . 2. Educação Integral. 3. Escola de Tempo Integral. 4. Políticas Públicas. 5. Implementação. I. VIEIRA FRANCO , DENISE , orient. II. Título.

ANTONIO MENEZES DA COSTA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO CAMPO EM MANACAPURU/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 28/08/2015.

Prof(a). Dr(a). Denise Vieira Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof(a). Dr(a). Angélica Consenza Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof(a). Dr(a). Fernanda Henriques Dias
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que através de sua sabedoria e generosidade concedeu-me a oportunidade de conquistar, superar as dificuldades e concluir esse Mestrado.

Agradeço a meus pais, Celina Teles e Lindomar da Costa por não terem medido esforços em garantir meus estudos na infância e na adolescência, apesar das dificuldades.

Ao meu irmão Tenório Telles, que me mostrou o caminho dos livros e a importância do conhecimento como possibilidade de mudança de vidas e de mundos.

A minha esposa Isabelle Cândida, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos Sarah Jéssica Costa, Anthony Gabriel Costa, Júlia Cândida da Costa que sempre serão minha inspiração e meu porto seguro.

A minha neta Maria Luisa, que veio como um presente e uma doce inspiração em minha vida.

Agradeço imensamente a todos os meus professores que passaram em minha vida e, mesmo com tantas dificuldades inerentes a profissão, fizeram a diferença na minha existência.

Agradeço em especial, *in memoriam*, ao meu eterno professor e amigo Paulo Nelson Matias, que deixou seu exemplo e a força de sua simplicidade.

A Prof^a Lucilene Cruz de Andrade, uma grande incentivadora na minha caminhada pela educação do Amazonas.

Ao Prof. Dr. Marcus Tanure pela sua dedicação a este Programa de grande importância para a educação brasileira.

A toda a equipe da Coordenação Estadual da Educação do Campo: Rainalda Mota, Audres Marta, Silmar Ferreira, Viviane Marques e Jonathan que conviveram comigo muitas das minhas angústias e descobertas na construção desta dissertação. Agradeço imensamente a Carolina Magaldi e Amanda Quiossa pela dedicação e paciência no processo de assistência e orientação dessa Dissertação.

A Prof(a). Dr(a). Denise Vieira Franco, pela orientação deste trabalho.

Agradeço a Prof^a M^a Cristiany Coordenadora Estadual do PME no Amazonas.

“Canção da Esperança

Neste tempo de vidas fraturadas
de olhos imantados e corações ressecados
– ergo este canto para celebrar
a inocência e o brilho da infância.

Neste tempo de morte e de sombras
de guerras e de campos devastados
– ergo este canto para celebrar
a vida e os que tombam pela liberdade.

Contra toda desesperança.
Contra toda cegueira e emudecimento.
Contra toda indiferença.

– Ergo este canto para celebrar
a manhã, os rios,
as florestas e seus enigmas.

– Ergo este canto para celebrar
os pássaros – suas cores e cantos,
as flores, o ser humano e a utopia
e também os olhos da amada.

É para vós este canto de esperança
– que mesmo sendo pranto –
se eleva como música luminosa.

É para vós este canto de exaltação
– que floresça em vossos olhos
– que se faça verdade em vossas bocas
e nasça como verdade em nossas vidas”.

Tenório Telles*

* Tenório Telles é amazonense, escritor, poeta e membro da Academia Amazonense de Letras.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute a implementação do Programa Mais educação - PME em duas escolas do campo de Manacapuru. Os objetivos definidos para este estudo foram no sentido de verificar se a implementação dessa política, feita em duas escolas do campo, conseguiu efetivar a educação integral levando em consideração aspectos da educação do campo. Para tal, é feita uma contextualização da criação do PME no Brasil com a instituição da Portaria Interministerial nº 17/2007, passando pela chegada do programa no Amazonas e em Manacapuru considerando alguns elementos de sua rede escolar regular e do campo. Também é apresentada a história, estrutura e organização das escolas estaduais Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário, focos de nossa pesquisa. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa usando a amostragem não-probabilística por conveniência e tendo como método de investigação o estudo de caso, no qual foram usados instrumentos de coleta como: a análise documental e a aplicação de questionários semi estruturados aos gestores, monitores e professores comunitários. Diante do estudo, concluiu-se que por falta de formação continuada e da inexistência da obrigatoriedade de instrumentos de monitoramento e de avaliação da implementação, a concepção de educação integral e educação do campo por parte do atores se mostrou genérica e superficial distanciando ambas as escolas da proposta de educação contida no programa. Frente a isso, o PAE apresentado propõe: formação continuada para gestores, professores e monitores; aumento da equipe da coordenação estadual do PME; criação de instrumentos de registros, monitoramento e avaliação dos alunos no sistema integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM e inclusão das atividades dos macrocampos do PME realizados pelos alunos na Matriz Curricular do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Políticas Públicas; Implementação.

ABSTRACT

This work was developed under the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case management study discusses the implementation of the Program More education - SMEs in two schools of Manacapuru field. The goals set for this study in order to verify the implementation of this policy, made in two schools, you just could effect the comprehensive education taking into account aspects of rural education. For such, we contextualize the creation of SMEs in Brazil with the institution born of the Interministerial Ordinance No. 17/2007, through the arrival of the program in the Amazon and in Manacapuru considering some elements of their regular school system and the field. The history, structure and organization of state schools Mário Silva Dalmeida and Our Nossa Senhora do Rosário focus of our research is also presented. Used as a methodology qualitative research using non-probabilistic sampling for convenience and having as research method case study where data collection instruments were used as document analysis and the application of semi-structured questionnaires to managers, monitors and community teachers . Before the study, it was concluded that a lack of continuing education and the lack of mandatory tools for monitoring and evaluation of the implementation, the design of comprehensive education and education field by the actors proved generic and superficial distancing both schools education proposal in the program. Faced with this, the PAE presented proposes: continuing education for managers, teachers and monitors; increasing the staff of the state coordination of SMEs; creation of instruments records, monitoring and evaluation of students in the integrated Amazon Educational Management - SIGEAM and inclusion of the activities of macrocampos of SMEs conducted by students at the headquarters of Basic Education Curriculum.

KEYWORDS: Countryside education; Integral education; Full Time School; Public policy; Implementation.

LISTA DE ABREVIATURAS

APMC – Associação de Pais, Mestres e Comunitários
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECAMPO – Coordenação Estadual da Educação do Campo
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPAN – Centro de Formação Padre José de Anchieta
CEPME – Coordenação Estadual do Programa Mais Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
GEARF – Gerência de Acompanhamento de Recursos Financeiros
GEMAE – Gerência de Monitoramento e Auditoria Escolar
GESIN – Gerência de Informática
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAM – Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOEI - Manual de Orientação de Educação Integral
PAE – Plano de Ação Escolar
PME – Programa Mais Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRODAM - Processamento de Dados do Amazonas S/A
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Manacapuru.....	28
Figura 2 – Localização das Escolas Pesquisadas no Município de Manacapuru.....	37
Figura 3 – Frente da E.E. Mário Silva Dalmeida.....	38
Figura 4 – Localização da E. E. Mário Silva Dalmeida.....	39
Figura 5 - Entorno da E.E. Mário Silva Dalmeida.....	40
Figura 6 – Quadra de Esporte da E.E. Mário Silva Dalmeida.....	44
Figura 7 – Vista da Frente da E.E. Nossa Senhora do Rosário.....	45
Figura 8 – Vista da Frente da Comunidade do Rosarinho.....	47
Figura 9 – Proposta de Matriz Curricular do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais do Campo – Escola de Tempo Integral (Programa Mais Educação).....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do Ideb da Rede Estadual de Manacapuru (5º ano).....	29
Gráfico 2 -Evolução do Ideb da Rede Estadual de Manacapuru (9º ano).....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Macrocâmpos e Atividades do Programa Mais Educação 2013 - Escolas do Campo.....	19
Quadro 2 – Problemas na Execução do PME no Amazonas.....	26
Quadro 3 – Siglas de identificação dos entrevistados e das escolas.....	54
Quadro 4 – Achados da pesquisa.....	78
Quadro 5 – Formação Continuada de gestores escolares, professores comunitários e monitores que atuam no PME.....	80
Quadro 6 – Sugestão de temas e conteúdos para a formação continuada para gestores escolares, professores comunitários e monitores que atuam no PME.....	81
Quadro 7 – Aumento das equipes de implementação e monitoramento do PME: CEPME, CRE e Escolas.....	83
Quadro 8 – Criação de instrumento de registro, monitoramento e avaliação dos alunos do PME nas escolas do campo dentro no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM.....	86
Quadro 9 – Inclusão das atividades dos macrocâmpos do PME realizados pelos alunos na jornada ampliada na Matriz Curricular do Ensino Fundamental como Parte Diversificada.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão e Atendimento do PME no Amazonas.....	21
Tabela 2 - Recursos Pagos pelo PME e Quantidade de Estudantes Participantes no Amazonas.....	22
Tabela 3 - Escolas Estaduais com o PME por Município do Amazonas no ano de 2014.....	23
Tabela 4 - Matrículas em escolas do campo da rede estadual do Amazonas – 2013.....	30
Tabela 5 - Desempenho das escolas de 5º ano da rede estadual de Manacapuru segundo o IDEB e o IDEAM.....	32
Tabela 6 - Desempenho das escolas de 9º ano da rede estadual de Manacapuru segundo o IDEB e o IDEAM.....	33
Tabela 7 - Desempenho das Escolas Estaduais do Campo do Município de Manacapuru - Ideb 5º ano.....	34
Tabela 8 - Desempenho das Escolas Estaduais do Campo do Município de Manacapuru - Ideb 9º ano.....	35
Tabela 9 – Estrutura da E.E. Mário Silva Dalmeida.....	41
Tabela 10 - Escola Estadual Mário Silva Dalmeida - Matrículas 2014.....	42
Tabela 11 - Escola Estadual Mario Silva Dalmeida - Levantamento de dados dos Professores 2015.....	43
Tabela 12 - Atividades do contraturno do PME da E.E. Mário Silva Dalmeida em 2015.....	43
Tabela 13 – Estrutura da E.E. Nossa Senhora do Rosário.....	47
Tabela 14 - Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário - Matrículas 2014.....	48
Tabela 15 - Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário - Levantamento de dados dos Professores 2015.....	49
Tabela 16 - Atividades do contraturno do PME da E.E. Nossa Senhora do Rosário em 2014.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: SURGIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANACAPURU/AM	16
1.1 Contextualização e caracterização do Programa Mais Educação - PME.....	16
1.2 O PME no Amazonas.....	21
1.3 O PME no município de Manacapuru.....	27
1.4 Educação do campo no Programa Mais Educação.....	35
1.5 Duas Escolas Estaduais do campo do município de Manacapuru que sediam o PME	37
1.5.1 Escola Estadual Mário Silva Dalmeida.....	38
1.5.2 Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário.....	45
II. IMPLEMENTAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DUAS ESCOLAS DO CAMPO DE MANACAPURU	51
2.1 Caminhos metodológicos	52
2.2 Contextos da implementação do PME como política pública no espaço da prática escolar.....	56
2.2.1 A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral	60
2.2.2 A Educação do Campo.....	64
2.3 A implementação do PME nas escolas Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário.....	70
III. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: ALTERNATIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PME EM DUAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU	78
3.1 Primeira Proposta – Formação continuada para gestores, professores comunitários e monitores sobre a efetividade da implementação do PME, com ênfase na concepção da Educação Integral e Educação do Campo	79
3.2 Segunda Proposta – Aumento das equipes de implementação e monitoramento da CEPME.....	83

3.3 Terceira Proposta – Criação de instrumento de registro, monitoramento e avaliação dos alunos do PME nas escolas do campo dentro do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM	85
3.4 Quarta Proposta – Reorganização curricular do Ensino Fundamental com a Inclusão das atividades dos macrocampos do PME realizados pelos alunos na jornada ampliada.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS.....	94
APENDICE.....	100

INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata da implementação do Programa Mais Educação (PME) e seus desdobramentos em duas escolas estaduais do campo de Manacapuru/AM. Tal programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representando uma estratégia do Governo Federal no processo de ampliação da jornada escolar e a organização curricular, tendo como base a educação integral tanto em escolas urbanas quanto nas do campo.

A relevância do tema se dá na medida em que é preciso verificar até que ponto as orientações do Manual de Orientação de Educação Integral – MOEI do PME foram seguidas e de que forma isso repercutiu no processo de implementação do programa nessas escolas. Além disso, é um tema que se relaciona com minha trajetória profissional, pois desde 2012 coordeno as políticas estaduais e federais para a educação do campo no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, entre elas os programas: Pro jovem Campo – Saberes da Terra, Escola da Terra, PDDE Escola do Campo, além de ser membro do Comitê Estadual da Educação do Campo do Amazonas e do Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável – CEDRS.

Dessa forma, esta dissertação busca responder a seguinte questão norteadora: a implementação do PME, executada em duas escolas do campo do município de Manacapuru, alcançou a efetivação da educação integral considerando os aspectos da educação do campo?

Como objetivos específicos, a serem respondidos durante e após as pesquisas, temos: qual é a interpretação de educação integral e de escola do campo que foi apropriado pelos envolvidos no processo de implementação do PME nas escolas; pesquisar se a proposta de educação integral é de fato executada nas escolas conforme orienta o MOEI; de que forma as escolas conseguiram cumprir as recomendações de implementação do PME como: criação dos conselhos escolares, ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas, promover a participação das comunidades na gestão escolar, organização do currículo na perspectiva da educação integral e do campo.

Quanto à metodologia, optamos por uma proposta fundamentada em um estudo de caso de duas escolas estaduais de Manacapuru/AM. Como explica

Schramm “estudo de caso é aquela pesquisa que tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pela qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (Schramm, 1971 *apud* Garcia, 2013 p. 19)¹. Quanto à forma de abordagem será utilizada a pesquisa qualitativa do tipo amostra não-probabilística por conveniência, na qual serão entrevistados todos os atores relevantes que estiverem acessíveis no momento de ida a campo, com o objetivo de alcançar as informações descritivas e não quantificáveis. A pesquisa documental e bibliográfica será utilizada para verificar os registros e os dados referentes à implementação do PME nas escolas do campo (E.E. Mário Silva Dalmeida e E.E. Nossa Senhora do Rosário) no ano de 2014.

Esta dissertação é apresentada em três capítulos. No primeiro será feita a contextualização de criação e caracterização do PME até a ampliação de seu atendimento no Amazonas e no município de Manacapuru. Também será abordada a questão da educação integral e da educação do campo como foco das políticas no Brasil e no Amazonas passando pela apresentação dos índices de desempenho de aprendizagem das escolas do campo de Manacapuru que sediam o PME.

Os sujeitos protagonistas dessa dissertação são os gestores das duas escolas do campo em estudo, além do professor comunitário e do monitor do programa.

No segundo capítulo serão abordadas as concepções de educação integral e do campo utilizadas na composição do programa. Nas duas primeiras partes serão apresentadas a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as propostas de ações que comporão o Plano de Ação Escolar – PAE partindo do que foi constatado no processo de implementação e das repercussões do PME nos resultados das escolas estudadas.

I. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: SURGIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE MANACAPURU/AM

Neste capítulo, que organiza-se em cinco subitens, será apresentada uma breve contextualização do surgimento do Programa Mais Educação (PME) como uma política nacional de educação integral em tempo integral, tanto em escolas urbanas quanto nas do campo, considerando a conjuntura educacional, aspectos normativos do programa, além dos processos de implementação nas escolas, cidades e Estados. Veremos que o PME é uma política que surgiu a partir do segundo mandato do governo Lula, com o objetivo de combater vários problemas que assolavam a educação básica brasileira. Entre eles podemos citar as altas taxas de repetência, evasão escolar e o analfabetismo.

No primeiro item é apresentado o contexto de criação do PME no Brasil, passando pela sua normatização legal e sua caracterização como programa de promoção da educação integral nas escolas públicas.

No segundo teremos a apresentação do processo de implementação do PME no Amazonas desde sua implantação no ano de 2009 informando os municípios e escolas atendidas e relatando o processo de ampliação do programa no estado.

No terceiro será descrito de que forma a educação do campo é apresentada no PME e como essas diretrizes foram conduzidas nas duas escolas estaduais do campo de Manacapuru.

1.1 Contextualização e caracterização do Programa Mais Educação - PME

O Programa Mais Educação - PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE¹), como uma

¹ Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/>. Acessado em: 25 de jun. de 2015.

estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte dessa ação, o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

O PME surgiu como uma política pública, sendo a educação integral o caminho para reduzir dados negativos na educação brasileira. Segundo Leher,

[...] surgiu como uma ação da política pública de educação integral, no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2006, o qual trazia dados nada animadores, apesar da política de universalização do Ensino Fundamental no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, analfabetismo, além de altas taxas de desemprego e salários baixos aos que se encontravam empregados (LEHER, 2003 *apud* GARCIA, 2013, p. 16).

Tendo em vista este panorama, o PME propõe a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a perspectiva da Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Entre os critérios para seleção das escolas que participariam do programa em 2012, podemos destacar: escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola; escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais.

Segundo o Manual do PDDE² (2010):

Recomenda-se às Unidades Executoras Próprias/UEX que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, selecionando, inicial e preferencialmente, para a participação no Programa:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;
- estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas (BRASIL, 2010, p. 12).

O PME tem como objetivos: contribuir para a formação integral e atenção integral de crianças, adolescentes e jovens; apoiar a realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer. Vejamos o que dispõe o parágrafo único do 1º art. da Portaria Interministerial 17/2007:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

A outra fase a ser realizada é a organização da seleção dos monitores que tenham o perfil para atividades selecionadas pela escola, como: desenvolvimento de atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade, todas voltadas à Educação Integral.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), são

² Programa Dinheiro Direto na Escola, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

as responsáveis por operacionalizar o PME tendo como executor financeiro o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) distribui os recursos financeiros para as escolas para a execução do programa.

O PME se desenvolve no contraturno da escola por meio de áreas sociais, culturais e esportivas, denominadas macrocampos de atividades da Educação Integral. Esses, com exceção do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico que é obrigatório, são escolhidos de forma coletiva entre direção da escola, professores comunitários, monitores, pedagogos e em consonância com o PPP da escola. Segundo o MOEI de 2013, o Programa Mais Educação oferta para as escolas do campo sete macrocampos, conforme o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – MACROCAMPUS E ATIVIDADES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 2013 - ESCOLAS DO CAMPO

1 - MACROCAMPO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIO)

ATIVIDADES:

- Ciências humanas
- Ciências e saúde
- Etnolinguagem
- Leitura e produção textual
- Matemática

2 - MACROCAMPO: AGROECOLOGIA

ATIVIDADES:

- Canteiros sustentáveis
- COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
- Conservação do solo e composteira (ou Minhocário)
- Cuidado dos animais
- Uso eficiente de água e energia

3 - MACROCAMPO: INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ATIVIDADES:

- Iniciação científica

4 - MACROCAMPO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

ATIVIDADES:

- Arte audiovisual e corporal
- Arte corporal e som
- Arte corporal e jogos
- Arte gráfica e literatura
- Arte gráfica e mídias

5 - MACROCAMPO: CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

ATIVIDADES:

- Brinquedos e artesanato regional
- Canto coral
- Capoeira
- Cineclube
- Contos
- Danças
- Escultura/cerâmica
- Etnojogos
- Literatura de cordel
- Mosaico
- Música
- Percussão
- Pintura
- Práticas circenses
- Teatro

6 - MACROCAMPO: ESPORTE E LAZER

(Para as escolas que desejarem 5 atividades, a atividade Esporte na Escola/Atletismo torna-se obrigatória)

ATIVIDADES:

- Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas
- Ciclismo
- Corrida de orientação
- Etnojogos
- Judô
- Recreação e lazer/brinquedoteca

7 - MACROCAMPO: MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

(direcionado para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas não exclusiva)

ATIVIDADES:

- Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses e Teatro

Fonte: MEC- MOEI (2013, p. 31, 32).

Conforme o quadro acima verifica-se que os sete macrocampos buscam contemplar a necessidade de atividades integradas para atenderem a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Além disso, considera alguns aspectos ligados ao universo do campo, por isso é inserido três macrocampos diferentes das escolas urbanas, a saber: a agroecologia, propõe ações de educação ambiental onde é oportunizado a construção de valores, conhecimentos e competências

possibilitando a sustentabilidade socioambiental e qualidade de vida; a iniciação científica, apresenta a investigação e a construção do conhecimento e a busca de soluções dos problemas; e a memória e história das comunidades tradicionais, representando a busca da valorização da cultura local e diversidade cultural, história oral, identidade cultural, consciência política e histórica da diversidade.

1.2 O PME no Amazonas

No estado do Amazonas o programa iniciou em 2008 com 19 escolas da capital; em 2009 esse número passou para 96 escolas (sendo 71 escolas estaduais da capital e 06 escolas estaduais do município de Manacapuru); em 2010 foi para 143 escolas; em 2011 ocorreu uma expansão para 26 municípios, totalizando 189 escolas estaduais; em 2012 a expansão foi para 303 escolas estaduais, totalizando 172.310 alunos participantes do programa e em 2013 chega a 347 escolas atendidas, sendo 200 escolas de 44 municípios totalizando 53.012 alunos participantes.

Tabela 1 - Expansão e Atendimento do PME no Amazonas

Ano	Total de Escolas	Escolas		
		Urbana		Campo
		Capital	Interior	
2008	19	19	0	0
2009	110	104	6	0
2010	127	118	9	0
2011	187	119	68	0
2012	260	114	130	16
2013	259	86	149	24
2014	359	152	176	31

Fonte: CEPME/GACE/DEGESC/SEDUC-AM 2015.

Observa-se na tabela 1 que entre 2008 e 2014 o número de escolas estaduais que receberam o PME cresceu consideravelmente passando de 19 a 359

e que as escolas do campo só começaram a serem contempladas com o programa a partir de 2012 por decisão do MEC. No caso do Amazonas iniciou-se com 16 escolas, chegando a 31 em 2014.

Tabela 2 - Recursos Pagos pelo PME e Quantidade de Estudantes Participantes no Amazonas

Ano	Recursos pagos pelo PME (R\$)	Nº de alunos participantes nas atividades do PME
2008	806.395,60	15.547
2009	3.642.769,81	111.428
2010	5.137.560,07	165.586
2011	5.595.597,11	147.616
2012	6.613.219,37	172.310
2013	6.829.371,06	175.529
2014*	5.571.234,54	206.312
Total	34.196.147,56	994.328

Fonte: CEPME/GACE/DEGESC/SEDUC-AM 2015.

* Neste ano o repasse de recursos foi feito em duas parcelas, sendo que a segunda parcela ainda não foi liberada para boa parte das escolas, isso explica o valor menor comparando com os anos anteriores.

Verifica-se na tabela 2 que o volume de recursos transferidos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas executarem o PME, aumentou consideravelmente saltando de R\$ 806.395,60 em 2008 para R\$ 5.571.234,54 em 2014. Isso repercutiu, também, no crescimento de participações dos alunos nas atividades do PME em tempo integral nas atividades dos macrocampos. É importante informar que o cálculo de alunos é feito pelo número de atividades realizadas, podendo o mesmo aluno realizar mais de uma atividade. Na tabela 3 podemos visualizar a amplitude do PME no Amazonas:

Tabela 3 - Escolas Estaduais com o PME por Município do Amazonas no ano de 2014

Nº	Município	Escolas com PME	Escolas	Proporção de Escolas com PME (%)
1	Alvarães	3	3	100
2	Amaturá	2	2	100
3	Anamã	4	5	80
4	Anori	0	3	0
5	Apuí	0	2	0
6	Atalaia do Norte	1	5	20
7	Autazes	5	5	100
8	Barcelos	2	3	67
9	Barreirinha	7	8	88
10	Benjamin Constant	2	5	40
11	Beruri	1	3	33
12	Boa Vista do Ramos	4	4	100
13	Boca do Acre	6	10	60
14	Borba	7	9	78
15	Caapiranga	2	2	100
16	Canutama	1	2	50
17	Carauari	6	9	67
18	Careiro	4	4	100
19	Careiro da Várzea	5	6	83
20	Coari	11	14	79
21	Codajás	5	8	63
22	Eirunepé	6	8	75
23	Envira	1	4	25
24	Fonte Boa	0	5	0
25	Guajará	0	3	0
26	Humaitá	4	10	40
27	Ipixuna	2	4	50

28	Irاندوبا	3	4	75
29	Itacoatiara	11	15	73
30	Itamarati	0	2	0
31	Itapiranga	1	4	25
32	Japurá	0	4	0
33	Juruá	1	2	50
34	Jutaí	1	3	33
35	Lábrea	2	4	50
36	Manacapuru	18	19	95
37	Manaquiri	1	1	100
38	Manaus	153	233	66
39	Manicoré	6	9	67
40	Maraã	0	2	0
41	Maués	7	8	88
42	Nhamundá	1	6	17
43	Nova Olinda do Norte	5	5	100
44	Novo Airão	2	3	67
45	Novo Aripuanã	3	5	60
46	Parintins	18	20	90
47	Pauini	0	3	0
48	Presidente Figueiredo	2	3	67
49	Rio Preto da Eva	1	2	50
50	Santa Isabel do Rio Negro	0	3	0
51	Santo Antônio do Içá	5	6	83
52	São Gabriel da Cachoeira	4	13	31
53	São Paulo de Olivença	5	8	63
54	São Sebastião do Uatumã	2	4	50
55	Silves	0	2	0
56	Tabatinga	2	7	29

57 Tapauá	2	3	67
58 Tefé	15	16	94
59 Tonantins	2	2	100
60 Uarini	0	3	0
61 Urucará	2	3	67
62 Urucurituba	2	4	50
Total	368	577	64

Fonte: CEPME/GACE/DEGESC/SEDUC-AM 2015.

Observa-se que até 2014 o PME foi implantado em 51 dos 62 municípios do Amazonas representando 64% do total, o que corresponde a 368 escolas estaduais do total de 577. A capital Manaus é a cidade que concentra a maior parte de escolas estaduais com o PME chegando a 153 escolas. É interessante observar que nove municípios possuem 100% de suas escolas estaduais com o PME, representando o total de 28 escolas. Chama a atenção que 42 municípios possuem 50% ou mais de escolas de seu total com o PME, representando 79% das escolas da rede estadual em relação ao seu total. Isso demonstra, a princípio, que a ampliação da jornada escolar, pelo menos quantitativamente falando, apresenta expressivo avanço. Em relação aos 11 municípios que não implantaram o PME, representando 32 escolas, são municípios que foram informados do período de adesão, mas por algum motivo não aderiram ou estão com restrição no FNDE.

Evidentemente que um programa como esse apresenta muitos problemas na sua implementação. No quadro 2, podemos visualizar alguns dos problemas segundo a coordenadora estadual do PME:

Quadro 2 – PROBLEMAS NA EXECUÇÃO DO PME NO AMAZONAS

ESFERA	VARIÁVEIS
MEC/FNDE	1 – Contato direto com as escolas sem passar pela CEPME; 2 – Não enviam o material em tempo hábil para a realização das atividades (Rádio, Hip Hop, Fanfarra e etc.); 3 – Atraso na revisão do MOEI;

	<p>4 – Falta de acompanhamento do MEC/FNDE junto a CEPME;</p> <p>5 – Os valores destinados aos Kits de material das atividades são inferiores aos valores aplicados na região;</p> <p>6 – Falta de reunião técnica específica e periódica sobre a execução do PME (São realizadas apenas encontros com palestras);</p>
COORDENAÇÃO ESTADUAL	<p>1 – Falta de retorno do MEC/FNDE relacionado a dúvidas referentes à execução do PME;</p> <p>2 – As escolas não seguem as orientações repassadas;</p> <p>3 – As escolas não cumprem os prazos de cadastro do sistema;</p> <p>4 - Dificuldades de comunicação com as escolas devido a problemas com a distância, telefonia, internet e etc.</p> <p>5 – As informações passadas às coordenadorias regionais não são repassadas em tempo hábil para as escolas;</p> <p>6 – Falta de um técnico responsável pelo PME na maioria das coordenadorias regionais;</p>
ESCOLAS ESTADUAIS COM PME	<p>1 – Falta de agências bancárias em alguns municípios dificultam a execução do PME em muitas escolas, pois obrigam os gestores a se deslocarem, com recursos próprios, para outros municípios que possuem agências;</p> <p>2 – Falta de professor comunitário em muitas escolas, logo o PME fica sem acompanhamento;</p> <p>3 – Centralização das informações e decisões por parte dos gestores;</p> <p>4 – Alguns municípios não possuem pessoas com perfil para atuarem como monitor das atividades do PME nas escolas;</p> <p>5 – Rotatividade dos presidentes das APMC's;</p> <p>6 – O material adquirido pelas escolas com recursos do PME não são utilizados pelos alunos.</p>

Fonte: CEPME/SEDUC-AM 2015.

Fica claro que são várias as dificuldades para implementar o PME no Amazonas, tanto a nível de MEC/FNDE, CEPME quanto nas escolas. Cada variável apresentada no quadro acima, possivelmente repercute negativamente nos resultados finais do programa, tornando a execução do mesmo algo extremamente difícil.

É importante frisar que o coordenador estadual do PME é de grande importância, pois segundo o PME - Passo a Passo (2013):

Sugere-se que esse coordenador seja um profissional com vínculo na Secretaria, se possível efetivo, com experiência em projetos educacionais, sociais ou culturais, com disponibilidade, preferencialmente, de 40 horas semanais, ou no mínimo de 20 horas, de acordo com as necessidades locais, considerando-se a extensão da rede. Compete a esse profissional: – coordenar a implementação e execução do Programa na secretaria e nas unidades de ensino da rede; – participar de Comitês Territoriais de Educação Integral, se houver, ou fomentar a criação do referido comitê; – dialogar com a instância federal (SEB/MEC); – fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais; – elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade; – organizar e manter disponíveis os registros do Programa (BRASIL, 2013).

Pelo exposto percebemos que o PME apresenta vários problemas em sua execução e em seus resultados em estados como o Amazonas, com tantas dificuldades naturais. Essas informações podem nos indicar elementos importantes para compor algumas ações do PAE que serão apresentadas do capítulo 3.

1.3 O PME no município de Manacapuru

Manacapuru é um município do estado do Amazonas que localiza-se ao sul de Manaus, capital do estado, distando desta cerca de 84 quilômetros. Ocupa uma área de 7.330,07 km² e sua população, estimada pelo IBGE em 2010, era de 85.141 habitantes, sendo assim, o quarto município mais populoso do estado do Amazonas. O nome Manacapuru, forma-se de Manacá e Puru. Manacá vem de uma planta da família das “dicotiledôneas” gamapétalas, que em tupi significa flor. Puru da mesma origem quer dizer: enfeitada, matizada, “Flor Matizada”. O Manacá marcheta é uma flor, sobretudo bela, dando significado da palavra Cidade Formosa.

Faz parte da Região Metropolitana de Manaus – RMM criada em 30 de maio de 2007 pela Lei Complementar nº 52/2007 e modificada no dia 27 de janeiro de 2008 pela Lei Complementar nº 59 que incluiu o município de Manacapuru, que engloba Manaus e mais sete municípios do Estado do Amazonas: Manaus, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva (AMAZONAS, 2013, P. 5).

De acordo com a publicação do Governo do Amazonas/SEPLAN, “Perfil da Região Metropolitana de Manaus 2011/2012” (2013), a cidade de Manacapuru

[...] originou-se de uma aldeia de índios Muras, fundada a 15.02.1786, após a pacificação dos índios. Os índios Muras eram terríveis, cuja pacificação exigiu grandes esforços, por parte de Matias Fernandes (diretor da aldeia de Santo Antônio do Imaripi) e o General Pereira Caldas; e, segundo A. C. Ferreira Reis, essa pacificação teria ocorrido em princípios de 1785. Em 12.08.1865, pela Lei Provincial nº 148, é criada a Freguesia de Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru. Em 27.09.1894, pela Lei Estadual nº 83, Manacapuru é elevada à categoria de Vila e é criado o município, desmembrado do de Manaus e o respectivo termo judiciário. Em 16.06.1895, instalação do município. Em 10.09.1901, pela Lei Estadual nº 354, é criada a comarca de Manacapuru. Em 1911, na divisão administrativa de Manacapuru, o município é composto por treze distritos: Manacapuru, Aiapuá, Arara, Beruri, Caapiranga, Campinas, Conceição de Manacapuru, Guajaratuba, Jaitena, Manaquiri, Mundurucus, Paratari, Tamanduá. Em 05.11.1921, pela Lei Estadual nº 1.126 foi extinta a comarca de Manacapuru. Em 16.07.1932, pela Lei Estadual nº 1.639, Manacapuru recebe foros de cidade. Em 1933, ocorreu uma nova divisão administrativa e territorial: compõe-se o município de Manacapuru de apenas três distritos: Manacapuru, Caapiranga e Beruri. (AMAZONAS, 2013, p.37)

Em 01.12.1939, pelo Decreto Lei Estadual nº 176, uma parte do território do município é transferida para Manaus, constituindo o então distrito e atual município de Careiro. Em 10.12.1981, pela Emenda Constitucional nº 12, Manacapuru deve desmembrar diversas partes de seu território, em favor dos novos municípios de Iranduba, Manaquiri, Beruri, Anamá e Caapiranga (AMAZONAS, 2013, P. 37).

Observa-se que a trajetória histórica de formação de Manacapuru iniciada em 1786 ocorreu de forma conflituosa com os primeiros habitantes, passando por diferentes denominações e composições geográficas. Atualmente a sua composição política e localização apresenta a seguinte configuração, conforme a figura 1:

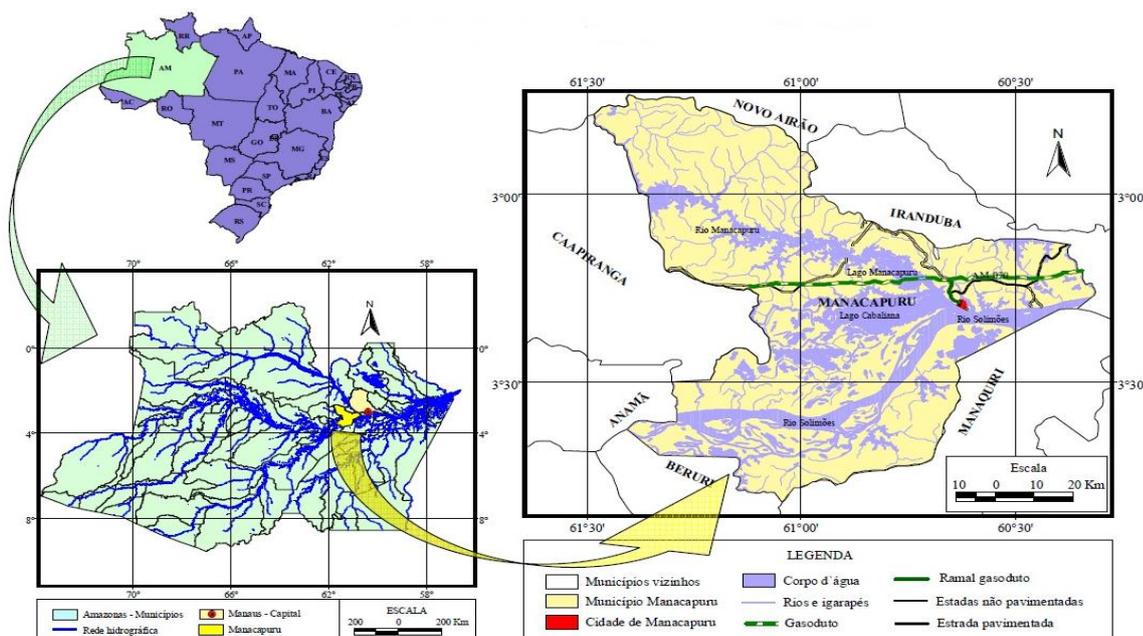


Figura 1 – Mapa da Localização do Município de Manacapuru. Fonte: Souza, 2007, p. 50.

O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,614, sendo considerado inferior à média nacional, mas de desempenho médio comparando com o IDH apresentado pelo estado que foi de 0,674. As escolas da rede estadual de Manacapuru até o ano de 2005 apresentavam resultados preocupantes, mas a partir de 2009 começou a apresentar considerável evolução conforme o Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB, tanto nas escolas que ofertam os anos iniciais quanto os anos finais do ensino fundamental, como podemos observar nos gráficos 1 e 2:

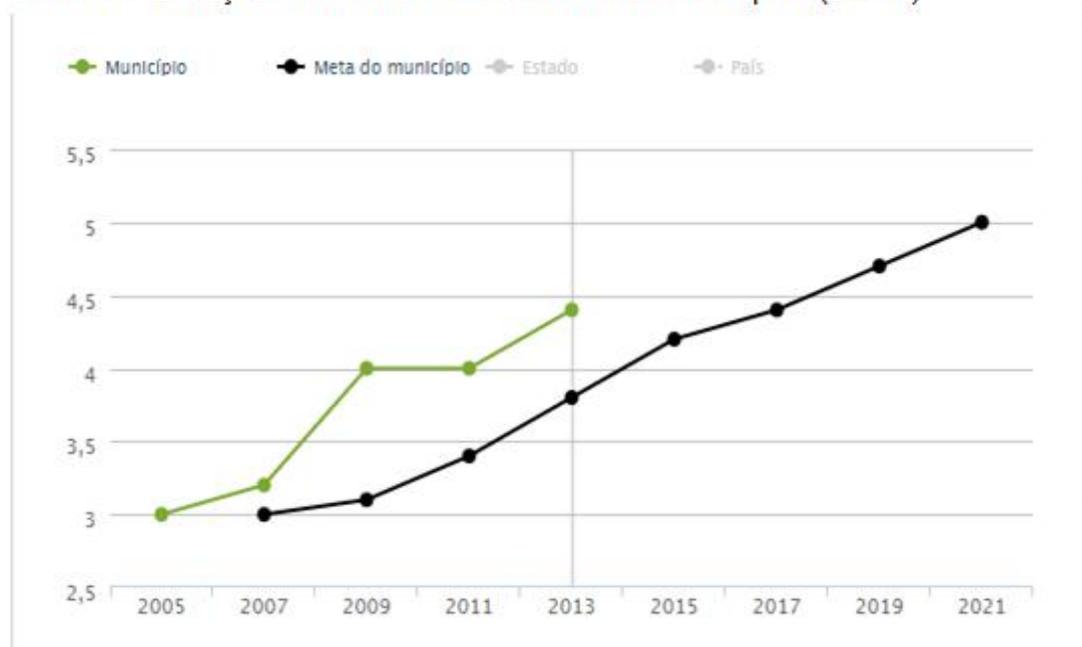
Gráfico 1 - Evolução do Ideb da Rede Estadual de Manacapuru (5º ano)



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Percebe-se no gráfico 1 que o IDEB de 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Manacapuru figurava em 3,2, mas que no ano de 2009 saltou para 5,2 de desempenho, inclusive bem acima da meta do município que era de 3,6 talvez conseqüência de diferentes ações aplicadas pelas escolas do município. É importante observar que, em 2011, a escola apresentou uma significativa queda, ocorrendo um crescimento em 2013.

Gráfico 2 - Evolução do Ideb da Rede Estadual de Manacapuru (9º ano)



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Esta evolução também é constatada quando se analisa o IDEB do 9º ano dessa rede, que em 2005 apresentava um índice de 3,0 e em 2009 salta para 4,0 superando a meta para esse período, que era de 3,1. Em 2011 é verificado uma estabilização com um crescimento em 2013.

O Amazonas, segundo o censo 2010, possui uma população absoluta de 3.483.985 habitantes, sendo que 728.490 habitantes residem no campo. Para a demanda de ensino dessa população, a Secretaria Estadual de Educação atendeu no ano de 2013 cerca de 41.898 alunos, como podemos verificar na tabela 4:

Tabela 4 - Matrículas em escolas do campo da rede estadual do Amazonas - 2013

Municípios	Escolas	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA		Ed. Especial		
		Iniciais	Finais	Presencial	Semipresencial		Fund.	Médio	
					Ensino Fund.	Ensino Médio			
60	133	4.626	10.643	24.969	1.240	257	59	38	66
Total de Matrículas					41.898				

Fonte: GEPIE/SEDUC-AM 2014.

Verifica-se que o número de matrículas para atender a demanda por educação no campo em 2013 contemplou vários níveis, etapas e modalidades da

educação básica indo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, passando pelo médio, educação de jovens e adultos e educação especial em 60 municípios em 133 escolas estaduais.

Vale ressaltar que as escolas do campo apresentam especificidades diferentes das áreas urbanas e por isso existe uma demanda maior de políticas públicas além dos indicadores de reprovação e abandono serem elevadas. O município de Manacapuru foi escolhido por ter sido o primeiro do interior do estado a receber o programa a partir do ano de 2009, conforme a lista de escolas passíveis de atendimento de educação integral (BRASIL, 2009).

A implantação do PME no município seguiu as orientações da legislação específica do MEC já citada anteriormente. O panorama da rede de ensino desse município é formado por 19 escolas estaduais oferecendo ensino médio e ensino fundamental dos anos iniciais e finais, nas quais percebem-se avanços no desempenho dos alunos em avaliações externas nos últimos anos, como podemos visualizar nas tabelas 5 e 6:

Tabela 5 - Desempenho das escolas de 5º ano da rede estadual de Manacapuru segundo o IDEB* e o IDEAM**

Nº.	NOME DA ESCOLA	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEAM 2008	IDEB 2009	IDEAM 2010	IDEB 2011	IDEAM 2012	IDEB 2013
1	ESCOLA ESTADUAL AGRA REIS	-	3,5	2,9	-	-	-	-	-
2	ESCOLA ESTADUAL JOSE KALLIL ASSAF	3,8	4,7	4,8	5,6	5,7	6,2	6,0	5,8
3	ESCOLA ESTADUAL VIRGILIA ALEXANDRE MADDY	3,4	4,0	3,9	5,2	4,7	5,5	5,0	5,8
4	ESCOLA ESTADUAL CARLOS PINHO	3,3	4,9	4,9	6,4	-	-	7,1	5,9
5	ESCOLA ESTADUAL CASTELO BRANCO	3,2	3,6	4,1	4,6	4,2	4,6	4,2	4,4
6	ESCOLA ESTADUAL EURICO GASPAR DUTRA	-	-	2,6	-	4,0	3,6	4,6	5,0
7	ESCOLA ESTADUAL JANUARIO SANTANA	-	-	2,9	3,4	3,3	4,3	4,4	5,4
8	ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM DE SOUZA COELHO	2,6	-	-	-	4,3	4,4	4,7	4,7
9	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MOTA	-	4,0	-	5,4	-	-	-	-
10	ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO NEVES	3,3	3,7	3,4	4,6	4,6	5,0	5,0	5,3
11	ESCOLA ESTADUAL MAGNOLIA VENTURA	3,2	3,5	4,6	6,6	3,9	4,3	4,6	5,3
12	ESCOLA ESTADUAL MÁRIO SILVA DALMEIDA	-	-	2,6	4,2	3,4	3,9	3,5	-
13	ESCOLA ESTADUAL REGINA FERNANDES	3,2	3,7	4,1	4,8	4,4	4,1	4,4	5,8
14	ESCOLA ESTADUAL JAMIL SEFFAIR	-	3,6	3,2	5,5	5,0	-	-	-
15	ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DO ROSARIO	-	-	2,4	4,9	4,7	4,3	5,1	4,0
16	ESCOLA ESTADUAL GILBERTO MESTRINHO	-	-	-	-	-	-	3,1	3,4
MEDIA DO MUNICIPIO		3,2	3,8	3,8	5,2	4,6	4,9	5,0	5,4

Fonte: CESPE-Unb/CAED/SEDUC/ASSESSORIA EXECUTIVA DE AVALIAÇÃO - 2015

* Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

** Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas.

Verifica-se que tanto no IDEB quanto no IDEAM, o desempenho das escolas da rede estadual de Manacapuru de 5º ano apresenta, na maioria dos casos, um crescimento contínuo com exceção das escolas do campo em estudo. Por exemplo, a escola estadual Mário Silva Dalmeida que no IDEB de 2009 e 2011 apresentou uma queda de 4,2 para 3,9 respectivamente. No caso do IDEAM, no período de 2008, 2010 e 2012 houve uma tendência de leve crescimento e estabilidade variando de 2,6 para 3,4 e em seguida para 3,5 de desempenho. Há, no entanto, uma divergência entre esses índices na escola estadual Nossa Senhora do Rosário em que o IDEB de 2009, 2011 e 2013 apresenta um declínio em seus resultados de 4,9 para 4,3 e 4,0 respectivamente. No IDEAM ocorre um movimento

inverso ao IDEB, pois no de período de 2008, 2010 e 2012 é verificado um crescimento de 2,4 para 4,7 e em seguida para 5,1 respectivamente.

Tabela 6 - Desempenho das escolas de 9º ano da rede estadual de Manacapuru segundo o IDEB* e o IDEAM**

Nº	NOME DA ESCOLA	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEAM 2008	IDEB 2009	IDEAM 2010	IDEB 2011	IDEAM 2012	IDEB 2013
1	ESCOLA ESTADUAL AGRA REIS	2,6	3,0	3,0	3,1	3,5	3,7	3,8	4,0
2	ESCOLA ESTADUAL ANDRE VIDAL DE ARAUJO	3,6	3,4	4,9	4,0	4,4	3,8	4,0	4,4
3	ESCOLA ESTADUAL JOSE SEFFAIR	2,5	2,7	2,9	3,4	3,6	3,7	3,1	3,5
4	ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	3,6	4,3	4,2	4,3	-	-	-	-
5	ESCOLA ESTADUAL CARLOS PINHO	3,2	3,5	3,6	4,7	4,9	4,9	4,8	5,4
6	ESCOLA ESTADUAL CASTELO BRANCO	3,0	3,2	3,9	4,4	4,7	4,4	4,2	4,4
7	ESCOLA ESTADUAL EURICO GASPAR DUTRA	-	-	3,0	3,7	4,5	4,0	2,8	3,9
8	ESCOLA ESTADUAL JANUARIO SANTANA	-	-	3,0	2,9	2,8	-	3,1	3,8
9	ESCOLA ESTADUAL JOSE MOTA	3,0	3,3	3,4	4,5	4,3	4,0	4,7	4,9
10	ESCOLA ESTADUAL MARIO SILVA DALMEIDA	-	-	3,5	4,2	3,9	3,6	3,1	3,9
11	ESCOLA ESTADUAL REGINA FERNANDES	2,5	3,1	4,1	4,3	4,4	4,0	4,5	4,3
12	ESCOLA ESTADUAL JAMIL SEFFAIR	-	2,9	2,8	3,7	4,3	4,3	4,1	4,4
13	ESCOLA ESTADUAL NOSSA SRA DO ROSARIO	-	-	2,3	3,4	3,2	3,2	3,0	-
14	ESCOLA ESTADUAL GILBERTO MESTRINHO	-	-	-	-	3,4	3,7	3,4	-
MÉDIA DO MUNICÍPIO		3,0	3,2	3,5	4,0	4,2	4,0	4,0	4,4

Fonte: CESPE-Unb/CAED/SEDUC/ASSESSORIA EXECUTIVA DE AVALIAÇÃO - 2015

* Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

** Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas

Essa evolução também é verificada, de forma mais equiparada, nas escolas estaduais de 9º ano desse município. No caso da escola Mário Silva Dalmeida, o IDEB de 2009, 2011 e 2013 apresentou uma queda e uma leve recuperação para 4,2 seguindo para 3,6 e para 3,9 respectivamente. No caso do IDEAM no período de 2008, 2010 e 2012 verifica-se um leve crescimento e posterior queda variando de 3,5 para 3,9 e em seguida para 3,1 de desempenho. No caso da escola estadual Nossa Senhora do Rosário o IDEB de 2009 e 2011 apresenta um declínio em seus resultados de 3,4 para 3,2 respectivamente. No IDEAM ocorreu uma tendência de queda, pois no período de 2008, 2010 e 2012 é verificado um crescimento de 2,3 para 3,2 e em seguida para 3,0 respectivamente.

Nesse contexto é interessante analisar esse panorama relacionando seus índices com suas projeções em relação às escolas do campo de Manacapuru, numa série histórica apresentado pela Prova Brasil (IDEB), como podemos verificar nas tabelas 7 e 8 o aumento no período de 2005 a 2013:

Tabela 7 - Desempenho das Escolas Estaduais do Campo do Município de Manacapuru - Ideb 5º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Eurico Gaspar Dutra				3,6	5,0				3,9	4,1	4,4	4,7	5,0
Januário Santana			3,4	4,3	5,4			3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Mário Silva Dalmeida			4,2	3,9				4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
Nossa Senhora do Rosário			4,9	4,3	4,0			5,2	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5
Prof. Gilberto Mestrinho					3,4					3,7	4,0	4,9	4,6

Fonte: NEP/MEC 2014.

Na tabela 7 que apresenta o desempenho das escolas de 5º ano, verifica-se, por exemplo, que a escola Mário Silva Dalmeida não atingiu a meta projetada para 2011 no IDEB de 2011 que era de 4,5. Ocorrendo o mesmo com a escola Nossa Senhora do Rosário que tanto em 2011 quanto em 2013 não atingiu suas metas projetadas no IDEB.

Tabela 8 - Desempenho das Escolas Estaduais do Campo do Município de Manacapuru - Ideb 9º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2012
Eurico Gaspar Dutra			3,7	4,0	3,9			3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2	
Januário Santana			2,9	2,9	3,8			3,1	3,3	3,7	3,9	4,2	4,5	
Mário Silva Dalmeida			4,2	3,6	3,9			4,4	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7	
Nossa Senhora do Rosário			3,4	3,2				3,6	3,8	4,2	4,4	4,7	5,0	
Prof. Gilberto Mestrinho				3,7				3,9	4,2	4,4	4,7	4,9		

Fonte: INEP/MEC 2014.

Na tabela 8, que trata do desempenho das escolas do campo do 9º ano de Manacapuru, observa-se que a escola Mário Silva Dalmeida nos anos de 2011 e 2013 não atingiu as metas do IDEB que eram de 4,4 e 4,6 respectivamente. A escola Nossa Senhora do Rosário também não atingiu a sua meta para o ano de 2011 que era de 3,6. Pelos dados apresentados observa-se a dificuldade de ambas as escolas em cumprir as metas de desempenho relacionado a taxas de aprovação, abandono e proficiência nesses períodos.

1.4 Educação do campo no Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação começou a atender inicialmente, a partir de 2008, as populações de escolas urbanas e, a partir de 2012, passou a atender, também as populações de escolas do campo, foco do presente estudo. O PME apresenta em seu Manual Operacional de Educação Integral - MOEI as orientações de implementação para esse público específico levando em consideração as suas particularidades

[...] que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos,

dentre outros. Uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano (BRASIL, 2013, p. 25).

É importante ressaltar que a execução do programa precisa estar alinhado com o Projeto Político Pedagógico da escola, como deixa claro o manual de 2013 quando afirma que

Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante. O Programa Mais Educação oferta para as escolas do campo, em 2013, os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2013, p. 25).

Do grupo de escolas da rede de Manacapuru, cinco estão localizadas na área de campo e são atendidas pelo programa. Considerando que todas as escolas localizam-se em áreas distantes em que o acesso é feito na maioria dos casos por barco ou lancha, optou-se que a pesquisa dessa dissertação concentrasse seus estudos em duas escolas. A primeira é a escola Mário Silva Dalmeida, mais próxima da região urbana da cidade, e a outra é a escola Nossa Senhora do Rosário mais distante da área urbana.

O interesse específico em estudar escolas do campo se dá em virtude das condições que essas áreas sofrem como: as longas distâncias entre as comunidades e a escola, os períodos de enchente e seca dos rios, os períodos sazonais de plantio e colheita nas comunidades que obrigam muitos alunos a se ausentarem por longos períodos levando muitos a desistirem de estudar.

Além disso, é instigante verificar em que nível está a construção da identidade da escola do campo nos casos em estudo, “tomando como ponto de partida o reconhecimento de que a identidade dos povos do campo está voltada para o entendimento primeiro, de que o campo é outro e exige novas políticas” (BORBA, 2008, p. 51).

Busca-se, então, verificar se o processo de implementação leva em consideração que o PME é constituído por uma concepção de educação em tempo integral e que precisa estar alinhada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Isso

é importante por que no próprio MOEI fica claro que esse procedimento é fundamental para o sucesso dos resultados do PME na escola, pois entre outros aspectos ele chama a atenção para as atividades destinadas às escolas urbanas e do campo.

1.5 Duas Escolas Estaduais do campo do município de Manacapuru que sediam o PME

O município de Manacapuru começou a implementar o PME a partir do ano de 2009 em seis escolas estaduais, inicialmente da área urbana. No ano de 2010, passou para dez escolas urbanas e em 2012 chega a 17 escolas, sendo 4 escolas do campo. As escolas estaduais Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário representam o lócus dessa pesquisa e estão localizadas em áreas de campo distintas, conforme podemos visualizar na figura 2:

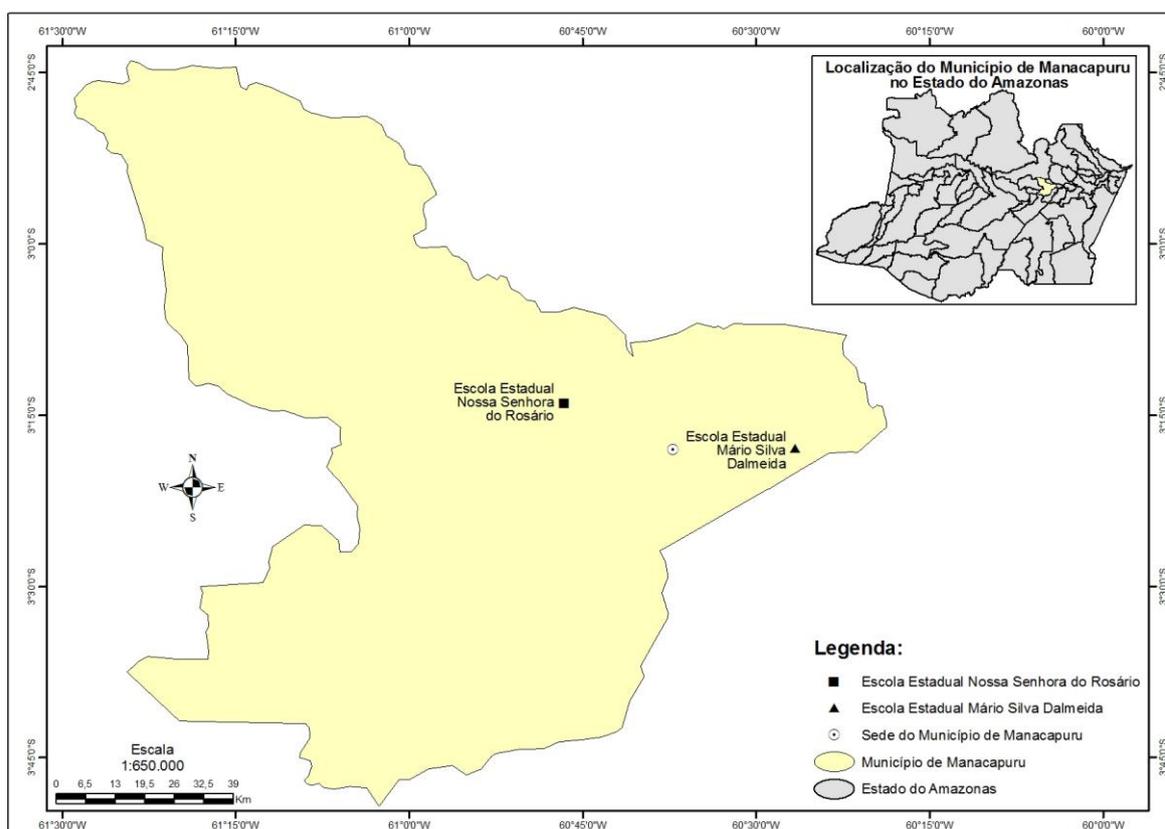


Figura 2 – Localização das Escolas Pesquisadas no Município de Manacapuru. Fonte: IBGE/MEC-INEP/SEDUCAM, 2013.

Em 2013, Manacapuru atingiu o número de 18 escolas que implantaram o PME, sendo cinco escolas do campo, das quais vamos descrever duas delas que são objeto de nossa pesquisa.

1.5.1 Escola Estadual Mário Silva Dalmeida



Figura 3 – Frente da E.E. Mário Silva Dalmeida. Fonte: Foto feita pelo autor.

Fundada em 1944 através do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário (INDA), com o nome de J.R. de Medeiros com apenas duas salas de Aula. O nome da Escola foi dado em homenagem a Mário Silva D’Almeida, pessoa de grande influência na política do município de Manacapuru nas décadas de 50 e 60.

A escola foi criada pelo Decreto: Nº 242 de 22 de Dezembro de 1989, está localizada na rua Mário Silva Dalmeida S/N na Comunidade Bela Vista na zona rural a 38 km da Sede do município, na margem esquerda do Rio Solimões com acesso fluvial e rodoviário, conforme podemos visualizar na figura 4:



Figura 4 – Localização da E. E. Mário Silva Dalmeida. Fonte: P.P.P. da E.E. Mário Silva Dalmeida, 2010, p. 11.

A escola atende alunos de 17 comunidades de diferentes ramais, sendo elas do: Arapapá, Ramal do Cemitério, Ramal do Santana, Ramal do Vai Quem Quer, Ramal do Santo Antonio, Ramal do Cipoal, Ramal do Laranjal, Ramal de Santa Ana, Ramal de São Joaquim, Ramal de São Pedro, Ramal do Barro Branco, Ramal da Palestina, Ramal Nova Esperança, Ramal da Terra Preta, Ramal do Bujarú, Ramal do Gasoduto, Ramal de São João de Ubim e Ramal de Maniquara. Possui energia elétrica e o acesso a escola se dá por estrada e pelo rio.

A equipe escolar em 2014 era formada por uma gestora, um secretário, um corpo docente formado por sete professores, um coordenador do Projeto Jovem Cidadão, dois monitores do Projeto Jovem Cidadão, dois estagiários do Projeto Jovem Cidadão, um professor comunitário do PME, cinco monitores do PME, dois auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, dois vigias, um professor de apoio e uma professora da TV escola. Na visita foi possível constatar que a gestão tem uma preocupação com a organização e limpeza dos espaços escolares para oferecer um ambiente confortável e atrativo tanto para os alunos, quanto para os professores. Vale ressaltar que a escola possui uma boa relação com a comunidade, verificado nos registros de uso dos espaços da escola, como a quadra de esportes e na colaboração e participação nos eventos escolares. Observou-se que a gestora

A escola apresenta uma estrutura de pequeno porte com 18 espaços, demonstrado na tabela 9:

Tabela 9 - Estrutura da E.E. Mário Silva Dalmeida

Espaços	Quantidade
Almoxarifado	1
Banheiro de alunos	4
Banheiro de funcionários	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Dispensa	1
Laboratório de informática	1
Quadra de esporte	1
Refeitório	1
Sala de aula	4
Sala de professores	1
Secretaria	1
Total	18

Fonte: SEDUC-AM 2015.

Percebe-se que a estrutura da escola, que funciona nos três turnos, possui um número mínimo de espaços para atender a sua clientela com quatro salas de aula climatizadas, uma biblioteca, um laboratório de informática. Fica claro que outros espaços relevantes estão ausentes como brinquedoteca, laboratório de ciências, sala de jogos matemáticos.

A escola, em 2014, atendeu 375 alunos distribuídos em 12 turmas em três turnos do ensino fundamental anos finais, ensino médio, e EJA conforme tabela 10:

Tabela 10 - Escola Estadual Mário Silva Dalmeida - Matrículas 2013

Ensino	Turno	Fase	Turmas	Matrículas Efetivadas
Médio Mediação*	Noturno	1ª Série	1	25
		2ª Série	2	35
		3ª Série	3	34
Médio	Matutino	1ª Série	1	36
Fund. 2º Ciclo	Vespertino	5º Ano	1	19
Fund. 6º ao 9º	Matutino	6º Ano	1	37
		7º Ano	1	23
		9º Ano	1	25
Fund. 6º ao 9º - Mediação*	Vespertino	7º Ano	1	20
		8º Ano	1	29
		9º Ano	1	21
EJA Fund. 1º Seg.	Noturno	3ª Etapa	1	21
Total			15	325

Fonte: SIGEAM/SEDUC - AM 2015.

O atendimento da escola se deu na maior parte por quatro turmas de ensino médio, sendo uma pela manhã com 36 alunos e três a noite com 94. O ensino fundamental anos iniciais atendeu uma turma de 5º ano com 19 alunos no turno vespertino e nos anos finais atendeu 85 alunos pela manhã e 70 no turno vespertino. Também foram atendidos 21 alunos no turno noturno do EJA 2º segmento. É importante esclarecer que os alunos do ensino fundamental da escola passaram a ser atendidos em escolas da área urbana do município, por isso a ausência de registro de matrículas dos mesmos na escola.

Quanto ao quadro de professores, este é formado por 14 professores com diferentes aspectos, conforme tabela 11:

Tabela 11 - Escola Estadual Mario Silva Dalmeida - Levantamento de dados dos professores 2014

Turno	Nº de Professores	Situação Funcional		Formados na área em que atuam	Titulação			
		Efetivo	PS S		Graduados	Especializações	Mestrados	Doutorados
Matutino	5	2	3	3	5	2		
Vespertino	7	2	5	3	7	1		
Noturno	2		2		2			
Total	14	4	10	6	14	3	0	0

Fonte: SIGEAM/SEDUC-AM 2015.

Fica demonstrado que, do total de professores, todos são graduados, a maioria são contratados, somente seis atuam na área em que são formados e apenas três possuem especialização.

Conforme proposta do PME, as atividades ocorrem no contra turno da escola em tempo integral dentro dos macrocampos e atividades oferecidas aos alunos e que podem ocorrer tanto na parte interna quanto externa da escola conforme tabela 12:

Tabela 12 - Atividades do contraturno do PME da E.E. Mário Silva Dalmeida em 2014

Macrocampo/Atividade	Ensino Fundamental									Total	Localização da Atividade
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
Cultura, Artes e Educação Patrimonial / Canto Coral	0	0	0	0	19	29	19	10	42	119	Interna
Esporte e Lazer / Tênis de Mesa	0	0	0	0	19	29	19	10	42	119	Interna
Acompanhamento Pedagógico (obrigatório) / Campo do conhecimento	0	0	0	0	19	29	19	10	42	119	Externa
Agroecologia / Canteiros Sustentáveis	0	0	0	0	19	29	19	10	42	119	Externa

Fonte: SIMEC/MEC – 2015.

Obs.: O número de alunos que participaram do PME 2014 teve como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, conforme tabela 10.

O atendimento no contraturno na escola ocorre para 119 alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e oferece os macrocampos de Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer realizados na parte interna e Acompanhamento Pedagógico e Agroecologia na parte externa da escola.



Figura 6 – Quadra de esporte da E.E. Mário Silva Dalmeida. Fonte: Foto feita pelo autor.

O Projeto Político Pedagógico da escola data de 2010 e está desatualizado, não contempla vários aspectos de sua atual conjuntura entre elas a inclusão do PME no seu interior. Além disso, não contempla elementos importantes como a educação integral e a educação do campo, demonstrando uma aparente visão desfocada do contexto em que a escola está inserida. Portanto o PPP necessita de uma reformulação, o que, segundo a gestora em sua entrevista, já está sendo providenciado. Chama a atenção que a atual gestão está há quase três anos e essa reformulação ainda não foi efetivada.

O conselho escolar da escola, segundo a gestora, mesmo tendo sido criado recentemente não incluiu em seu documento normativo aspectos do PME, principalmente relacionado à Educação Integral e a Educação do Campo.

Em relação ao currículo, o mesmo não sofreu qualquer alteração ou adequação a realidade ou necessidade da escola dentro do seu contexto atual, a exemplo do que poderia ocorrer em relação ao PME.

1.5.2 Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário



Figura 7 – Vista da Frente da E.E. Nossa Senhora do Rosário. Fonte: Acervo da escola.

Está localizada na região do Baixo Amazonas, nas margens do rio Manacapuru na comunidade de Nossa Senhora do Rosário – Rosarinho, que “possui um ecossistema de várzea e terra firme, composta por 11 famílias, concentradas no núcleo da comunidade e áreas do entorno” (SANTOS, 2011, p. 50). De acordo com a atual gestora, na visita feita na escola, a maior parte das famílias recebem o bolsa família e vivem principalmente da pesca e da agricultura.

Segundo SANTOS (2011), que desenvolveu uma pesquisa nessa comunidade,

A maior parte das famílias tem entre 04 e 06 membros, formada então por pai, mãe e filhos. Os moradores da comunidade são em sua maioria, oriundos de outras comunidades rurais de Manacapuru, mais da metade, migraram de comunidades do rio Manacapuru, e somente 20% são da zona urbana da cidade. As outras comunidades do Rio Manacapuru apresentavam grandes dificuldades durante os picos de cheia e vazante do rio, e os moradores relataram que a mudança se deu em função da busca por um lugar onde houvesse acesso, mesmo nestes períodos. A área da comunidade é considerada alta, de terra firme e com um acesso fácil através de barco, e ainda com uma passagem por terra para áreas como o Jaiteua, Sacambu e Castanho, facilitando assim a vida dos moradores que precisam ter acesso ao comércio e a outros serviços, como postos de saúde. A maioria dos moradores reside há mais de 20 anos na comunidade (SANTOS, 2011, p. 53).

Observa-se que a comunidade, na qual a escola em estudo está inserida, apresenta todos os elementos típicos do campo, entre eles a presença marcante da natureza com seus elementos, estabelecendo uma relação com os moradores que precisam conhecer e conviver, por exemplo com os ciclos do rio, a floresta, a terra e etc. Muitas vezes essa relação entre meio e homem resulta, entre outras coisas, em movimentos migratórios para áreas com melhores condições de locomoção e sobrevivência.

A escola atende alunos de 10 comunidades ribeirinhas, como: Acajazeira, Rosarinho, Igarapé I, II e III, Santo Antônio, Munducus, Jatuarana, Jaiteua e Patuá. O transporte dos alunos, até 2014, era realizado por nove barcos, sendo: cinco pela manhã, iniciando o trajeto às quatro horas da manhã nas comunidades mais distantes e chegando à escola por volta das 07h30min, o retorno com saída às 16:30h, sendo que o último aluno era deixado em sua casa por volta das 20h00min. Para os alunos da noite, o transporte era feito por quatro barcos que iniciavam a coleta as 16h00minh e chegavam à escola as 18h00minh, sendo que o retorno iniciava as 22h00min e finalizada as 02h00min da madrugada do dia seguinte para os alunos das comunidades mais distantes. Na figura 8, podemos visualizar um pouco da comunidade do Rosarinho:



Figura 8 – Vista da Frente da Comunidade do Rosarinho. Fonte: SANTOS, 2011, p.53.

A escola apresenta uma estrutura de médio porte, como podemos verificar na tabela 13:

Tabela 13 - Estrutura da E.E. Nossa Senhora do Rosário

Espaços	Quantidade
Almoxarifado	1
Banheiro de alunos	3
Banheiro de funcionários	2
Biblioteca	1
Cozinha	1
Laboratório de informática	1
Refeitório	1
Sala de aula	9
Sala de professores	1
Sala de direção	1
Secretaria	1
Total	22

Fonte: SEDUC-AM 2015.

Constata-se que a escola possui uma estrutura com 22 espaços destacando as 9 salas de aula, o laboratório de informática e o fato de não ter quadra de esporte e também não possuir espaços para atividades voltadas para a educação do campo como horta, por exemplo. Essas limitações, neste caso, exigem da gestão um enorme esforço para buscar parceria, sobre tudo fora da comunidade, haja vista a grande limitação de espaços da comunidade, para proporcionar espaços alternativos e assim tentar atingir as recomendações do PME.

Nessa estrutura é distribuída a demanda de turmas na escola com diferentes níveis de ensino conforme tabela 14:

Tabela 14 - Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário - Matrículas 2013

Ensino	Turno	Fase	Turmas	Matrículas Efetivadas
Médio Mediação*	Noturno	1ª Série	1	24
		2ª Série	2	26
		3ª Série	3	14
Fund. 1º Ciclo	Vespertino	1º Ano	1	15
		2º Ano	1	11
		3º Ano	1	22
		5º Ano	1	37
Fund. 6º ao 9º - Mediação*	Vespertino	6º Ano	1	40
		7º Ano	1	36
		8º Ano	1	40
		9º Ano	1	19
Total			14	284

Fonte: SIGEAM/SEDUC - AM 2015

* Aulas gravadas e transmitidas via IPTV/Satélite com a orientação de professor tutor na turma.

O atendimento da escola se dá na maior parte por oito turmas de ensino fundamental no turno vespertino com 220 alunos e no ensino médio com mediação com 64 alunos no turno da noite.

Quanto ao quadro de professores, este é formado por 13 professores com diferentes aspectos, conforme tabela 15:

Tabela 15 - Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário - Levantamento de dados dos Professores 2014

Turno	Nº de Professores	Situação Funcional		Formados na área em que atuam	Titulação		
		Efetivo	PSS		Graduados	Especialização	Mestrado
Matutino	5	2	3		5		
Vespertino	6	3	3		6		
Noturno	2		2		2		
Total	13	5	8	0	13	0	0

Fonte: SIGEAM 2015.

Do total de professores, verifica-se que todos são graduados, destes mais da metade são contratados. Chama a atenção que nenhum deles atua na área em que são formados e não possuem pós-graduação.

As atividades ocorrem no contra turno da escola em tempo integral dentro dos macrocampos e atividades oferecidas aos alunos e que podem ser realizados tanto na parte interna quanto externa da escola conforme tabela 16:

Tabela 16 - Atividades do contraturno do PME da E.E. Nossa Senhora do Rosário em 2014

Macrocampo/Atividade	Ensino Fundamental										Total	Localização da Atividade
	Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
Cultura, Artes e Educação Patrimonial / Canto Coral	14	10	15	0	15	15	20	16	15	120	120	Interna
Esporte e Lazer / Tênis de Mesa	14	10	15	0	15	15	20	16	15	120	120	Externa
Acompanhamento Pedagógico (obrigatório) / Campo do conhecimento	14	10	15	0	15	15	20	16	15	120	120	Interna
Agroecologia / Canteiros Sustentáveis	14	10	15	0	15	15	20	16	15	120	120	Interna

Fonte: SIMEC/MEC – 2015.

Obs.: O número de alunos que participaram do PME 2014 teve como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, conforme tabela 14.

O atendimento no contraturno na escola ocorre para 120 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com exceção do 4º ano que não registrou matrícula. Oferece os macrocampos de Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer realizados na parte interna e Acompanhamento Pedagógico e Agroecologia na parte externa da escola.

O PPP da escola até o momento ainda não foi concluído o que, segundo o gestor que exerceu a função nos últimos cinco anos, se deu devido a várias dificuldades e interrupções que ocorreram e impossibilitaram a sua conclusão. Por isso não será possível analisar se a escola considera em seu PPP elementos do PME, pois o que há são apenas registros de algumas reuniões e um rascunho do PPP.

O Conselho Escolar, segundo o gestor da escola, ainda não foi possível em virtude da falta de tempo e das muitas interrupções das atividades escolares por conta da falta de energia ocasionada por problemas no motor de geração de energia.

Essas informações serão abordadas com mais propriedade no próximo capítulo, no qual será feita a análise dos achados da pesquisa a partir da fundamentação teórica, dos dados das entrevistas, além da apresentação de algumas conclusões sobre esse estudo de caso.

II. IMPLEMENTAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DUAS ESCOLAS DO CAMPO DE MANACAPURU

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa de campo das escolas estaduais do campo Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário. Veremos de que forma as informações obtidas a partir das entrevistas permitiram identificar como cada ator percebe e interpreta o seu contexto (DUARTE, 2004) no âmbito da implementação do PME.

Para tanto, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira é apresentada a Metodologia utilizada no processo de investigação de forma a mostrar os procedimentos de coleta, investigação e análise de dados no contexto das escolas do campo estudadas.

A segunda seção apresenta conceitos e análises fundamentais para compreensão da totalidade relacionado ao universo estudado. Estamos falando do conceito de Política Pública (SARAIVA, 2007), Programa (ALA-HARJA; HELGASON, 2000) e Implementação (LOTTA, 2012). Além disso, utilizaremos a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), para entender os contextos internos e externos e suas nuances que influenciam tanto no andamento quanto nos resultados da implementação.

Na terceira e última seção será feita a análise dos achados da pesquisa, buscando entender se no processo de implementação do PME nas escolas estaduais do campo Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário ocorreu a efetivação da educação integral considerando aspectos da educação do campo. Para isso será abordado alguns aspectos importantes, sobretudo, relacionado a gestor escolar (LÜCK, 2009) e outros atores envolvidos na implementação do PME, fazendo alguns contrapontos com o MOEI (2013), a questão do PPP, do Conselho Escolar, as expectativas quanto ao PME. Também apresentaremos duas subseções nas quais serão analisadas as concepções que cada ator envolvido tem a respeito da Educação Integral e da Escola do Campo comparando e analisando-as à luz dos autores que discutem tais conceitos.

2.1 Caminhos metodológicos

O processo de construção dessa dissertação parte, inicialmente, do entendimento que a pesquisa necessita ser composta de elementos que lhe concedam consistência e fundamentos científicos para sua validação. Nesse sentido, Gil (2007, p. 17), define pesquisa como

(...) o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p.17).

A pesquisa precisa ser precedida de uma problematização, ou seja, de uma pergunta que abra o caminho para a busca de respostas. Essas respostas se consubstanciam conectadas a várias fases que não se esgotam na simples vontade do pesquisador, mas a outros fatores que se somam e solidificam o resultado com o rigor metodológico e científico.

Ao falar sobre a construção da pesquisa em educação no Brasil, Gatti (2002) afirma que

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar artimanhas para capturar respostas significativas. (GATTI, 2002, p. 62)

Há de se considerar que, para analisar a implementação de uma política pública na área da educação, como é o caso do PME, se faz necessário transcender as análises dos registros documentais. Isso reforça a possibilidade de materializar a dinâmica de seu cotidiano, o que torna necessário uma pesquisa mais detalhada na obtenção de informações sobre o objeto de pesquisa.

A opção metodológica é pela pesquisa qualitativa, por entender que, segundo Godoy (1995),

[...] a pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego de método e técnica para a melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto. Esses procedimentos requerem observações, aplicação de questionário,

entrevistas e análise dos dados representada sempre de forma descritiva (GODOY, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Diante disso, fica claro que analisar e refletir a realidade por meio de métodos e técnicas para a compreensão do objeto pesquisado faz parte da abordagem qualitativa, pois através de seus instrumentos se delinea melhor a realidade estudada. Nesse aspecto, a coleta de dados foi feita por instrumentos como a pesquisa documental e bibliográfica, que foi utilizada para verificar os registros e os dados referentes à implementação do PME nas escolas do campo. Segundo Saint-Georges (1997),

[...] a pesquisa documental é aquela que recorre essencialmente a documentos escritos (livros, artigos de revista, relatórios de investigação etc.). Os locais privilegiados para sua consecução são as bibliotecas, os centros de documentação ou os centros de investigação. Embora a pesquisa documental possa recorrer, também, a documentos não escritos, a pesquisa bibliográfica é uma de suas técnicas particulares e limita-se exclusivamente às fontes escritas. "Fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse." (SAINT-GEORGES, 1997, p. 32).

Além das informações obtidas nesse universo documental, escrito e não escrito, fornecendo elementos preciosos para essa pesquisa, foi utilizado também outra importante fonte de coleta que é a entrevista-semi estruturada, que segundo Trivinos (1987), em geral é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987 *apud* FILENO, 2007, p.67).

Aliado a isso, definimos como método de investigação o estudo de caso, considerando suas estratégias e limitações como procedimento de pesquisa. De acordo com Schramm "estudo de caso é aquela pesquisa que tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pela qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados" (SCHRAMM, 1971 *apud* GARCIA, 2013 p. 19). Além disso, segundo Yin (2005):

O método de estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p.20).

Fica claro que identificar, descrever e preservar a atmosfera que gira no ambiente do caso em estudo são importantes para se retratar o mais próximo da realidade, percebendo e entendendo as suas dinâmicas internas e seus processos organizacionais.

Quanto à forma de abordagem, foi utilizada a pesquisa qualitativa do tipo amostra não-probabilística por conveniência, que segundo MATTAR (1996, p. 132) “é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo”. Neste caso foram entrevistados todos os atores relevantes que estavam acessíveis no momento de ida a campo, com o objetivo de alcançar as informações descritivas e não quantificáveis.

Salientamos que esta dissertação é resultado de um processo em que foi feito, além de pesquisas, a revisão da literatura de temas como: educação integral, escola de tempo integral, escolas do campo, de jornada ampliada, de políticas públicas e de implementação.

Para facilitar a identificação dos entrevistados, garantindo o anonimato a todos, definimos e apresentamos a seguir um quadro com siglas:

Quadro 3 - Siglas de identificação e perfil dos entrevistados por escola

Escola	Entrevistado	Sigla	Perfil
E.E. Mário Silva Dalmeida	Gestor	G1	G1 é do sexo feminino é pós graduada em Gestão Escolar e está à frente dos trabalhos da escola há dois anos e oito meses, sendo que a mesma possui mais de nove anos de experiência em gestão, onde desses, sete anos exerceu esse papel em escolas municipais da capital.

	Professor Comunitário	PC1	PC1 é do sexo masculino, pós graduado em Gestão Escolar, esteve como professor comunitário do PME ano de 2010, há alguns anos é professor regente de sala de aula, foi coordenador do Programa Jovem Cidadão e exerceu no mesmo ano, no turno noturno da mesma escola a função de apoio pedagógico.
	Monitor A1	MA1	MA1 é do sexo masculino, graduado em História e há três anos exerce a função de monitor do PME permanecendo na escola pesquisada somente no ano de 2014.
E.E. Nossa Senhora do Rosário	Gestor	G2	G2 é do sexo masculino, pós graduado em Metodologia do Ensino Superior exerceu a função de gestor na escola por cinco anos, afastando-se da escola em janeiro de 2015 para aposentadoria funcional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Ressalvando que alguns entrevistados não foram encontrados no momento da ida a campo e por conta disso não foi possível coletar informações para compor alguns aspectos dessa pesquisa, como no caso dos monitores da Escola Nossa Senhora do Rosário que moram em diferentes comunidades ribeirinhas, algumas distantes da comunidade da escola onde o acesso é feito somente através de canoa, lancha ou barco. No caso do Professor Comunitário, dessa mesma escola, segundo relatos do gestor, nunca exerceu a função por ter problemas de saúde e está permanentemente afastado de suas funções.

Essa configuração de pesquisa apresentada acima é o caminho a ser trilhado nas duas seções seguintes, em que veremos em que contextos uma política como PME se desenvolve em duas escolas do campo, considerando os vários aspectos dialéticos inerentes a esse processo.

2.2 Contextos da implementação do PME como política pública no espaço da prática escolar

A compreensão do que seja uma política pública educacional e a sua implementação, bem como o papel da gestão escolar na condução desse processo, enquanto possibilidade de alcançar a efetividade são fundamentais para se chegar a parâmetros de medição qualitativa. A apresentação e o entendimento desses conceitos são fundamentais, e porque não decisivos, nos processos que culminam na execução, monitoramento, no resultado e avaliação de uma política pública como o PME.

A estratégia utilizada aqui será abordar os conceitos, sob a luz de autores, que são referência e que perpassaram a pesquisa de campo. Perceber quais os desdobramentos desse entendimento consolidado por seus atores no âmbito escolar, na prática da política nesse espaço, é algo necessário nesta dissertação.

Nesse sentido, definimos políticas públicas, de acordo com Saraiva (2007, p. 28) como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade”. Os estudos dessa área do conhecimento iniciaram nos Estados Unidos, como afirma Souza (2006) *apud* Ferreira (2012),

enquanto área de conhecimento nasce nos EUA, rompendo com a tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Os primeiros trabalhos surgem na década de 1930 e, hoje, o estudo de políticas públicas tornou-se um campo multidisciplinar (SOUZA, 2006 *apud* FERREIRA, 2012, p. 24).

No caso do Brasil é importante que se amplie esse estudos, haja vista a grande quantidade de políticas em diversas áreas de atuação. Dentro desse contexto, por programa entende-se, “um conjunto de atividades organizadas para realização dentro de cronograma e orçamento específicos do que se dispõe para a implementação de políticas” (ALA-HARJA; HELGASON, 2000 *apud* FERREIRA, 2012, p. 24).

A política pública, que de acordo com parte da literatura a compreende como um ciclo deliberativo formado por um processo dinâmico e de aprendizado. O

ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 29). Não sendo foco dessa dissertação o aprofundamento de todos esses estágios, nos limitaremos a abordar com mais detalhes sobre a implementação. Segundo Lotta (2012)

A fase de Implementação diz respeito ao momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática. A literatura apresenta diferentes concepções sobre como esse processo se dá, considerando, de forma central, quem toma as decisões dentro do processo de implementação, ou seja, se elas vêm de cima e são implementadas (visão *top down*) ou se elas são reconstruídas a partir de baixo (visão *bottom up*). A questão que está em jogo é sobre que atores têm influência no processo de implementação e quais são os impactos que cada um desses atores produzirá sobre os resultados das políticas públicas (LOTTA, 2012, p. 27)

Esses meandros e nuances de influências dos atores, externos e internos, mas, sobretudo, as ações da gestão escolar impactam no processo de implementação das políticas públicas e seus resultados, é que nos interessam nessa pesquisa. Para tanto é oportuno utilizarmos nessa reflexão os estudos sobre os ciclos de políticas realizados por Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), que consideram a existência de uma relação de influência em cada momento do ciclo de políticas pelos contextos em que acontecem.

Mainardes (2006, p. 9) argumenta que o ciclo de políticas constitui-se em um referencial extremamente útil para a análise de políticas. Essa observação é importante para nosso estudo, considerando que a gestão escolar, a partir de sua interpretação sobre a política e movida por interesses diversos, tanto internos quanto externos, pode contribuir para a ocorrência de alterações no andamento e nos resultados da política. Para Mainardes (2006) é através do ciclo de políticas que podemos perceber os processos micropolíticos e a ação de outros agentes no interior da escola e que incidem no transcorrer da política, segundo ele

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Dessa forma, o papel da gestão escolar e dos demais profissionais da escola, ganha destaque quando consideramos que eles possuem uma capacidade de ação interventiva e interpretativa no contexto da prática e no processo de implementação da política. Mainardes (2006), citando Ball e Bowe (1992) e Ball (1994), apresenta cinco contextos que interferem no ciclo de políticas.

O primeiro contexto é o de influência que é onde ocorre o início das políticas públicas e a construção dos discursos políticos. “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Bowe et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51).

O segundo contexto é o de construção de texto, é quando os textos políticos expressam a política. Essas expressões podem alcançar diversas formas, como: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Esses textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem apresentar contradições. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Entre esses dois primeiros contextos, Mainardes (2006) faz a seguinte ponderação:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 52).

O terceiro contexto é o da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Segundo Mainardes (2006),

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

O quarto contexto, segundo Bowe (1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 54), é o do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos ocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais adequada, ou seja, o ideal é que nesse contexto, as políticas sejam analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

O quinto e último contexto do ciclo de políticas é o de estratégia política. Esse envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam importantes para tratar com as desigualdades produzidas ou reproduzidas pela política investigada (BOWE, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 54).

Vale ressaltar que, “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50). A gestão escolar, dentro do contexto da prática e a partir de suas interpretações e reinterpretações da política, podem definir o ritmo da implementação e este pode ser particular a esse contexto escolar.

Neste sentido, Ball & Mainardes (2011) chamam a atenção sobre a questão das políticas, em particular as políticas educacionais, que em geral são criadas para contextos que apresentam uma infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem considerar as variações contextuais, de recursos, de diferenças regionais ou dos potenciais locais.

Isso fica notório em nosso estudo de caso, pois percebe-se claramente as dificuldades em implementar esse programa em sua plenitude, por apresentar particularidades que não são contempladas no seu bojo. Sobretudo por se tratar de escolas do campo, que possuem variáveis e adversidades ligadas, entre outras coisas, a elementos da natureza relacionados à terra, a floresta e a água como o ciclo das cheias e vazantes dos rios que moldam a dinâmica e organização dessas populações.

Dessa forma a pesquisa de campo, através das entrevistas, teve como parâmetro que os gestores, professores e demais profissionais “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006) no espaço escolar. Isso é o que analisaremos na próxima seção de forma mais específica considerando o caso de cada escola.

2.2.1 A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral

Segundo o MOEI (BRASIL, 2013) a educação integral representa a base do PME, pois essa proposta possibilita “a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores”. Isso ocorre porque “a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013, p. 4).

Os princípios dessa educação integral são apresentados no Decreto nº 7.083/2010, onde afirma que

[...] os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

Fica claro que por meio desse dispositivo legal que o Estado brasileiro, materializa - a própria garantia de vários direitos fundamentais - a educação integral está positivada no ordenamento da legislação educacional do Brasil e pode ser encontrada em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Destaca-se que ao compreendermos os fundamentos dos princípios legais orientadores de uma proposta que tem como princípio o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana cabe, nesse momento, explicitar dois conceitos fundamentais, que muitas vezes são confundidos ou não entendidos, mas que, para a compreensão da questão aqui abordada, é de fundamental importância. Estamos falando da Educação Integral e da Escola ou Educação de Tempo Integral, considerando que ambas não se excluem, mas é de grande relevância saber diferenciá-las.

Isso porque, foi constatado nas entrevistas com os gestores, professor comunitário e monitor das escolas Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário, um entendimento bastante genérico sobre esses conceitos, inclusive, pouca apropriação dos conceitos de Educação Integral apresentado pelo PME presente em seus documentos oficiais, caracterizando reinterpretações feitas pela gestão escolar sobre essa política.

Reconhecendo que o tema educação integral é vasto, e que muitas vertentes poderiam ser seguidas na sua abordagem, optamos em ter como parâmetro a concepção de educação como “reconstrução da experiência” (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Segundo Cavaliere (2010), a Educação Integral seria

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não - intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças (CAVALIERE, 2010 *apud* LIMA, 2014, p. 59).

Essa visão de Educação Integral, além de considerar a potencialidades inerentes do indivíduo, valoriza a convivência social em uma perspectiva humanizadora e coletiva. Ela está contida na essência do PME e observou-se, nesse estudo, que isso se consolida em muitos momentos da prática das atividades dos macrocampos e na interação entre alunos, professores comunitários, monitores e a gestão escolar. Segundo Gonçalves (2006), essa educação entende o sujeito numa condição multidimensional, no qual corpo e mente interagem na construção da aprendizagem e do entendimento do mundo no qual está inserido. Para ele,

[...] educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Podemos entender que, tanto para Gonçalves (2006) quanto para Cavaliere (2010), a Educação Integral representa a ação educacional que oportuniza aos indivíduos o desenvolvimento de suas diversas dimensões. Esse conceito considera que essa educação transcende os aspectos conteudistas e avança no desenvolvimento das dimensões culturais, éticas, cívicas, de cidadania, de tolerância, afetivas, de valores e da saúde, ou seja, a formação de um sujeito multidimensional. Essas dimensões compõem o processo de desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens, adultos dentro de um universo dialético.

Segundo o MEC,

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

A Educação Integral, além da consolidação de sua concepção no espaço escolar, necessita de elementos estruturais, organizacionais, gestão pedagógica e participação da comunidade. Tudo isso para que a escola consiga ir além do simples prolongamento dos tempos e dos espaços, concretizando assim a Educação Integral. E é esse o pressuposto, apresentado por Moll (2010), quando

[...] refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante

significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 apud LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

Essas escolas se caracterizam pela ampliação do tempo ou jornada escolar do aluno, considerando nesse período, a oferta de atividades de âmbito formativo, cognitivo, lúdico e etc. representando a ressignificação do cotidiano escolar. Nesse aspecto, segundo Zucchetti (2013), o PME, é um programa estruturante de uma educação que, ao ver seus tempos e espaços ampliados, não quer incorrer em “mais do mesmo” conforme afirma Moll (2012)

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. (MOLL, 2012, p. 133 apud ZUCCHETTI, 2013, p. 1354)

Por mais que ambos os conceitos tenham suas particularidades, isso não os afasta de uma mesma essência ou um mesmo fim, que é oportunizar aos alunos uma formação com várias dimensões que os preparem para viver numa sociedade multifacetada de contradições culturais, sociais, políticas, econômicas, de gênero e etc. É claro que a simples ampliação do tempo não garante uma educação integral, pois é preciso que haja uma base curricular que expresse essa perspectiva de educação que considere o sujeito com múltiplas habilidades.

Para Arroyo (2015), a concepção de educação integral está na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde afirma que “a função da educação é garantir o pleno desenvolvimento humano dos educandos”. Portanto a humanização do indivíduo é um processo, “não nascemos prontos: nós nos tornamos humanos” (ARROYO, 2015) e a escola deve garantir não só a ampliação da sua jornada, mas também garantir a formação humana em seu espaço.

Segundo Arroyo (2015),

na verdade, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que eu defendo: o sentido de que a escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão

dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir à escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos (ARROYO, 2015).

Essa perspectiva precisa ser consolidada em todas as escolas de tempo integral do país e assim superar definitivamente a ideia de que educação integral passa somente pela questão do tempo, mas também pela formação humanizadora dos alunos durante esse tempo a mais. Para Arroyo (2015), o PME foi pensado para possibilitar à escola uma nova proposta de educação pautada numa formação humanizadora, segundo ele,

o próprio Programa Mais Educação não queria apenas mais tempo na escola, mas que toda criança na escola fosse tratada como gente, respeitada em sua integralidade e trabalhada em sua integralidade. A expressão “Mais Educação” confrontava-se com uma escola que não educa, que apenas ensina. O termo “Mais Educação” é para se contrapor à ideia de uma escola só para ler e escrever na idade certa – e está bom. Não. As crianças populares têm direito à educação plena, a “mais”. Tem que ser “mais”.

É Nessa Perspectiva que o PME se apresenta como uma proposta de educação com formação integral humanizadora das crianças, jovens e adultos com atividades executadas no contra turno que visam envolver a comunidade interna e externa em prol de uma escola que ofereça uma educação plena.

2.2.2 A Educação do Campo

Abordar a educação do campo passa, necessariamente e mesmo que breve, em falar sobre a sua origem e ao fato dela ter nascido em decorrência de um processo de crítica à realidade educacional brasileira, sobretudo na realidade do campo. Este fato foi evidenciado pelas lutas sociais ocorridas no campo e por uma ação prática de transformação advinda dessas lutas em relação às políticas (CALDART, 2009, p. 40). Esse processo histórico do contexto rural no Brasil, segundo Almeida & Chamon (2012),

[...] teve seu marco inicial na divisão de terras à época da Colônia, com as Capitâneas Hereditárias e, a partir disso, observou-se o domínio latifundiário

no Brasil e as desigualdades sociais que este processo histórico provocou e ainda provoca no país (ALMEIDA; CHAMON, 2012, p. 3).

Ainda, segundo Almeida & Chamon (2012),

[...] observa-se que houve iniciativas na área educacional em relação ao meio rural no século XIX, mas estas não se consolidaram e somente no século XX é que a Educação Rural começou a ser discutida. A partir da década de 1930 a educação rural começa a se modelar e a ser assunto de debates educacionais, tanto pelo grande número de analfabetos do país quanto pela migração do campo para a cidade (ALMEIDA; CHAMON, 2012, p. 4).

É importante ressaltar que essas iniciativas tinham caráter de conter a migração do campo para a cidade, porém sem considerar as reais necessidades das populações rurais relacionadas à saúde, saneamento e emprego. No caso da educação como direito para o meio rural, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Porém as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas (BRASIL, 2007, p. 15).

A década de 1960 foi importante, pois devido a pressões de movimentos rurais ocorreu a promulgação da Lei nº 4.024/1961, que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí passou a normatizar que a zona rural mantivesse escolas rurais que estimulasse os dons profissionais do meio, com face tecnicista, e possibilitasse ao homem adaptação àquele meio (BRASIL, 1961). Outras leis, pareceres e resoluções foram editadas para normatizar e garantir direitos para o acesso das populações do campo à educação dentro de seus contextos, mas há ainda muito a avançar.

Esta dissertação se constrói através da pesquisa e da análise de um contexto escolar dialético, onde se implementa uma política pública que visa à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola com o objetivo de oportunizar uma educação integral que valoriza as várias dimensões do indivíduo. Torna-se de suma importância, já que estamos falando de escolas do campo, que seja abordada a questão da educação do campo. Isso passa necessariamente pelo reconhecimento da identidade da escola do campo, ou seja, a necessidade de que no processo de criação e implementação das políticas públicas educacionais, as

especificidades das escolas do campo sejam respeitadas. Nesse aspecto, segundo Caldart (2004), essa identidade

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (CALDART, 2004, p. 35)

É nesse sentido que as políticas públicas educacionais, a exemplo do PME, precisam ter como ponto de partida essas particularidades, para que o contexto e a dinâmica do urbano não se sobreponham sobre o contexto do campo, ou seja, é preciso que a política pública para o campo

parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO et al, 2004, p. 14-15).

Assim podemos argumentar que é notório que ter uma escola no campo não é suficiente para atender as demandas dessas populações, é necessário pensar uma escola do campo que ofereça uma educação do campo e que tome “como ponto de partida o próprio campo” (CALDART, 2004).

O Ministério da Educação (2006) apresenta esse desafio pontuado pela autora supracitada

Quando se coloca o problema da Educação do Campo, grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais que se dizem pensantes da educação, partem do princípio que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo (MEC, 2006, p.23).

Essa realidade é percebida nas duas escolas estudadas, onde verifica-se entres outras coisas: a ausência da identidade de escola do campo; falta de formação continuada que trate de uma pedagogia do campo para os professores, pedagogos e gestores; material didático que enfatiza o contexto urbano e não o campo; a dificuldade que os professores, mas sobretudo, os alunos sentem para se deslocarem de suas localidades até a escola tendo que enfrentar horas dentro de ônibus ou dentro de barcos.

Tendo como entendimento essas características que compõe a educação do campo, é necessário também “transpor os paradigmas da educação rural enquanto marca de um processo histórico de opressão e exclusão, de preconceitos e injustiças resultando em desigualdades históricas profundas no campo em relação à cidade” (BORBA, 2008, p. 56). Assim, por mais que o PME a partir de 2012 tenha contemplado as escolas do campo, alguns anos após o início de sua implementação como política, ainda existem nos meandros de seus documentos normativos como o MOEI, uma expressiva limitação quanto à identidade da escola do campo.

O PME demonstra em seu MOEI (2013) uma preocupação com a especificidade do contexto do campo e da educação do campo. Mas, é importante que não só o programa, mas que a política como um todo reconheça que esses povos possuem uma cultura própria, que considere o tempo e o espaço do campo com uma dinâmica peculiar. Segundo Alves *apud* Kolling; Cerioli; Caldart (2002, p. 16),

[...] Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos ‘Por uma educação do campo’.

Molina (2010) chama a atenção para a dificuldade das políticas em atender as demandas dos sujeitos do campo, segundo ele no

[...] caso específico da Educação do Campo, o debate que se intenciona desencadear é o da incapacidade da universalidade abstrata garantir o efetivo acesso aos direitos aos sujeitos do campo, que deve nos fazer refletir sobre qual o caráter que devem ter as políticas públicas de Educação do Campo. (MOLINA, 2010, p.117)

Essa dificuldade de entendimento sobre a identidade da escola do campo e as particularidades da educação do campo, também foram verificadas nas entrevistas dos gestores das escolas pesquisadas. Constatou-se que ambos possuem uma interpretação peculiar que reflete a falta de apropriação desse conhecimento referente à educação do campo.

Segundo G1,

A educação do campo ela é um pouco diferente, é um desafio a mais por se tratar das dificuldades que nós enfrentamos com os alunos que tem uma formação diversificada. Por conta disso é um grande desafio para nós trabalharmos com esse tipo de clientela (Gestora da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Para G2,

A educação do campo é mais voltada para as questões da zona rural, aquelas coisas que já é corriqueiro deles como: construção de horta, criação, e como plantar (Gestor da Escola Nossa Senhora do Rosário, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Os gestores apresentam visões distantes das peculiaridades inerentes ao contexto e ao modo de vida dos alunos de suas escolas. Mesmo sabendo que “muitas dessas crianças já começam a lidar com a pesca e a agricultura desde muito cedo, ajudando seus pais e com entusiasmo, participam do sustento de suas famílias” (FERREIRA, 2004, p. 5). A grande maioria desses alunos são de famílias ribeirinhas, ou seja, “pequenos produtores que têm nas terras de várzea o seu espaço social organizado” (CHAVES, 1990, p. 25), além da relação com a água e a floresta.

Para Borges e Borges (2013, p. 130) “a identidade da educação do campo, seja nas escolas ou não, deve ser definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destinam [...] enfim, todos os povos do campo”. Essa identidade deve considerar o contexto do homem rural amazônico, o que segundo Barreira (2007),

Não é um homem qualquer [...] e sim o “camponês amazônico”, que condensa o índio, o seringueiro, o quilombola, o caboclo, o ribeirinho e o caboclo/ribeirinho, possuidor “de vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes da terra, floresta e água, onde trabalham e vivem” (BARREIRA, 2007, p. 11).

Esses entendimentos sobre os modos de vida, os valores e saberes do campo amazônico devem estar presentes na própria essência das escolas do

campo. Mas lamentavelmente, as temáticas ligadas a esses contextos, as culturas e as problemáticas do caboclo, do indígena e do quilombola estão distantes das práticas pedagógicas e dos currículos que imperam nessas escolas. Segundo Victória (2008)

O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividos. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas (VICTÓRIA, 2008, p. 77).

Para Mourão e Ferreira (2013), quando se trata do trabalho docente no campo, o currículo também ganha um papel de destaque, pois envolve a organização da escola partindo da sua relação com o seu entorno, ou seja, o campo. Segundo elas

[...] é o currículo do campo, que deve responder às demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Toda a discussão efetivada retoma que a organização da Escola do Campo deve ser diferenciada, assim como os processos de formação (MOURÃO; FERREIRA, 2013, p. 88).

Os aspectos da educação do campo e da escola do campo apresentados aqui, considerando que as políticas públicas educacionais como o PME, precisam consolidar e ampliar o reconhecimento dessas especificidades e direitos dos indivíduos do campo da Amazônia, tiveram como objetivo demonstrar que há grandes diferenças entre o meio urbano e do campo. Isso passa também pela questão da adequação do currículo escolar e das atividades dos macrocampos do PME estarem em consonância com essas particularidades que precisam ser levadas em conta. Essa conjuntura apresentada até aqui, teve como objetivo refletir e encontrar caminhos e propostas alternativas para melhorar o processo de implementação do PME em escolas do campo, a partir da consolidação do que realmente seja a educação integral e educação do campo. É o que apresentaremos a seguir com o PAE.

A partir do que foi levantado sobre esse contexto, serão indicadas algumas ações que visam contribuir para melhorar o processo de implementação do PME em escolas do campo de Manacapuru. Essas ações, estão ligadas a pontos importantes como formação continuada, ampliação das equipes de implementação,

melhoria do processo de registro e monitoramento das atividades e desempenho dos alunos. E por fim, a inclusão das atividades/macrocampos desenvolvidas pelos alunos no PME, durante a jornada ampliada, no certificado de conclusão do ensino fundamental.

2.3 A implementação do PME nas escolas Mário Silva Dalmeida e Nossa Senhora do Rosário: Educação Integral e Escolas do Campo

A implementação do PME nas escolas em estudo ocorreu entre os anos de 2013 e 2014. O entendimento de implementação, aqui adotado, o apresenta como sendo o resultado da soma entre práticas e interações. E, também diz respeito ao momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática (LOTTAR, 2010, p. 16, 27). Esse momento criou, segundo os gestores, uma grande expectativa, sobretudo em relação às possibilidades contidas em suas finalidades, como apresenta a Portaria Normativa de criação nº 17 de 24 de abril de 2007

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer direcionada ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007)

Essas possibilidades, no que tange às duas escolas do campo, com quadros de evasão, reprovação, distorção, além das dificuldades impostas por sua geografia, fizeram os gestores nutrirem grandes esperanças por melhoria de resultados, durante a implementação do PME, ainda mais em tempos de avaliações externas e índices de desempenho escolar. Segundo G1

[...] havia uma grande carência de aprendizagem por parte de nossos alunos, percebia-se que eles não conseguiam obter uma boa aprendizagem e isso refletia nos baixos índices de desempenho de nossa escola. (Gestora da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Essa expectativa também foi compartilhada por G2, pois segundo ele

O PME seria uma grande ajuda para a escola, pois representaria um suporte para aqueles alunos que estão com deficiência de aprendizagem e o programa viria com esse suporte de atendimento aos mesmos (Gestor da Escola Nossa Senhora do Rosário, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Dentro desse processo de estudo da implementação, é importante registrar a estratégia do PME, que segundo o MOEI (2013), consiste em promover

[...] a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2013, p. 4)

Para atender a proposta de ampliação dos tempos e dos espaços escolares, visando atingir os objetivos do programa e, sobretudo oportunizar aos alunos atividades diferenciadas para obtenção de uma melhor aprendizagem, essas escolas precisaram se reorganizar.

Na escola Mário Silva Dalmeida, que adotou os macrocampos de: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório) /Campo do conhecimento; Cultura, Artes e Educação Patrimonial / Canto Coral; Esporte e Lazer / Tênis de Mesa; Agroecologia / Canteiros Sustentáveis, segundo G1, essa organização se deu da seguinte maneira:

Nós dividimos cinco dias da semana por oficina, geralmente nós colocamos 1 hora e meia pra cada oficina e os alunos fazem aquele rodízio na escola. No caso do acompanhamento pedagógico o número de aulas é bem maior que as outras oficinas (Gestora da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Essa organização das atividades dos macrocampos na escola Mário Silva Dalmeida é detalhada pelo PC1, segundo ele

As turmas eram compostas de acordo com as atividades dentro da escola, como nós escolhemos o judô, o teatro e o letramento, então nós dividimos o letramento em português e matemática. Selecionamos a turma do teatro, horta e o judô. Cada aluno deveria participar de pelo menos 3 atividades (Professor comunitário da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Entre as preocupações na execução dessas atividades estavam a oferta de novas propostas, aulas diferenciadas, espaços diferentes como relatou MA1:

[...] na verdade não deixar só o aluno ali dentro da sala de aula com o professor ensinando e o aluno aprendendo, o professor falando e o aluno escutando. Mas também diversificar um pouco, levar um pouco para o lado lúdico da aprendizagem, interagir com o aluno, perguntar dele sobre o meio que ele vive, suas opiniões sobre a escola (Monitor do PME da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Fica claro nesses relatos, que o PME mexeu com a rotina da escola A, principalmente no que diz respeito às novas atividades de outras dimensões do conhecimento, oferecidas aos seus alunos que passaram a ficar por mais tempo dentro da escola.

No caso da escola Nossa Senhora do Rosário, que adotou os macrocampos de: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório) /Campo do conhecimento; Cultura, Artes e Educação Patrimonial / Canto Coral; Esporte e Lazer / Tênis de Mesa; Agroecologia / Canteiros Sustentáveis a organização, dessas

atividades eram distribuídas ao longo das quatro horas do contraturno da escola, sendo oferecidas três refeições diárias aos alunos (café da manhã, almoço e merenda da tarde).

Durante a pesquisa foi verificado se as escolas conseguiram, ou não, construir o seu PPP. Inclusive esse item está presente no MOEI (2013, p. 5) como uma de suas principais orientações, tanto às redes quanto às escolas, qual seja, “Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas”. Na escola Mário Silva Dalmeida, constatou-se que o PPP existe, porém data do ano de 2010, não contemplando a incorporação de elementos desse novo contexto da escola como a questão da educação integral, educação do campo e outros aspectos do PME. Segundo G1,

[...] nós não conseguimos atualizar o PPP e este ano nós estamos trabalhando. Primeiro nós priorizamos, no final do ano passado o Conselho Escolar, mas o próximo passo é atualizar o nosso PPP [...] Quando o Mais Educação veio, nós estávamos chegando à escola e a gente não conseguiu ainda organizá-lo (Gestora da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Observa-se que a escola Mário Silva Dalmeida, por mais que tenha construído o seu PPP (2010) e o Conselho Escolar (2014), estes encontram-se defasados por não refletirem a atual conjuntura vivida pela escola. Essa dificuldade em relação ao PPP e ao Conselho Escolar é mais grave na escola Nossa Senhora do Rosário, que até o momento não conseguiu construir esses instrumentos e espaço de representação e participação. Segundo G2,

Não foi possível fazer o PPP e o Conselho Escolar, nós até fizemos várias reuniões, mas devido o tempo... no ano passado estava tudo programado pra gente iniciar e terminar o PPP, só que houve muitas intervenções na escola devido à falta de aula por que o motor de energia elétrica estava com problemas e foi muito tumultuado ano passado e não deu pra gente terminar o projeto (Gestor da Escola Nossa Senhora do Rosário, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Considerando que, entre os papéis do PPP está a “organização do trabalho pedagógico na escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11) e que por isso torna-se “um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p. 12). Por isso fica evidente que a escola por não ter o PPP em

execução deixa de possuir um instrumento consistente na melhoria da gestão e dos resultados escolares.

Percebe-se que essa condição repercute, de forma direta e indireta, no processo de gestão e de resultados escolares, assim como na efetividade da implementação do PME em ambas as escolas. Isso torna-se notório quando se verifica que na escola Mário Silva Dalmeida, o planejamento, a organização escolar e a participação da comunidade é mais perceptível do que na escola Nossa Senhora do Rosário. Há de se considerar que a escola Nossa Senhora do Rosário está localizada em uma comunidade ribeirinha, em que o seu acesso só é possível através de barcos, o que dificulta a participação da comunidade na escola. Além disso, a escola enfrenta a ausência de um espaço mais adequado para eventos como uma quadra. Sobre isso G2, assim relata essa realidade e outros problemas

Primeiro que nós não temos um espaço como uma quadra, onde os comunitários pudessem realizar seus eventos. Nós temos uma sala de informática que está com mais de três anos que não funciona. Então se tivesse um projeto que usasse a sala de informática seria ótimo nos finais de semana que a comunidade pudesse usar, mas devido a essas deficiências nós não trabalhamos nos finais de semana para atender a comunidade (Gestor da Escola Nossa Senhora do Rosário, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Possivelmente se a escola Nossa Senhora do Rosário, entre outros instrumentos de gestão participativa, possuísse um PPP e principalmente um Conselho Escolar, em que esses problemas fossem compartilhados com a comunidade e, nesse processo, se buscasse coletivamente soluções, muitos desafios da escola seriam vencidos. Nesse sentido os Conselhos Escolares, segundo o MEC (BRASIL, 2004), são

órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolares e locais, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2004, p. 34).

Além disso, chama a atenção que, quando a pergunta estava relacionada ao planejamento, orientações, macrocampos, ou seja, questões relacionadas ao PME, nenhum entrevistado citou o MOEI. Isso demonstra que no processo de implementação do PME nas escolas estudadas, pouco ou quase nunca, esse documento foi utilizado como parâmetro de execução. Entre os principais aspectos desse documento está a sua essência como estratégia, qual seja, “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (MOEI, 2013, p. 4).

Assim no âmbito da condução do processo de implementação de um programa como o PME, o papel do gestor tem uma parcela de importância e responsabilidade, pois segundo Lück (2009, p. 15)

[...] é o profissional a quem compete à liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível [...]

Para Lück (2009, p. 26), o gestor escolar precisa reunir as competências de implementação que integrem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com o objetivo de promover a aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. No caso da implementação de um programa como o PME, a sua atuação ou ausência pode ser o diferencial nos resultados desse processo, tanto do ponto de vista positivo quanto negativo. Nessa perspectiva observa-se algumas diferenças de contextos entre os gestores G1 e G2, o que possibilitou que a escola Mário Silva Dalmeida apresentasse resultados diferentes, ainda que limitados, comparando com a escola Nossa Senhora do Rosário.

No que diz respeito ao entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre suas concepções de educação integral e educação do campo, destaca-se:

Segundo G1,

A educação do campo ela é um pouquinho diferente, é um desafio a mais por se tratar das dificuldades que nós enfrentamos com os alunos que tem uma formação diversificada. Por conta disso é um grande desafio para nós trabalharmos com esse tipo de clientela. Mas em termos de educação integral, na prática, eu não faço uma diferença a não ser a questão das

dificuldades que eles enfrentam para chegar na escola (Gestora da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Esse entendimento é compartilhado também pelo PC1, segundo ele a,

Educação integral eu entendo que seja o aluno ficar o dia todo na escola. Além deles virem normal para a sala de aula, em seu horário de aula, eles virem no contra turno do Mais Educação. Isso significa que ele fica nos dois horários na escola então integral. Entendo que o integral seja isso: ele passar o dia na escola desenvolvendo suas atividades, tanto as atividades escolares do ensino regular normal, quanto às atividades do projeto Mais Educação. Rural por que é uma atividade que é desenvolvida longe da zona urbana e fica no campo, na zona rural e por esse motivo acho que é denominado esse nome. (Professor Comunitário da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

No entendimento de MA1, a educação integral está ligada a ocupação do tempo do aluno, segundo ele

[...] educação integral faz com que o aluno, primeiro que ele se ocupe mais, não na parte que ele está estudando no matutino, mas como na parte inversa que ele esteja, também dentro da escola ao invés dele está fazendo qualquer outra atividade que desagrade à família ou os pais. Então a parte integral faz com que o aluno tenha sua atividade no turno matutino ou vespertino, isso faz com que ele volte para a escola pra que ele sempre fique ali servindo de alguma forma para a sociedade. Quanto à educação do campo, é um pouco complicado por que na cidade você tem bem mais facilidade para as coisas e o campo já tem uma dificuldade na questão de transporte. A própria questão da necessidade financeira do povo da zona rural faz com que o aluno ele tenha necessidade de adaptação com outros colegas e tenham dificuldade até de aprendizagem (Monitor 1 da Escola Mário Silva Dalmeida, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

No entendimento de G2, a educação integral e do campo seriam

A educação integral eu entendo que é aquela educação que nós fazemos no dia-dia com nossos alunos na escola, aquela educação que nós colocamos os conteúdos. A educação do campo é mais voltada para as questões da zona rural, aquelas coisas que já é corriqueiro deles como: construção de horta, criação, e como plantar (Gestor da Escola Nossa Senhora do Rosário, entrevista realizada em 14 de abril de 2015).

Mesmo constatando que houve a ampliação do tempo de permanência em ambas as escolas e que foi ofertado aos alunos atividades diferenciadas através dos macrocampos, fica claro que o entendimento desses atores apresenta uma considerável limitação quanto a abrangência relacionada a concepção de educação

integral proposta pelo PME. Segundo o manual orientador do PME, numa educação integral “reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013, p. 4).

Essa superficialidade por parte dos entrevistados é mais contundente na questão da educação do campo, mesmo estando claro e objetivo no seu documento de orientação (BRASIL, 2013). Afirma-se que nas escolas do campo onde o PME será implementado, deve-se conceber uma educação

[...] que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano [...]

Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, não poderão descaracterizar a realidade do campo, as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana (BRASIL, 2013, p. 25).

Os relatos e constatações até aqui apresentados, representam alguns ângulos da realidade de duas escolas do campo que implementaram o PME no ano de 2014. Diante disso é importante analisarmos em que medida a efetivação da educação integral alcançou sua plenitude considerando aspectos da educação do campo no processo de implementação do PME.

Essa discussão será realizada na subseção a seguir, de cunho conceitual, analítico e teórico relacionando a educação integral, escola de tempo integral, educação do campo, gestão escolar fazendo algumas relações com achados da pesquisa. Busca-se esclarecer como a apropriação limitada dessas concepções incidem na ação da gestão escolar e na limitação da efetivação da educação integral sem considerar aspectos da educação do campo durante a implementação do PME.

III. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: ALTERNATIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PME EM DUAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU

Neste capítulo será apresentado um Plano de Ação Educacional – PAE com a proposta de melhorar a implementação do Programa Mais Educação – PME em duas escolas estaduais do campo. Para tanto foram considerados alguns achados, entre outros, da pesquisa que serviram como referência para a elaboração das propostas do PAE, conforme quadro 4:

Quadro 4 – Achados da pesquisa

- Ausência e/ou desatualização do PPP e do Conselho Escolar em relação à educação;
- Ausência de estudos sobre o PME, Educação Integral, educação de tempo integral e a Educação do Campo;
- Equipe da CEPME em número insuficiente;
- Ausência de instrumentos de registro, monitoramento e avaliação dos alunos participantes do PME;
- Falta de adequação da matriz curricular do ensino fundamental das escolas que sediam o PME com a inclusão das atividades dos macrocampos e as horas cumpridas pelos alunos do programa.

Fonte: Criado pelo autor.

A partir desses achados da pesquisa é que foram pensadas as ações do PAE. Para isso, a apresentação de propostas de controle e melhoria da qualidade dos resultados, será feita através do método 5W2H (MEIRA, 2003). Dessa forma serão organizadas de modo em que cada ação corresponda a um questionamento relacionado a um problema identificado. A ferramenta 5W2H tem como objetivo central responder a sete questões e organizá-las.

Esse quadro mostra as perguntas e as respostas de forma interligada, onde ao final do seu preenchimento, surge um plano de ação detalhado, de fácil compreensão e visualização, definindo as ações que serão tomadas, bem como, de

que maneira serão realizadas e quais os responsáveis pela execução de cada atividade.

3.1 Primeira Proposta – Formação continuada para gestores, professores comunitários e monitores sobre a efetividade da implementação do PME, com ênfase na concepção da Educação Integral e Educação do Campo

Diante da dificuldade na implementação do PME verificado nas duas escolas do campo pesquisadas, propõe-se nesse PAE, entre as ações, formação continuada para os técnicos das Coordenações Regionais de Educação, gestores, professores comunitários e monitores. Vale ressaltar que, de acordo com a Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007,

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

[...]

VIII – colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa (BRASIL, 2007).

A Secretaria Estadual de Educação possui o Centro de Formação Padre José de Anchieta – CEPAN, que tem como objetivo coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais servidores (AMAZONAS, 2015). Acredita-se que seja possível a realização de uma formação para esses servidores, com o objetivo de melhorar o processo de implementação do PME em todos os seus aspectos, enquanto possibilidade de melhorar os seus resultados qualitativos (entendimento da proposta da política, monitoramento e avaliação).

Os temas e conteúdos propostos serviriam como parâmetros para atender a 368 escolas estaduais que sediam o PME de maneira a contribuir com a eficácia na implementação dessa política, bem como o processo de aprendizagem dos alunos nos componentes curriculares regulares. Como proposta apresentamos o quadro 5, referente a síntese dessa ação:

Quadro 5 – Formação Continuada para os técnicos das CRE's, gestores escolares, professores comunitários e monitores que atuam no PME

O quê?	Formação Continuada para os técnicos das CRE's, gestores escolares, professores comunitários e monitores que atuam no PME
Quem?	Equipe de formadores do CEPAN, Coordenação Estadual do PME e Coordenação Estadual da Educação do Campo e MEC
Por quê?	Pela falta de formação contínua e específica para os gestores escolares, professores comunitários e monitores que atuam no PME
Onde?	De acordo com o planejamento e a realidade de cada município, coordenação regional ou escola podendo ser adotada a estratégia de pólos municipais
Quando?	Com início no primeiro semestre de 2016, sendo realizada trimestralmente durante o ano todo ou a utilização do Centro de Mídias da SEDUC/AM para aulas transmitidas via satélite para as salas de escolas pólo que tenham recepção de sinal presente em cada município.
Como?	Com a definição do quantitativo de escolas que fizeram a adesão e a conclusão do preenchimento do Plano no PDDE Interativo para execução do PME em 2016, deverá ser levantando a demanda de cursistas, escolas e municípios para o planejamento da formação. Nesse planejamento serão consideradas, entre outras coisas, as sugestões de temas e conteúdos apresentados nesse PAE conforme o MOEI - 2014, com duração de 8 a 12 horas por encontro, dependendo da necessidade e contexto de cada coordenação regional. Além das formações realizadas pelo CEPAN, as coordenações regionais, grupos de escolas também

	<p>podem se organizar para contratar ou convidar outros profissionais para participarem de formações, oficinas, palestras, etc.</p> <p>Durante a formação serão realizados relatos de experiências entre as escolas participantes, como estratégia de avaliar o andamento do processo.</p>
Quanto?	Valor estimado: R\$ 300.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A formação proposta terá uma carga horária de 8 ou 12 horas, com encontros trimestrais podendo ser realizado de acordo com cada situação local, com as seguintes opções: presenciais em escolas-pólo ou via Centro de Mídias com transmissão via satélite para as salas de recepção de escola-polo. Podendo ser ministrado por formadores do CEPAN, pela Coordenadora Estadual do PME ou convidados. Evidentemente que nada impede as escolas, coordenações regionais e Estadual de realizarem atividades como encontros, palestras, oficinas, reuniões e etc. com esse objetivo. Como sugestão de temas e conteúdos, apresentamos o quadro 6:

Quadro 6 – Sugestão de temas e conteúdos para a formação continuada para os técnicos das CRE's, gestores escolares, professores comunitários e monitores que atuam no PME

Temas para a formação de gestores escolares, professores comunitários e monitores do PME	Carga Horária	Sugestão de conteúdos para a formação
	12 h	<ul style="list-style-type: none"> - Conjuntura de criação do PME como política pública; - Documentos normativos do PME;

<p>Programa Mais Educação - PME</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Manual de Orientação do PME; - Macrocâmpos do PME; - Implementação, monitoramento e avaliação do PME; - Concepção de Educação Integral e Educação do Campo do PME; - A importância do PPP e do Conselho Escolar para os resultados do PME; - Atribuições do Gestor, professor comunitário e do monitor do PME;
<p>Uso dos recursos e Prestação de Contas</p>	<p>12</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação devida dos recursos e prestação de contas em dia.
<p>Gestão Administrativa e Pedagógica</p>	<p>8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O gerenciamento administrativo e pedagógico do PME em escolas do campo; - Gestão democrática;
<p>Educação Integral e Educação do Campo</p>	<p>12</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico do surgimento da Educação Integral e da Educação do Campo e sua concepção dentro do PME; - Documentos normativos (LDB, CNE, CEE e etc.) - A valorização da cultura, organização social, econômica e política dos povos do campo;
	<p>8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como fazer parcerias para

Parcerias externas e empreendedorismo		melhorar os resultados do PME na escola do campo?; - O empreendedorismo como ferramenta pedagógica na formação integral dos alunos do PME em escolas do campo.
---------------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Com essa ação serão atendidos cerca de 150 participantes entre gestores, técnicos das CRE's, professores comunitários e monitores das 31 escolas do campo da rede estadual que sediam o PME. A execução desta ação depende do planejamento e definição do cronograma de formação do CEPAN para o ano de 2016 com a inclusão das necessidades das escolas do campo que implementam o PME.

3.2 Segunda Proposta – Aumento das equipes de implementação e monitoramento da CEPME

A partir da realidade verificada na pesquisa de campo e documental, verificou-se como um dos grandes problemas da implementação do PME o número insuficiente de servidores na CEPME, que hoje conta com uma servidora. Isso foi relatado, entre outras coisas, pela coordenadora estadual no quadro 2. Por isso propomos como segunda ação do PAE, que a SEDUC convoque os aprovados do último concurso realizado em 2014 para atender essa necessidade conforme o quadro 7:

Quadro 7 – Aumento da equipe de implementação e monitoramento do PME da CEPME

O quê?	- Ampliação do número de membros das equipes de implementação e monitoramento do PME, sendo: CEPME – de um para cinco membros (sendo: um contador e mais quatro pedagogas);
--------	--

Quem?	- Secretário Estadual de Educação (Secretarias Adjunta do: Interior - Secretarias Executivas Adjuntas de: Gestão e Pedagógica e Departamento de Gestão de Pessoas).
Por quê?	Pela insuficiência de pessoas técnicas responsáveis pela Implementação, monitoramento e registro do PME na CEPME. Essa ação é importante para garantir a qualidade na implementação e melhores resultados do PME nas escolas do campo que sediam do programa
Onde?	Na CEPME
Quando?	Até o segundo semestre de 2016
Como?	- A apresentação será feita pela Coordenadora Estadual do PME ao Sr. Secretário e sua equipe dos números do PME no Amazonas referentes a investimentos, atendimentos, impactos positivos nos resultados das escolas e as necessidades de aprimoramento e melhoria no seu processo de implementação como: garantir o número suficiente de servidores para acompanhar o PME em toda a sua estrutura; - Criar um grupo de trabalho para levantar dados, planejar e encaminhar as ações aos departamentos competentes para efetivarem as devidas providencias para o primeiro trimestre de 2016.
Quanto?	1 – Contador (30hs): R\$ 35.403,54/ano 4 – Pedagogos (40hs): R\$ 188.816,46/ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Com a ampliação da equipe da CEPME, espera-se aprimorar o monitoramento e a articulação por melhores resultados da implementação do PME nas escolas estaduais do campo do Amazonas. É importante considerar que a nomeação dos aprovados do concurso de 2014 deverá ocorrer até o segundo semestre de 2016, dependendo da disponibilidade orçamentária do Estado.

3.3 Terceira Proposta – Criação de instrumento de registro, monitoramento e avaliação dos alunos do PME nas escolas do campo dentro no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM

Outro aspecto verificado na pesquisa de campo foi a fragilidade dos registros das atividades dos macrocampos realizados pelos alunos e coordenadas pelos professores comunitários e monitores. Isso também inclui a CEPME que detém pouco controle sobre esses dados, além da questão da frequência dos alunos, da elaboração do PPP e do Conselho Escolar nas escolas do campo que sediam o PME. Os documentos oficiais e normativos do PME deixam a mercê da iniciativa esparsa dos Estados, Municípios e Distrito Federal a questão do registro, do controle e do monitoramento. Isso compromete abissalmente não só a implementação do PME, bem como os seus resultados.

A SEDUC/AM possui o Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM, que foi desenvolvido em ambiente de grande porte, centralizado na PRODAM (MAINFRAME), cujo objetivo é a administração das escolas, e é integrado aos demais sistemas da área escolar da SEDUC. Segundo o Portal do SIGEAM,

O ambiente MAINFRAME (computador de grande porte) permite o atendimento descentralizado, por meio de senhas de acesso devidamente autorizadas, mas ao mesmo tempo permite um controle efetivo de todas as escolas pela SEDUC. Embora o uso do sistema seja descentralizado, as bases de dados estarão centralizadas e integradas com as demais aplicações. Desta forma é possível obter informações gerenciais confiáveis em menor tempo (AMAZONAS, 2015).

Entre as vantagens desse sistema referente ao registro, controle e monitoramento de dados das escolas, alunos e professores da rede, pode-se citar

[...]

- a) Descentralização dos procedimentos cuja origem é a escola;
- b) Integração dos sistemas da área escolar da SEDUC;
- c) Eliminação das atividades de transferência de dados de forma manual entre esses sistemas;
- d) Implementação de regras parametrizadas, com flexibilidade para que cada escola possa configurar o aplicativo de acordo com seu regimento escolar;
- e) Unificação do Histórico escolar;

- f) Operação dos procedimentos do sistema para mais de um ano letivo, simultaneamente;
- g) Emissão de documentos escolares (AMAZONAS, 2015).

Nesse sistema os alunos do PME, que já são matriculados no SIGEAM em horário regular, seriam também matriculados no contraturno, ou seja, nas atividades dos macrocampos do PME. Assim a frequência, as atividades e notas das avaliações desses alunos seriam também registradas no SIGEAM, possibilitando o acompanhamento dos resultados do PME por escola da rede. Nesse sentido propomos que seja criado no SIGEAM um ambiente com esses instrumentos, conforme o quadro 8:

Quadro 8 – Criação de instrumento de registro, monitoramento e avaliação dos alunos do PME nas escolas do campo dentro no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM

O quê?	Criação de instrumento de registro, monitoramento, emissão de relatórios, boletim de notas e avaliação dos alunos do PME nas escolas do campo dentro no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM
Quem?	Gerência do SIGEAM, GEDAE, DEPPE, CECAMPO, CEPME, PRODAM e MEC
Por quê?	Pela falta de registro e monitoramento integrado do PME entre a CEPME, CRE e Escolas quanto a: frequência dos alunos, registro de atividades e conteúdos de cada macrocampo do PME, notas das avaliações, calendário de planejamento do professores comunitário e monitores, calendário letivo do PME de acordo com a realidade de campo local, perfil dos alunos, professores comunitários e monitores do PME, registro do PPP e do Conselho Escolar. A inclusão desses instrumentos de registros do PME no Sigeam trará mais organização, controle e monitoramento em

	tempo real sobre o andamento da implementação do PME possibilitando ajustes e intervenções de forma mais rápida e precisa nas escolas.
Onde?	No SIGEAM
Quando?	Com início no primeiro Trimestre de 2016.
Como?	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um grupo de trabalho entre SIGEAM, PRODAM, GESIN, CECAMPO, CEPME e GEDAE para levantar dados e planejar a criação de ambiente para a inclusão de instrumentos de registros e monitoramento de dados dos alunos do PME no SIGEAM. - O registro de frequência dos alunos, conteúdos e atividades será feita através do diário eletrônico.
Quanto?	A estimativa que os valores para criação dessas ferramentas no SIGEAM fiquem em torno de R\$ 50.000,00.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Essa ação possibilitará o monitoramento da implementação do PME nas escolas através do registro das atividades dos macrocampos praticados pelos alunos, a frequência dos alunos, a aferição e registro das notas que atualmente não existe e a emissão de relatórios periódicos de desempenho e cruzamento de dados entre as escolas do campo que participam do PME. A concretização dessa ação exigirá o esforço de vários setores para definir todos esses instrumentos e inseri-los no SIGEAM, além da orientação do uso dessas ferramentas a ser dada aos gestores e secretários de escola.

3.4 Quarta Proposta – Reorganização curricular do Ensino Fundamental com a Inclusão das atividades dos macrocampos do PME realizados pelos alunos na jornada ampliada

As escolas que implementam o PME sofrem alterações em sua rotina de funcionamento e proposta pedagógica, já que ampliam a sua jornada de 4 para 7

horas de aula passando a se configurar como escola de tempo integral. Conforme afirma o Art. 36 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010,

Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2010, p.10).

Nesse sentido é preciso que as redes reorganizem o seu currículo do Ensino Fundamental para adequarem as escolas a essa nova realidade na perspectiva da Educação Integral no âmbito do PME (BRASIL, 2014, p. 4). Sabe-se que o currículo do Ensino Fundamental é constituído “pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2010, p. 3). Assim, é preciso que esses novos conhecimentos e atividades complementares proporcionados pelo PME e vivenciados pelos alunos sejam incorporados numa nova Matriz Curricular que considere e reconheça esse novo contexto.

No nosso estudo de caso, foi verificado que isso não ocorre, ou seja, todos esses conhecimentos e experiências construídas na jornada ampliada ainda não foram incorporadas ao currículo escolar, desconsiderado o direito dos próprios alunos consolidado nas normas educacionais vigentes. Por tanto propomos essa reorganização curricular conforme o quadro 9:

Quadro 9 – Inclusão das atividades dos macrocampos do PME realizados pelos alunos na jornada ampliada na Matriz Curricular do Ensino Fundamental como Parte Diversificada

O quê?	Inclusão das atividades dos macrocampos do PME realizados pelos alunos na jornada ampliada, na Matriz Curricular do Ensino Fundamental como Parte Diversificada
Quem?	CEE, SIGEAM, GEMAE, DEPPE, CECAMPO, GENF, CEPME
Por quê?	Considerando que atualmente as horas e as atividades praticadas pelos alunos que participam do PME não são registradas na Matriz Curricular do ensino Fundamental. Torna-se imprescindível garantir o direito dos alunos que essas atividades educativas apareçam na sua documentação escolar.
Onde?	No CEE/AM
Quando?	Com adoção até o primeiro semestre de 2016.
Como?	Criar um grupo de trabalho entre CEE, Gerência do SIGEAM, GEMAE, DEPPE, CECAMPO, GENF e CEPME para discutir e incluir as atividades dos macrocampos do PME na Matriz Curricular do Ensino Fundamental conforme a legislação em vigor.
Quanto?	Estimativa em torno de R\$ 5.000,00

A proposta de reorganização da Matriz do Ensino Fundamental que incluía as atividades dos macrocampos do PME na jornada ampliada teria a seguinte configuração conforme figura 9:

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos das Escolas do Campo
do Estado do Amazonas – (Escola de Tempo Integral - Jornada Ampliada do Programa Mais Educação)
A partir de 2016

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	I CICLO						II CICLO				6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total	
			1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.		
			H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.	H.S.	H.A.		
Lei Federal N.º 9.394/06 RES. N.º 04/2010 CNE/CEB RES. N.º 07/2010 CNE/CEB RES. 78/00; 98/05 e 100/06 CEE/AM	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	6	240	6	240	6	240	6	240	2.960	
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720	
		Educação Física	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440	
		Matemática	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	6	240	6	240	6	240	6	240	2.560	
		Ciências da Natureza	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	1.240	
		História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	4	160	4	160	4	160	4	160	1.040	
		Ciências Humanas	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	4	160	4	160	4	160	4	160	1.040	
		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360	
		Parte Diversificada	Programa Mais Educação	Acompanhamento Pedagógico	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Macrocampos			2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120	880
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			35	1.400	35	1.400	35	1.400	35	1.400	35	1.400	35	1.400	35	1.400	35	1.400	35	1.400	12.600

Legenda: H.S: Horas semanais - H.A: Horas anuais Semanas Letivas: 40 Duração da hora aula: 60 minutos

Figura 9 - Proposta de Matriz Curricular do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais do Campo – Escola de Tempo Integral (Programa Mais Educação). Fonte: Elaborado pelo autor.

A ação supracitada garantirá aos alunos que participam do PME que as atividades praticadas na jornada ampliada de três horas, além das quatro regulares, constem na Matriz Curricular do Ensino Fundamental de sua escola, possibilitando o registro das mesmas no seu currículo escolar, o que até então não ocorre. Para a consolidação dessa ação será necessária a criação de um grupo de trabalho com os setores competentes ligados ao tema como o: CEE, SIGEAM, GEMAE, DEPPE, CECAMPO, CEPME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma política pública na área educacional é um grande desafio, principalmente quando essa política tem como estratégia ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo tendo como base a educação integral. Esse processo no âmbito do PME converte ou induz tanto as escolas regulares urbanas quanto as do campo em escolas de tempo integral.

Um dos problemas dessa política é que, se por um lado ela é pensada para atender uma gama de redes escolares de forma a repercutir positivamente nos resultados de aprendizagem, a partir de uma concepção de homem multidimensional, por outro, encontra dificuldades em sua execução não só por falta de estrutura física e de profissionais na maioria das escolas públicas, mas também pelas peculiaridades regionais e culturais como é caso das escolas do campo, sobretudo na Amazônia. Isso porque essa região apresenta uma heterogeneidade notada pela complexidade de seus ecossistemas florestais, com floresta de terra firme, floresta de várzea e floresta de igapó; e ecossistemas não florestais como cerrados, campos e vegetação litorânea (HAGE, 2005, p. 63).

A pesquisa revelou que em ambas as escolas a jornada foi ampliada, que as atividades dos macrocampos foram feitas de um modo ou de outro, que os recursos do PME foram empregados na compra de materiais e equipamentos. Mas revelou também que, por mais que a jornada tenha sido ampliada, a concepção de educação integral e educação do campo por parte dos entrevistados se mostram genérica e distante do que é apresentado no bojo do programa. Isso interfere diretamente na prática pedagógica dos gestores, professores comunitários e monitores que partem de uma perspectiva de educação genérica em detrimento da consolidação da identidade da escola de tempo integral e do campo.

Essa realidade configura a falta de formação continuada por parte do MEC e da SEDUC. Outra constatação foi que, por mais que o MOEI oriente as escolas em vários aspectos com o objetivo de sanar ou amenizar problemas presentes nas mesmas, como parceria para encontrar espaços alternativos, participação da comunidade, Construção do PPP e do Conselho Escolar, este não faz parte do parâmetro de execução do PME nessas escolas. No caso das duas escolas estudadas fica evidente que ambas apresentam perfis diferentes de gestão

e isso fica constatado quando se compara alguns avanços que a escola estadual Mário Silva Dalmeida obteve em relação à escola estadual Nossa Senhora do Rosário. É bem verdade que esta última, por ser ribeirinha, está em um contexto mais desfavorável do que a escola Mário Silva Dalmeida que está localizada numa região de muitos ramais de estrada onde o acesso se dá, principalmente através de ônibus. De maneira geral, ambas comungam dos desafios que as escolas do campo enfrentam pelo Brasil, como falta de políticas estaduais, dificuldade de transporte, falta de professores qualificados, falta de formações específicas para essa modalidade e etc. É evidente que nos últimos anos as políticas públicas, sobretudo do governo federal, tem buscado melhorar e garantir o direito e o acesso a educação dos povos do campo e o PME é um exemplo disso.

Além do exposto, é explícita a falta de instrumentos de registro, monitoramento e avaliação dessa política em todas as esferas. Aliado a isso, está à falta da inclusão das atividades dos macrocampos na matriz curricular dessas escolas fazendo com que os alunos que participam do PME não tenham o direito que essas atividades realizadas por eles constem em seu certificado de ensino fundamental. Tudo isso compromete a possibilidade de medir a eficácia, efetividade, eficiência e equidade desse programa. No caso do Amazonas, como foi demonstrado em nossa pesquisa, de 2008 a 2014 foram atendidas 359 escolas, sendo 31 do campo, com um investimento total de 34 milhões de reais, pelo feito através do PME.

Após essa breve explanação sobre a pesquisa, considera-se que as ações propostas pelo Plano de Ação Educacional apresentadas, não representam na sua totalidade a solução para todos os problemas relacionados à implementação da Educação integral considerando as particularidades e a identidade das escolas do campo. Talvez representem a possibilidade de contribuir para melhorar, pelo menos em parte, os problemas encontrados durante a construção desta dissertação. Até porque seriam necessários outros estudos que analisassem outros prismas que nossa pesquisa não alcançou, como: a visão dos alunos sobre o PME na sua aprendizagem; a relação entre a gestão e a implementação do PME; a identidade das escolas do campo no âmbito do PME; os resultados do PME em escolas do campo de tempo integral; a participação das comunidades do campo do Amazonas

na implementação do PME; a pedagogia da alternância como alternativa do PME em escolas do campo.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. SEDUC. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) - 2015. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/cepan/>. Acessado em: 24 de mai. de 2015.

_____. SEPLAN. **Perfil da Região Metropolitana de Manaus - 2011/2012**. Manaus, 2103. Disponível em: <http://www.seplancti.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/Perfil-da-Regiao-Metropolitana-de-Manaus-2011-2012.pdf>. Acessado em: 10 de mai. De 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da educação integral. **Educação e Participação**, 14 set. 2015. Entrevista concedida a João Marinho. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-uma-pluralidade-de-forcas-para-dar-conta-da-educacao-integral/>. Acessado em: 01 de set de 2015.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação Rural: Uma realidade no chão sem Terra da Escola do Campo**. Universidade Federal da Paraíba – UFB. Mestrado em Educação: 2008. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert08/SARA%20INGRID%20BORBA/Educa%E7%E3o%20rural%20-%20uma%20realidade%20no%20ch%E3o%20sem%20terra%20da%20escola%20d.pdf>. Acessado em: 19 de mai. de 2015.

BORGES, Heloisa da Silva; BORGES, Haydee da Silva. A Educação do Campo e o Trabalho Pedagógico. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). **Fundamentos da Educação do Campo e o Trabalho Pedagógico**. Manaus: UEA; Editora Valer, 2013.

BRASIL, MEC, CEB. **Manual Operacional de Educação Integral - MOEI**. 2013¹. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2(1)%20(1).pdf). Acessado em: 31.03.2104.

_____. MEC; PDDE. **MANUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA OBTENÇÃO DE APOIO FINANCEIRO ATRAVÉS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE/INTEGRAL, NO EXERCÍCIO DE 2010**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11452&Itemid. Acessado em: 23 de jun. de 2015.

_____. MEC, SEB, DCEI. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. 2013². Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/passoapasso_20cm%20275cm2907_2013.pdf. Acessado em: 05 de jun. de 2015.

_____. MEC, SEB. **EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO INTEGRADA E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo**. Disponível. 2011. em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb%20(1).pdf). Acessado em: 06.04.2014.

_____. MEC, SECAD, DEIDHD. **Listagem definitiva de escolas passíveis de atendimento de educação integral em 2008**. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/escolas_beneficiadas_educacao_integral.pdf. Acessado em: 06.04.2014.

_____. MEC, SECAD, DEIDHD. **Listagem definitiva de escolas passíveis de atendimento de educação integral em 2009**. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/escolas_passiveis_de_atend_educ_integral_2009\[1\].pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/escolas_passiveis_de_atend_educ_integral_2009[1].pdf). Acessado em: 06.04.2014.

_____. MEC, SEIF. **ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. DF, 2005. Disponível: http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf. Acessado em: 01.04.2014.

_____. MEC. **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Port17.pdf>. Acessado em: 06.0.2014.

_____. PRESIDENCIA DA REPUBLICA, CASA CIVIL. **DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acessado em: 06.04.2014.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB. **Conselho Escolar e a educação do campo**. DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>. Acessado em: 16 de mai. de 2015.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf. Acessado em: 01.04.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acessado em: 18 de mai. de 2015.

_____. Ministério da educação. **Série Mais Educação - Educação Integral: Texto-referência para o debate Nacional**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acessado em: 20 de mai. de 2015.

CALDART, Rosely S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 – 405.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acessado em: 21 de mai. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.14).

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n.24, p. 213 – 225, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2216/1859>. Acessado em: 01 de jun. de 2015.

FERREIRA, Nara Torrecilha. **Programa Universidade para Todos: uma avaliação sobre efetividade da política pública**. Universidade de Brasília – UNB. Mestrado em Administração: 2012. Disponível em: <http://www.ppga.unb.br/publicacoes/teses-e-dissertacoes/category/95-2012?download=233:programa-universidade-para-todos-uma-avaliacao-sobre-efetividade-da-politica-publica>. Acessado em: 19 de mai. de 2015.

FILENO, Érico Fernandes. **O Professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem**. Universidade Federal do Paraná – UFP. Mestrado em Educação: 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fileno.pdf. Acessado em: 13 de mai. de 2015.

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de Educação Integral: Avaliação do Programa Mais Educação no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas: 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7145/1/2013-DIS-SMCGARCIA.pdf>. Acessado em: 18.11.2014.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GONÇALVES, Antonio Sergio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf. Acessado em: 15 de mai. de 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: 1ª edição, 2005. Disponível em: http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf. Acessado em: 07 de jun. de 2015.

JARDIM, J. M.; SILVA, S. C. de A.; NHARRELUGA, R. S. **Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n1/v14n1a02.pdf>. Acessado em: 19 de mai. de 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet (org.)2002. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, 123 Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 136p. (coleção por uma Educação do Campo, 4).

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias and MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. *Educ. rev.* [online]. 2012, n.45, pp. 91-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acessado em: 22 de mai. 2015.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Everdelina Maria Meneses de. **Educação Integral e Gestão Escolar: Análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco**. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública: 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-e-gestao-escolar-analise-do-programa-mais-educacao-em-duas-escolas-estaduais-de-pernambuco/>. Acessado em: 02 de mar. 2015.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família**. Universidade de São Paulo – USP. Doutorado em Ciência Política: 2010. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/2010_GabrielaSpangheroLotta.pdf. Acessado em: 16 de mai. de 2015.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Ed.: Positivo, 2009: Curitiba. Disponível em: http://www.fundacaoemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes_da_gestao_escolar_%28livro_final%29.pdf. Acessado em: 21 de dez. de 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. CONTRAPONTO – Volume 9 n° 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf. Acessado em: 19 de mai. de 2015.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acessado em: 19 de mai. de 2015.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. Ed. Atlas. 1996.

MEIRA, R. C. As ferramentas para a melhoria da qualidade. Porto Alegre: SEBRAE, 2003

MENDES, Merciane Maria. **ESCOLA DO CAMPO E SEU SIGNIFICADO: O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**. Mestrado em Educação - UFPR 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_mariamendes.pdf. Acessado em: 12.10.214.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; FONSECA, Rosa Maria. O Trabalho Docente no Campo: Gênero como categoria de análise. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). **Fundamentos da Educação do Campo e o Trabalho Pedagógico**. Manaus: UEA; Editora Valer, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Gregório. **Autonomia da Escola: Estudo de caso**. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Mestrado em Educação: 2009. Disponível em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=198. Acessado em: 12 de mai. de 2015.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ROSA, Viviane Silva da Rosa. **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. IX AMPED SUL 2012**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129>. Acessado em: 02.04.2014.

SAINT-GEORGES, Pierre de. **Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômicos, social e político**. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.

SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos. **A Gestão Pedagógica do Programa Mais Educação: Um Olhar a Partir da Experiência da Escola Teodora Bentes.** Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestrado em Educação: 2013. Disponível em: http://ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/aurea_mest2013_pdf.pdf. Acessado em: 31.03.2014.

SANTOS, Danielle Mariam Araujo dos. **A Dinâmica socioeconômica das comunidades rurais a partir da passagem do Gasoduto Coari-Manaus, em Manacapuru.** Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade da Amazônia: 2011. Disponível em: <http://www.ppgcasa.ufam.edu.br/pdf/dissertacoes/2011/Danielle%20Mariam.pdf>. Acessado em: 06.05.2015.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E. E FERRAREZI, E. (org). **Políticas públicas, coletânea.** Brasília, ENAP, v. 1, p. 21-42, 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acessado em: 26 de jun. de 2015.

SOUZA, Isaque dos Santos. **Potenciais Impactos do Gasoduto Coari-Manaus no Município de Manacapuru.** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo: 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90298>. Acessado em: 06.05.2015.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

APENDICE

Apêndice I — Roteiro de entrevista do gestor de escola (Programa Mais Educação – escola do campo)

Caro (a) gestor (a),

O objetivo deste trabalho será a investigação do “Programa Mais Educação - PME”. As ações, o envolvimento dos estudantes com os monitores, professores, coordenação e gestão da escola e a implementação do PME nas escolas do campo. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. A aplicação será feita com todos os gestores das escolas do campo do município de Manacapuru que sediam o PME. Sua colaboração é de grande importância, pois suas respostas, e a veracidade delas, serão fundamentais para a qualidade da pesquisa. Sua identidade e respostas serão sigilosas.

Escola: _____

Município: _____ Estado: _____

Dependência Administrativa: 1() Municipal 2. () Estadual

Tipo: 1. () urbana 2.() campo

1 - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: _____

P1 - Sexo: () M () F

P2 - Quanto tempo de experiência na gestão escolar? ____Anos ____meses

P3 - Há quanto tempo você exerce a função de Direção nesta Escola? ____ Anos ____ meses

P3 - Qual é o seu maior nível de Escolarização?

P4 - Já foi gestor em outra(s) escola(s)? Se sim - Durante quanto tempo?

2 - FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA NA ESCOLA

P5 – Qual é a forma de escolha do professor comunitário nesta escola?

P6 - Em que ano a escola aderiu ao Programa Mais Educação – escola do campo?

P7 - Em que ano iniciaram as atividades do Programa na escola?

P8 - Qual o principal motivo da adesão da escola ao Programa?

P9 - Quais são os principais critérios de seleção dos estudantes que participam do Programa?

P10 - Como são compostas as turmas do Programa Mais Educação?

3 - FORMAÇÃO DO PROGRAMA

P11 – Você participou de alguma formação sobre o Programa Mais Educação, Educação Integral ou Educação do Campo?

4 - GESTÃO DO PROGRAMA

P12 - Quantas horas diárias de atividade do Mais educação são oferecidas aos estudantes, na semana?

P13 - A escola oferece almoço aos estudantes? Se sim, em que dias da semana?

P14 - O cardápio adota algum prato típico da comunidade local?

P15 – Que documentos formais de acompanhamento dos alunos são utilizados no PME?

P16 - Quais são os espaços que a escola utiliza no PME? Você considera esses espaços adequados?

P17 - Que procedimentos são utilizados na avaliação dos resultados do PME? Como eles são aplicados?

5 - PLANEJAMENTO ESCOLAR INTEGRADO

P18 - A escola possui Projeto Político Pedagógico - PPP?

P19 - No PPP, quais são os itens que são direcionados ao PME, a educação integral e a educação do campo?

P20 – Como encontra-se atualmente o Conselho Escolar na escola?

P21 - Nas reuniões de planejamento da escola o PME está incluindo na pauta?

P22 – A escola conseguiu adequar seu currículo a sua realidade? Qual a situação do currículo da escola em relação ao PME, a educação integral e a educação do campo?

P23 - De que forma o PME vem sendo tratado no PPP e nas reuniões da escola?

6 - RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

P24 - A escola é aberta no final de semana para as atividades da comunidade? Se sim, qual atividade?

Apêndice II — Roteiro de entrevista do Professor Comunitário - Coordenador do Programa Mais Educação – escola do campo

Caro (a) Professor (a),

O objetivo deste trabalho será a investigação do “Programa Mais Educação - PME”. As ações, o envolvimento dos estudantes com os monitores, professores, coordenação e gestão da escola e a implementação do PME nas escolas do campo. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. A aplicação será feita com todos os professores comunitários das escolas do campo do município de Manacapuru que sediam o PME. Sua colaboração é de grande importância, pois suas respostas, e a veracidade delas, serão fundamentais para a qualidade da pesquisa. Sua identidade e respostas serão sigilosas.

Escola: _____

Município: _____ Estado: _____

Tipo: urbana campo

Nome: _____

Telefone para contato: _____

Sexo: M F

1- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

P1 - Nome: _____

P2 - Qual é o seu nível de Escolarização?

P3 - Há quanto tempo você exerce a função de professor comunitário na Escola?
___ anos ___ meses

P4 – Qual é a sua experiência como professor comunitário no PME?

P5 – Que outras funções você exerce na escola?

P6 – Quantas horas semanais você dedica ao PME?

P7 – Que procedimento é utilizado para a escolha do professor comunitário do PME nesta escola?

2 - CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA E FORMAÇÃO

P8 - Quais são os principais critérios de seleção dos estudantes que participam do Programa?

P9 - Como são compostas as turmas do Programa Mais Educação?

P10 – Quantas formações voltadas para o PME, educação integral e educação do campo você participou?

3 - CONHECIMENTO DO PROGRAMA

P11 – Que documentos do PME você utiliza em sua prática?

4 - CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

P12 – Que documentos da Educação do Campo você utiliza na sua prática?

5 - PLANEJAMENTO ESCOLAR INTEGRADO

P13 – Como as atividades do PME são discutidas no planejamento da escola?

P14 – Que atividades do Programa Mais Educação, educação integral e educação do campo foram incorporadas ao currículo da escola?

P15 – Que atividades você realiza no Programa?

P16 - Quem participa na escolha das atividades do Programa?

P17 – Como são realizadas as reuniões com os monitores do PME?

P18 - Quais os temas tratados nessas reuniões?

P19 – Como é realizado o planejamento pedagógico com os monitores do PME?

P20 – Como são realizados os momentos de estudos com os monitores?

6 - RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

P21 – Como é realizada a reunião com os familiares dos estudantes e representantes da comunidade para tratar do PME e seus resultados?

P22 – Quais são os grupos culturais existentes no entorno da escola?

P23 – Que atividades esses grupos desenvolvem na escola no âmbito do PME?

P24 – Que atividades são desenvolvidas conjuntamente entre os professores da escola e os monitores do Programa Mais Educação?

P25 – Que temas vem sendo trabalhados nas atividades do Programa Mais Educação?

7 - ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

P26 – Que instrumentos são utilizados para registrar as informações referentes ao perfil dos alunos e seu desempenho?

8 - ACESSIBILIDADE AOS BENS CULTURAIS

P27 - Que atividades, fora do ambiente escolar, são ofertadas aos alunos dentro do PME?

9 - DISSEMINAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS COM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES

P28 – Que atividades são realizadas para a divulgação das ações do PME na escola?

P29 – Que atividades são desenvolvidas na sala do PME na escola?

Apêndice III — Roteiro de entrevista do Monitor do Programa Mais Educação – Escola do Campo

Caro (a) Monitor (a),

O objetivo deste trabalho será a investigação do “Programa Mais Educação - PME”. As ações, o envolvimento dos estudantes com os monitores, professores, coordenação e gestão da escola e a implementação do PME nas escolas do campo. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. A aplicação será feita com todos os monitores das escolas estaduais do campo do município de Manacapuru que sediam o PME. Sua colaboração é de grande importância, pois suas respostas, e a veracidade delas, serão fundamentais para a qualidade da pesquisa. Sua identidade e respostas serão sigilosas.

Escola: _____

Estado: _____

Município: _____

Essa escola é: Urbana Rural/Campo

1 - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: _____

TEL: () _____

Sexo: M F

P1 – Qual a sua Idade?

P2 - Sua atividade faz parte de que macrocampo do PME?

P3 - Qual atividade está sob sua responsabilidade?

P4 - Há quanto tempo você exerce a função de monitor no Programa Mais Educação?

P5 - Há quanto tempo está nessa Escola? ____ anos ____ meses

P6 - Atua como monitor do Programa Mais Educação em outra escola?

P7 - Qual seu nível de escolaridade atual? Se tiver curso superior diga o curso.

P8 - Você reside na comunidade da escola?

2 - CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA

P9 - Como você foi escolhido para ser monitor/a?

P10 – Que formações sobre monitoria do PME você participou?

P11 – Que formações sobre educação integral e educação do campo você participou?

3 - PLANEJAMENTO ESCOLAR INTEGRADO - CURRÍCULO INTEGRADO

P12 – Como são realizadas as reuniões entre os monitores e professores comunitários?

P13 - Como são realizadas as reuniões com os familiares dos estudantes do PME?

P14 - – Como são realizadas as reuniões entre os monitores e os professores da escola?

P15 – Como é organizado o plano de atividades do PME na escola?

P16 – Como é elaborado o planejamento das atividades do monitor do PME?

P17 – De que forma as suas atividades com os alunos incluem aulas externas à escola?

P18 – Como é elaborado o seu plano de aula antes de realizar cada oficina ou atividade com os alunos?

P19 - De que forma o professor comunitário auxilia o planejamento pedagógico das suas atividades no PME?

4 - RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

P21 – Que grupos externos participam de atividades do Programa Mais Educação?

P22 - Em que espaços as atividades do Mais Educação que você desenvolve acontecem regularmente?

5 - ACOMPANHAMENTO APRENDIZAGEM

P23 – Como são realizadas as reuniões de monitoramento da execução do programa e do desempenho dos alunos?

P24 – Quais são os instrumentos de monitoramento do programa e dos alunos participantes utilizados pela escola?

P25 - Você participa de reuniões para avaliação do programa Mais Educação na escola? Se sim qual a periodicidade das reuniões?

P26 – Quais são as atividades realizadas pela escola para apresentação dos resultados do PME?

6 - GESTÃO DEMOCRÁTICA

P27 – Qual é a sua participação no planejamento no PME na escola?

P28 – Quais são os mecanismos que a escola utiliza para ouvir o nível de aprovação dos alunos sobre o PME?